

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Nuevas formas de
interacción social



OBRAS COLECTIVAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 13

UJAH



Asociación Universitaria
de Profesorado de Didáctica
de las Ciencias Sociales

Juan José Díaz Matarranz, Antoni Santisteban Fernández y Áurea Cascajero Garcés (eds.)

Medios de comunicación y
pensamiento crítico.
Nuevas formas de interacción
social

OBRAS COLECTIVAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 13

Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social

Juan José Díaz Matarranz
Antoni Santisteban Fernández
Áurea Cascajero Garcés
(Edición)

El contenido de este libro no podrá ser reproducido,
ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito del editor.
Todos los derechos reservados.

© Universidad de Alcalá, 2013
Servicio de Publicaciones
Plaza de San Diego, s/n
28801 Alcalá de Henares
www.uah.es

©Asociación Universitaria de Profesorado
de Didáctica de las Ciencias Sociales

Editores:

Juan José Díaz Matarranz
Antoni Santisteban Fernández
Áurea Cascajero Garcés

Maquetación, Cubierta y Diseño:
Marta Canal i Cardús

Impreso en España
ISBN: 978-84-15834-22-9
Depósito Legal: M-27098-2013

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

- 13 | No renunciamos al futuro
Juan José Díaz Matarranz, Antoni Santisteban Fernández y Áurea Cascarejo Garcés

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- 19 | Spectacle, Critical Pedagogy and Critical Social Studies Education
E. Wayne Ross
- 45 | Educación mediática para una nueva ciudadanía
Juan María Casado Salinas
- 59 | El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico
Matilde Peinado Rodríguez
- 67 | Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en ciencias sociales integrando prensa y nuevas tecnologías
David Ruiz Varela
- 77 | La incidencia del discurso de los medios en las representaciones socioculturales de los futuros maestros: un reto para la didáctica crítica
David Parra Montserrat y Josep Ramon Segarra Estarells
- 89 | A concepção de natureza, o discurso ideológico da mídia e a formação cidadã
Eliana Marta Barbosa de Moraes
- 99 | La enseñanza y el aprendizaje de la gestión ambiental con apoyo de realidad aumentada y el desarrollo de habilidades de pensamiento social en estudiantes de educación básica
Jesús Gabriel Monal, Martha Cecilia Gutiérrez y Hernán Gil
- 107 | The Simpsons y el estudio de las raíces inmigrantes en el aula: una experiencia como docentes y discentes de la formación de graduados en

- Educación Primaria
Nayra Llonch Molina, Mireia Gonell Gómez, Àngel R. Garcia Belles y Jordi D. Vidal Malagarriga
- 121 | Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales
Juan Luis de la Montaña Conchiña
- 133 | Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria
Ramón López Facal y Xosé Armas Castro
- 145 | “La educación prohibida”: un documental como herramienta de análisis crítico en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales
Matilde Peinado Rodríguez
- 155 | El uso crítico de los medios de comunicación en el aula de ciencias sociales
Eva Ortiz Cermeño, Pedro Miralles Martínez y Jorge Ortuño Molina
- 165 | La prensa como recurso didáctico en Educación Primaria. Reflexiones a partir de su uso por alumnos universitarios
Raimundo A. Rodríguez Pérez, Sebastián Molina Puche y Francisco Javier Trigueros Cano
- 175 | Medios de comunicación y construcción del conocimiento histórico docente en torno al tema de la transición dictadura-democracia en España
Rosendo Martínez Rodríguez
- 187 | Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de Secundaria
Roser Canals Cabau
- 197 | Identidades nacionales conflictivas: la prensa como herramienta para la argumentación en las aulas
Jorge Sáiz Serrano y Ramón López Facal
- 207 | La influencia de los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12-16 años en un contexto de crisis económica
Edda Sant y Joan Pagès
- 219 | Análisis del uso de los medios de comunicación en las aulas de Secundaria
Teresa Call, Maria Haro y Montserrat Oller
- 229 | Consideraciones para una didáctica crítica del arte
Santiago Ruiz de Temiño Iñigo
- 241 | La influencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico de los alumnos de Primaria y Secundaria
Neus González Monfort, Antoni Santisteban, Montserrat Oller y Joan Pagès
- 253 | Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales
Antoni Santisteban y Carles Anguera

PRENSA, CINE Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
LA LECTURA DE LA IMAGEN

- 271 | Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones cómo integrar el pensamiento crítico en la educación a través de la alfabetización mediática e informacional
José Manuel Pérez Tornero
- 315 | Cine y enseñanza de la historia
Juan José Díaz Matarranz
- 335 | Prensa, cine y medios de comunicación. La lectura de la imagen
Santiago Jaén Milla
- 345 | Historia contemporánea y prensa digital. Un análisis de la emigración española a Europa durante el franquismo utilizando hemerotecas digitales
J. Miquel Albert Tarragona
- 353 | El empleo de la imagen para la construcción de conocimiento y explicación histórica
Ana M^o Mendioroz Lacambra
- 363 | Prensa digital y análisis de imágenes en bachillerato. Hacia la construcción de una ciudadanía crítica
Diego Sobrino López
- 375 | ¿Verdaderamente la respuesta está en la Historia? Perspectiva de género en nuevos formatos televisivos y construcción del pensamiento crítico en el Máster de Formación del Profesorado
María Consuelo Díez Bedmar
- 387 | Aprendiendo a explicar el terrorismo del siglo XXI: una perspectiva desde el cine
Diego Iturriaga Barco y Diego Téllez Alarcía
- 397 | Cine y prensa para un mural de sociales en las prácticas del Grado de Primaria. Una propuesta para ser aplicada en la escuela
Esther López Torres
- 407 | Estudio de la revolución industrial en Secundaria (4.º de ESO) a través de textos literarios y del cine
Francisco de Asís Gomariz Sánchez y Pedro Miralles Martínez
- 421 | Uniendo diferencias: una propuesta didáctica a través de anuncios publicitarios y videoclips musicales
Irene Fondevila González, Nayra Llonch Molina, Núria Vilarrubla García
- 431 | El cine y la prensa como recurso en clase de ciencias sociales de 4º de ESO
José Antonio Pineda Alfonso

- 445 | Cómo se enfrenta a las imágenes el alumnado de Grado de Educación Primaria
Virginia Gámez Ceruelo, Josué Molina Neira, Gemma Cardona Gómez y M. Carmen Rojo Ariza
- 455 | Museo, clase e imágenes, en relación. Enseñanza activa de la historia en contraste
Antoni Gavalrà, Josep Maria Pons y Victoria Castillo
- 469 | Thelma & Louise: un estudio de caso en el aprendizaje de género
Juan Ramón Moreno Vera y María Isabel Vera Muñoz
- 479 | Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia del mundo contemporáneo: la Guerra Fría
Miguel López Rodríguez y Laura Arias Ferrer
- 491 | Entre la realidad y la ficción: posibilidades didácticas del falso documental en el aula de historia
Julián Pelegrín Campo
- 499 | Un análisis crítico de los telediarios en la clase de ciencias sociales
Núria Feliu Torruella, Maria Feliu Torruella, Concha Fuentes Moreno y J. Miquel Albert Tarragona
- 509 | Animales y amigos. Una reflexión sobre las posibilidades educativas en imágenes de consumo destinadas a la infancia
Ignacio Gil-Díez Usandizaga
- 517 | 1977. Libertad sin ira. Transición democrática y medios de comunicación
Concha Fuentes Moreno
- 527 | El cine de ficción como lectura crítica de la historia y su utilización en la enseñanza: el caso de la transición a la democracia en Chile
David Aceituno Silva
- 539 | La aplicación del cine en las aulas: la vida en los monasterios medievales a través de "El nombre de la rosa"
Alejandro Egea Vivancos, Sara Pernas García y Laura Arias Ferrer

REDES SOCIALES, CONTEXTOS VIRTUALES Y CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- 553 | Aplicaciones de los códigos QR y la realidad aumentada en la enseñanza de las ciencias sociales
Josep Maria Silva Galán
- 575 | Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social
Jorge Díaz Serrano
- 581 | Experiencia de aprendizaje: los fundamentos de las ciencias sociales a través del entorno moodle. Aprender a través de las redes sociales
Remedios Moril Valle
- 591 | La red economía y educación: entretrejiendo modelos docentes
Azucena Hernández Sánchez
- 605 | Uso de entornos virtuales para el aprendizaje de la didáctica de la historia en la formación inicial del profesorado
Gemma Cardona Gómez, M. Carmen Rojo Ariza, Virginia Gámez Ceruelo y Josué Molina Neira
- 619 | La innovación en didáctica de la geografía a través de las redes sociales y plataformas digitales: la red europea DIGITAL-EARTH.EU
Rafael de Miguel González
- 633 | Participación de los alumnos en el debate político a través del twitter
Salvador Calabuig i Serra, Rosa Maria Medir i Huerta y José Antonio Donaíre Benito
- 639 | Más allá de la galaxia de Marconi: el uso de fuentes históricas en un nuevo paradigma educativo
Victoria López Benito y Tània Martínez Gil
- 651 | La enseñanza-aprendizaje de la historia y las redes sociales: entre la reproducción y la creación de conocimiento histórico
Aléxia Pádua Franco
- 665 | Las ciencias sociales en los blogs de la educación primaria. Apuntes de una experiencia
Antonia García Luque
- 675 | Las redes sociales: nuevos contextos de actividad. Una exploración de su papel en el entorno de los estudiantes de formación inicial, de las relaciones con las ciencias sociales y con su didáctica
Caridad Hernández Sánchez, M^a del Prado Martín-Ondarza Santos y Silvia Sánchez Serrano
- 687 | Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los *mass media* y su valor didáctico
Jesús Ángel Sánchez Rivera

- 701 | Valoración y uso de *smartphones* y tabletas digitales para el análisis y propuestas de mejora del paisaje con técnicas de *webmapping*
Salvador Calabuig i Serra
- 709 | Mentes interactivas: aplicación de herramientas web 2.0 en el aula de historia
Lis Cercadillo
- 723 | Didáctica de la Geografía y redes: ¿hacia el conectivismo?
Pilar Comes
- 733 | Evaluación de un programa de educación patrimonial. Marco metodológico de la investigación
Naiara Vicent, Mikel Asensio y Iratxe Gillate
- 743 | Formación del profesorado de Geografía. Conocimientos sobre la ciudad
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
- 753 | Potencialidad didáctica de generador de exposiciones virtuales VIRGO (VIRtual Generator and Organizer)
M^a Pilar Rivero Gracia y Hazel C. Flores Hole
- 761 | Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?
Antoni Santisteban Fernández y Gustavo A. González Valencia

NO RENUNCIAMOS AL FUTURO

Esta publicación es fruto del XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales que se celebró en la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Alcalá en su sede de Guadalajara, y donde se debatió sobre: “Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social”. La razón principal que nos ha impulsado a tratar este tema es porque existe el convencimiento de que están cambiando los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y que estos cambios tienen mucho que ver con los medios de comunicación y con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Pero también estamos convencidos que sólo con la formación del pensamiento social crítico podremos afrontar una nueva educación, que aporte las herramientas intelectuales a la infancia y a la juventud para analizar, valorar y seleccionar la información de todo tipo a la cual tiene acceso hoy día. Se trata de formar una ciudadanía que frente a los retos de la sociedad de la información sea capaz de construir una opinión, de argumentar de forma coherente a partir de juicios fundamentados.

Los medios de comunicación, tradicionales o de reciente creación, están omnipresentes en todos los ámbitos y contextos, y hace ya tiempo que dejaron de ser meros transmisores de noticias para convertirse en generadores de opinión. Los medios en el ámbito educativo también están adquiriendo un protagonismo fundamental, son una fuente de información cada vez más solicitada, en muchas ocasiones sustituyen a la escuela e incluso a la familia en el proceso de socialización, ya que ofrecen todo tipo de soluciones a cualquier demanda, aunque no siempre se asegura la fiabilidad del origen de las informaciones. Antes la verdad estaba en los libros, en la actualidad parece que la verdad pueda estar en la hiperconectividad o que pueda ser compartida desde las redes sociales.

Ante los cambios tecnológicos, ¿cuál es el papel de la enseñanza de las ciencias sociales o de una educación para la democracia? Tal vez ya no está en ofrecer una gran cantidad de conocimientos, sino de ayudar a nuestro alumnado a ordenar su pensamiento, estructurar sus ideas, situarse en su espacio y su tiempo, aceptar la diversidad y

comprender la complejidad que parece caracterizar a nuestra sociedad. Ante la irracionalidad la racionalidad, ante las respuestas de todo tipo más preguntas que cuestionen la realidad. Ante la manipulación de los medios y la indefensión de la ciudadanía una nueva alfabetización crítica de los medios. Ante el uso puntual y complementario de las tecnologías se deberían integrar con naturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales.

La integración de los medios en la enseñanza debe hacerse en un doble sentido. Por una parte, como recurso e instrumento de aprendizaje, puesto que conecta con el entorno de los alumnos y con sus diversas formas de aprender, facilitando así el acercamiento de la enseñanza a la vida cotidiana; por otra parte, convirtiéndolos en objetivo mismo del aprendizaje, proporcionando instrumentos que permitan interpretar y procesar lo que llega a través de dichos medios, favoreciendo así el desarrollo de un pensamiento reflexivo y permitiendo el paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento. Creemos que ningún ámbito mejor que el de las ciencias sociales para conseguirlo.

Por estas razones hemos planteado una serie de ejes de trabajo que corresponden a los diversos textos que se pueden encontrar en esta obra, que se articula a partir de tres ejes temáticos fundamentales:

- A) El papel de los medios de comunicación y la formación del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales: la alfabetización en los medios de comunicación, la formación del pensamiento social a través de los medios, el papel de los medios en las representaciones sociales y las reflexiones teóricas sobre la sociedad de la información.
- B) La prensa, el cine y los medios de comunicación en la enseñanza de las ciencias sociales, los instrumentos para comprender o interpretar los medios, para la lectura de la imagen y la elaboración de conocimiento social a partir de las tecnologías de la información y la comunicación.
- C) Las redes sociales, los nuevos contextos virtuales y los cambios que están provocando en el conocimiento social, qué papel pueden jugar y cómo aprovechar las nuevas plataformas educativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

En la revisión de las investigaciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación en los estudios sociales, Swan y Hofer (2008) insisten en la necesidad de avanzar en una utilización más crítica de estos medios. En la misma línea, en la valoración de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre la formación del profesorado y su desarrollo profesional, Adler (2008) considera que en la formación del profesorado se deben valorar los aspectos positivos y negativos de los medios en la enseñanza de las ciencias sociales. Otros trabajos insisten en la misma línea (Crocco, 2005; Baildon y Damico, 2010), buscar nuevos caminos para integrar los medios sin renunciar a la perspectiva crítica del conocimiento social.

En el XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales se ha planteado un nuevo debate, de gran actualidad, un debate con luces y sombras. Los medios deben integrarse en la enseñanza de las ciencias sociales, como nuevos lenguajes imprescindibles para comprender nuestra sociedad, pero, al mismo tiempo, nuestra obligación es educar para una ciudadanía democrática y los propios medios son herramientas magníficas para conseguirlo. Este debate debe sostenerse desde la investigación, desde la innovación, para la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales, para provocar cambios significativos en la formación de nuestro profesorado.

En un momento de crisis y de cambios, no renunciamos al futuro.

Los editores

Juan José Díaz, Antoni Santisteban, Áurea Cascajero

Guadalajara, marzo de 2013

Referencias bibliográficas

Adler, S. (2008): The education of social studies teacher. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York/London: Routledge, 329-351.

Baildon, M.; Damico, J.S. (2011): *Social Studies as New Literacies in a Global Society. Relational Cosmopolitanism in the Classroom*. New York: Routledge.

Crocco, M. (ed.) (2005): *Social Studies and the Press: Keeping the Beast at Bay?* Greenwich CT.: Information Age Publishers.

Swan, K. & Hofer, M. (2008): Technology and social studies. Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York/London: Routledge, 307-326.

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE
COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

SPECTACLE, CRITICAL PEDAGOGY, AND CRITICAL SOCIAL ESTUDIES EDUCATION

E. WAYNE ROSS
University of British Columbia

“The Concrete Inversion of Life”: Guy Debord, the Spectacle, and Critical Social Studies Education:

- 1 THE WHOLE LIFE of those societies in which modern conditions of production prevail presents itself as an immense accumulation of spectacles. All that once was directly lived has become mere representation.
- 2 IMAGES DETACHED FROM every aspect of life merge into a common stream, and the former unity of life is lost forever. Apprehended in a partial way, reality unfolds in a new generality as a pseudo-world apart, solely as an object of contemplation. The tendency toward the specialization of images-of-the-world finds its highest expression in the world of the autonomous image, where deceit deceives itself. The spectacle in its generality is a concrete inversion of life, and, as such, the autonomous movement of non-life.
- 3 THE SPECTACLE APPEARS at once as society itself, as a part of society and as a means of unification. As a part of society, it is that sector where all attention, all consciousness, converges. Being isolated—and precisely for that reason—this sector is the locus of illusion and false consciousness; the unity it imposes is merely the official language of generalized separation.
- 4 THE SPECTACLE IS NOT a collection of images; rather, it is a social relationship between people that is mediated by images. (Debord, 1967/ 1995).

So begins Guy Debord's most famous work, *The Society of the Spectacle*

To a large extent ours is an age of spectacle, one in which many if not most of our social relationships are indeed mediated by images, one in which living largely has been replaced by representation. It is an era of separation through connectivity and connectivity through separation. "Social" today means avatars, Facebook, YouTube, Twitter, MySpace, iPhones, Blackberrys, Skype, texting, blogging, and Wii. Of the iUniverse of ibeing. It is a "reality" of viewing and contemplation, one in which human interaction often occurs electronically, not face-to-face. Above all else it means wirelessness, the apparent gold standard of modern era. Games are played in real time but in virtual space. We offer on-line degrees and distance education. We keep in touch yet often do not really see—or even hear—others; we don't need to. Today we present ourselves as we choose to be perceived. As, therefore, we will be perceived (unless we're Photoshopped). Our Facebook pictures can be anything. For who would know otherwise? And who could do anything about it? Why would they? We are our representations.

We are more and more and increasingly in communication, on-line, separated and yet connected. We are, many of us, members of more and larger communities than we have ever been before, albeit sometimes anonymous ones. Loneliness/aloneness has perhaps never been more prevalent or pervasive. Go figure.

Human beings, of course, have always developed new technologies for communication, maintaining contact, and entertainment. But smart phones, Wiis, iPods, and the Internet are not the telephone, radio, or TV (sort of). Today is different. In the past communication technologies (connectivity) made up for, temporarily, separation. They were a less desirable, though welcomed and even sometimes and regrettably necessary, alternative to face-to-faceness. They sufficed though they never replaced the immediacy and intimacy of the directly lived interpersonal. We engaged in them usually because we had no other acceptable choice.

Today we simply don't choose. Or we prefer not to choose. Or we choose the virtual over the direct, the mediated over the unmediated, the image over the real, unable to fathom why we would ever choose otherwise. We simply e-interact as if there were no other choice. We have to. This is Guy Debord's "pseudo-world," his "autonomous movement of non-life." Where once we used connection to overcome separation, today we use it to maintain separation and separation to maintain—to rationalize—connectivity. The two are mutually reinforcing if not indistinguishable. As opposed to the communication technologies of the past, today's are instantaneous and all-encompassing. We don't, or can't, leave home without them. All representation, all mediation, all of the time. Connection and separation are substitutes, not complements, or perhaps both substitutes and complements. One is the same as the other. The spectacular world today, in essence, is multifaceted and increasingly convergent—interfaced. In the past it was either/or, one or the other, sometimes simultaneously, but always independently. One watched TV or telephoned, even if one

did so at the same time. In the present all is hybrid. Is a telephone not a TV? There's no such thing as connection, and no such thing as separation. Or, there's nothing but connection and, or as, separation. All is separation/connection, connection/separation. It makes no difference either way.

This contemporary state is both positive and negative. My purpose here is not to trash technology; I like technology very much. My point is simply that advances in mediation bring consequences, sometimes good, sometimes bad. Maybe even mostly good. Who could argue, for instance, with being able to stay in contact with others if the alternative is not being able to do so? To Skype one's family from overseas? To making education available to those who might not be able to access it were it not for newer communications tools? Who would not favor the speed, if not the intimacy and detail, of broadband over that of posting letters? That this may all represent progress is unquestionable, yet with progress something always is inevitably lost. Video did, after all, kill the radio star.

My point instead is that it is not all good. With the advantages of these technologies come disadvantages. There are drawbacks to an era of cyberreality, virtual reality, and hyperreality. To our society of the spectacle. To the fact that what "once was directly lived has now become mere representation," to a society in which "social relationships between people have become increasingly mediated by images" (Debord, 1967/1995). More specifically, the advent of the society of the spectacle brings with it implications for contemporary citizenship, and these implications for contemporary citizenship bring with them implications for education, most particularly, we argue, for social studies education and its emphasis on effective citizenship.

In much of my previous work, most notably with Kevin D. Vinson (e.g., Ross, 2000; Ross & Vinson, 2003; Vinson, 1999, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2005; Vinson, Gibson, & Ross, 2001; Vinson & Ross, 2001, 2003, 2007; Welsh, Ross, & Vinson, 2009) I have sought to understand the relationships between schooling and society by exploring the contemporary convergence of spectacle and Foucauldian (e.g., 1975/1979) surveillance, principally as a means of critique. I have considered this spectacle-surveillance merging as the context within which (1) image comes to dominate reality; (2) contemporary schooling develops as a reproductive mode of discipline and deterrence; and (3) schooling becomes increasingly oppressive, antidemocratic, inauthentic, and counter to the collective good. I have pursued these ideas through interdisciplinary frameworks developed in such diverse yet connected fields as visual studies, cultural studies, media studies, and film studies (e.g., Hammer & Kellner, 2009), and through such conceptions as Bakhtin's (1981, 1984) "chronotope," Barthes's (1977) "rhetoric of the image," Boorstin's (1961/1992) "pseudo-event," Baudrillard's (1987, 1995) "simulacra and simulation," and McLuhan's (e.g., 1964/1994) "the medium is the message." I have situated the emergence of image-power via the (post)modern desire to see and be seen—that is, the union of exhibitionism and voyeurism—and located the mechanisms according to which all of this must be critically interpreted within the complex and interrelated settings of "the will to standardize," "globalization," and "technological

change” (Vinson & Ross, 2003).

Today I will explore Debord’s characterization of “the spectacle,” drawing primarily on “Separation Perfected,” the first chapter of *The Society of the Spectacle*. Next I will consider the spectacle’s implications for critical social studies/citizenship education, relating it primarily to the framework for social studies education established by the National Council for the Social Studies in the USA. Lastly, I consider the potential implications of applying Debord’s spectacle to citizenship education for critical social studies, specifically in terms of purpose, curriculum, and instruction.

Defining the Spectacle

In the first chapter of *The Society of the Spectacle*, “separation perfected,” Debord lays out several of the spectacle’s most complex and necessary themes, many of which he develops further in subsequent chapters. At the very least, the spectacle means:

- the dominance of image over lived experience;
- the privileged status of the commodity;
- the promotion of abstract (exchange) value and labor;
- alienation;
- passive observation (by spectators) and contemplation (at the expense of living or experiencing);
- a specific economics and ideology (capitalism);
- isolation/separation/fragmentation/lack of community; and
- the denial of history. (Vinson & Ross, 2003: 49; Debord, 1967/1995)¹.

¹ Further, Debord’s treatment is different from Michel Foucault’s (1975/1979) perhaps better known use of “spectacle” in his effort to characterize modern “surveillance” as a disciplinary technology distinct from the disciplinarity of antiquity. As Foucault (1975/1979) argued: Antiquity had been a civilization of spectacle. “To render accessible to a multitude of men [sic] the inspection of a small number of objects”: this was the problem to which the architecture of [ancient] temples, theatres and circuses responded. With spectacle, there was a predominance of public life, the intensity of festivals, sensual proximity. In these rituals in which blood flowed, society found new vigour and formed for a moment a single great body. The modern age poses the opposite problem: “To procure for a small number, or even for a single individual, the instantaneous view of a great multitude.” In a society in which the principal elements are no longer the community and public life, but, on the one hand, private individuals and, on the other, the state, relations can be regulated only in a form that is the exact reverse of the spectacle: “It was to the modern age, to the ever-growing influence of the state, that was reserved the task of increasing and perfecting its guarantees, by using and directing, towards that great aim the building and distribution of buildings intended to observe a great multitude of men [sic] at the same time.” (p. 216)

Unpacking the Spectacle

According to Sadie Plant (1992), for Debord the spectacle is the characteristic structure of “modern capitalist society... a frozen moment of history in which it is impossible to experience real life or actively participate in the construction of the lived world” (p. 1). In this view, spectacle suggests that

The alienation fundamental to class society and capitalist production has permeated all areas of social life, knowledge, and culture, with the consequence that people are removed and alienated not only from the goods they produce and consume, but also from their own experiences, emotions, creativity, and desires. (Plant, 1992: 1)

Here, “People are spectators of their own lives, and even the most personal gestures are experienced at one remove” (Plant, 1992: 1). As Plant (1992) summarizes,

Above all the notion of the spectacle conveyed the sense in which alienated individuals are condemned to lives spent effectively watching themselves. It suggested that, far from being inevitable attributes of the human condition, the boredom, frustration, and powerlessness of contemporary life are the direct consequence of capitalist social relations... [The spectacle means that] the only possible relation to the social world and one's own life is that of the observer, the contemplative and passive spectator [situated within a] tautological world in which the appearance of real life is maintained in order to conceal the reality of its absence. Bombarded by images and commodities which effectively represent their lives to them, people experience reality as second-hand (p. 10).

The society of the spectacle, then, is one of separation and alienation, passivity, representation, non-life, and mere observation, one of mediation by images and commodities.

Len Bracken (1997), in Guy Debord: Revolutionary, stresses the Marxian character of Debord's spectacle, and argues that Debord “explicitly ties his concept of the spectacle to Marx's critique of the commodity” (p. 129). As Bracken rightly notes, Debord's (1967/1995) opening of statement—“THE WHOLE LIFE of those societies in which modern conditions of production prevail presents itself as an immense accumulation of spectacles” (p. 12) is a play on Marx's (1867/1887) introduction to Capital—“The wealth of those societies in which the capitalist mode of production prevails, presents itself as ‘an immense accumulation of commodities’” (ch. 1, sec. 1). By “the spectacle” Debord means the “spectacle-commodity” and that spectacle is “shorthand for the society of the spectacle-commodity” (p. 129). In essence, the spectacle is the totality of capitalism, alienation, and isolation self-maintained and self-perpetuated by way of separation masquerading as connection or unification.

For Debord, the spectacle is the tyrant that thwarts the natural human situation of

acting and speaking together; not merely using crude, time-tested means of orchestrating isolation such as mutual fear, but with the multifaceted methods of separation of the modern political economy that go to the heart of existential alienation [In effect], Debord is making a Marxist critique of the economy that highlights the production of “image-objects” and the way this process subjugates workers. [For] Debord, the spectacle isn’t the world of vision, it is the vision of the world promoted by the powers of domination. (Bracken, 1997, pp. 129-130)

Further, Bracken (1997) understands “the spectacle as Debord’s update of Lukacs’ [1923/1967] interpretation of reification and fetishism” (p. 131). From this perspective, the clearest and most effective way of making sense of what the spectacle means “is to equate the society of the spectacle-commodity with the entire economic ecology that none of us can escape: the spectacle as the economy and its self-representation” (p. 131). In the spectacle, “as people consume the object-images that circulate in a society governed by... meaning-making machinery, they become part of the spectacle. Indeed, they become the spectacle” (p. 131).

Anselm Jappe’s (1999) take on the Debordian spectacle, most notably in his biography Guy Debord, parallels to some extent the interpretations of Bracken. Like Bracken, Jappe suggests that too frequently the spectacle is misunderstood solely as the powerful workings of the contemporary and “neutral” mass media. In Jappe’s judgment, this view is too simplistic and incomplete. As Jappe (1999) argues:

Invasion by the means of mass communication is only seemingly a deployment of instruments that, even when badly used, remain essentially neutral; in reality the operation of the media perfectly expresses the entire society of which they are a part. The result is that direct experience and the determination of events by individuals themselves are replaced by a passive contemplation of images (which have, moreover, been chosen by other people). (p. 6)

The point is that the mass media are not themselves the spectacle, but are rather one political and politicized aspect or “expression” of the entirety of the society of the commodity-spectacle—in Debord’s (1967/1995) words, “its most stultifying superficial manifestation” (p. 19). Or, as Bracken (1997) writes:

...people [too often] narrowly identify Debord’s concept of the spectacle with media images... Debord very explicitly states that... the “mass media” is only a “glaring superficial manifestation” of the spectacle. (pp. 130-131).

Central to understanding the spectacle is making sense of separation, or the “fragmentation” of life “into more and more widely separated spheres, and the disappearance of any unitary aspect of society” (Jappe, 1999: 6). Here Jappe takes on Debord’s famous conception of spectacular alienation—an outgrowth of Marx’s view. Where alienation meant historically “an obvious downgrading of being into having...

the present stage, in which social life is completely taken over by the accumulated products of the economy, entails a generalized shift from having to appearing” (Debord, 1967/1995, p. 16). It is here, spectacular alienation/separation, that the importance of image comes into play.

The spectacle consists in the reunification of separate aspects at the level of the image. [Think YouTube and Facebook.] Everything life lacks is to be found within the spectacle, conceived of as an ensemble of independent representations. (Jappe, 1999: 6)

This, for Debord, was a reunification in separateness, one that worked toward the specific ends and interests of the spectacle, of its strengthening and reproduction. Within the context of the hegemony of appearance, “everywhere we find reality replaced by images. In the process, images end up by becoming real, and reality ends up transformed into images” (Jappe, 1999: 7).

As Jappe (1999) argues, however, the problem is not with images or representations per se, but rather it “resides in the independence achieved by representations” (p. 8). Such representations, though “born of social practice, behave as independent beings” (p. 8), existing outside of human control, speaking to human beings monologically, and requiring only passive contemplation and spectatorship to maintain their dominance and their ability to fragment and to reunite in separation to the spectacle’s own politico-economic advantage². This, in essence, is the ontology of what today we call “viral.”

From Plant, Bracken, and Jappe, then, we are left with a fairly straightforward view of the spectacle. Debord describes a society devastated by the shift from use-value and material concreteness to exchange value and the world of appearances. Or as Debord (1988/1998) himself wrote in *Comments on the Society of the Spectacle*:

I showed what the modern spectacle was already in essence: the autocratic reign of the market economy which had acceded to an irresponsible sovereignty, and the totality of new techniques of government which accompanied this reign. (p. 2)

Overall, then, the society of the spectacle is modern capitalist existence extended throughout the entirety of social and individual life. It is alienation, as we are separated—fragmented—from one another and from ourselves via autonomous and mediating images and commodities that present, in effect, our lives to us. Being is appearing, as living and experiencing have been reduced to the consumptive and passive contemplation and mere observation that the society of the spectacle necessitates. The spectacle, dictatorial politico-economic capitalism, leads to spectatorial non-life, which in turn strengthens and perpetuates, through its totalizing unification-in-separation tendencies, the spectacle—that is, itself. It is/we are the spectacle.

² Like Bracken’s, Jappe’s analysis emphasizes capitalism and the critique of the commodity, a subject Debord takes up most directly in “The Commodity as Spectacle,” the second chapter of TSS. In that I am focusing foremost on Debord’s notion of “separation perfected,” I will not concentrate on Debord’s theory of the commodity here but will instead refer readers to Debord, Bracken, and Jappe.

“Separation Perfected”

In “Separation Perfected” Debord (1967/1995) presents the society of the spectacle—or, simply, “the spectacle”—according to four defining and overlapping themes: (a) separation versus unity and unity within separateness; (b) the expansion of capitalism into all aspects of social life; (c) the replacement of living and experiencing by representation (the mediation of social life by images); and (d) appearance-based passivity, contemplation, observation/spectatorship, and falsity.

Separation versus unity/unity within separateness. Debord (1967/1995) calls separation “the alpha and omega of the spectacle” (T25)³. Grounded in the power of the self-perpetuating economic order and in the mediation of the social by images, separation (and the related phenomena of isolation, alienation, and fragmentation) becomes not only separation from the products of one’s labor (historical alienation) and separation from others via representation (isolation), but also separation from self (fragmentation).

The spectacle appears, however, as a means of unification, not one of separation, and it is this, for Debord, that reveals its ultimate deceit. For Debord this is crucial, for “the origin of the spectacle lies in the world’s loss of unity” (T29). The spectacle’s falseness is its seeming ability to authentically reunify when in fact it divides. What unification there is rests simply on a linkage through isolation—workers from the products of their labor, “spectators” from one another, self from self. The spectacle indeed does “unite what is separate, but it unites it only in its separateness” (T29).

The expansion of capitalism into all aspects of social life. Debord’s second theme, the expansion of the economy—of capitalism—into all aspects of social life, illuminates his notion of “the spectacle as both the outcome and the goal of the dominant mode of production” as it comes to rule, as it epitomizes—“the prevailing mode of social life” (T6). The economic becomes the social and the social becomes the economic, ad infinitum. Thus, “what the spectacle expresses is the total practice of one particular economic and social formation; it is... that formation’s agenda” (T11).

The economy and the spectacle and separation merge—they become indistinguishable. This is because “the spectacle’s function in society is the concrete manufacture of alienation... the alienation that has inhabited the core of the economic sphere from its inception” (T32) and that fundamentally cuts people off from their lives (T33).

The replacement of living and experiencing by representation. According to Debord (1967/1995), “All that once was directly lived has become mere representation” (T1). The spectacle, thus, is not image or representation, but life as representation, social relationships mediated by images; it is a construction of social life which “in its generality is a concrete inversion of life, and, as such, the autonomous movement of

³ In this section we cite direct quotes to Debord’s (1967/1995) *The Society of the Spectacle* by the thesis (T) number so that readers can refer to any published or on-line edition of the work. Our quotations are from the translation by Donald Nicholson-Smith (Debord, 1967/1995). Thus “(T1)” is a citation of a direct quotation taken from Thesis 1 in *The Society of the Spectacle*.

non-life" (T2).

This spectacular world of non-life reaches its "highest expression in the world of the autonomous image, where deceit deceives itself" (T2). For one to whom the real world becomes real images, mere images are transformed into real beings. The power of the spectacle to elevate the unreal to the real—the image-life—is then its life's blood, its peculiar mechanism of reproductive and self-serving maintenance.

Appearance-based passivity, contemplation, and observation/spectatorship. In the society of the spectacle appearance comes to matter more than anything else and transforms life into non-life—passivity, contemplation, observation/spectatorship. Or, rather, appearance and alienation. Within the spectacle being equals appearing. In fact, "the spectacle proclaims the predominance of appearances and asserts that all human life, which is to say all social life, is mere appearance" (T10). The spectacle is "modern passivity" (T13) and modern unreal reality. It is the mediation of all relationships, being, experience, and existence by image-objects and the modern politico-economic (capitalist) commodity-image; it is the spectacular complex that dominates humanity and denotes the entirety of what it is to be—to appear—human.

For Debord (1967/1995) non-life is appearance-life; as "the spectacle turns real-ity on its head" (T8) life and non-life are inverted. Life becomes non-life, experience becomes contemplation, and unity in separateness—the spectacle itself—becomes the contemplated.

Overall, then, considering the explications offered by Plant, Bracken, and Jappe as well as my own interpretations, we are left with a general conception of the Debordian spectacle as a phenomenon characterized by both an inherent critical complexity and a gestalt-like architecture in which its whole is created out of the interaction of its several and diverse essential elements. In sum, the society of the (commodity) spectacle—the spectacle—is the totality of contemporary, (post)modern social life: alienation, isolation, fragmentation; the sovereign and encroaching power of the economic sphere; the mediating, autonomous image-object/commodity-image; spectatorship, passivity, contemplation (of ourselves, of others, of images); appearance; and the false, deceitful, unreal reality of "separation perfected," (re)unity within separateness.

Critical Theory, Critical Thinking, and Critical Pedagogy

From this point I would like to consider how a critical social studies education might be constructed so as to respond to the Debord's representation of the society of the spectacle. I present a definition of critical social studies education that draws on the principles of critical pedagogy literature. Then, I consider how and to what extent Debord's notion of the spectacle might contribute to the theory and practice of contemporary critical social studies education. But as a preface, and since this conference focuses on teaching thinking in relation to new media, I present a brief note on critical thinking in relation to critical pedagogy.

A Note Critical Thinking versus Critical Pedagogy

On a broad level, critical thinking and critical pedagogy share some common concerns. In *Critical Theories in Education*, Burbules and Berk (1999) note that both approaches imagine a population who to some extent are deficient in dispositions or abilities to discern inaccuracies, distortions, and falsehoods that limit freedom. (Although this concern is more explicit in critical pedagogy, which “sees society as fundamentally divided by relations of unequal power”). Critical pedagogues are specifically concerned with the influences knowledge and cultural formations that legitimate an unjust status quo. Fostering a critical capacity in citizens is a way of enabling them to resist such effects of power. Critical thinking authors often cite similar concerns, but in general regard them as less important than the problem of people making life choices on unsubstantiated truth claims —a problem that is conceived as nonpartisan in its nature or effects. As critical thinking advocate Richard Paul puts it, the basic problem is irrational, illogical, and unexamined living.

Both critical thinking advocates and critical pedagogues “argue that by helping to make people more critical in thought and action, progressively minded educators can help to free learners to see the world as it is and to act accordingly; critical education can increase freedom and enlarge the scope of human possibilities.” However, as Burbules and Berk point out, the critical thinking tradition primarily concerns its with “criteria of epistemic adequacy” or the logical analysis of truth claims. To be “critical” in the critical thinking tradition means to be more “discerning in recognizing faulty arguments, hasty generalization, assertions lacking evidence, truth claims based on unreliable authority... The primary preoccupation of critical thinking is to supplant sloppy or distorted thinking with thinking based upon reliable procedures of inquiry.”

Critical pedagogy, on the other hand, regards belief claims, “not primarily as propositions to be assessed for their truth content, but as parts of systems of belief and action that have aggregate effects within the power structures of society. It asks first about these systems of belief and action, who benefits?” Indeed, a crucial dimension of critical pedagogy is that certain claims, even if they might be “true” or substantiated within particular confines and assumptions, might nevertheless be partisan in their effects. Critical pedagogy is primarily concerned with social justice and the transformation of oppressive, inequitable, and undemocratic social conditions and relations.

Basic Principles of Critical Pedagogy

Perhaps the most distinguishing element of critical pedagogy is its aim to empower people to transform their world. There is no uniform definition of critical pedagogy as educators and theorists have transformed the concept over the years as they deployed new approaches to understanding the world and changing it.

Critical pedagogy usually refers to educational theory, teaching, and learning practices

that aim to raise learners' critical consciousness regarding oppressive social conditions. Critical pedagogy focuses on the development of critical consciousness for both "personal liberation" and collective political action aimed at overcoming oppressive social conditions and to create a more egalitarian, socially just world. Pedagogy that is critical encourages students and teachers to understand the interconnected relationships among knowledge, culture, authority, ideology, and power. Understanding these relationships in turn facilitates the recognition, critique, and transformation of existing undemocratic social practices and institutional structures that produce and sustain inequalities and oppressive social relations.

Critical pedagogy is particularly concerned with reconfiguring the traditional student/teacher relationship, where the teacher is the active agent, the one who knows, and the students are the passive recipients of the teacher's knowledge. The critical classroom is envisioned as a site where new knowledge, grounded in the experiences of students and teachers alike, is produced through meaningful dialogue. In short, critical pedagogy aims to empower to students by: (1) engaging them in the creation of personally meaningful understandings of the world; and (2) providing opportunities for students to learn that they have agency, that is their actions can enable social change.

Paulo Freire (1921-1997) was perhaps the most renowned educator of the twentieth century and is the central figure in the development of critical pedagogy. Freire wrote numerous books, the most influential of which, *The Pedagogy of the Oppressed*, was published in 1968. *The Pedagogy of the Oppressed* argues against the "banking concept of education" and in favor of a liberatory, dialogical pedagogy designed to raise individuals' consciousness of oppression and to in turn transform oppressive social structures through "praxis."

According to Freire, the "banking concept of education" positions students as empty vessels and traditional education is characterized as "an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor." The teacher lectures, and the students "receive, memorize, and repeat."

In terms of it's central characteristics, critical pedagogy

- is grounded on a social and educational vision of justice and equality;
- is constructed on the belief that education is inherently political;
- is enacted through the use of generative themes to read the word and the world and the process of problem posing;
- views teachers as researchers/intellectuals;
- is interested in maintaining a delicate balance between social change and cultivating the intellect—developing a rigorous education in a hostile environment that accomplishes both goals;

- is interested in the margins of society, the experiences and needs of individuals faced with oppression and marginalization;
- focuses on the importance of positivism in shaping what goes on in education and knowledge production... so the critique of positivism is central; and
- is aware that science can be used as a force to regulate and control. (Kincheloe, 2005, pp. 4-30)

Contemporary critical pedagogy involves a new synthesis of critical principles, which includes: the development of a socio-individual imagination; the understanding of power and the ability to interpret its effects on the social and the individual; the provision of alternatives to the alienation of the individual; the cultivation of a critical consciousness that is aware of the social construction of subjectivity; creating democratic community-building relationships among individuals; the reconceptualization of reason—understanding that relational existence applies not only to human beings but concepts as well; and the production of the social skills necessary to active participation in the transformed, inclusive democratic community. (Kincheloe, 2007: 35-39)

Taken together, these principles and characteristics present a reasonably good portrait of contemporary critical pedagogy—its commitments, its key concepts, and its theoretical alignments.

Critical Social Studies Education

Although contemporary critical social studies education in North America is grounded in the closely related though broader and more multifaceted realm of critical pedagogy, its roots go back at least to the works of Karl Marx⁴. In its modern form it evolved most obviously from the writings of John Dewey (1916/1966, 1938/1963, 1956), social reconstructionists such as George S. Counts (1932) and Harold Rugg (1923), and the scholarship of such early critical pedagogues as Paulo Freire (1970) and Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976). Much of the initial critical framework for social studies education was developed by authors such as William B. Stanley and Jack L. Nelson (1986)⁵.

Defining the means and ends to be pursued in critical social studies is not something that can or should be done once and for all, or separated from the experience of everyday life in a particular context. There is no monolithic program, plan, or approach

⁴ For an excellent introduction to the historical foundations of critical pedagogy see Darder, Baltodano, and Torres (2003, esp. pp. 1-10), who trace the origins of modern critical pedagogy through “twentieth century educators and activists” such as Dewey, Myles Horton, Herbert Kohl, Jonathan Kozol, Maxine Greene, Bowles and Gintis, Martin Carnoy, Michael Apple, and Ivan Illich; Brazilian authors such as Freire and Augusto Boal; Foucault and Antonio Gramsci; and the Critical Theory of the Frankfurt School.

⁵ More recent efforts to define and create critical social studies can be found in the work of Gibson (2007), Hursh and Ross (2000), Kincheloe (2001), Malott and Pruyt (2006), Marciano (1997), Marker (2000), Ross (2000a, 2006), Ross and Queen (2010), and Vinson (1999, 2006).

that encompasses critical social studies and any attempt to characterize it must necessarily be at least somewhat imprecise and incomplete. That said, critical social studies education is typically recognized as left-leaning opposition to “traditional,” “dominant,” or “mainstream” social education, however each of these is defined (e.g. Ross, 2000a). It is often characterized as social studies for social justice and participatory democracy. Critical social studies most often is linked to teaching and learning that takes seriously the causes and effects of racism, classism, sexism, heteronormativity, ableism and other technologies of oppression. It explores questions of power, culture, and difference, incorporating both theoretical and activist orientations, and it seeks in the process the construction of some mode of socio-pedagogical praxis committed to some form of emancipatory/resistance-directed social reconstruction⁶.

My view of critical social studies education is fixed most directly in the theoretical and practical principles of contemporary critical pedagogy and aims to counter the alienation and separation that marks spectacular non-life described by Debord. As a complex field of study, critical pedagogy is inclusive; its tenets and influences are wide-ranging so that no two “critical pedagogues” likely agree entirely on every point or issue. In its contemporary constructions critical pedagogy draws upon a range of radical perspectives, including but not limited to neo-Marxism, feminist theory, critical race theory, poststructuralism, cultural studies (and related disciplines such as film and media studies), queer studies, postcolonial studies, and anarchism.

In the USA for example, social studies education—as defined by the the National Council for the Social Studies (the primary professional organization for primary and secondary social studies teachers and teacher educators) is:

the integrated study of the social sciences and humanities to promote civic competence... Its purpose... is to help young people make informed and reasoned decisions for the public good as citizens of a culturally diverse, democratic society in an interdependent world.
(NCSS Curriculum Review Task Force [CRTF], 2008)

NCSS defines “civic competence” both as “the knowledge, intellectual processes, and dispositions required of students to be active and engaged participants in groups and public life (CRTF, 2008: 6) and as “the knowledge, skills, and attitudes required of students to be able to assume ‘the office of citizen’ in our democratic republic” (TFSS, 1994: 3). For the NCSS this purpose of promoting civic competence is one of the distinguishing features of social studies; the second, that social studies “integrates knowledge, skills, and attitudes within and across” social science disciplines (TFSS, 1994: 3) supports the first. Both require, in the vision of the NCSS, an understanding of and a commitment to “the inclusion of all students” and “diversity” (CRTF, 2008: 6-7). The NCSS curriculum standards, Expectations of Excellence (TRSSS, 1994; CRTF, 2008), also maintains that “social studies programs should include experiences that provide the study of the ideals, principles, and practices of citizenship in a democratic republic”

⁶ In this paper I treat critical social studies and critical citizenship education as synonyms

(TRSSS, 1994: 30; CRTF, 2008: 21).

A definition of critical social studies education. What would “civic competence” mean from a critical pedagogical perspective? What knowledge, skills and intellectual processes, and attitudes and dispositions would it require? What would define the “public good” toward which citizens are to make “informed and reasoned decisions”? What kinds of decisions would these be?

As a starting point, I offer a definition that would orient—and serve as the heart of—the theory and practice of critical social studies education that is grounded in the notion of civic competency and critical pedagogy:

Critical social studies education is education for critical citizenship, that is civic competence, built upon (a) critical knowledge (e.g., knowledge of such concepts or ideas as marginalization, disenfranchisement, class, gender, race, ideology, hegemony, critical consciousness, and resistance, (b) critical skills/intellectual processes (e.g., reading the world, social critique, resistance, authentic dialogue, imagination, interpretation, community-building, reasoning, and the social skills necessary to active democratic participation), and (c) critical attitudes and dispositions (e.g., a commitment to justice and equality; an understanding of human activity as inherently political; a dedication to the alleviation of human pain and suffering; a commitment to empowerment and anti-oppressiveness; taking seriously the dynamics of identity, culture, and diversity; anti-conformity; a dedication to authentic democracy and community; and an opposition to alienation, marginalization, and silencing/voicelessness).

Although I believe that these elements should be central to any citizenship education, they typically are not, at least with respect to most mainstream social studies education programs program in North America.

Critical Social Studies Education and the Spectacle. A Debordian Vision of Critical Citizenship

The conceptual and problematic goal at this point is to set my definition of critical citizenship education in relation to an understanding of Debord’s theorizing and analysis of the spectacle.

Any notion of a Debordian critical citizenship must, we think, be grounded in a single basic idea that underlies much of the SI’s thinking: “First of all we think the world must be changed. We want the most liberating change of the society and life in which we find ourselves confined. We know that this change is possible through appropriate actions” aimed toward “a superior organization of the world” (Debord, 1957: 17).

I base my specific understandings of a Debordian critical citizenship on three fundamental components of the SI’s agenda, each developed in opposition to the various aspects of the spectacle defined previously, and each consistent with

Debord's interpretation of social change, appropriate action, and a superior organization of modern life. These components are (a) "constructing situations," (b) the *dérive*, and (c) *détournement*. Each of these principles reflects both a theoretical and applied orientation, and taken together they constitute the principal Situationist program, its praxis, and its revolutionary strategies and tactics.

Constructing Playful Situations

The Situationist International (1958a) defined a "constructed situation" as "a moment of life concretely and deliberately constructed by the collective organization of a unitary ambience and a game of events" (p. 45). It involves "the concrete construction of momentary ambiances of life and their transformation into a superior passional [sic] quality (Debord, 1957: 22). A constructed situation, therefore, includes at least three primary characteristics: (a) it is unitary rather than separated or fragmented; (b) it is a game, and thus playful; and (c) it is superior to those situations which are presented to us by and as the commodity-spectacle.

Debord's understanding of a constructed situation relates to and implies another of the SI's key conceptualizations, that of "unitary urbanism." For the SI (1958a), unitary urbanism is "the theory of the combined use of arts and techniques for the integral construction of a milieu in dynamic relation with experiments in behavior" (p. 45). It is the creation of a setting—the milieu or ambience—in which Debordian praxis—critical citizenship—is enacted and with which it interacts. Unitary urbanism is "dynamic" as often the outcome and "nature" of constructed situations and the specific traits of "experimental behavior" cannot be predetermined.

In general, Debord (1957) defines general goal must as extending the non-mediocre part of life and reducing the empty moments of life as much as possible (pp. 23-24). For Debord (1957):

The situationist game is distinguished from the classic conception of the game by its radical negation of the element of competition and of separation from everyday life. The situationist game is not distinct from a moral choice, the taking of one's stand in favor of what will ensure the future reign of freedom and play. (p. 24)

This unique emphasis on play sprang from Debord's critique of the "industrializing of leisure," its commodification and spectacularization, and its stultifying effects on the working classes. Thus, the Debordian game demands the intentional reunification of leisure in the service of the most radical forms of freedom and liberation. To Debord, then, play, as a radical component of constructed situations, was at its heart a permanent revolutionary art and technology of life (see Marcus, 1989; Merrifield, 2005).

In sum, Debord and the SI (1958b) saw constructed situations as comprising two inseparable and reciprocating features, a unitary ambience or milieu and a set of

experimental behaviors directed toward a revolutionary and superior recreation of contemporary life; both the ambience/milieu and behaviors were crucial.

For Debord and the SI, two of the most important modes of experimental behavior were the *dérive* and *détournement*.

The *dérive*. For the SI (1958a), *derive*—literally “the drift” or “drifting”—was defined as “a mode of experimental behavior linked to the conditions of urban society; a technique of transient passage through varied ambiances” (p. 45). In some ways, as a critical act, it is related but not identical to Baudelaire’s (1863/1964) and Benjamin’s (2006) conceptions of the *flâneur* (more or less urban “stroller”; see also Merrifield, 2005; Tester, 1994; White, 1994). For Debord (1956), it is

a technique of transient passage through varied ambiances. It entails playful constructive behavior and awareness of psychogeographical effects... which distinguishes it from... classical notions of the journey and the stroll. (p. 50)

Its intentionality, then, its concern with psychogeography—“the study of the specific effects of the geographical environment, consciously organized or not, on the emotions and behavior of individuals” (SI, 1958a: 45; see also Self & Steadman, 2007)—is what makes it a qualitatively different concept from that of the *flâneur*.

In a *dérive* one or more persons during a certain period drop their usual motives for movement and action, their relations, their work and leisure activities, and let themselves be drawn by the attractions of the terrain and the encounters they find there. The element of chance is less determinant than one might think: from the *dérive* point of view cities (and other spaces) have a psychogeographical relief, with constant currents, fixed points and vortexes which strongly discourage entry into or exit from certain zones (Debord, 1956: 50).

A *dérive* is fundamentally about the emotional “natures” of various “quarters” of a city; it is essentially urban, a walking or “wandering” tactic, usually nocturnal and lasting for several hours. In a *dérive* those involved seek to “identify...[the] subtle moods and nuances of neighbourhoods... documenting [the] odours and tonalities of the cityscape, its unconscious rhythms and conscious melodies; ruined facades... [and] foggy vistas” (Merrifield, 2005: 30-31).

According to Merrifield (2005), “*Dérive* sought to reveal the idiocy of separation, trying to stitch together—by highlighting the gaping holes—what was spatially rent” (p. 48). It is, further, what “paved the way” for the SI’s understanding of unitary urbanism (Merrifield, 2005).

The idea of the *dérive* was to reveal and challenge the status of separation and fragmentation, non-life/appearance-life/commodity-life—the spectacle itself. As an experimental behavior within a constructed (and playful) situation, the unitary urban *dérive* was to be a “living critique... reuniting physical and social separations” (Merrifield,

2005: 48). It was, as praxis, the anti- or counter-spectacle.

Détournement. Related to the *dérive*, and like it “at the core of unitary urbanism” (Merrifield, 2005: 50), *détournement* was a second experimental behavior that worked within constructed situations to challenge the peculiar power of spectacular society. For the SI (1958a), *détournement* was short for: *détournement* of preexisting aesthetic elements. It necessitates the integration of present or past artistic production into a superior construction of a milieu. In this sense there can be no situationist painting or music, but only a situationist use of these means. In a more primitive sense, *détournement* within the old cultural spheres is a method of propaganda, a method which testifies to the wearing out and loss of importance of those spheres.

Détournement is a mode of subverting the normal, of contradicting or negating accepted behavior in order to “create light, to disalienate,” to connect and to unify (Merrifield, 2005: 50). It is a means to “make life richer” (Merrifield, 2005: 50). Classic examples, squatting, building and street occupations, graffiti and ‘free associative’ expressionist art, cultural jamming and subvertisements. Such strategic tactics:

... turn things around, lampoon, plagiarize and parody, deconstruct and reconstruct ambience, unleash revolutions inside one's head as well as out on the street with others... They force people to think and rethink what they once thought... [Détournement operates as] an instrument of propaganda, an arousal of indignation, action that stimulates more action. (p. 50).

As the spectacle turns life and reality on their heads, *détournement* turns the spectacle on its head, forcing it to confront the anti- or counter-spectacular and to make room for, or to get out of the way of, living, experiencing, and unity.

Dérive and *détournement* work together as acts of unified living, as counter-mediation, as counter-appearance and counter-separation. As Greil Marcus (1989) describes this project, this artistic technology of critique and revolution, Situationist praxis would demand that we:

practice détournement—write new speech balloons for newspaper comic strips, or for that matter old masters... insist simultaneously on a “devaluation” of art and its “reinvestment” in a new kind of social speech, a “communication containing its own criticism,” a technique that could not mystify because its very form was a demystification... [It would demand as well that] we pursue the dérive—give up to the promises of the city, and then to find them wanting—to drift through the city, allowing its signs to divert, to “detourn,” steps, and then to divert those signs, forcing them to give up routes that never existed before—there would be no end to it. It would be to begin to live a truly modern...life, made out of pavement and pictures, words and weather: a way of life anyone could understand and anyone could use. (p. 170)

Aa Debordian vision of critical citizenship is a twofold and dialogical project. It first pursues the creation of superior situations—ambiances and milieus—in opposition to those imposed by the spectacle. Second it advocates the practice of uniquely experimental behaviors, the *dérive* and *détournement*, for example, that are necessarily linked not only to one another but also to the contextual and constructed situations within which they are actualized and with which they interact. The resulting complex is organic and constitutes a mutually productive, innovative, and reciprocating mechanism of resistance and critique. This praxis, both strategic and tactical, aims at the complete destruction or negation of the totality of practices that define the society of the spectacle.

Implications of Debordian Critical Citizenship for Social Studies Education

What are the implications of a Debordian critical social studies education? What would a Debord-inspired radical social studies education look like in terms of purpose, curriculum, and instruction?

Most simply, and with the understanding that the point of critical social studies education would be critical citizenship education, the purpose of critical social studies, then, would be the promotion of critical citizenship. Again this implies (a) a critical civic competence organized around the teaching and learning of certain critical knowledge, critical skills and intellectual processes, and critical attitudes and dispositions (in other words the spectacle-based critical citizenship education we described earlier in this chapter); and (b) an emphasis on Debord's (and the SI's) fundamental premise, that "the world must be changed," that this must mean "the most liberating change of the society and life in which we find ourselves confined," and "that this change is possible through appropriate actions" (e.g., *dérive* and *détournement*) toward and in interaction with "a superior organization of the world" (i.e., "constructed [playful] situations"; Debord, 1957: 17). Ultimately this would be a citizenship education grounded in resistance to the workings of the spectacle, to separation, fragmentation, isolation, alienation, the capitalization of social life, non-life, the dominance of appearance, and contemplation-passivity-spectatorship.

What is perhaps most important is what all this might mean for instruction. For we are suggesting, in effect, a pedagogical practice grounded in constructed situations, the *dérive*, and *détournement*. From this view, teachers and students would embrace the notion that constructing superior milieus and ambiances is appropriate to a critical social studies—to a revolutionary theory and practice (a praxis) of the social.

The first implication of this would be the blurring, even the destruction, of the boundaries that exist or are perceived to exist between the school and the larger society. Ideally then instruction would be no more or less likely to occur "in the world" than it is to occur in the classroom. Schooling really would become living. Social studies teachers and students would be engaged in the *dérive*, exploring the

psychogeographical effects of their communities, constructing situations, playfully experiencing in a unified way both the banalities and the “nonmediocre aspects” of the world and of life.

A second possibility might involve teachers and students treating schools and classrooms like Debord and his SI colleagues treated the urban streets of Paris. Teachers and students might re-imagine the school/classroom environment and recreate it as a set of “playfully” and “deliberately constructed,” evolving and new—unified and superior—ambiances and milieus, ones aimed toward “the most liberating change of the society and life in which [they, teachers and students] find [themselves] confined” (Debord, 1957: 17). One can only imagine what this might suggest within the present conformative and restrictive age of standards-based education reform.

The *dérive*, of course, is as possible within schools as it is outside them, and certainly teachers and students could examine the unique psychogeographical relief(s) of each of the often hidden spaces of and within schools. Wandering through hallways, in and out of classrooms and offices, being drawn into or away from particular points, being instead of appearing, engaging in passionate rather than passive and active rather than contemplative playful and unified behavior.

The construction of situations and engaging in the *dérive*, of course, take on new meanings when enacted within the age of separation-connection I described in the introduction to this paper. For, plausibly, the utilization of playful situations and the *dérive* could work against, could resist and counter, whatever fragmenting and isolating tendencies exist within today’s mediated and representational social world. Students and teachers might jointly, whether in “real reality” or cyberreality, reconstruct the milieus of such technological spaces as Facebook and Twitter—what would Facebook or Twitter look like if reconstituted as “superior” and passionate ambiances? What would define superior? How might students and teachers make these “situations” better, more life than non-life—perhaps as more critical tools of effective citizenship? What kinds of curriculum would be necessary to support this? Is hacking a legitimate technique, perhaps as a sort of nonviolent disobedience? (It is important to note here that true harm does not have to occur. One point of such activities is play and experimentation. These practices are aimed in the direction of social justice and unsettling and/or disrupting the political and economic power of the spectacle; and the practice of constructing situations is by its very definition temporary.)

The second experimental behavior, *détournement*, would encourage teachers and students to reconstruct “preexisting aesthetic elements” into new and superior meanings; its practices might include graffiti, parody, lampoon, and satire, even plagiarism in a way. Distributing newspapers or standardized tests, for example, with reinvented headlines and questions and answers; touching-up—“improving”—news broadcasts or photographs or websites (think The Onion or Dada). As Merrifield (2005) describes it, the purpose of this kind of *détournement* would be to “force people to think

and rethink what they once thought” and to “turn things around... to stimulate action” so as to “unleash revolutions inside one’s head as well as out on the street with others” (p. 50). As is the case with constructing situations and the *dérive*, with *détournement* contemporary technologies may be used against themselves to challenge their potentially isolating-separating-fragmenting and appearance-mediation-representation-dominated tendencies. All of these artistic techniques, these strategic tactics—constructed situations, the *dérive*, and *détournement*—are aimed at overthrowing the commodity-spectacle and the autonomous reign of image-objects in the interests of a maximized status of social justice, liberation, and “truly” living and experiencing. This is a humanist and anti-capitalist project par excellence, a project of not only critical social studies but also one of “effective” and authentic citizenship, and one that not only values and advocates a critical schooling for social justice, but one that takes seriously both an intellectual and an activist education.

References

- Bakhtin, M. (1984): Problems of Dostoevsky’s poetics (C. Emerson, Ed. & Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1981): The dialogic imagination: Four essays (M. Holquist & C. Emerson, Eds. & Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Barthes, R. (1977): Image/music/text (S. Heath, Trans.). New York: Hill and Wang.
- Baudelaire, C. (1964): The painter of modern life. New York: Da Capo Press. (Original work published 1863)
- Benjamin, W. (2006): The writer of modern life: Essays on Charles Baudelaire (M. W. Jennings, Ed.; H. Eiland, E. Jephcott, R. Livingstone, & H. Zohn, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bracken, L. (1997): Guy Debord: Revolutionary. Venice, CA: Feral House.
- Baudrillard, J. (1987): Forget Foucault. New York: Semiotext(e).
- Baudrillard, J. (1995): Simulacra and simulation (S. F. Glaser, Trans.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Boorstin, D. J. (1992): The image: A guide to pseudo-events in America. New York: Vintage Books. (Original work published 1961).
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976): Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books.
- Burbules, N., & Berk, R. (1999): Critical thinking and critical pedagogy: Relations,

differences and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 45-65). New York: Routledge.

Center for Civic Education. (1991): *CIVITAS: A framework for civic education*. Calabasas, CA: Author and National Council for the Social Studies.

Center for Civic Education. (1994): *National standards for civics and government*. Calabasas, CA: Author.

Counts, G. S. (1932): *Dare the schools build a new social order?* New York: John Day.

Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (2003): *Critical pedagogy: An introduction*. In A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 1-21). New York: RoutledgeFalmer.

Debord, G. (1956): *Theory of the dérive*. In K. Knabb (Ed. & Trans.), *Situationist International anthology* (pp. 50-54). Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets.

Debord, G. (1957): *Report on the construction of situations and on the International Situationist Tendency's conditions of organization and action*. In K. Knabb (Ed. & Trans.), *Situationist International anthology* (pp. 17-20). Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets.

Debord, G. (1995): *The society of the spectacle* (D. Nicholson-Smith, Trans.). New York: Zone Books. (Original work published 1967)

Debord, G. (1998): *Comments on the society of the spectacle* (M. Imrie, Trans.). New York & London: Verso. (Original work published 1988)

Debord, G. (2004): *Panegyric: Volumes 1 & 2* (J. Brook & J. McHale, Trans.). London & New York: Verso. (Original works published 1989 & 1997)

Dewey, J. (1956): *The child and the curriculum/The school and society*. Chicago and London: University of Chicago Press. (Original works published 1902 and 1899)

Dewey, J. (1963): *Experience and education*. New York: Collier. (Original work published 1938)

Dewey, J. (1966): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. (Original work published 1916)

Foucault, M. (1979): *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). New York: Pantheon. (Original work published 1975)

Ford, S. (2005): *The Situationist International: A user's guide*. London: Black Dog Publishing.

Freire, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1995): *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

- Gibson, R. (2007): Paulo Freire and revolutionary pedagogy for social justice. In E. W. Ross & R. Gibson (Eds.), *Neoliberalism and education reform* (pp. 177-215). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hammer, R., & Kellner, D. (Eds.). (2009): *Media/cultural studies: Critical approaches*. New York: Peter Lang.
- Hursh, D. W., & Ross, E. W. (Eds.). (2000): *Democratic social education: Social studies for social change*. New York: Falmer.
- Hussey, A. (2001): *The game of war: The life and death of Guy Debord*. London: Jonathan Cape.
- Jappe, A. (1999): *Guy Debord* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Berkeley, CA: University of California Press. (Original work published 1993)
- Kincheloe, J. L. (2001): *Getting beyond the facts: Teaching social studies/social sciences in the twenty-first century*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2005): *Critical pedagogy primer*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2007): *Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival*. In P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp. 9-42). New York: Peter Lang.
- Lukacs, G. (1967): *History and class consciousness* (R. Livingstone, Trans.). London, UK: Merlin Press. (Original work published 1923)
- McLaren, P. 2000. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- McLuhan, M. (1994): *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw-Hill. (Original work published 1964)
- Malott, C., & Pruyn, M. (2006): *Marxism and critical multicultural social studies*. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd Ed., pp. 157-170). Albany: State University of New York Press.
- Marciano, J. (1997): *Civic illiteracy and education: The battle for the hearts and minds of American youth*. New York: Peter Lang.
- Marcus, G. (1989): *Lipstick traces: A secret history of the twentieth century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marker, P. M. (2000): *Not only by our words: Connecting the pedagogy of Paulo Freire with the social studies classroom*. In D. W. Hursh & E. W. Ross (Eds.), *Democratic social education* (pp. 135-148). New York: Falmer.
- Marx, K. (1887): *Capital, volume one: The process of production of capital* (S. Moore & E. Aveling, Trans.). Moscow, USSR [Russia]: Progress Publishers. (Original work

published 1867). Retrieved March 20, 2009, from <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1867-c1/>

Merrifield, A. (2005): Guy Debord. London: Reaktion Books.

National Council for the Social Studies Curriculum Review Task Force. (2008, Fall): Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies (draft revision). Washington, DC: National Council for the Social Studies. Available on-line: http://www.socialstudies.org/system/files/StandardsDraft10_08.pdf

National Council for the Social Studies Task Force on Standards for Social Studies. (1994): Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies. Washington, DC: National Council for the Social Studies. Retrieved February 26, 2010 from <http://www.socialstudies.org/standards/curriculum>

Plant, S. (1992): The most radical gesture: The Situationist International in a postmodern age. London: Routledge.

Putnam, R. D. (2000): Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

Ross, E. W. (2000a): Redrawing the lines: The case against traditional social studies instruction. In D. W. Hursh & E. W. Ross (Eds.), *Democratic social education* (pp. 43-63). New York: Falmer.

Ross, E. W. (2000b): The spectacle of standards and summits. *Z Magazine*, 12(3), 45-48.

Ross, E. W. (2006): Remaking the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.) *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd ed.) (pp. 319-332). Albany: State University of New York Press.

Ross, E. W. (2008): Critical pedagogy. In S. Mathison & E. W. Ross (Eds.), *Battleground schools* (pp. 156-161). Westport, CT: Greenwood.

Ross, E. W., & Queen, G. (2010): Globalization, class, and the social studies curriculum. In D. Kelsh, D. Hill & S. Macrine (Eds.), *Class in education: Knowledge, pedagogy, subjectivity* (153-174). New York: Routledge.

Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2003): Controlling images: The power of high stakes testing. In K. J. Saltman & D. Gabbard (Eds.), *Education as enforcement*. New York: Routledge.

Rugg, H. O. (1923): The social studies in the elementary and secondary school (22nd Yearbook of the National Society on the Study of Education, Part II). Bloomington, IL: Public School.

Self, W., & Steadman, R. (2007): *Psychogeography: Disentangling the modern conundrum of psyche and place*. New York: Bloomsbury USA. (Original work published 2003)

Situationist International. (1958a): Definitions. In K. Knabb (Ed. & Trans.), *Situationist International anthology* (pp. 45-46). Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets.

Situationist International. (1958b): Preliminary problems in constructing a situation. In K. Knabb (Ed. & Trans.), *Situationist International anthology* (pp. 43-45). Berkeley, CA: Bureau of Public Secrets.

Stanley, W. B., & Nelson, J. L. (1986): Social education for social transformation. *Social Education*, 50, 532-534.

Tester, K. (1994): *The flâneur*. New York: Routledge.

Vinson, K. D. (1999): National curriculum standards and social studies education: Dewey, Freire, Foucault, and the construction of a radical critique. *Theory and Research in Social Education*, 27, 295-327.

Vinson, K. D. (2001a): Image, authenticity, and the collective good: The problematics of standards-based reforms. *Theory and Research in Social Education*, 29, 363-374.

Vinson, K. D. (2001b, April): Pursuing image: Making sense of popular pedagogical representations. Poster session presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association (Media, Culture, & Curriculum SIG), Seattle, WA.

Vinson, K. D. (2002, April): The end of the panopticon? Baudrillard & Debord—A critique of Foucault's disciplinarity. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (Foucault & Education SIG), New Orleans, LA.

Vinson, K. D. (2005): Social studies in an age of image: Surveillance-spectacle and the imperatives of "seeing" citizenship education. In A. Segall, E. Heilman, & C. Cherryholmes (Eds.), *Social studies—The next generation: Re-searching in the postmodern* (pp. 27-45). Peter Lang Publishing.

Vinson, K. D. (2006): Oppression, anti-oppression, and citizenship education. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd ed., pp. 51-75). Albany: SUNY Press.

Vinson, K. D., Gibson, R., & Ross, E. W. (2001): High-stakes testing: The threat to authenticity [John Dewey Project on Progressive Education]. Burlington: University of Vermont. Retrieved February 26, 2010 from <http://www.uvm.edu/~dewey/monographs/ProPer3n2.html>.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2001): Education and the new disciplinarity: Surveillance, spectacle, and the case of SBER. *Cultural Logic*, 4(1). Retrieved February 26, 2010 from <http://eserver.org/clogic/4-1/vinson%26ross.html>.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2003): *Image and education: Teaching in the face of the new disciplinarity*. New York: Peter Lang.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2007): *Education and the new disciplinarity: Surveillance,*

spectacle, and the case of SBER. In E. W. Ross & R. Gibson (Eds.), *Neoliberalism and educational reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Wark, M. (2008): *50 years of recuperation of the Situationist International*. New York: Princeton Architectural Press.

Welsh, J. F., Ross, E. W., & Vinson, K. D. (2009): To discipline and enforce: Surveillance and spectacle in state reform of higher education. *New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry*, 3(2), 25-39. Retrieved February 26, 2010 from <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/newproposals/issue/view/80/showToc>

White, E. (1994): *The flâneur: A stroll through the paradoxes of Paris*. New York: Bloomsbury USA.

Young, I. M. (1992): Five faces of oppression. In T. E. Wartenberg (Ed.), *Rethinking power* (pp. 174-195). Albany: SUNY Press.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA

JUAN MARÍA CASADO SALINAS
Universidad de Córdoba

Apelaré a mis recuerdos personales para tratar de explicar la perplejidad con la que afrontamos hoy el protagonismo alcanzado por los medios de comunicación en nuestras vidas y como ello afecta a la educación en general, a nuestra manera de utilizar los medios en la tarea educativa y si me apuran a nuestro futuro como ciudadanos, pues en pocos años las cosas han cambiado radicalmente, muy radicalmente.

En la España de los años 60 del pasado siglo la televisión era en blanco y negro y fundamentalmente un vehículo de entretenimiento y que si a principios de la década la única cadena pública que existía se veía en bares, teleclub, escaparates y algunas casas, a finales de los sesenta estaba en casi todos los hogares, ocupando ya un lugar en nuestras vidas con sus dos cadenas, desplazando de su sitio a la radio que pese a tener solo sonido, con su programación en directo tenía algo más de color. Estaba claro que la televisión como electrodoméstico ocupaba ya el lugar central en las casas y aquellos grandes aparatos de radio pasaron a los desvanes, aunque afortunadamente la radio seguiría con nosotros con música, cada vez más música, en los cada vez más pequeños transistores y en los automóviles, en los que pasábamos cada vez más tiempo.

A principios de la década el teléfono era fijo y ordinariamente estaba en alto anclado en la pared de un pasillo y nos permitía hablar desde nuestras casas o desde los locutorios públicos con otras personas que estaban en las suyas, eso sí en muchos sitios a través de operadoras que solían saber de nosotros más de lo que confesaban

y con el teléfono nos comunicábamos de persona a persona cuando no podíamos hacerlo cara a cara y no queríamos o no podíamos escribirlo en una carta.

Las noticias las recibíamos a través de una única emisora de radio en “partes” oficiales con la que todas las demás emisoras estaban obligadas a conectar en las horas fijadas y también de los periódicos que básicamente también nos ofrecían una información controlada.

Las películas se veían en las salas de cine en las que hasta se podía fumar y los libros estaban en sus estanterías en casas o bibliotecas esperando a que los leyéramos para aprender o para entretenernos con sus historias. En nuestras aulas el conocimiento lo tenía el profesor o los libros y los niños teníamos que aprender lo que se nos decía en ese mundo cerrado, en el que se hablaba de cosas que eran las importantes y que sin embargo de ellas no se hablaba en nuestras vidas. Era una época en que todo estaba claro y cada cosa estaba en su sitio, el pan era pan y el vino, vino y el que mandaba... mandaba sin que tuviéramos que elegirlo.

Hasta entonces, en las casas estaban las familias que a la vez que alimentaban y cuidaban a sus hijos, les transmitían sus valores y trucos para sobrevivir; la prensa nos informaba de lo que debíamos de estar informados; la televisión y la radio también nos informaban pero sobre todo nos entretenían junto al cine y, el saber estaba en los libros y se aprendía lo importante en la escuela, incluso la forma de alcanzar el cielo. El resto era trabajar o jugar... cosas sin importancia.

Así pues, las familias se reunían en las mesas alrededor de la comida viéndose las caras y hablando de sus cosas, pero la presencia del televisor nos obligó a hacerle un hueco y ya no nos mirábamos, ni casi podíamos hablar, pues él nos miraba y nos hablaba como EL GRAN HERMANO de Orwell y... ahí empezó todo, los medios de comunicación invadieron nuestras vidas de forma imparable hasta nuestros días en los que una parte importante de la sociedad, por no decir todos, no sabemos vivir sin ellos.

Sin entrar en detalle de como se ha producido este cambio, el cambio ha ocurrido, y si nacimos en un mundo donde los medios de comunicación tenían su tiempo, hoy no tenemos vida sin los medios.

¿Por qué ha ocurrido este cambio? A mi juicio, la comunicación y la información, como objetos de consumo que son, han sido transformados por el sistema en mercancías cada vez más baratas y masivas con el único fin de obtener beneficios,... cada vez más beneficios que es la única lógica del sistema en el que vivimos. Esto se ha producido tras un proceso continuado de concentración en grandes grupos mediáticos que de forma casi monopolística satisfacen nuestra necesidad natural y social de comunicarnos con los otros y de informarnos sobre lo que nos rodea. No debe sorprendernos, pues es lo que ha ocurrido con otras necesidades del hombre tal como la alimentación: En el mundo natural la satisfacía directamente ya que la naturaleza la facilitaba gratuitamente; en el mundo urbano la satisfacía en mercados y comercios y hoy, a través de grandes cadenas comerciales que nos venden masivamente productos de

grandes empresas de ámbito mundial que en muchos casos fabrican solo para las cadenas tras haber acabado casi con todo tipo de competencia.

El sistema en que vivimos basado en la explotación hasta el agotamiento de los recursos naturales para obtener beneficios crecientes satisfaciendo nuestras necesidades, lo que en principio es bueno, tiene un pero muy grande... nos ha cosificado y, en el proceso productivo necesario para ello hemos pasado de ser sujetos a ser objetos, y de ser hombres y ciudadanos con necesidades que satisfacer eligiendo entre los productos disponibles a ser consumidores de esos productos y, por tanto, no somos el fin del sistema, sino un elemento más del mismo que puede modificarse con la técnica adecuada para obtener más beneficios.

Ya para el sistema dominante no somos ciudadanos, sino consumidores y por tanto legítimamente el sistema ha pasado de producir eficientemente lo que necesitamos a manipular nuestros deseos para que necesitemos lo que produce... así de sencillo: nos creemos que deseamos lo que necesitamos, cuando en realidad hemos pasado a necesitar lo que deseamos (Ariely, 2008). Está en nuestra naturaleza humana y sin duda es la clave de nuestro éxito evolutivo: Podemos manipular el medio para adaptarlo a nosotros, pero también nos adaptamos con gran rapidez a los cambios del medio; en un bucle sin fin que persigue nuestra supervivencia como especie y todo ello gracias a un desarrollo singular de nuestro cerebro que no necesita sensaciones exteriores para pensar, sino que puede construir mundos que no existen, gracias al lenguaje...

Y paro aquí esta introducción que pretendía ser breve, pues derivando con lógica "me he pasado tres pueblos" del tema del Simposium... lo que yo creo que también nos está pasando a la humanidad con todo. Pero sin este marco me resulta difícil entender el cambio que se ha producido en nuestras vidas en las que los medios de comunicación han pasado de ser fuentes de información y vehículos para comunicarnos con el fin de elaborar y comunicar conocimientos e ideas, a ser el entorno en el que hoy realmente vivimos.

Hemos pasado de la Polis a la Telépolis como tan acertadamente nos descubrió Javier Echevarría hace ya casi 20 años y posteriormente él y otros han ido complicando y aclarando, entre otras cosas que las tecnologías que ha hecho posible este tercer entorno del hombre son: el teléfono, la radio, la televisión, las redes bancarias, las redes telemáticas, los multimedia y el hipertexto (Echevarría, 1994).

Tampoco podemos olvidar aquí los trabajos de Manuel Castells definiendo las características de la nueva sociedad creada en este entorno, la SOCIEDAD-RED (Castells, 2000). En menos de 50 años esas siete tecnologías han ido avanzando exponencialmente alimentadas por el flujo económico resultante de la venta de nuevos productos que quedaban obsoletos casi antes de venderse por la aparición de otros nuevos...

Para ejemplificar este proceso basta con repasar la evolución del teléfono que conocemos de primera mano los que tenemos más de 60 años.

Primero en la pared de las casas conectados a redes locales operadas manualmente, luego pasó a una mesita al lado de un sillón, algunos ya tenían una grabadora para recoger mensajes de voz, más adelante se hizo inalámbrico y ya conectado a centralitas automáticas primero analógicas y luego digitales gracias a las cuales todos los teléfonos del mundo acabaron estando en una única red.

Los teléfonos móviles empezamos a verlos en las películas americanas dentro de los coches con la misma forma que los de las casas y en los ochenta llegaron a España, eran maletas y pesaban varios kilos, luego fueron reduciendo su tamaño y ya pudimos llevarlos en una cartuchera en el cinturón para acabar en nuestros bolsillos y pesar poco más de cien gramos y cuando en 1989 Motorola sacó su modelo Microtac claramente inspirado en el intercomunicador de la serie televisiva de ciencia ficción de finales de los sesenta, Star Trek, supimos que ya estábamos en el futuro.

En los noventa, la digitalización de las emisiones y el desarrollo de software permitió extender, abaratar y popularizar el móvil que fue incorporando nuevas funciones: mensajes de texto, linternas, cámaras fotográficas... y a medida que las redes eran más capaces a finales del siglo veinte, internet y en ese momento ya todo lo que se podía hacer en un ordenador pasó a ser posible en el móvil que era un aparatito que llevábamos siempre con nosotros cómo la cartera.

Hoy si no tienes un Iphone o Smartphone eres un antiguo que se resiste a estar siempre conectado a las redes y nuestra respuesta de que no tenemos whatsapp empieza a ser sospechosa de comportamiento asocial, pues como se entiende que pudiendo disponer de un cauce de comunicación casi gratuito no se tenga, de la misma forma que muchos no entienden que quien va a un buffet libre no está obligado a comer hasta reventar.

No hay que ser un visionario para especular con la posibilidad de que en breve lo tengamos implantado en nuestro cuerpo y acabemos como los Borg de Star Trek que han perdido su individualidad disuelta en una red en la que estando siempre comunicados se comparte todo y los hace enormemente eficientes y quizá felices... o al menos así parecen actuando de forma consensuada.

Pero ¿realmente estamos ya en continua comunicación? ¿Cuál es la realidad del consumo de medios hoy en España? ¿Cuánto tiempo estamos comunicados los españoles? afortunadamente disponemos de un estudio sistemático sobre la materia, el ESTUDIO GENERAL DE MEDIOS (EGM) que viene realizándose desde 1968 y que hace la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), singular agrupación privada de todas las empresas que necesitan dichos datos para su actividad económica y que han consensuado los criterios de las encuestas periódicas que se realizan (AIMC, 2004).

El EGM es quizá el barómetro más fiable que tenemos en España sobre el consumo de medios y en base a sus resultados se distribuye la publicidad entre los distintos medios, por lo que tiene series de datos muy interesantes y completas para conocer la realidad

sobre los medios y su relación con los consumidores.

Para mí lo más interesante, aunque sea una simplificación cuantitativa, es la evolución del consumo de medios medido en minutos realizado por cada español mayor de 14 años sumando el tiempo dedicado a: prensa, radio, televisión, internet y cine, que ha pasado de 354,1 minutos en 1997 a 447,1 en 2012; es decir, que hoy cada español como media consume casi siete horas y media... sin contar el tiempo que dedicamos al teléfono.

La mayor parte del incremento ha sido debido al consumo de internet que en 1997 era insignificante como media y ha pasado a los 72,9 minutos en 2012; radio y televisión también han subido, los diarios han bajado algo, las revistas han bajado mucho y el cine en sala dramáticamente.

El equipamiento de electrodomésticos en los hogares ha variado poco, salvo lógicamente en ordenadores que han pasado del 19,2% al 64,5% de los hogares, mayoritariamente portátiles y por supuesto la conexión a internet que alcanza el 58,1%; pero sobre todo los teléfonos móviles que del 9,8% han pasado al 91,2%. Como detalle anecdótico en lo que se refiere a productos de consumo, sólo el uso habitual de perfumes ha sufrido un incremento tan notable pasando del 41,3% al 80,7%.

Hoy el consumo de internet de los españoles se realiza mayoritariamente en el hogar en el 90,9% de los usuarios, en el trabajo el 19,9%, en centros de estudios el 5,6% y en otros lugares el 14,6 %. El equipo de acceso mayoritario sigue siendo el ordenador: de sobremesa el 54%, portátil el 58,6%, pero ya en tablet es del 5% y en smartphone el 31,6%. Y se utiliza sobre todo para correo en el 87,2% de los casos, para redes sociales el 59%, para consultar la actualidad el 57,1% y para la mensajería instantánea el 50,4% de los internautas.

Hasta 2012 no se recogía información en las encuestas del EGM sobre menores de 14 años, segmento poblacional especialmente protegido a las preguntas de encuestadores y seguramente no considerado relevante a los efectos comerciales de los que financian este estudio... hasta ahora. De los datos publicados en 2012 sobre el segmento 4-13 años destaca que el 32,2% de los niños de 4 años usan ordenador y de ellos dos tercios se conectan a internet, creciendo ambas cifras hasta que con 13 años se alcanza el 93,3%, casi todos conectados a internet.

Si bien los datos medios del EGM nos muestran que la penetración del uso de internet no alcanza todavía al 50% de la población, pero que supone ya un consumo medio de 72,9 minutos diarios, los datos referidos a los menores nos permiten avanzar que la penetración crecerá exponencialmente y consecuentemente el consumo.

Esto lo confirman los datos de los cuestionarios que periódicamente he realizado a mis alumnos de la Universidad en los últimos 5 años en los que incluía el consumo de teléfono... observando que si el consumo medio en 2008 era de 428 minutos diarios, en 2012 alcanzaba los 533 minutos diarios de los que internet y teléfono móvil sumaban ya conjuntamente 325,5 minutos de ese total cercano a las 9 horas dedicadas

al consumo de medios.

Muchos alumnos manifestaban que el cuestionario no les servía pues si eran sinceros deberían poner que su consumo era de 24 horas sobre 24 e incluso más ya que tenían siempre conectado el smartphone simultaneándolo incluso con el ordenador y con el televisor...

El pasado 17 de febrero publicaba Javier Martín en EL PAÍS una referencia a los resultados del Anuario de COMSCORE “2013 U.S. Digital Future in Focus” que estudia la situación en Estados Unidos, uno de los países con mayor uso de internet y, además, en dispositivos móviles; lo más relevante es que en 2012 por primera vez descendió la cantidad de búsquedas en el ordenador de noticias, mapas, el tiempo o la mensajería porque el deseo de satisfacer inmediatamente la necesidad informativa, hace que la gente lo haga en la calle a través de su móvil y ello sin hablar de las redes sociales de las que Facebook es ampliamente mayoritaria con el 83% del mercado, aunque lo nuevo en este campo son las redes sociales visuales, Pinterest e Instagram que crecieron en 2012 casi un 300%.

No es aventurado predecir que nos acercamos a pasos agigantados a una humanidad siempre conectada gracias a los nuevos dispositivos móviles que nos lo permiten, pero... ¿tiene esto consecuencias?

El trabajo “El mundo desconectado (The world unplugged)” de Susan Moeller, Elia Powers y Jessica Roberts de la Universidad de Maryland (Moeller, Powers y Roberts, 2012) sobre la experiencia realizada en otoño de 2010 por cerca de mil estudiantes de 12 universidades de cuatro continentes a los que de manera simplificada se pidió que estuvieran 24 horas sin medios de comunicación y escribieran su experiencia respondiendo a un cuestionario que posteriormente fueron recopilados y sometidos a análisis arrojó resultados de los que destacamos:

- Muchos usaron las palabras adicción y dependencia para referirse a sus hábitos de consumo.
- La mayoría no fueron capaces de desconectarse.
- Consideran a sus teléfonos móviles como una extensión de sí mismos.
- La mayoría no buscaba noticias en los medios “serios”, conformándose con los que aparecían en las barras marginales de sus correos o redes sociales.
- Algunos, en las 24 horas descubrieron lo agradable de la relación directa con las personas cercanas y muchos consideraron que era beneficioso hacer esta desconexión periódicamente.

Con mis alumnos del año pasado hice esta experiencia como parte de la asignatura obligatoria de EDUCACIÓN MEDIÁTICA en el segundo curso de los grados de Maestro y los resultados fueron del mismo tenor y, sobre todo, me ayudaron a empezar la asignatura con una reflexión personal sobre el uso que realmente hacemos de los

medios.

Creo que a estas alturas no parece razonable dudar de la importancia que tienen que tener los medios en la educación cuando estos son la columna vertebral de una nueva sociedad que ya está aquí, aunque si es razonable plantearse como hacerlo ya que aún estamos tratando de entender como es esta nueva sociedad y las consecuencias que puede tener para el futuro de la humanidad.

No es que yo me sume a los catastrofistas que opinan que la influencia de los medios de comunicación impide la tarea educativa de los profesores, pero si tengo claro que los medios nos influyen mucho y que por tanto hoy es imprescindible contar con los medios en la educación no como un enemigo al que combatir sino como un aliado para desarrollar nuestra tarea.

Pero además si aceptamos uno de los principios básicos de la pedagogía que considera que para construir un conocimiento significativo los alumnos han de partir de su experiencia, qué duda cabe que hoy los alumnos viven en un mundo en el que los medios son gran parte de su realidad y donde tienen la mayor parte de sus experiencias.

Al principio el crecimiento continuo del consumo de televisión preocupaba a los docentes porque por un lado, era un competidor atractivo frente a la tarea de la escuela y por otro, había modificado la influencia familiar en la transmisión de valores. Prácticamente no había una sola comunicación en el seno de las familias y en la sociedad que no estuviera mediada por los medios. En los adultos principalmente por la televisión, que además es consumida en relación directa con la edad, la soledad y la pobreza del consumidor (Casado, 1997) por lo que su efecto negativo se nota más en las clases más desfavorecidas. Los ejemplos son claros: compramos lo que la publicidad nos dice e incluso votamos "informados" en campañas básicamente mediáticas, incluso hoy los líderes sociales en todos los campos son mediáticos o no son. Si hoy estamos asistiendo a un claro hundimiento de nuestro sistema político no es por los efectos devastadores de una crisis económica sin precedentes, sino por el tratamiento masivo que los medios de comunicación clásicos están dando a los casos de corrupción, sobre todo en interminables programas de entretenimiento de todo tipo.

Hoy la preocupación de los profesores es mayor, pues los jóvenes con los que trabajamos viven en conexión total con los medios a través de internet que a diferencia de la televisión es una tecnología usada en relación inversa a la edad, la soledad y la pobreza, con el inconveniente de que incluso hay una brecha importante en España entre los consumos de medios de los adultos mayores, mayoritariamente en televisión y radio, que no suelen entender lo que está pasando y creo que en medio de la brecha estamos muchos de nosotros, los profesores, que ya usamos internet casi para todo, pero que nos resistimos a estar siempre conectados.

La respuesta es la EDUCACIÓN MEDIÁTICA, que tan acertadamente me han ayudado a

entender David Buckingham (Buckingham, 2005) y mi maestro José Manuel Pérez Tornero en todas sus publicaciones y especialmente en su último libro "Alfabetización mediática y nuevo humanismo" escrito al alimón con Tapio Varis, publicado originariamente en inglés por Unesco Institute for Information Technologies in Education en 2010 y ya disponible en español (Pérez y Varis, 2012).

La UNESCO ha liderado este campo desde 1973 cuando ya consideró que la Educación en Medios debía ser un objetivo específico de los sistemas educativos, sin perjuicio de la utilización de los medios de comunicación como auxiliares de áreas específicas de conocimiento y, fue en 1982 cuando reunidos representantes de 19 países aprobaron la "Declaración de Gründwall sobre la Educación relativa a los medios de comunicación"; después vinieron más conferencias: Toulouse (1990), Viena (1998), Sevilla (2002), etcétera. Pero ya en 2008 la UNESCO encarga al profesor Pérez Tornero un texto-base para la redacción de un curriculum para la formación de profesores en educación mediática "Media and Information Literacy Curriculum for Teachers", en el que han participado expertos de todo el mundo durante tres años y es público desde 2011 en Fez. Ya está claro para el que sepa leer lo que hay que hacer y además está magníficamente explicado en el monográfico que le ha dedicado una de las mejores publicaciones del mundo en la materia, la revista COMUNICAR en su último número.

A pesar de ello, puede que muchos piensen que esta es una cuestión de innovadores educativos liderados por la UNESCO que van un paso por delante de la realidad, si no fuera por la Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de diciembre de 2008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129(INI)), que fue aprobada de forma casi unánime y que en sus considerandos afirma que "los medios de comunicación influyen en la vida social y la política; que actualmente la gran concentración de los medios de comunicación puede poner en peligro el pluralismo de los mismos y que, por ello, la alfabetización mediática es de capital importancia para la formación política y la participación activa de los ciudadanos de la Unión," y que "la educación mediática es esencial para lograr un alto nivel de alfabetización mediática, que es una parte importante de la educación política que ayuda a las personas a fortalecer su comportamiento como ciudadanos activos y la conciencia de sus derechos y deberes;" y en fin que "la alfabetización mediática constituye una cualificación irrenunciable en la sociedad de la información y de la comunicación".

En su parte dispositiva recomienda que la alfabetización mediática debe comenzar en el hogar, para lo que es necesario la educación mediática de los padres, seguir en la escuela y durante el aprendizaje permanente, con el apoyo de los profesionales y los propios medios de comunicación; es decir que toda la tribu debe educar también mediáticamente. Concluye con un apartado específico sobre: "Educación mediática en las escuelas y como elemento en la formación de profesores" en el que literalmente afirma, entre otras cosas, que "la educación mediática debe formar parte de la educación formal a la que tienen acceso todos los niños y ser parte integrante de los planes de estudio de todos los niveles de educación escolar", y que "sea la novena competencia clave en el marco de referencia europeo para el aprendizaje permanente",

entre otras muchas cosas.

Aunque el asunto de la Educación mediática de una u otra manera viene formando parte de los discursos desde hace unos veinte años, no es hasta entonces que se concreta en una Resolución parlamentaria tan clara, que de alguna manera nos obliga a todos los europeos a dar a dicha materia la naturaleza propia que le corresponde dentro de la educación ciudadana y concretamente en la formación de los profesores de los europeos del futuro.

Es evidente que cuando se elaboró toda la normativa reglamentaria para los nuevos planes de estudio universitarios hoy vigentes, esta materia no existía con esta formulación y por ello la inclusión de un módulo de Educación Mediática en la formación básica de los maestros era una de la opciones posibles que supongo no se consideró necesaria, pero las cosas han cambiado en pocos años con el imparable consumo que hacemos de los medios y el crecimiento en el uso de internet especialmente en los más jóvenes que parece que ya viven en ese nuevo entorno más que con sus familias o en la escuela...

Sensible a dicho cambio social, el Parlamento europeo con esta Resolución insta a los gobiernos y a todos a formar mediáticamente a los ciudadanos de forma urgente, podemos no hacerlo, nada nos obliga legalmente, pero sabiendo lo que sabemos sería un error imperdonable. Son nuestras Facultades de Educación las que deben impulsar un ámbito formativo que sin duda nos corresponde, pues se trata de formar a los ciudadanos europeos para hacer frente a la nueva realidad mediática en la que vivimos y que incluso muchos ven ya como la principal amenaza a nuestras libertades y desde luego empezando por los maestros de las nuevas generaciones.

Los planteamientos de base de nuestros nuevos planes de estudios, recogidos en normas legales de 2007 estaban ya desfasados cuando se redactaron, basta recordar que entre las competencias que los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil deben adquirir se postula: "Conocer la implicación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación y en particular de la televisión", sin que figure el conocimiento previo de los medios, como si no fuera necesario tener conocimientos básicos de los medios para conocer la implicación educativa de los mismos, y ello en la misma medida que son necesarios conocimientos básicos de psicología, pedagogía o de ciencias naturales o sociales, por poner ejemplos. La misma redacción de la competencia indica un planteamiento anticuado, pues hoy los adolescentes y me temo que los niños dedican más tiempo a internet que a la televisión y de forma destacada a socializarse en el nuevo campo de las redes sociales que hace cinco años ni siquiera conocíamos.

Creo que el conocimiento de los medios y por supuesto sus implicaciones educativas deben ocupar un lugar destacado en nuestros planes de estudios si no queremos abocar a nuestros futuros egresados al fracaso más absoluto, y ello debe notarse no solo en las competencias básicas sino también en las didácticas y disciplinares. Siento que es necesario introducir un nuevo paradigma en la formación de los educadores

que es la EDUCACIÓN MEDIÁTICA, que si bien es ya aceptada como el estudio del uso de los medios de comunicación en la educación yo creo que debe ampliarse al conocimiento profundo de los medios, es decir que aprovechando que usamos los medios para obtener recursos para la educación conocemos los medios para dominarlos, así de sencillo pero así de claro, pues en la nueva sociedad “¿del conocimiento?”, el hombre debe dominar a los medios de comunicación para poder ser libre.

El conocimiento de los medios al que me refiero debe ser muy dinámico pues estos van cambiando de forma acelerada e impredecible a impulso de los avances tecnológicos y de acuerdo con las oportunidades de negocio, el móvil que nació como un teléfono portátil y personal es hoy una terminal de comunicación completa además de cámara fotográfica o localizador geográfico y lo que vendrá. En este dinamismo los mejores aliados serán siempre nuestros propios alumnos que están mucho más cerca de las tecnologías y del consumo comunicativo que unos profesores como nosotros de la “galaxia Gutemberg”.

Hay que cambiar de nuevo los planes de estudio si queremos alfabetizar mediáticamente en nuestras Facultades y que los futuros maestros puedan trabajar con éxito en la sociedad-red en la que viven. Sin presunción pero con orgullo debo decir que en la Universidad de Córdoba desde el pasado curso 2011-12 se imparte a todos los alumnos de los Grados de Maestro una asignatura obligatoria de EDUCACIÓN MEDIÁTICA que en Primaria tiene los siguientes objetivos:

- Conocimiento crítico y aplicación de los principios de la alfabetización mediática.
- Conocimiento y aplicación de los fundamentos del lenguaje audiovisual.
- Capacitación del alumnado como prosumer respecto a los medios de comunicación.
- Capacitación del alumnado como educadores.
- Capacitación para la utilización de medios y recursos informáticos y audiovisuales en el desarrollo de unidades didácticas en Educación Primaria.

En Infantil sus objetivos son:

- Desarrollar en el alumnado su capacidad crítica y responsable ante los medios de comunicación.
- Utilizar los medios que se encuentran en la red para el desarrollo de unidades didácticas en la Educación Infantil.
- Convertir al alumnado en prosumer con respecto a los medios de comunicación.
- Entender la Educación mediática como espacio específico que afecta a

familias y escuelas.

— Capacitar al alumnado como alfabetizadores mediáticos.

Lo que fue posible por la iniciativa conjunta de varios profesores de cuatro Departamentos, no necesariamente con su apoyo institucional, porque todos ellos ya se alfabetizaban a la vez que alfabetizaban mediáticamente a sus alumnos en las asignaturas que impartían, cualquiera que fueran estas. En mi caso, empecé en Educación para el Consumo y luego en una nueva asignatura optativa EDUCOMUNICACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES en la que el objetivo al final del curso era que los alumnos fueran usuarios críticos de los medios de comunicación y capaces de utilizar los recursos que en ellos se encuentran, señaladamente en internet, para el desarrollo de las unidades didácticas de cualquier materia.

Algunos medios de comunicación, principalmente públicos, han empezado a ayudarnos manteniendo unos portales educativos excelentes: educaciontv.com (Canal Sur), www.bbc.co.uk/learning, etcétera y multitud de museos, filmotecas, archivos y todo tipo de instituciones culturales y científicas son hoy muy accesibles en internet y podemos afirmar que sobre cualquier tema podemos encontrar información disponible y atractiva para que los alumnos pueden descubrir por ellos mismos lo que necesitan para elaborar verdadero conocimiento... si los ayudamos a desarrollar su espíritu crítico de forma que tengan criterio para seleccionar las fuentes fiables. Nosotros debemos ponerlos en situación para que se hagan las preguntas relevantes para ellos. Después se trata de que elaboren sus trabajos con originalidad, con textos bien redactados en los que se citen las fuentes y con enlaces a las mismas, ilustrados con fotos y videos hechos por ellos y debatir mucho. Finalmente los resultados del aprendizaje deben hacerse públicos, los blogs en grupo suelen funcionar bien para esto, para que cualquiera pueda criticarlos... con razones y mejorar el conocimiento. Cuando las tecnologías que ya saben usar para su entretenimiento o vida social las aplican para su formación los resultados son sorprendentes.

El planteamiento inicial creo que es muy sencillo, cualquier profesor en el desarrollo de su asignatura puede y debe partir de la experiencia de sus alumnos y como ellos ya viven en los medios de comunicación, estos deben entrar en el aula con naturalidad. En esa nueva realidad educativa que hemos creado es posible cambiar el uso que nuestros alumnos hacen de los medios y quizá capacitarlos para ser usuarios creativos y críticos de los mismos y no meros consumidores compulsivos de ellos. De esta forma, estoy convencido que estaremos contribuyendo a formar los ciudadanos que necesita nuestra sociedad capaces de tener criterios propios para reconducir la situación en la que nos encontramos.

Por si este texto me ha quedado algo farragoso, quiero acabar con una cita de autoridad publicada el 19 de marzo de 2011 por Pérez Tornero en su blog PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMUNICACIÓN (Tornero, 2011). "Alfabetización mediática es el nuevo *mot d'ordre* de la teoría crítica sobre la comunicación y de la semiótica de

los medios. Significa más o menos: hemos constatado que los medios cada vez son más envolventes, que su impacto aumenta en todos los órdenes de la vida y que, en este contexto, la regulación y las políticas de la comunicación pueden tener una influencia limitada. ¿Qué planteamos como alternativa crítica entonces? Pues la toma de conciencia crítica por parte de los individuos y los colectivos ante esos medios. Una toma de conciencia crítica que acerque a la democratización y a la autonomía, que ayude a utilizar mejor los medios según nuestros legítimos intereses y a resistir a su poder cuando pongan en riesgo nuestra autonomía y libertad”.

¿Por qué hablar de nuevo humanismo junto a alfabetización mediática? Es una firme convicción que compartimos Tapio y yo. Del mismo modo que en el Renacimiento se proclamó, en un contexto de cambio tecnológico –imprensa, telescopio, brújula, etc.- la primacía de la persona humana y de su capacidad crítica y creativa, nos parece que los nuevos medios de comunicación (TIC) pueden representar una oportunidad semejante. Pensamos que si afirmamos, con cambios y novedades, los valores del Humanismo en nuestro contexto, seremos capaces de resistir a la tiranía posible del determinismo tecnológico y a esa fuerza ciega del capitalismo financiero sin conciencia.

Creemos también que plantear y proclamar el nuevo humanismo es volver al tiempo de las utopías muy propias del renacimiento, y de hombres como Tomás Moro que con un sentido ético estricto y responsable se atrevieron no sólo a pensar en futuros alternativos, sino a resistir con todas sus capacidades los abusos de sus tiranos.”

Yo también creo que se trata de eso, ni más ni menos.

Referencias bibliográficas

Ariely, M. (2008): *Las trampas del deseo*, Barcelona: Ariel.

Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2013): *Marco General de los Medios en España*, <http://www.aimc.es>

Bakhtin, M. (1984): *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Ed. & Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Buckingham, D. (2005): *Educación en Medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona: Editorial Paidós.

Casado, J.M. (1999): *¿Qué televisión ven los niños andaluces?*, en Ruiz González, A.: *Espacio para la infancia y la juventud*. Madrid: Fundación CIVES.

Castells, M. (2003): *La era de la información (trilogía)*, Madrid: Alianza Editorial.

ComScore: <http://www.comscore.com/>

Echevarría, J. (1994): *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.

Moeller, S., Powers, E., y Roberts, J. (2012): "El mundo desconectado" y "24 horas sin medios": alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, número 39, 45-52.

Pérez Tornero, J.M. (2011): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. <http://jmtornero.wordpress.com/2011/03/19/506/>

Pérez Tornero, J.M., y Varis, T. (2012): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: Editorial UOC.

Resolución del Parlamento Europeo, de 16 de diciembre de 2008, sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital (2008/2129(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2008-0598&language=ES&ring=A6-2008-0461/> (consultado el 2/04/2010).

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

“En una época en que la información y el conocimiento han adquirido una relevancia capital, ya no se puede confinar la educación a una sola etapa de la vida, sino que es necesario que se convierta en un elemento siempre presente”.

El eje temático que presento, y al que están adscritas 21 comunicaciones, proponía como objetivos analizar la alfabetización en los medios de comunicación y reflexionar sobre la formación del pensamiento crítico del alumnado a través de los medios, para descender en última instancia al papel de los medios en las representaciones sociales.

Esta relatoría no puede plantearse, por razones obvias, como un estudio sistemático e individualizado de cada uno de los trabajos presentados, ni siquiera puedo detenerme en nombrar a cada uno de los autores, que ustedes podrán leer en las páginas siguientes.

Me ha parecido más operativo diseñar una propuesta desde los ejes temáticos o conceptuales que comparten todos ellos y detenerme puntualmente en algunas de las propuestas didácticas, con el fin de promover la lectura y profundización en las mismas.

Siéntanse todos los autores parte de esta propuesta, pues, todos aquellos que en su momento quisieron ampliar y enriquecer algunos de los planteamientos de su trabajo dispusieron de tiempo para hacerlo en el transcurso de esta relatoría.

1. Justificación de las investigaciones y propuestas didácticas presentadas

Nuestro alumnado vive en la sociedad de la información (a veces sobreinformación) y de la tecnología, una realidad, que, al mismo tiempo está generando nuevas formas de dependencia.

- a) La escuela no puede quedar al margen de esta realidad, sino que debe familiarizarse y adaptarse a la realidad de nuestro alumnado.
- b) Es necesario exigir a las administraciones públicas una apuesta decidida que haga posible la alfabetización mediática.
- c) Como expone Rosendo Martínez, los usos públicos de la historia y la memoria van más allá de la gestión que los Estados pueden hacer de la misma. En paralelo a las políticas públicas, unas veces como herramienta de difusión y otras veces en abierta oposición, los medios de comunicación de masas ejercen una influencia fundamental en la opinión pública y en la generación de memorias colectivas.
- d) La historia no es una disciplina “bien tratada” en el conjunto de los medios de comunicación y plagada, como expusiera Prats, de un excesivo presentismo.

2. ¿Qué papel tiene el docente ante esta realidad?

- a) Fomentar una cultura participativa y comunicativa.
- b) Dotar al alumnado de las habilidades necesarias para una recepción crítica, selectiva y activa.

En este sentido, y siguiendo a Henry Giroux, el papel de la educación no sería tanto el de ofrecer un marco relacional incontrovertible, a “salvo” de las contaminaciones mediáticas, como brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica para cuestionar las formas de política e identidad asumidas de modo irreflexivo y dotarlos de las destrezas necesarias para situarse en la historia y ejercer la ciudadanía dando forma a sus propias voces y convicciones.

- c) Entender la alfabetización mediática, siguiendo lo expuesto por Ángel Marquez Medina en su trabajo “Los medios de comunicación en la enseñanza de la ciudadanía” la alfabetización mediática deviene en práctica social, en la competencia crítica que ha de construirse a partir de las preguntas que permitan leer, analizar, comunicar, negociar interpretaciones y construir mundos propios.

3. ¿A qué alumnado va dirigido?

- Alumnos de enseñanza obligatoria, principalmente de Educación Secundaria

y Bachillerato: como expone la autora Roser Canals, la enseñanza de las ciencias sociales, en la educación obligatoria, desde el modelo didáctico crítico, trata de proporcionar al alumnado el conocimiento, las habilidades y las actitudes para comprender problemas sociales relevantes, desde las coordenadas del espacio y el tiempo, para construir un pensamiento social crítico que se aplique a la intervención social para mejorar la calidad.

- Alumnos de diferentes asignaturas del Grado de Primaria, es decir, futuros docentes, con el fin de cubrir los déficits formativos de los planes educativos y profundizar en aquellos aspectos esenciales para una mejora en la formación del profesorado.

4. Análisis del contenido

Para realizar este apartado hemos considerado dos subgrupos:

- 4.1) Trabajos que se centran en propuestas didácticas a través de los medios de comunicación.
- 4.2) Trabajos que se centran en propuestas investigadoras tomando como referencia los medios de comunicación.

4.1. Trabajos que se centran en propuestas didácticas a través de los medios de comunicación

Los objetivos de los mismos son, en términos generales, los siguientes:

- 1º Cómo desarrollar o potenciar la competencia social y ciudadana.
- 2º Indagar en torno a las identidades racionales conflictivas.
- 3º La consecución de la socialización política de los jóvenes.

Prensa

Cinco de los trabajos que podrán leer en las próximas páginas se centran en la utilización de este medio, aludiendo a las siguientes razones:

- 1º La mayor profundización en la comunicación escrita que exige la prensa la convierte en un medio
- 2º Permite la reflexión y el análisis.
- 3º El alumnado adquiere criterios éticos sobre cómo se lee y se interpreta.
- 4º Todos los profesores coinciden es que es fundamental para las asignaturas de Geografía, Historia y Ética.

5º Contrastar la misma noticia en periódicos de diferente línea editorial les permite iniciarse en la percepción ideológica y subjetiva de la realidad y, consecuentemente, interpretar críticamente la realidad.

6º Se pueden trabajar técnicas de indagación, argumentación e investigación.

Redes sociales

En términos generales los autores que se han decantado por ellas coinciden en afirmar que:

- 1º Se trata de un poderoso instrumento de aprendizaje en el aula,
- 2º Puede propiciar un acercamiento entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor.
- 3º Permite compartir los contenidos con rapidez y crear grupos de trabajo on-line (sin necesidad de la presencia física de sus miembros).
- 4º Se logra un mayor sentimiento de pertenencia entre la comunidad educativa.
- 5º Los alumnos se implican y valoran muy positivamente la utilización de estos medios, consiguiendo por otra parte originalidad y creatividad.
- 6º Cómo gestionar los medios de comunicación para que no generen nuevas formas de dependencia entre nuestro alumnado.

Algunos de los ejemplos planteados son:

Twitter: es una aplicación que permite escribir textos cortos, de 140 caracteres, y tiene una.

Edmodo: es otra red netamente educativa que no limita el número de caracteres y que permite asignar tareas a estudiantes y grupos, generar eventos, encuestas, calificaciones... Cada clase o asignatura puede disponer de su propio grupo conectado a través de esa red educativa.

Televisión. “The Simpsons y el estudio de las raíces inmigrantes en el aula”

Nos ha parecido interesante profundizar en el trabajo de la autora Nayra Llonch, que parte para la presente investigación de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa”, materia Didáctico- Disciplinar que se cursa en tercer año del Grado en Educación Primaria.

El punto de partida de la secuencia didáctica tuvo dos objetivos iniciales: por un lado, la motivación del alumnado y, por el otro, generar un espacio para la reflexión acerca de su propia situación y la de sus compañeros en relación con el tema tratado. Para cumplir ambas premisas, se creyó oportuno utilizar el capítulo 23 de la séptima

temporada de la satírica serie americana Los Simpsons, en el cual se aborda esta problemática.

La secuencia didáctica fue planificada con la idea de trabajar el concepto de “inmigrante” a partir de la propia experiencia de los alumnos, según los siguientes puntos:

- Identificar sus ideas previas y reflexionar sobre las mismas.
- Identificar los movimientos migratorios en nuestra aula.
- Visualizar el fenómeno migratorio como un hecho generalizado en la mayoría de familias.
- Reconocer y analizar las causas de los fenómenos migratorios presentes y pasados y analizar las similitudes y diferencias.
- Cambiar los prejuicios sobre este concepto para construir una nueva visión que nos ayude a entender mejor el mundo.
- Desarrollar un pensamiento crítico, abierto y flexible frente a nuestra realidad.

Documental “La educación prohibida” como herramienta de análisis crítico en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales

En este trabajo, de mi propia autoría, parto de tres grandes objetivos:

- 1º Analizar la percepción de la realidad social desde los medios de comunicación y redes sociales (los aúna al trabajar directamente con el Youtube).
- 2º Racionalizar y cuestionar la información desde una actitud crítica.
- 3º Entender el documental como herramienta de permanente innovación docente

¿qué paradigma educativo busca que las personas tengan una buena calidad de vida y trabajen por la mejora de su comunidad?

- 4º Combinación de televisión, prensa y radio, como hacen los investigadores Teresa Call, Mario Haro y Montserrat Oller, con el fin de entender cómo reciben los alumnos la información en los distintos medios de comunicación y qué necesitan para comprender una noticia, cómo y cuando la comprenden.

4.1. Trabajos que se centran en propuestas investigadoras tomando como referencia los medios de comunicación.

Con respecto a la utilización de los medios de comunicación en el mundo académico, como expone en su trabajo Juan Luis de la Montaña, hay dos tendencias:

- Un sensible aumento de investigaciones sobre la conveniencia y utilidad de su utilización en el aula.
- Pérdida del miedo a las mimas a partir de la aplicación de dichas investigaciones en su consecución en propuestas didácticas.

Hemos destacado en este apartado dos propuestas:

La influencia de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento histórico, de los autores Neus González, Antoni Santisteban, Monserrat Oller y Joan Pagès, pertenecientes al grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468) que participa en un proyecto europeo, con dos objetivos principales:

- (1) realizar un estudio comparativo de las narrativas históricas que los alumnos de primaria y de secundaria —de Francia, Suiza, Alemania, Québec o Cataluña— construyen a partir de su conocimiento histórico;
- (2) identificar dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia. En una primera valoración sobre las fuentes que el alumnado considera que le han servido para aprender historia, los medios de comunicación no ocupan un lugar destacado, por detrás de la escuela y las conversaciones en familia que aparecen como principales fuentes de conocimiento histórico.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es la de indagar en la función social que los alumnos y alumnas otorgan a la historia, en esta primera fase solo se presentarán los resultados obtenidos en referencia a dónde consideran ellos que han aprendido historia.

Como ya se ha dicho anteriormente, los medios de comunicación no parece que influyan de manera consciente en los conocimientos sobre historia del alumnado, o así lo afirman. Por lo tanto, ¿cómo se puede decir que estamos en la sociedad de la información, donde la presencia de los medios de comunicación es constante (canales de televisión, redes sociales, plataformas virtuales...) y en cambio no hayan sido una de las opciones más escogidas, cuando sabemos que todo del alumnado mira la televisión y consulta internet (youtube, blogs, wikipedia...) en diversos momentos del día, sea en casa o en la escuela?

Aun de manera informal y poco sistematizadamente —ya que el proyecto se está desarrollando todavía y no ha finalizado— se piensa que el alumnado al ser preguntado con el cuestionario sobre la historia de... ha identificado su conocimiento solo con escolar, y por lo tanto, solo ha tenido en cuenta la influencia recibida en las aulas. Es decir, han vinculado qué historia se aprende en la escuela y cómo la aprendes en la escuela, sin tener en cuenta que la historia se puede aprender —y de hecho

también se aprende— fuera de ella, es decir, que cuando los alumnos ven documentales o películas o consultan internet en la escuela, no lo consideran como una fuente de información en sí mismas, sino que consideran que es la ‘escuela’ la fuente. Y que mientras miran programas de televisión como películas, series o documentales con alto contenido histórico fuera de ella, no lo vinculan con su aprendizaje, sino que lo vinculan al ocio y a su tiempo libre, no siendo considerado en este cuestionario, porque no tienen sensación o percepción de ‘estar aprendiendo’.

Las imágenes del futuro en los medios de comunicación, de los autores Antoni Santisteban y Carles Anguera, que se proponen analizar la influencia que tienen las imágenes del futuro que aparecen en los medios de comunicación, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. Si estas imágenes son negativas o pesimistas parece que están favoreciendo un mensaje de desánimo y de pasividad en la juventud.

Si tantas previsiones coinciden en estas imágenes pesimistas y pronostican un mundo peor, ¿por qué intentar mejorarlo?, ¿por qué hemos de luchar a favor de la sostenibilidad o de la convivencia democrática, si parece que estamos abocados al desastre ecológico o hacia un mundo violento?

Hay autores que consideran que la ciencia ficción o las imágenes que ofrecen los medios de comunicación sobre el futuro, actúan como una crítica social al presente, ya que son una previsión exagerada de lo que puede suceder (Musset, 2011, 2012). Para Francescutti (2003) estas imágenes del futuro han servido para desarrollar la conciencia ciudadana sobre los problemas sociales, por ejemplo han tenido un claro impacto en el desarrollo del movimiento ecologista y en las reivindicaciones de una sociedad sostenible.

¿Por qué trabajamos las imágenes del futuro?

- 1º si no trabajamos las imágenes del futuro a partir de valores democráticos, la juventud puede ser cada vez menos participativa y más consumista en una aldea global.
- 2º Es necesario conocer las imágenes del futuro en los medios y comprender su impacto en la educación para una ciudadanía democrática.
- 3º Es necesario formar a nuestro alumnado en una conciencia histórica-temporal, que comprende las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, como continuidad y cambio en la historia.

Para iniciar el debate, la relatora planteó las siguientes cuestiones:

- 1º ¿Cómo gestionar de forma utilitaria y positiva las redes sociales en el aula y contrarrestar, al mismo tiempo, las dependencias que las mismas están generando en el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato así como entre el alumnado universitario?
- 2º ¿Viven nuestros alumnos una no-vida, como planteó el profesor Ross, una

representación de la misma? ¿Cómo formar en el análisis crítico de la información?

“la imagen se convierte en realidad y la realidad en imagen”.

3º ¿Qué influencia tienen los medios de comunicación en la percepción pesimista de la crisis económica, de la realidad social, y, consecuentemente, en la construcción de la ciudadanía?

IDEAS PARA UN APRENDIZAJE CRÍTICO Y CREATIVO EN CIENCIAS SOCIALES INTEGRANDO PRENSA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

DAVID RUIZ VARELA
I.E.S. Jorge Guillén

Desde hace unos años, vivimos inmersos en la denominada sociedad de la información o del conocimiento. La proliferación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ha constituido en elemento nuclear de su gestación. La llegada de las redes sociales ha modificado sustancialmente algunos patrones y modos de comunicarse y relacionarse. De esta forma, la sociedad se constituye en un enorme entramado de relaciones donde poder compartir, con escasas limitaciones de tiempo y distancia, diferentes informaciones que unos y otros generamos. Aunque la globalización de los medios va en aumento, hemos de reconocer las significativas desigualdades sociales, educativas, económicas... que sufren aquellos que no pueden o no cuentan con suficientes recursos para acceder al conocimiento y la información.

Educación en los medios

La escuela, como espacio donde se construye el conocimiento y como entramado privilegiado de interacciones y relaciones, no puede quedar ajena a esta nueva realidad.

Un ciudadano digital apenas manda cartas de puño y letra, sino que manda *e-mails*, lee *e-books*, reproduce el último documental en su *tablet*, consulta el periódico en su

smartphone y estudia una nueva lección de inglés *on-line*. Nuestros estudiantes, nacidos de esta sociedad, son cada vez más digitales. Fruto de estos cambios, surge la pregunta: ¿Está nuestra escuela preparada, cuenta con los recursos adecuados, dispone de diseños pedagógicos lúcidos... para abordar estos retos? Si nuestra escuela quiere formar a ciudadanos competentes que se desenvuelvan crítica y creativamente en su entorno no puede obviar, sino al contrario, ha de incorporar activamente en el proceso aquellas fuentes y medios (*mass-media*, redes sociales...) desde donde se nutre y se maneja buena parte de la información y del conocimiento, generados minuto a minuto.

La conexión con la información y el conocimiento se establecen, cada vez en mayor medida, desde ámbitos informales extraescolares y profesionales. La escuela ha de ser capaz de incorporar estos instrumentos: prensa escrita, redes sociales, plataformas de aprendizaje *on-line*... con el objetivo de proporcionar mayores destrezas y habilidades a los jóvenes de esta era.

La implementación de la educación en los medios camina a ritmo pausado, exigiendo de las administraciones educativas una apuesta decidida que haga posible la alfabetización mediática (Ambròs y Breu, 2011: 20-21). Los grandes objetivos de esta educación en los medios, y más concretamente integrando prensa y redes sociales, nos permiten introducir en el aula el tratamiento de la actualidad informativa, educar en valores tomando conciencia del papel que tiene nuestros estudiantes como ciudadanos y fomentar una marcada cultura comunicativa y participativa en nuestros centros escolares. A su vez, busca dotar al alumnado de las habilidades necesarias para el impulso de los aprendizajes contribuyendo a una recepción crítica, selectiva y activa de toda la información que recibe a través de los *mass media* (González Briones y Bernabeu, 2009: 8).

Se hace necesaria una educación firme y decidida para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente que sepan investigar y discriminar la información, comprenderla, expresarse a través de ella y tomar parte activa en este proceso (Pérez Rodríguez y Delgado Ponce, 2012: 31).

Posibilidades educativas de la prensa y las redes sociales

La prensa como instrumento didáctico posee grandes posibilidades educativas, no solo como medio para el desarrollo de una parte del temario o elemento motivador en los temas más arduos, sino también para el aprendizaje y puesta en práctica de variadas destrezas y habilidades necesarias (Fernández Martínez, 1997: 25-26).

Aunque a algunos de nuestros estudiantes les pueda parecer de tiempos pasados la utilización de la prensa escrita con la vigente proliferación de los medios *on line*, y a pesar del posible desplazamiento como recurso educativo en nuestras aulas con la expansión de la cultura audiovisual (en estos años pasados) y de las redes sociales (en los tiempos que vienen), la mayor profundización y permanencia que caracterizan a este medio escrito hacen de él un medio imprescindible de trabajo escolar. El trabajo

con la prensa escrita en el aula exige del alumno una mayor dedicación y tiempo de análisis, un procesamiento detenido de la información, una lectura más reflexiva... competencias que otros medios no alcanzan a desarrollar de modo tan significativo. Contribuye de esta forma, en mayor medida que otros medios más fugaces, a la formación de criterios éticos sobre lo que se lee e interpreta en ellos.

Una gran parte del temario de Historia, Geografía y Economía encuentra eco y apoyo en este medio escrito que permite el desarrollo de variadas actividades que, a su vez, pueden relacionarse interdisciplinariamente entre estas tres áreas sociales o en conexión con otras materias no pertenecientes a las Ciencias Sociales.

La prensa es un medio privilegiado para la consecución de la destrezas de comunicación y procesamiento de la información tales como localizar y recopilar información relevante y significativa para el objeto de estudio, identificar, clasificar, secuenciar, comparar y contrastar diversas informaciones aparecidas en distintos periódicos, analizar las relaciones entre diferentes informaciones y enmarcarlas en contextos más amplios e incluso iniciarse en el aprendizaje del manejo de diversas fuentes, citación... Acompañando a estas destrezas, las actividades a través de la prensa contribuyen al fomento de un segundo grupo de habilidades. Son las destrezas que exigen del razonamiento y la reflexión de los escolares. Así, el trabajo con la prensa en el aula exige del alumnado, en unos casos, dar motivo de sus opiniones, decisiones o acciones coherentemente, y a la vez o en otros casos, extraer inferencias, hacer deducciones, así como tener que usar un lenguaje preciso y técnico para explicar lo que se piensa. Además, se ponen en juego destrezas de indagación e investigación que pueden ser adquiridas, de modo significativo, a través de la educación en los medios: formularse preguntas relevantes a partir de una noticia, plantear y definir bien los problemas que se analizan en dicho medio, saber planear qué hacer y qué vías seguir para investigar los múltiples aspectos que la noticia arroja, contrastar conclusiones y mejorar ideas... (Murphy, 2011: 121)

Junto a estas destrezas surgen otras que persiguen el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo que se analizan, de modo específico, al final de este artículo. Todas estas habilidades y destrezas van a permitir un mayor desenvolvimiento de los estudiantes en la era digital en la que estamos inmersos.

Las herramientas de comunicación a través de las redes sociales pueden llegar a convertirse en poderosos instrumentos para el aprendizaje en las aulas. Las redes sociales son plataformas o estructuras sociales que conectan a unas personas con otras (amigos, compañeros...) e incluso amplían nuestro círculo de relaciones. ¿Y qué hacemos en el aula día tras día? Conectar personas, intereses, aprendizajes, conocimientos... son tareas cotidianas en nuestras aulas y escuelas. Las redes sociales, bien utilizadas, pueden constituir una herramienta valiosa para la educación de niños y jóvenes en este siglo.

Las redes producen un mayor acercamiento entre alumnos y entre estos y el profesor. Posibilita que los estudiantes puedan crear y ofrecer material de su interés

(descripciones, opiniones, audios, fotografías, videos...) a la vez que se desarrolla la unidad didáctica correspondiente. Cada alumno se convierte en gestor de su conocimiento pues puede marcarse sus propias metas de aprendizaje controlando y personalizando su propio proceso formativo (De Haro, 2010: 33). Otro beneficio de estas surge de la posibilidad de compartir contenidos con suma rapidez y de crear espacios y grupos en torno a una determinada temática que se pueda estar trabajando en el aula. Pueden fomentar la coordinación entre grupos de trabajo y apoyar el aprendizaje cooperativo en el aula. Además, generan un mayor sentimiento de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa constituyéndose, de este modo, en una gran red compartida.

La integración de la prensa junto con las redes sociales puede generar sinergias para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes que trabajan y se implican en proyectos que incorporan el manejo de las redes sociales valoran positivamente su uso y lo repetirían en unidades y cursos posteriores (Zuazo Azpeitia, 2012: 67).

Por su facilidad, accesibilidad y amplio uso entre los estudiantes proponemos, aunque no de modo excluyente, el *microblogging* (escritura de textos breves) como conjunto de redes sociales para su utilización en el aula. Los usos de estas redes son variados y de marcada aplicación escolar: diario de clase de lo que se va haciendo, elaboración colaborativa de alguna temática, recopilación de opiniones en torno a un problema, contacto con otras escuelas, concursos de preguntas a responder correctamente, *brainstorming* como actividad previa a la unidad... (De Haro, 2010: 94-95). Existen variadas redes dentro del *microblogging* y todas pueden gozar de aplicación educativa. Nos vamos a centrar en dos de ellas, una por su amplia aceptación y otra por su versatilidad y aplicabilidad en todas las etapas educativas.

Twitter es una aplicación en la web que permite a sus usuarios registrados escribir textos cortos de hasta 140 caracteres que pueden ser leídos por cualquiera que tenga acceso a su página (Polo, 2009: 6). Así, podemos leer los comentarios o *tweets* de la BBC, de la NASA o de personajes, actores, científicos famosos, desde el conocido Obama hasta el recién agregado Benedicto XVI. Hay *tweets* que narran y forman ya parte de la historia. Twitter tiene una aplicación interesante para el uso académico pues permite agrupar comentarios en torno a una conversación que se puede seguir por parte o toda la comunidad educativa (*hashtags*). Por ejemplo, si estamos desarrollando un debate sobre la crisis económica podemos crear una conversación con la etiqueta #indignados-conlacrisis. En ella se agruparían los comentarios y propuestas de la comunidad educativa en torno a este tema que un grupo de alumnos está analizando en clase. Se fomenta, de esta forma, la cultura comunicativa y se generan aprendizajes hacia otros ámbitos y personas. Existen, adicionalmente, servicios especializados en estos *hashtags*, como Twumbs, gracias al cual se puede crear una página específica (con dicha conversación concreta) generando una comunidad de personas en torno a dicho tema (De Haro, 2010: 103-104). Otra posibilidad, de cara a fomentar esta cultura de participación y apertura, consiste en visibilizar dichos comentarios o tweets desde la web del centro educativo. Además, dispone de otros servicios que permiten realizar encuestas, seguir mensajes

en el tiempo, seguir a algún personaje o científico de interés para el tema estudiado, generar debate...

Edmodo es otra red netamente educativa que no limita el número de caracteres y que permite asignar tareas a estudiantes y grupos, generar eventos, encuestas, calificaciones... No existe una edad mínima de registro con lo que puede ser utilizado desde la etapa de Primaria (que pueden tener más problemas para el registro en las redes sociales). Cada clase o asignatura puede disponer de su propio grupo conectado a través de esta red educativa (De Haro, 2010: 130).

La mayoría de las actividades con los medios que se desarrollan en las aulas con la prensa cuentan con la participación directa del alumnado. Dicha participación se ve potenciada si, junto a la anterior, se incorporan en la misma actividad el empleo y la comunicación a través de las redes sociales. Ambos instrumentos se complementan.

A continuación, se exponen algunas actividades que integran prensa y redes sociales, en las que los estudiantes ponen en juego diversas habilidades y destrezas que contribuyen a un aprendizaje competencial más efectivo y motivador.

Algunas actividades de aprendizaje a través de la prensa y las redes sociales en ciencias sociales

Más que reproductores de los contenidos de un libro de texto, tenemos el reto de ser guías del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes fomentando que ellos sean gestores de su conocimiento. Esto no se consigue a través de actividades repetitivas que no se salen del guión marcado a través de un libro de texto. Precisamente las actividades que integran los medios de comunicación en nuestra actividad diaria se constituyen en claras oportunidades para un cambio de modelo didáctico.

A través de ellas, se busca dotar al alumnado de la mejor comprensión de la realidad social pasada y presente y que este pueda reconocer hacia donde se camina como sociedad captando las interrelaciones entre los que formamos parte de ella. El trabajo con los medios provee de los contenidos necesarios y de un vocabulario específico del área, abriendo a los estudiantes hacia contextos más amplios y fomentando actitudes de empatía y respeto hacia las demás personas. Además, fomenta la habilidad de localizar hechos en el espacio y el tiempo, desarrolla la capacidad de análisis social estableciendo causas, consecuencias e identificando estructuras de influencia de dichos hechos o manifestaciones. Y por último, la educación en los medios propone tomar parte activa y participativa de los hechos que acontecen y se narran a través de ellos (Sevillano y Bartolomé, 1989: 112-113).

Las Ciencias Sociales han constituido, desde siempre, un área de trabajo habitual con la prensa escrita. Se proponen, pues, algunas ideas de trabajo con la prensa y las redes sociales en el aula de aplicación en las materias de Ciencias Sociales y de extensión, en algunos casos, para otras áreas.

1. **Macromural temático:** A partir de un tema relevante, los alumnos y alumnas construyen conjuntamente un gran panel expositivo donde mostrar al resto del centro educativo diferentes aspectos y puntos de vista sobre el mismo. Los temas, aunque focalizados, no han de marcarse muy acotadamente sino con cierta amplitud, desde el cambio climático en Geografía, la primera guerra mundial en Historia o la crisis económica española en Economía. Todo ello se realiza partiendo de la prensa escrita y on-line e integrando las redes sociales como cauce de participación hacia el resto de compañeros del centro, e incluso pudiéndose ampliar al resto de miembros de la comunidad educativa. Dicho macromural está integrado por múltiples secciones para garantizar el aprendizaje de variadas habilidades y competencias: descripción del tema, noticias de actualidad, representaciones gráficas, líneas temporales, comparativas, estadísticas, imágenes e infografías, curiosidades sobre el tema, cauces de participación y debate... Los alumnos y alumnas de la clase propondrán al resto de estudiantes la participación (con sus comentarios y opiniones) sobre algún aspecto relevante del tema en cuestión canalizado a través de alguna red social o de la web institucional. Se puede elaborar un guión para la visita del resto de aulas del centro a dicho panel, bien en alguna sesión de las disciplinas que integran la Ciencias Sociales (para el resto de cursos) o en una sesión de tutoría (donde los alumnos que han elaborado el macromural puedan hacer de guías). Dicha actividad puede ser aprovechada, a su vez, para el trabajo interdisciplinar entre las diferentes áreas de un curso escolar. Dicha actividad favorece el principio de socialización pues fomenta la dimensión participativa de la comunidad educativa y pone a disposición de quién lo desee los descubrimientos y desarrollos que pudieran ser de interés para otros (Sevillano y Bartolomé, 1989: 53).
2. **Primera plana:** Los estudiantes, en cada unidad didáctica, bien individualmente en unas unidades o colectivamente en otras, realizarán simulando la primera plana de un periódico, la síntesis de dicha unidad. Las diversas secciones garantizan el desarrollo de múltiples destrezas y garantizan el repaso y la autoevaluación de la citada unidad didáctica: título creativo, frase célebre, imagen, fotografía o infografía, gráfica, estadística o línea temporal, viñeta, noticia, vocabulario, publicidad o contrapublicidad, cauce de participación a través de un *hashtags* u otros cauces en las redes... Los alumnos pueden rotar de modo que cada tema sea sintetizado como primera plana por un solo estudiante. Algunas unidades se pueden trabajar cooperativamente. Y todas se irán exponiendo a lo largo de la corchera del aula (fomentando la interrelación, coherencia y globalidad entre las diferentes partes de la asignatura).
3. **Trabajo temático desde el texto y la imagen a través de la prensa.** Los estudiantes, por grupos, elaboran un trabajo sobre un problema social o económico relevante partiendo de dos elementos: una noticia o texto

periodístico y de una imagen o viñeta ilustrativa sobre el mismo. El trabajo se desarrolla fomentando el pensamiento crítico (conocimiento del problema, análisis del mismo y posibilidades de actuación) y creativo con las amplias posibilidades de creación que ofrece el trabajo con texto e imágenes (crear secuencias narrativas con la imagen como eje central, por ejemplo antes o después de la imagen, imaginarse una rueda de prensa en la que los escolares sean los periodistas y los personajes de la viñeta los entrevistados, recortar los elementos de la imagen y situarlos en contextos gráficos distintos, aplicar el mensaje transmitido por la imagen a tiempos distintos o a momentos históricos diferentes, introducirse en la imagen asumiendo los papeles correspondientes a los elementos, personajes o al significado de dichos elementos, entrevistar a gente de la calle para que dé su opinión sobre la imagen...)

4. Análisis de una noticia. El docente escoge una noticia publicada en dos o más medios de comunicación para analizar su tratamiento. Se analiza tanto la estructura externa como interna (las 6 Ws, información y valoración de la misma, connotaciones ideológicas, seguimiento de la noticia a lo largo del tiempo...). Se puede hacer un seguimiento de los ecos que la noticia ha despertado en las redes sociales. La comparación y análisis de una misma noticia en varios medios proporciona que el alumnado interprete críticamente diversos aspectos asumiendo juicios éticos personales acordes con los valores ciudadanos democráticos y comprometidos. Así se promueve el consumo adecuado y saludable de los contenidos que ofrecen los diferentes medios de comunicación. El análisis de las diversas versiones de un mismo acontecimiento o hecho permite variar de contextos y de punto de vista y obliga a cuestionarse, a dudar, a pactar con los otros... permitiendo así ejercitar las habilidades propias de las mentes creativas: la capacidad de pensar, de imaginar y de soñar con independencia de juicio (González Briones y Bernabeu, 2009: 7-9). La noticia, a su vez, desempeña la función de dar respuesta a las personas de saber lo que acontece y en qué medida las afecta o pone en riesgo su dignidad como ciudadanos (Lomas y Vera, 2006: 10).
5. Sociodrama a partir de una noticia real de actualidad. A partir de una noticia o reportaje sobre un conflicto económico-social relevante o de actualidad, y después de su lectura y análisis, se propone una dramatización a nivel colectivo sobre la misma. Se reparten diferentes roles a cada miembro de la clase (son los diferentes agentes o personajes que intervienen en el conflicto) y asumiendo los mismos han de interactuar con libertad (dentro de un margen de actuación) en el desarrollo, toma de decisiones y soluciones al mismo. Situarse como personajes activos del problema (un Expediente de Regulación de Empleo, una reunión de presidentes en torno a un conflicto socio-histórico, un convenio colectivo...) es un medio privilegiado para la educación en actitudes y valores. Unos alumnos se convertirán en

empleados, otros en parados de la economía, otros en representantes de trabajadores y empresarios, mediadores políticos. Por último, uno o varios de los miembros de la clase tomarán el papel de periodistas y recogerán lo vivido (simulado en el sociodrama) en forma de noticia o reportaje.

Estas actividades, como hemos apuntado ya, posibilitan el desarrollo de numerosas destrezas: desde habilidades de comunicación y procesamiento de la información, de razonamiento, de indagación... y, por supuesto, contribuyen significativamente al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Hacia un aprendizaje crítico y creativo a través de los medios

“Nuestra Escuela, la de todos, tiene que plantearse, de forma tajante, dos opciones: permanecer al margen de estos cambios continuando con nuestro modelo tradicional de enseñanza basado en el profesor enciclopédico de lección magistral y tiza en mano o bien, por otro lado, integrar los medios en nuestra actividad didáctica cotidiana (Aguaded, 1991, p. 29). Solo desde la segunda opción se puede desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico y creativo que desde opciones fijistas y reproductoras resultarían imposibles. Para ello, se necesitan de nuevas estrategias, de la aceptación de nuevos roles para alumnos y profesores como protagonistas y guías del aprendizaje, de la concepción de un profesor que dinamiza y no solo reproduce y del fomento de la interrelación con todos los agentes educativos (compañeros de estudios de otros cursos, familias, profesorado...)

La educación en los medios fomenta las destrezas de pensamiento crítico. La resolución de problemas y la planificación de proyectos son exigencias del trabajo en el aula con los medios de comunicación. Promueve claramente la investigación, el análisis científico y la evaluación de la realidad social que observamos para establecer conclusiones (De Haro, 2010: 33)

Las actividades que integran prensa y redes sociales exigen discernir y elegir entre la multitud de informaciones y estímulos que los medios ofrecen. De este modo, desarrollan en el alumnado la capacidad de pensar independientemente, de generar ideas, identificar las causas que generan los cambios... (González Briones y Bernabeu, 2009: 7). Todo este trabajo genera un análisis crítico de la realidad social que estudia y le llega a cada momento y despierta la conciencia ciudadana (responsable, activa y comprometida) en los escolares.

A su vez, las estrategias, recursos y actividades para la educación en los medios fomentan la adquisición de habilidades y destrezas de pensamiento creativo. Su incorporación en el aula parte del principio de originalidad donde se ven respetados los intereses, personalidades, cualidades, ritmos... de cada alumno y alumna permitiéndole un aprendizaje motivador, a la vez que le posibilita ver reconocida su aportación personal y propia. A este principio se le une el principio de libertad y flexibilidad, pues la integración de los mass media rompe con los programas, algunas

veces, rutinarios y monótonos (Sevillano y Bartolomé, 1989: 53). Los alumnos pueden generar sus propios proyectos, modificarles sobre la marcha si es necesario, sugerir nuevas interpretaciones, derrochar su inventiva en el proceso y buscar resultados alternativos e innovadores.

Esta originalidad y creatividad solo se puede dar si las producciones de trabajos y proyectos nacen desde el alumnado. Estos pueden planificar y decidir sobre su trabajo, aspectos que aumentan la probabilidad de evitar tareas repetitivas y ambientes estables... (De Haro, 2010: 33). En este sentido, el manejo y la introducción de las redes sociales en el aula (donde la información cambia continuamente) favorece, también, el pensamiento creativo.

Hay un tipo de cultura mass media que promueve la deshumanización y olvida los criterios éticos en sus decisiones y actuaciones. Desde la escuela se busca todo lo contrario, ayudar a tomar conciencia ciudadana “desde una óptica plural y crítica, favorecer un mayor globalización e interdisciplinariedad de las diferentes áreas, con lo que ello representa para el enriquecimiento de las capacidades expresivas y comunicativas, pues permite la interrelación de las materias y potencia el sentido crítico y la opinión reflexiva de los estudiantes (Pérez Rodríguez, 2006: 50). Las distintas actividades e ideas que se han enumerado, y tantas otras que conforman la denominada educación en los medios, buscan la generación de una cultura humanizadora y desarrollan en los estudiantes una mayor conciencia ciudadana, responsable y comprometida con su entorno cercano y lejano.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (1991): Profesores dinamizadores de prensa. Huelva: Área de documentación y publicaciones del curso “profesores dinamizadores de prensa”.
- Ambròs, A. y Breu, R. (2011): 10 ideas clave: Educar en los medios de comunicación. Barcelona: Graó.
- De Haro, J.J. (2010): Redes sociales para la educación. Madrid: Anaya.
- Fernández Martínez, T. (1997): El universo de papel. Trabajamos con el periódico en el aula. Huelva: Grupo Comunicar.
- González Briones, E. y Bernabeu, N. (2009): La noticia y el reportaje. Madrid: Ministerio de Educación. CIDE.
- Lomas, C. y Vera. M. (2006): La prensa en las aulas de lenguaje. Textos. Didáctica de la lengua y la literatura 43, 10-18.
- Murphy, J. (2011): Más de cien ideas para enseñar historia: primaria y secundaria. Barcelona: Graó.
- Pérez Rodríguez, M.A. (2006): La prensa, una escuela indispensable para aprender a comunicarse. Textos. Didáctica de la lengua y la literatura 43, 45-55.
- Pérez Rodríguez, M.A. y Delgado Ponce, A. (2012): De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 39, 25-34.
- Polo, J.D. (2009): Twitter... para quien no usa Twitter. España: Bubok.
- Sevillano, M.L. y Bartolomé, D. (1989): Prensa: su didáctica, teoría, experiencias y resultados. Madrid: UNED.
- Zuazo Azpeitia, O. (2012): Redes sociales en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 64-67.

LA INCIDENCIA DEL DISCURSO DE LOS MEDIOS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIOCULTURALES DE LOS FUTUROS MAESTROS: UN RETO PARA LA DIDÁCTICA CRÍTICA¹

DAVID PARRA MONSERRAT
JOSEP RAMON SEGARRA ESTARELLES
Universitat de València

Los medios de comunicación desempeñan un papel fundamental en la configuración de representaciones sociales y culturales. Los discursos a partir de los cuales estas representaciones toman forma no son neutrales, ya que a menudo responden a determinadas finalidades sociopolíticas no siempre evidentes. Los medios, por tanto, tienen la capacidad de elaborar relatos que, con mayor o menor éxito, contribuyen a generar opiniones, valores o imaginarios colectivos que ni pueden ni deben ser ignorados por el ámbito educativo, en general, y por la didáctica de las Ciencias Sociales en particular.

Como señalan numerosos estudiosos, el desarrollo de la esfera pública presupone la naturaleza *mediática* de la sociedad, es decir, la sociedad se constituye a través de la circulación de una serie de conceptos, discursos y valores acerca del significado de la vida social y del papel de los individuos en ella. En la actualidad, este ámbito de articulación mediática está ocupado por un universo de medios audiovisuales cada vez más diversos en el que el papel de la publicidad orientada al consumo tiene un peso creciente (Warner, 1992). Éste es un dato fundamental para entender la función de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas,

¹ El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades colectivas». (HAR 2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

ya que los estímulos que recibimos a través de los medios de comunicación en relación con cuestiones como el bien común, el pensamiento crítico o la utilidad del conocimiento como factor de emancipación, alteran el contexto de la enseñanza y obligan a redefinir los contenidos y las estrategias educativas.

En este sentido, la pedagogía crítica inspirada en la obra de Jürgen Habermas ha tenido la virtud de mantener vivas las ideas de crítica y democracia en la reflexión sobre la educación (Gimeno, 1995). Sin embargo, a nuestro juicio, esta corriente maneja una noción excesivamente idealizada del proceso educativo como “acción comunicativa”, como un ámbito de “racionalidad crítica” en el que el conocimiento académico estaría dotado de un fundamento racional trascendental. Las relaciones de poder, los marcadores culturales que circulan a través de los medios de comunicación o las identidades de cualquier tipo tienden a ser consideradas como distorsiones ajenas al conocimiento puro y desinteresado. Como ha mostrado la crítica al proyecto de la modernidad racionalista, la razón ilustrada no es inocente y no debería erigirse como un fundamento situado más allá de la controversia. Por tanto, como han planteado pedagogos como Henry G. Giroux, el papel de la educación no sería tanto el de ofrecer un marco racional incontrovertible, “a salvo” de contaminaciones mediáticas, como brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar su capacidad crítica para cuestionar las formas de política e identidad asumidas de modo irreflexivo y dotarlos de las destrezas necesarias para situarse en la historia y ejercer la ciudadanía dando forma a sus propias voces y convicciones (Giroux, 1997). En consecuencia, dada la naturaleza mediática de la sociedad, la pedagogía crítica necesita partir de un diagnóstico acerca de cómo los medios de comunicación “normalizan” y esencializan las representaciones sociales y las identidades con el fin de ofrecer herramientas para una comprensión emancipadora de la realidad social.

Atendiendo a todas estas cuestiones, nuestra comunicación pretende analizar la influencia que la prensa, la televisión u otros medios tienen en la configuración de determinadas imágenes o representaciones sociales de los futuros maestros. Para ello, hemos utilizado como muestra a 40 estudiantes de 4º curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València; unos estudiantes que, durante dos años, han cursado Didáctica de las Ciencias Sociales y que, en teoría, han aprendido a interpretar discursos y a detectar posibles finalidades ocultas para no reproducir acríticamente o de forma banal valores, identidades o estereotipos habitualmente presentados como naturales.

Nuestro principal propósito, por tanto, es detectar hasta qué punto los discursos hegemónicos reproducidos a través de buena parte de los medios están presentes en las prácticas, los usos, las representaciones y los enfoques socioculturales analizados en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales y comprobar si, durante el proceso de interacción llevado a cabo en el aula, los y las estudiantes han incorporado las reflexiones teóricas trabajadas en clase a la hora de desarrollar un pensamiento social crítico, reflexivo y alejado de esencialismos.

Por otro lado, debemos ver esta investigación como una fase más del proceso de

evaluación de nuestra labor como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que este estudio, más allá de aproximarnos a determinadas representaciones sociales de nuestros estudiantes, nos ha servido igualmente para reflexionar acerca de nuestra propia práctica como formadores de maestros y sobre la necesidad de abordar el estudio de los medios de un modo más profundo y significativo.

Contextualización de la investigación

El aprendizaje de contenidos sociales y culturales supone, como ya señaló Vygotsky a principios del siglo XX, una asunción de signos sociales condicionados por toda una serie de contextos y relaciones socioculturales que, desde hace mucho tiempo, se encuentran profundamente mediatizados por los medios de comunicación (Moll, 1993). Teniendo esto presente, consideramos que la formación en Didáctica de las Ciencias Sociales debe contribuir a reconstruir las representaciones sociales y culturales partiendo de las experiencias intersubjetivas de los propios alumnos y de la influencia que las estrategias mediáticas tienen en su forma de ver, explicar y comprender el mundo que les rodea.

Con este objetivo como marco fundamental, debemos señalar que la investigación que aquí planteamos constituye la tercera de tres fases desarrolladas a lo largo de dos cursos de Didáctica de las Ciencias Sociales para futuros maestros de Educación Primaria; tres fases que daban cuerpo a un proyecto didáctico centrado en los usos públicos de las Ciencias Sociales, en su función socioeducativa y en su importancia a la hora de configurar una determinada concepción del mundo.

La primera fase, llevada a cabo durante los primeros días del curso, se centró en el análisis de las concepciones espontáneas o ideas previas de los alumnos y nos sirvió para comprobar si, ante determinados problemas o situaciones de carácter social, político o cultural, afloraba un pensamiento crítico o si, en cambio, predominaban los discursos superficiales, naturalistas o esencialistas desprovistos de reflexión o bases (teórico-empíricas) más o menos sólidas. Esta primera fase resultó de enorme utilidad para diseñar propuestas didácticas que permitiesen reflexionar sobre prejuicios, estereotipos y lugares comunes muy resistentes al cambio y fácilmente relacionables con mecanismos persistentes y cotidianos como el ambiente sociocultural de procedencia o la influencia de los medios de comunicación (Souto, 2011).

Durante la segunda fase, desarrollada a lo largo de los dos cursos mencionados, se fomentó la adquisición de nueva información y el desarrollo de un pensamiento crítico a través de actividades que, en muchos casos, perseguían la decodificación de la realidad configurada a partir de la experiencia y, también, de los medios de comunicación. Así, eran habituales las prácticas a partir de recortes de prensa para detectar la difusión y “naturalización” de determinadas identidades; las aproximaciones críticas a programas televisivos que, como *Perdidos en la tribu*², transmitían toda una serie de estere-

² Programa de televisión emitido por Cuatro en el que tres familias españolas deben “adaptarse” a las formas de vida de tres tribus “primitivas”.

otipos claramente impregnados de determinismo geográfico, determinismo cultural y orientalismo; o el análisis de la publicidad (de ayer y de hoy) con la finalidad de detectar fomento del consumismo, sexismo, xenofobia o simplemente discursos que, por su banalidad o superficialidad, dificultaban el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico imprescindible, en nuestra opinión, para formarse como maestros y como ciudadanos.

A priori, estas intervenciones educativas fueron efectivas, ya que los alumnos fueron capaces de aproximarse de forma crítica a las distintas fuentes analizadas, desarrollando, en teoría, las competencias adecuadas para tal fin. No obstante, para confirmar los resultados, decidimos, una vez finalizado el segundo curso, iniciar una tercera fase concebida como investigación autodiagnóstica destinada a evaluar todo el proceso. De lo que se trataba era de ver si la intervención educativa había servido para que los futuros maestros adquiriesen un pensamiento crítico y fuesen capaces de integrar el discurso de los medios y de su contexto sociocultural de una forma reflexiva y consciente o si, por el contrario, el peso de esos mecanismos "externos" neutralizaba el desarrollo de las competencias teóricamente afianzadas. De esta tercera fase, de su fundamentación metodológica y de algunos de los resultados obtenidos, es de lo que damos cuenta en las próximas páginas.

La estrategia metodológica: el grupo de discusión

La técnica de investigación que utilizamos en la que hemos descrito como tercera fase fue el grupo de discusión, una estrategia basada en el debate grupal sobre uno o diversos temas que aporta información sobre percepciones, ideas y opiniones que, a menudo, se matizan o refuerzan como consecuencia de la interacción (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, Zoran, 2009).

Por lo que respecta al proceso de diseño y preparación, podemos empezar señalando que los 40 participantes voluntarios fueron distribuidos en 4 grupos aleatoriamente. Se trataba de 26 mujeres y 14 hombres que, como ya hemos comentado, habían cursado las dos asignaturas troncales de Didáctica de las Ciencias Sociales y que, por tanto, disponían de instrumentos teóricos y estrategias analíticas para llevar a cabo una reflexión grupal acerca del papel y los usos públicos de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo y en nuestra sociedad.

A la hora de organizar y planificar los grupos tuvimos en cuenta que el número de componentes de los mismos se situase entre 8 y 12 personas, ya que era conveniente garantizar la diversidad sin que un ambiente excesivamente numeroso dificultase o impidiese que éstas se expresasen abiertamente. También intentamos que la extensión de las sesiones superase la hora de duración para poder conseguir, dentro de las limitaciones propias de una investigación de este tipo, una mayor saturación de datos.

El equipo moderador estuvo integrado por quienes presentamos esta comunicación y nuestra misión fue, fundamentalmente, guiar la conversación, reorientarla en determi-

nados momentos y facilitar aquello que se ha venido a denominar “*stimulus materials*”, es decir, textos, vídeos, imágenes o fotografías destinados a hacer aflorar determinadas ideas, sentimientos o reacciones en los participantes.

Antes de empezar, recordamos a los componentes de los distintos grupos que su participación debía ser lo más activa posible para poder obtener todo tipo de opiniones. En este sentido, hicimos énfasis en que ésta no debía ser vista como una actividad de evaluación, ya que no se esperaba que diesen respuestas correctas o incorrectas, sino que expresasen con total libertad sus puntos de vista y los compartiesen con el grupo, independientemente del grado de desacuerdo con las opiniones del resto.

En relación con los datos que esperábamos obtener (registrados a través de grabaciones de vídeo que habían sido autorizadas previamente por los estudiantes), nos interesaban tanto las opiniones o reflexiones individuales como toda aquella información derivada de la interacción. El análisis de los temas surgidos de la discusión era fundamental, pero la información relativa al grado de consenso o disenso dentro del grupo o la posible censura o marginación de determinadas ideas no dejaban de ser aspectos relevantes en una investigación de didáctica de las Ciencias Sociales centrada en cuestiones mediáticas, socialmente polémicas o con una cierta carga emocional (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, Zoran, 2009; Davidson, 2010).

Los ejes temáticos de la discusión: representaciones socioculturales, finalidades socioeducativas e influencia del discurso mediático

Por lo que respecta al contenido, los grupos de discusión se estructuraron en dos partes. La primera, de carácter introductorio y destinada fundamentalmente a romper el hielo, giraba en torno a las prácticas y los usos de la escuela en general. Para iniciar la sesión, los participantes visualizaban la fotografía de un aula “clásica” en la que los alumnos, sentados en fila y de uno en uno, trabajaban las actividades de un manual de cara a una pared en la que podía verse la pizarra, un mapa de España y la foto de los reyes. A partir de ahí, los miembros del grupo reflexionaban y discutían acerca de modelos de enseñanza, recursos, uso de espacios, metodología, enfoques psicopedagógicos, “textos invisibles”, etc.

El grado de unanimidad a la hora de analizar esta imagen y/o de caracterizar la escuela y los modelos educativos predominantes era bastante elevado. Así, eran muy frecuentes las referencias a sensaciones vinculadas con aburrimiento o monotonía, a la ausencia de recursos, a la omnipresencia del libro de texto, a la falta de trabajo grupal o cooperativo, etc. Muchos derivaban de la fotografía o de las descripciones realizadas un modelo de enseñanza cerrado y tradicional en el que el alumnado tenía un papel pasivo y reproducía de manera acrítica aquello que la autoridad (el maestro o el manual) transmitía para su aprendizaje. La mayoría, además, vinculaba su relato con su propia experiencia en las aulas y señalaba que ese ambiente “no desarrolla ninguna de las actitudes o competencias que hemos estado trabajando”, por lo que “el currículum crítico

parecía estar ausente en esas clases”.

La segunda parte, centrada en las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, presentaba, en cambio, una mayor variedad discursiva y, por tanto, una mayor complejidad a la hora de analizar los datos. En general, casi todos los participantes coincidían en que las Ciencias Sociales debían servir, más allá de enseñar contenidos histórico-geográficos y socioculturales, para socializar, transmitir valores, aprender del pasado (la clásica idea de la *Historia magistra vitae*) y formar personas críticas y cívicas que conozcan y comprendan la sociedad en la que viven para actuar de un modo responsable y comprometido. Todo apuntaba, en principio, a una clara presencia e incorporación del discurso académico adquirido en su paso por la Facultad, un discurso basado en la defensa de un currículum crítico que, frente a lo que ha sucedido históricamente con los modelos más técnicos, diera lugar a personas reflexivas, con capacidad de análisis y con valores cívicos. No obstante, al profundizar en muchas de las finalidades que ellos mismos habían planteado, nos dimos cuenta de que esos fundamentos teóricos construidos durante, como mínimo, los últimos dos años, presentaban unas grietas que, en algunos casos, podían amenazar con el derrumbamiento de todo el edificio. Fue precisamente al tratar estas cuestiones, como a continuación veremos, cuando el discurso de los medios de comunicación empezó a aflorar con mayor intensidad, conduciendo a menudo a reflexiones banales, irreflexivas e incluso etnocéntricas y esencialistas.

Dado el poco espacio del que disponemos, nos centraremos sólo en algunas de las cuestiones que surgieron durante los grupos de discusión y que, en nuestra opinión, ejemplifican bien esa presencia de los medios y sus imágenes a la hora de reflexionar sobre el mundo social, las Ciencias Sociales, sus conceptos y sus finalidades educativas.

En primer lugar, como ya hemos señalado, fueron muchos los participantes que citaron la importancia de la *socialización*. Cuando se les preguntaba por este concepto, numerosos estudiantes hablaban de comunicación, empatía, diálogo y tolerancia para construir una sociedad menos conflictiva y más abierta. Otros destacaban la trascendencia de formar personas que supieran convivir y que, por tanto, respetaran las normas que, como sociedad, nos hemos dado. Estas reflexiones daban pie a introducir una fotografía sobre la celebración del Día de la Constitución en un colegio de Educación Infantil y Primaria, una imagen en la que se veía un mural dedicado a ensalzar los valores de la Carta Magna. Ésta aparecía rodeada de dibujos que representaban a niños de distintas procedencias étnico-culturales y que estaban cubiertos por la bandera española, omnipresente en todo el mural.

La interpretación mayoritaria era que “todos somos españoles” y que, por tanto, todos tenemos la obligación de cumplir esas normas consensuadas:

(M1): “Hay que estudiarla porque es la norma de normas. Si tú quieres formar una persona cívica, la máxima expresión de ciudadanía es seguir la Constitución. Los niños deben saber que ahí están sus derechos y sus obligaciones”.

La Constitución, así, era presentada como la garante de la igualdad; una igualdad que, como confirmaba el mural, también se hacía extensible a los inmigrantes, siempre que respetaran las normas y se integraran.

Al ser preguntados sobre el significado de la palabra integrar y sobre si la escuela debía ejercer esa función, todos coincidían en que integrar suponía tratar con igualdad, una igualdad que no solía concretarse en propuestas interculturales (como las que habían visto y desarrollado en clase), sino más bien en un modelo asimilacionista que, para ser defendido, conducía a reflexiones como las siguientes:

(A3): "Yo pienso que con la religión y con la lengua hay que ir con cuidado. Yo no dejaría entrar a una niña en clase con burka. No estamos en su país. Si yo estuviera en su país me obligarían a ponérmelo porque es su religión, así que ella en mi colegio no lo va a llevar. Si no se puede llevar gorra, no se puede llevar burka. Y con la lengua igual. En clase se habla castellano o valenciano y punto".

(B3): "Con lo del pañuelo ya no es cuestión de religión o cultura, sino de privación personal. Para mí, eso es personal. Estás privando a una persona de su libertad, de ser natural porque mostrar el pelo es una cosa natural. Tu cuerpo es natural y no tienes por qué taparlo".

(A3): "Hay que adaptarse al país y respetar lo nuestro. Tú no puedes llegar y hacer lo que te dé la gana".

(L3): "Hay símbolos religiosos que privan la libertad y por encima de la religión están los derechos humanos".

Este tipo de afirmaciones suscitó un interesante debate acerca de los límites de la integración, del supuesto "arcaísmo" de determinadas culturas o de la universalidad de los derechos. La visión mayoritaria era la que, al más puro estilo orientalista, adjudicaba a la denominada cultura occidental y sus formas de vida un mayor grado de civilización, progreso y libertad. Los "otros", por tanto, eran los que debían abrir los ojos y empaparse de las bondades de una cultura, la "nuestra", claramente superior:

(L3): "Hay que abrir horizontes. Yo tengo una amiga musulmana que viste como una persona normal de Zara y no quiere volver a su país porque su padre quiere casarla. Es una chica normal, que tiene sus estudios. Ha salido de ese mundo y ha visto que es igual que los hombres, que no tiene que rebajarse".

(J1): "El que viene aquí tiene que adaptarse a nuestras normas. Si el negro que viene de Afganistán ve normal que si una mujer hace eso se le deben tirar piedras a la cabeza, deberá adaptarse a las normas que hay aquí".

Más allá del tema de la integración, la fotografía sobre la celebración del Día de la

Constitución llevó a los distintos grupos a discutir también acerca de cuestiones vinculadas con la identidad española. Algunos de los participantes destacaron la presencia de banderitas de España como algo nacionalista. Frente a estos planteamientos había quien contestaba que era lo natural, remarcando así que “es la bandera del país, si no te gusta te aguantas porque es así”. La mayoría, por tanto, no detectaba ninguna connotación política o nacionalista en la presencia de banderas y recurría a argumentos como los siguientes para justificarlo:

(M1): “Esto no es nacionalismo, es ser patriota. No pasa nada. En Estados Unidos la gente la cuelga en sus casas y la lleva con orgullo y no pasa nada”.

(J1): “Es lo normal. Si fuera Francia, habría banderitas de Francia”.

(A3): “Ni te planteas eso. Yo de pequeñita pintaba banderas y es una cosa muy divertida”.

(E1): “Es natural. Cuando juega la selección española también sacamos las banderas a la calle y no significa nada. Es lo normal”.

Estas mismas personas, cuando algunos de sus compañeros preguntaban acerca de la utilidad o función educativa de actividades como esas (“¿qué sentido tiene ponerse a pintar banderas de España?”) o cuestionaban la celebración acrítica del Día de Constitución en los centros educativos, recurrían nuevamente a discursos naturalizadores cargados de banalidad y basados en la supuesta idea del sentir mayoritario (Parra y Segarra, 2011):

(A3): “¿Tú crees que en un centro deben decidir los profesores si están de acuerdo o no en celebrar el Día? Es el Día de la Constitución, el día de los españoles, así que se celebra”.

(L3): “Para mí esto no está relacionado con política, sólo si quieres darle ese sentido. Yo lo vinculo con derechos, con libertades, con igualdad”.

Todos estos ejemplos y discursos, pese a responder a cuestiones trabajadas en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales durante los dos últimos años, no se construían a partir de los modelos o marcos teóricos supuestamente adquiridos e interiorizados en el ámbito académico. En nuestra opinión, eran otros referentes, entre los que, sin duda, se encontraban los medios de comunicación, los que se presentaban como proveedores de unas imágenes y de unos argumentos vistos como universales por parte de los estudiantes.

Buena parte de los participantes daba por descontado que lo público era aquello universalmente compartido, lo que les llevaba a huir de lo académico y a centrarse en lo mediático. Muchos de sus planteamientos se reducían a lo que transmiten los medios. De hecho, eran habituales las alusiones a la televisión, ya que tendían a presuponer que lo que ésta difunde “es conocido por todos”. “Lo que vemos en la tele”,

lo que pasa “ahora” y “aquí”, “lo cotidiano”, “la actualidad” eran conceptos que se confundían hasta el punto de que “lo real”, “lo que vemos todos los días” no necesariamente coincidía con lo que habían experimentado o vivido, sino con una información que, difundida a través de los medios, consideraban natural, evidente e incluso incuestionable.

Como hemos visto, las banderas “cuando España ganó el Mundial” no tenían para muchos de nuestros estudiantes connotaciones políticas. Aunque numerosos estudios indiquen que las selecciones de fútbol son una plasmación paradigmática de la “comunidad imaginada” a la que llamamos nación (Sanz, 2012; Hobsbawm, 1991; Anderson, 1993), el sentido banal que les dan los medios y, en especial, la televisión hace que las personas no se acerquen a ellas de una manera reflexiva (Edensor, 2006). Con frecuencia, como hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación, cuando los estudiantes hablaban de sus experiencias, de sus vivencias directas, se olvidaban de los contenidos académicos y la televisión pasaba a ser quien les proveía de referentes.

Esos referentes eran los que daban cobertura a aquello que habían sancionado como experiencia cotidiana y que, por tanto, consideraban real aunque ni siquiera lo hubiesen vivido. Eso es lo que explica, por ejemplo, que en todos los grupos de discusión se hablara de Islam y mujeres o que en tres de los cuatro surgiera el tema del *burka* como elemento de discusión. Este debate demuestra cómo los medios de comunicación dan forma a las visiones de la realidad social. Para muchos estudiantes, este problema formaba parte de su experiencia aunque, como ellos mismos reconocían, jamás hubieran visto un *burka* ni se hubieran encontrado ante una situación de esas características. Superponían, pues, lo que los medios planteaban como “problema” o como “normal”, con su propia vida, vinculando nuevamente lo público a lo que aparece en los medios.

En este sentido, no queremos dejar de recalcar la importancia de la publicidad, configuradora del día a día, gran transformadora del espacio público y encargada también de validar la experiencia, como confirma el debate *burka/gorra* que hemos presentado anteriormente. Dicho debate acababa presentando las culturas de los “otros” como culturas diferentes y cerradas mientras que los elementos de la “nuestra” (la moda) eran considerados normales, naturales y abiertos (Morley, 2008; Peris, 2012). Eso explica que para una de las estudiantes lo “normal” fuera que una musulmana, al tomar conciencia de su situación, abandonase su cultura, “viniese a la nuestra” y vistiese “de Zara” por “la influencia de la calle”.

Conclusiones

Los medios, sobre todo la televisión, constituyen un elemento fundamental a la hora de ofrecer modelos de comportamiento, vestimenta o gusto, de transmitir información, valores y opiniones y de difundir pautas narrativas sobre la realidad y nuestra

experiencia cotidiana (Viñao, 2011; Peris, 2012). En este sentido, hemos podido ver a lo largo de estas páginas que el discurso académico, claramente presente al analizar cuestiones relacionadas con metodología docente, enfoques epistemológicos o perspectivas psicopedagógicas, confluía con otro discurso, el de los medios, cuando se trataba de analizar aspectos más vinculados a la experiencia o a la vida cotidiana. En esos casos, los fundamentos académicos adquiridos sobre todo a lo largo de la titulación, se veían profundamente alterados y, en ocasiones, neutralizados por imágenes y estereotipos procedentes de los medios de comunicación, unas visiones en las que predominaba el pensamiento descriptivo frente al analítico, en las que tendían a simplificarse los problemas y en las que la reflexión crítica pasaba con frecuencia a ser sustituida por eslóganes bastante superficiales y banales que podían llegar a hacer de un anuncio un microcosmos de la sociedad.

Como formadores de maestros, consideramos esencial diagnosticar los mecanismos de reproducción de determinados estereotipos y concepciones para poder construir estrategias que favorezcan la transformación en ámbitos que, como la escuela, no sólo transmiten, sino que también construyen discurso. En consecuencia, pensamos que una de nuestras obligaciones es ayudar a deconstruir una realidad que, modelada por los medios (más allá de otros factores socioeconómicos, políticos y culturales) es concebida con frecuencia como normal, natural e inmutable cuando no lo es en absoluto.

Referencias bibliográficas

Anderson, B. (1993): *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

Davidson, C. (2010): Transcription matters: transcribing talk and interaction to facilitate conversation analysis of the taken-for-granted in young children's interactions. *Journal of Early Childhood Research*, 8, 115-131.

Edensor, T. (2006): Reconsidering National Temporalities. Institutional Times, Everyday Routines, Serial Spaces and Synchronicities. *European Journal of Social Theory*, November 9, 525-545.

Gimeno, P. (1995): *Teoría Crítica de la educación*. Madrid: UNED.

Giroux, H. G. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Hobsbawm, E. J., (1991): *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Moll, L. C. (comp.) (1993): *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Editorial.

Morley, D. (2008): *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Onwuegbuzie, A.J.; Dickinson, W.B.; Leech, N.L.; Zoran, A.G. (2009): A Qualitative Framework for Collecting and Analyzing Data in Focus Group Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8-3, 1-21.

Parra, D.; Segarra, J. R. (2011): Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.

Peris, A. (2012): Nación española y ficción televisiva. Imaginarios, memoria y cotidianidad. En Saz, I; Archilés, F. (eds.). *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: PUV, 393-418.

Sanz, J. (2012): De la azul a «la roja». Fútbol e identidad nacional española durante la dictadura franquista y la democracia. En Saz, I; Archilés, F. (eds.). *La nación de los españoles. Discursos y prácticas del nacionalismo español en la época contemporánea*. Valencia: PUV, 419-436.

Souto, X. M. (2011): La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Investigación en la Escuela*, 75, 5-17.

Viñao, A. (2011): Ayer y hoy de la educación en España: memorias y desmemorias. En Lomas, C. (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro, 23-60.

Warner, M. (1992): The Mass Public and the Mass. En Calhoun, C. (ed.). *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge (Mass.): MIT Press, 377-401.

A CONCEPÇÃO DE NATUREZA, O DISCURSO IDEOLÓGICO DA MÍDIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

ELIANA MARTA BARBOSA DE MORAIS

Universidad Francisco Gavidia

Em pesquisa desenvolvida durante a realização do curso de mestrado em Geografia, buscávamos compreender as relações existentes entre o conceito de natureza tratado pela academia em obras destinadas a essa temática, e a ideia de natureza concebida pela população, a partir da prática estabelecida no local de moradia. Para isso, um dos questionamentos que procuramos responder ao longo da pesquisa relacionou-se às relações existentes entre o conceito de natureza utilizado pela população residente em duas áreas de risco de Goiânia e a concepção veiculada sobre esse conceito nos meios de comunicação local (Morais, 2000). Com isso objetivávamos refletir sobre o papel desempenhado pela mídia enquanto formadora de opinião no que tange à externalização da natureza e a sua relação com a manutenção do *status quo*.

Naquele momento nos apoiamos na discussão da ideologia enquanto um instrumento que busca a manutenção da ordem vigente explicitando que há relações diretas entre a classe dominante e as ideias veiculadas a cerca de sua dominação. Para isso a ideologia se ampara na concepção idealista de mundo, defensora da perspectiva de que as ideias existem em si e por si, desconsiderando a materialidade do mundo; no processo de alienação, em que as condições de existência social dos seres humanos não lhes parecem produzidas por eles, mas produzidos por tais condições, alheias, portanto, ao resultado do seu próprio trabalho e, na luta de classes, apoiada na separação, entre os detentores e não-detentores dos meios de produção, das condições e dos produtos do trabalho. A mídia, quando amparada nesses referenciais,

se configura como o maior agente de alienação uma vez que, veicula informações em massa para a população.

A partir da análise de reportagens de jornais sobre problemas ambientais ocorridos nos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás, amparada na metodologia de pesquisa qualitativa, constatamos que, dentre os impactos ressaltados nessas reportagens, ficava evidente a discussão a cerca dos prejuízos ocorridos ou esperados com a ocorrência de erosões e inundações. Soma-se a isso a ênfase atribuída, nessas manchetes, ao caráter catastrófico dos impactos. As inundações, por exemplo, foram vistas, por um lado, como um impacto ocasionado pelas chuvas ou, quando muito, por um indivíduo isolado. Todavia, a água da chuva foi vista como um recurso necessário à sobrevivência. Com este contexto, restava à população conformar-se com a realidade vigente e recuperar os danos materiais, tomando para si a responsabilidade que deveria ser amplamente discutida no interior de uma sociedade desigual, situada no tempo e no espaço.

Para além da discussão sobre os prejuízos advindos com a ocorrência desses impactos, há a necessidade de se elucidar as origens dos impactos existentes no ambiente, através da análise integrada entre os elementos físico-naturais (relevo, solo, rocha, vegetação, clima) e sociais (o uso e ocupação do solo) tanto em espaços urbanos quanto em espaços rurais.

Para encaminhar o ensino sobre essa temática na educação básica os professores têm feito uso de diferentes recursos. Sabe-se que o livro didático configura-se num dos mais utilizados. Todavia, diversos autores têm contribuído com essas análises, destacando a importância da utilização de variados recursos teórico-metodológicos para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na educação básica. Os jornais impressos se configuram como um destes recursos.

Encaminhar as aulas de Geografia tendo os jornais impressos como subsídio indica a necessidade de uma leitura crítica das notícias veiculadas por essa mídia. Para isso, há de se considerar como encaminhar o ensino de Geografia numa perspectiva que inclua a discussão sobre a mídia impressa e sobre o conceito de natureza na formação inicial e continuada do docente. Pois, embora parcela da população entrevistada, quando da realização da dissertação, já houvesse concluído a educação básica, eles não conseguiam ultrapassar os referenciais assentados numa concepção de que a natureza circunscreve-se a elementos como relevo, solo, vegetação, chuvas, etc. É necessário ir além desses referenciais, concebendo o próprio ser humano como natureza. É necessário ainda, compreender o ser humano como um ser histórico e cultural, situado no espaço e no tempo, no interior de uma sociedade desigual, estruturada em classes sociais.

É nesse sentido que, indicamos, durante a realização da tese de doutorado (Morais, 2011), o conceito de natureza como um dos eixos estruturantes para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. Acreditamos que, a presença desse

conceito, de forma crítica, na formação teórico-metodológica do professor os auxiliem a revalorizar o ensino dos conteúdos físico-naturais na Geografia Escolar e, conseqüentemente, na formação da cidadania. Assim, discutir o conceito de natureza, o papel da mídia e a formação cidadã, de maneira integrada, auxilia alunos e professores a analisar o espaço geográfico e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

O conceito de natureza e os problemas ambientais

Diversos conceitos têm sido atribuídos à natureza ao longo do tempo. Isso não significa que esses conceitos se desenvolvam linearmente ao longo da história ou que tenha sido homogêneo a sua concepção num determinado tempo histórico. Pelo contrário, indicam que os conceitos não são estáticos, eles passam por mudanças, são históricos. Precisamos compreendê-los para melhor analisar a realidade.

Em trabalho realizado anteriormente destacamos as características atribuídas à natureza considerando a existência de uma concepção mágica, na qual a natureza é concebida como fonte de mistérios e obstáculos a serem transpostos; de uma visão grega, baseada na analogia entre o mundo da natureza e o do ser humano; da cosmologia da renascença, onde a inteligência provém de algo externo à natureza – criador divino e senhor da natureza; e a visão moderna de natureza, assentada na analogia entre os problemas do mundo natural estudados por cientistas da natureza e os problemas humanos estudados por historiadores (Morais, 2000). Buscamos a partir da abordagem dessas diferentes concepções evidenciar que essa categoria passou por concepções historicamente diferenciadas, o que pode ser confirmado ao observarmos as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza. É nesse contexto que Gonçalves (1989: 23) expressa que,

Toda sociedade, toda cultura, inventa e institui uma determinada ideia do que seja natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura.

Na atualidade convivemos com diferentes concepções de natureza. Dessas concepções se destacam duas: hostilidade e virtuosidade. A primeira situa-se no patamar de que é necessário dominar a natureza. Portanto, nessa concepção legitima-se o ataque à natureza. Como conseqüência tem-se a atribuição a determinados comportamentos sociais o status de eventos naturais. Assim, à chuva, por exemplo, tem sido dada a responsabilidade pela ocorrência de eventos catastróficos em nossa sociedade. As justificativas para a ocorrência de problemas ambientais de diferentes ordens são postos desde uma perspectiva de naturalização de suas causas. Já a virtuosidade ampara-se na defesa de que existe uma natureza harmoniosa, e que os homens são os responsáveis por sua destruição. Por isso fomenta-se o contato com a natureza na

valorização de áreas “naturais” tanto em ambientes urbanos, assentadas na imagem dos condomínios fechados, quanto em ambientes rurais, propagando, por exemplo, a segunda residência.

Em ambas concepções vemos que a referência é a externalização da natureza, a perspectiva predominantemente concebida na sociedade atual. Isso significa dizer que, o ser humano não faz parte da natureza. Ela é formada apenas pelos elementos naturais, como a vegetação, o relevo, as rochas, as águas. Caseti (1997) expressa que, a concepção de externalização da natureza trata-se de uma estratégia ideológica que legitima a apropriação privada e coloca em destaque o valor de troca em detrimento do valor de uso.

Compreender a natureza concebida dessa forma evidencia possibilidades restritas para encaminhar a análise geográfica visto que, as explicações que envolvem a dinâmica desses elementos são dadas por um lado a partir da naturalização da sociedade ou, por outro a partir da individualização, direcionando ao indivíduo as responsabilidades quanto aos desequilíbrios observados no espaço geográfico, considerando o ser humano como mais um elemento do sistema.

Conceber a natureza a partir desses referenciais dificulta realizar a análise dos problemas ambientais, pois a sua compreensão deve ser situada no contexto das relações estabelecidas no interior de uma sociedade. Por isso concordamos com Foladori (2001) ao expressar que, o entendimento dos problemas ambientais passa, antes de tudo, pela análise das relações que ocorre entre os seres humanos, situados no interior de uma sociedade de classes para depois ocorrer entre o ser humano e a natureza.

Para ultrapassar a perspectiva de compreender a natureza a partir de sua externalização temos indicado que a sua compreensão envolve um conjunto de conceitos que possuem claras relações entre si, ou seja, sistemas conceituais. Dentre os conceitos que compõem o de natureza temos visto sobressair o de sustentabilidade, conservação e o de homem. Queremos retomar esses conceitos para apresentá-los em outro patamar.

Iniciaremos destacando o conceito de homem. Ele será compreendido a partir da terminologia ser humano, na perspectiva de ultrapassar as desigualdades de gênero inerentes a ele. Acrescentamos ainda a necessidade de irmos além da designação de ser humano para nos referir aos diversos sujeitos que constroem o espaço geográfico. Devemos situá-los no interior de uma classe social, pois há diferentes formas de interação entre a sociedade e a natureza considerando a posição que cada um ocupa no interior do modo de produção. A concepção de sociedade indica que esse ser humano não é puramente biológico mas é também social, pois pertence a uma classe social, a uma cultura, a uma determinada sociedade.

Outro conceito que demanda a nossa atenção é o de sustentabilidade. A pergunta que se coloca é: sustentabilidade para quem? Isso porque as discussões em torno desse

conceito têm sido realizadas considerando apenas as relações que se estabelecem entre o ser humano e a natureza. Quando o faz sob essa perspectiva há uma tentativa de individualizar as responsabilidades, atribuindo às pessoas individualmente a culpa por situações que envolvem primeiramente as relações que ocorrem no interior da sociedade portanto, entre os seres humanos. Assim, entender os motivos pelos quais ocorrem inundações nos leva a questionar os principais atingidos por esse impacto na perspectiva de compreender as relações sociais e, somente depois, as relações que ocorrem entre natureza e sociedade.

Quer-se ainda apresentar algumas reflexões sobre o conceito de preservação. Se preservar significa manter intacto, esse conceito remete ao de primeira natureza. Todavia, grandes contribuições têm sido apresentadas por diversos autores sobre a dificuldade de compreender a natureza nessa perspectiva nos dias atuais, pois a sociedade, cada vez mais dinâmica, tem direta ou indiretamente deixado sua marca em todos os espaços. É nesse sentido que se tem indicado o termo conservação como possibilidade de busca para uma melhor qualidade de vida.

É a partir desses referenciais que questionamos o papel que a mídia tem desempenhado junto à população no estabelecimento do conceito de natureza e o que significa mobilizar esses conceitos para compreender os problemas ambientais que constantemente tem ocorrido e sido veiculados no jornal impresso.

A mídia e o conceito de natureza

Acostumamos a dizer que o discurso da mídia é tão poderoso que, da mesma forma que elege presidentes da república também o destitui. Essa força advém de sua atuação ao repassar informações a uma parcela significativa da sociedade num tempo muito veloz.

Isso tem possibilidade de ocorrer porque a mídia se faz presente no cotidiano da população de diferentes maneiras: rádio, TV, revistas e jornais impressos e on line, sejam em programas específicos ou em propagandas e nas mais variadas formas.

Em Goiânia, parcela significativa da população tem como referência para o acesso a informações o jornal impresso. E destes se destaca o Jornal O popular, de responsabilidade da Organização Jaime Câmara, uma afiliada da Rede Globo de televisão.

Foi no intuito de compreender as relações entre esse jornal e a formação da opinião pública que selecionamos algumas reportagens de jornais para compreender qual concepção de natureza ele veicula ao abordar os problemas ambientais.

Na década de 1990 a referência principal que obtivemos, a partir da análise de reportagens de jornais que tratavam de problemas ambientais, foi a concepção de uma natureza externalizada, numa perspectiva de hostilidade, pois as reportagens faziam alusão aos problemas ocasionados pela chuva, pela erosão e pelo córrego,

conforme pode ser atestado nas manchetes a seguir: Encontrado corpo da 3ª vítima do temporal (O popular, 1999), Moradores temem que erosão cause tragédia (O popular, 1995), Córrego ameaça destruir casas (O popular, 1994). Reflexões sobre o contexto social que fazem com que uma parcela significativa da população seja levada a residir em áreas impróprias bem como as relações entre essa população, historicamente situada e as temáticas físico-naturais não se constituem em elementos de reflexão nas citadas reportagens. Já percebíamos na mídia o tratamento de outras temáticas a partir de uma virtuosidade, ao veicularem, por exemplo, as propagandas de vendas de imóveis destacando a presença neles de áreas verdes, de córregos e, em especial, de lagos.

É interessante notar que, conforme estávamos observando, a abordagem quanto ao tratamento das problemáticas ambientais estavam sendo alteradas. Se na década de 1990 as análises desses problemas se aproximam mais da concepção de uma natureza hostil, na década de 2010 caminhamos para referências assentadas na virtuosidade, conforme atestam as manchetes a seguir: Pasto avança sobre área verde (O popular, 2011), Degradação ameaça córrego (O popular, 2011), Esgoto cai em córrego e mata peixes (O popular, 2012), Brasil tem o equivalente a duas França em áreas degradada (O popular, 2012). Vemos, dessa forma, que o córrego, a vegetação são os que sofrem a ação do impacto e não os agentes impactantes, conforme divulgados na década de 1990. Embora haja alterações quando a maneira de se conceber a natureza, o que percebemos é a manutenção da concepção de uma natureza externalizada onde as origens para os problemas ou situam-se na ordem do impessoal, estando diluída na sociedade, indicando que todos são responsáveis de igual maneira pelos desequilíbrios verificados no ambiente ou particulariza a culpa direcionando-a a um ser humano específico.

A partir das análises realizadas sobre o conceito de natureza, o papel do jornal impresso na formação desse conceito e sua relação com os problemas ambientais apresentam-se, a seguir, algumas reflexões sobre o ensino dos problemas ambientais na Geografia Escolar.

Os problemas ambientais e sua abordagem na geografia escolar

Até então temos destacado um conteúdo: os problemas ambientais; um conceito para estruturar esse conteúdo: natureza; um procedimento de ensino: o jornal impresso. Queremos agora discutir como esses elementos se relacionam para compor uma aula ou uma unidade didática na Geografia escolar.

Primeiramente queremos destacar que, encaminhar o ensino de Geografia na escola requer que haja articulação entre o conhecimento específico (Geografia) e o conhecimento didático (Didática da Geografia). Essa articulação indica mescla, imbricação. É ir além de uma somatória, na qual não sabemos onde começa um e onde termina o outro. Há uma dialética entre eles. Portanto, a didática da Geografia

perpassa o objetivo, o conteúdo e o método, elementos centrais que estão presentes nas reflexões que encaminhamos ao abordar os problemas ambientais na sala de aula. Somente é possível encaminhar o ensino dessa forma ao considerarmos o professor como sujeito crítico, ou conforme denominação de Pimenta (2002) como intelectual crítico-reflexivo.

Trazer o cotidiano do aluno para a sala de aula é um caminho frutífero. Os jornais nos auxiliam nessa tarefa. Ao utilizarmos linguagens diversificadas para trabalhar com o cotidiano do aluno, ampliamos a motivação e o interesse destes, favorecendo a sua participação e envolvimento. Todavia, há a necessidade de compreender que o trabalho com a Geografia na escola está para além do uso dos procedimentos de ensino, pois trabalhar com jornais, charges, maquetes ou mapas mentais em si não indica que o ensino esteja contribuindo com a formação cidadã do aluno. É importante trabalhar com o lúdico, mas aprender Geografia significa estabelecer diálogo com o conhecimento, estabelecer conexões com os conceitos já construídos (Goulart, 2011). Portanto, o uso de jornais na sala de aula é um importante recurso para o docente mas, ele não deve ser utilizado com um fim em si mesmo, seu uso deve conectar-se aos objetivos postos para o ensino de Geografia e, nesse caso, com os problemas ambientais, buscando encaminhar sua análise a partir dos conhecimentos prévios e do sistema de conceitos que consubstanciam a sua existência.

Assim, abordar os problemas ambientais na Geografia escolar requer tratar essa temática considerando a necessidade de ir além da informação expressa no jornal. Para isso o professor precisa desenvolver um trabalho no qual se situe como mediador entre o aluno e o conhecimento, instigando o aluno a refletir sobre a informação a partir de questionamentos situados nas questões de ordem política, econômica, social e cultural, evidenciando as relações que se estabelecem entre o global e o local.

Compreender a natureza a partir de uma concepção em que o ser humano também a constitui nos ajuda a ultrapassar a naturalização pelas quais diversas problemáticas sociais tem sido tratadas; compreender esse ser humano como situado historicamente nos ajuda a não culpar as pessoas menos favorecidas pelos problemas ambientais dos quais elas mesmas são as principais vítimas. Por isso, tenho denominado a abordagem dos conteúdos comumente concebidos por natureza (relevo, rochas, solos...) como integrantes das temáticas físico-naturais, numa perspectiva de reconhecer que eles existem independentemente da ação humana, mas que o seu desenvolvimento tem sido direto ou indiretamente marcado pela sociedade e que o natural não tem as mesmas concepções que outrora.

É no sentido de munir os docentes de claros referenciais teórico-metodológicos que indicamos o conceito de natureza como eixo estruturante para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar. Com isso acreditamos ser possível ao docente, mediante sua função de mediador, auxiliar os alunos a transformar informação em conhecimento, ratificando a importância da Geografia para a formação cidadã e, por conseguinte, no currículo da educação básica. A partir de uma concepção de ensino

assentada e desenvolvida segundo esses referenciais os alunos terão maiores possibilidades de exercer a sua cidadania visto que, estarão amparados em conhecimentos necessários à compreensão do seu cotidiano, o qual cada vez mais o impele a refletir sobre as problemáticas ambientais que ocorrem tanto no seu ambiente imediato quanto em escalas mais distantes.

Conclusões

Reconhecemos que, o desenvolvimento da tecnologia possibilitou ao ser humano ter acesso a informações de espaços próximos e longínquos no ritmo em que as situações ou fenômenos ocorrem. O jornal impresso, embora conte com horários específicos para a sua confecção e distribuição, se situa em meio a esse desenvolvimento. E, se tratando de informação há várias possibilidades de apresentá-las.

Nosso objetivo, ao destacar o papel ideológico que está por traz das manchetes do jornal impresso, não foi o de descartar essa mídia, pelo contrário, foi o de utilizá-la como subsídio para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Se na escola objetivamos a formação de um aluno que seja crítico, consciente, questionador, devemos considerar a contribuição que essa instituição pode dar à sociedade, ao trabalhar na perspectiva da construção de conhecimentos.

Para contribuímos com a formação do aluno utilizando essa mídia é necessário que se amplie, na formação inicial e continuada de professores, a discussão sobre os meios de comunicação e seu papel na educação. Quando analisamos o tratamento dado pelos jornais impressos aos problemas ambientais, vislumbramos a necessidade de rediscutir o conceito de natureza, ultrapassando nessa discussão o debate sobre homem, sustentabilidade e preservação e alçá-los a um debate no qual o foco será a sociedade, a qualidade de vida e a conservação, conceitos que passam a compor o sistema conceitual de natureza.

Ao encaminhar o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar a partir do uso de jornais e de uma discussão assentada no conceito de natureza é possível mobilizar/confrontar o cotidiano do aluno e seu conhecimento prévio com o conhecimento científico tornando a aprendizagem significativa e contribuindo com a formação de sua cidadania.

Referências bibliográficas

Cassetti, Valter (1997): *Proposta metodológica para a compreensão do meio-ambiente*. Goiânia: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, (Mimeo).

Foladori, G. (2001): *Limites do desenvolvimento sustentável*. Trad. Marise Manoel. Campinas, SP: Unicamp.

Gonçalves, C. V. P. (1989): *Os (Des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto.

Goulart, L. B. (2011): Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria [et al] (orgs.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 19-27.

Morais, Eliana Marta Barbosa de (2000): *A ideia de natureza na prática cotidiana*. Dissertação (Mestrado). Curso de Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Morais, Eliana Marta Barbosa de. (2011): *O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar*. (Tese Doutorado, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011).

Notícia

Pasto avança sobre área verde. *O popular*, Goiânia, 04 dez. 2011, Cidades.

Esgoto cai em córrego e mata peixes. *O popular*, Goiânia, 20 set. 2012, Cidades.

Moradores temem que erosão cause tragédia. *O popular*, Goiânia, 30 ago. 1995. Cidades.

Córrego ameaça destruir casas. *O popular*, Goiânia, 20 nov. 1994, Cidades.

Degradação ameaça córrego. *O popular*, Goiânia, 13 set. 2011. Cidades.

Encontrado corpo da 3ª vítima do temporal. *O popular*, Goiânia, 26 Dez. 1999. Cidades.

Brasil tem o equivalente a duas França em áreas degradadas. *O popular*, Goiânia, 11 jul. 2012, Cidades.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GESTIÓN AMBIENTAL CON APOYO DE REALIDAD AUMENTADA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

JESÚS GABRIEL MONAL
MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ
HERNÁN GIL

Universidad Tecnológica de Pereira

Introducción

El propósito de la ponencia es presentar y analizar una experiencia de enseñanza y aprendizaje de la gestión ambiental con apoyo de Realidad Aumentada, en la que se identifican, analizan e interpretan habilidades de pensamiento social, la cual es realizada con un grupo de estudiantes de grado noveno, en una institución educativa oficial colombiana, en el año 2011.

La base es un estudio de caso sobre el ecosistema de un Bosque Seco Tropical, en el que los estudiantes con ayuda de marcas de Realidad Aumentada en tecnología 3D y de Google Inc (2010), describen el bosque en su estado actual, lo analizan a través del tiempo, interpretan lo que sucede actualmente por la deforestación y los efectos antrópicos, hacen una proyección de lo que puede suceder en 5, 10, 15 y 30 años, si continúa su destrucción. Posteriormente, elaboran un plan de gestión ambiental que contribuya a mitigar los efectos del deterioro y a proteger el bosque.

El texto inicia con una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación ambiental y las ciencias sociales, posteriormente se presenta la metodología del

estudio y finalmente, contiene una síntesis de los resultados, en los que se contrasta la propuesta planeada por el docente con lo desarrollado en la práctica educativa y los supuestos teóricos, que evidencian la complejidad e importancia del desarrollo de las habilidades de pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de este campo del conocimiento en la educación básica.

La enseñanza y el aprendizaje de la educación ambiental y las ciencias sociales

El Medio Ambiente (MA) es un sistema complejo y dinámico, constituido por los subsistemas: "*Natural o Biofísico*" (Biosfera) y "*Humano o Sociocultural*" (Sociosfera), cada uno con su propia complejidad y dinámica, que interactúan entre sí en forma permanente (Otero, 2001). Sin embargo, en la vida cotidiana nos comportamos como si estos subsistemas estuviesen separados, con las consecuencias del incremento del deterioro ambiental.

La Cumbre de Estocolmo (1972) y la UNESCO (1975), consideran necesaria la Educación Ambiental (EA), en la que el estudiante sea el responsable del proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias participativas que posibiliten la aplicación del conocimiento a la resolución de problemas que comprometan el cuidado del ambiente, y de ahí, surge el Programa Internacional de Educación Ambiental "PIEA" en el año 1975 (Conesa, 2010: 56).

La iniciativa de la Cumbre de Estocolmo y de la Unesco para la preservación del medio ambiente a través de la educación ambiental, concuerda con los propósitos del enfoque crítico para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, que propone partir del análisis de problemas sociales para aprender a pensar el futuro y favorecer la formación del pensamiento reflexivo, crítico y social (Santisteban *et al.*, 2011). En este enfoque, los estudiantes deben adquirir habilidades cognitivas, sociales y conocimientos científicos que les permita comprender el mundo y desarrollar conciencia ciudadana, para lo cual requieren estrategias para descodificar la información y construir conceptos con significado propio.

Para Benejam y Quinquer (2001), la esencia de la enseñanza de las ciencias sociales está en la formación del pensamiento social, que permita el aprendizaje del conocimiento social desde su relatividad y complejidad, que enseñe a descubrir la validez de la información y a interpretar la realidad a partir de las razones de las ciencias sociales. Esto supone desarrollar procedimientos relacionados con habilidades de pensamiento que permitan identificar problemas, plantear hipótesis, buscar información, seleccionar su validez, plantear alternativas de diferentes tipos, entre otras. Jorba, Gómez y Prat (2000), consideran que entre las habilidades de pensamiento, las cognitivas lingüísticas están relacionadas con la intencionalidad de los discursos que se activan en el proceso de enseñar y aprender las diferentes áreas del conocimiento escolar.

La relación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la educación

ambiental con el desarrollo del pensamiento social, lleva a identificar e interpretar las habilidades cognitivo lingüísticas relacionadas con el pensamiento social en una *propuesta didáctica* sobre gestión ambiental, que se apoya en marcas de Realidad Aumentada con tecnología 3D, la cual es realizada con estudiantes de grado noveno de una institución educativa oficial.

En la experiencia, el caso de estudio es el Bosque Seco Tropical y se toma como ejemplo el entorno social y natural de los estudiantes, buscando incidir en los modos pensar, sentir y actuar. El apoyo de la Realidad Aumentada, tiene como propósito facilitar la superposición en tiempo real, de imágenes, marcadores e información generada virtualmente, sobre el mundo real, potenciando y creando un entorno en el que la información y los objetos virtuales se fusionan con los objetos reales, en una experiencia que acerca al estudiante a la realidad cotidiana (Ariel y Fundación Telefónica, 2011). La Realidad Aumentada sirve de soporte para el conocimiento del pasado, del presente, y para hacer una prospectiva razonada, justificada y coherente que ayude a construir el futuro (Santisteban *et al.*, 2011)

Metodología

La investigación se sitúa en el enfoque Interpretativo. La estrategia metodológica es el estudio de casos Stake (1999); Yin (2009), porque busca la comprensión del objeto de estudio como entidad holística. El propósito es describir, analizar e interpretar las habilidades cognitivo lingüísticas vinculadas al pensamiento social, que se desarrollan en una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la Gestión Ambiental, con apoyo de Realidad Aumentada, en estudiantes de grado 9 de una institución oficial (Ver Gráfica 1 con esquema del proceso metodológico). El grupo lo conforman 20 estudiantes con edades entre los 13 y 17 años, y el docente que orienta el curso.



Gráfica1: Esquema del proceso metodológico. Fuente: Elaboración propia.

La unidad de observación, análisis e interpretación son las habilidades cognitivas lingüísticas relacionadas con el pensamiento social en la unidad didáctica completa. Definida ésta como el “conjunto ordenado de actividades estructuradas y articuladas para la consecución de un objetivo educativo en relación a un contenido concreto” (Gutiérrez, 2011). El corpus documental para el análisis de la información abarca la planeación con el diseño tecnopedagógico, la observación de la práctica educativa completa con ayuda de videograbación y audiograbación, autoinformes docentes realizados después de cada sesión y la producción de los estudiantes y del profesor.

Resultados

La base para el análisis son las propuestas de Jorba et al. (2000) y de Casas et al. (2005), sobre el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas en situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje de las áreas curriculares. Primero se analiza la planeación docente, posteriormente el desarrollo de la unidad didáctica y se contrastan los resultados con la teoría.

1. En la unidad didáctica planeada, el profesor parte de un caso real: “el Ecosistema del Bosque Seco Tropical Aledaño a la Institución Educativa Ciudad de Cartago (IECC)”, elabora preguntas críticas y objetivos específicos para cuatro sesiones. En cada sesión hay apoyo con marcas de Realidad Aumentada, elaboradas a partir de información de Google Inc (2010) y consulta en páginas web.

Las tareas planeadas para cada sesión relacionan los objetivos, los contenidos y las preguntas críticas con distintas habilidades cognitivas lingüísticas, así por ejemplo, en la primera sesión el objetivo es “Observar las problemáticas que afectan el Bosque Seco Tropical (BST)”, que profundiza en la habilidad de descripción; seguidamente en las demás sesiones son planeadas consecutivamente las habilidades de explicación, interpretación y argumentación.

Las preguntas críticas que guían cada sesión son las siguientes:

- 1ª sesión: ¿Cuáles son los factores ambientales bióticos y abióticos que posee el Bosque Seco Tropical?
- 2ª sesión: ¿Por qué se ha presentado el deterioro del ecosistema del Bosque Seco Tropical aledaño a la Institución Educativa Ciudad de Cartago? ¿Cómo se puede explicar la diferencia que existe entre un bosque nativo y uno alterado por las actividades antrópicas?
- 3ª sesión: Define con argumentos un Plan de Manejo Ambiental para mejorar el ecosistema del BST aledaño a la IECC. Apóyate para ello en las siguientes preguntas: ¿qué puedes hacer como estudiante para ayudar a restaurar el BST a su estado natural?; ¿cómo podría ser?, y ¿cómo te gustaría que fuera?
- 4ª sesión: ¿Cuáles son las razones que avalan tu opinión?; ¿qué puedes hacer

para proteger el BST aledaño a la IECC?. ¿Cuáles son las razones que tienes para realizar un plan de manejo y conservación adecuada del BST?, ¿plantea una tesis y justifica tu punto de vista?.

En palabras del profesor, en la planeación se formularon preguntas críticas que sirvieran de insumo a los estudiantes para un trabajo reflexivo que permita profundizar en los problemas ambientales y en sus soluciones.

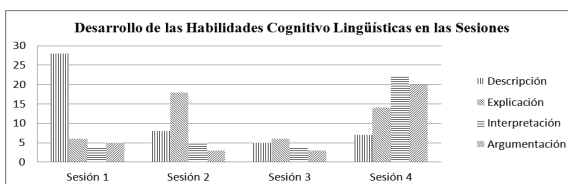
Los materiales y recursos de apoyo son marcas de Realidad Aumentada en 3D (Ver Gráfica 2 con los elementos de la realidad aumentada); que buscaban modelar el espacio geográfico que comprende el ecosistema del Bosque Seco Tropical. El propósito era que los estudiantes analizaran en línea de tiempo las imágenes del paisaje, como fuente de conocimiento escolar.



Gráfica 2. Elementos básicos de la realidad aumentada. Fuente: (Ariel y Fundación Telefónica, 2011).

2. Los resultados obtenidos en cuanto a habilidades cognitivas lingüísticas relacionadas con el pensamiento social en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gestión ambiental, son analizados siguiendo la propuesta teórica de Jorba *et al.*, 2000 y de Casas *et al.*, 2005. Se codifican y categorizan las distintas habilidades identificadas en cada una de las sesiones, hasta llegar al producto final, que es un plan de gestión ambiental construido en pequeños grupos.

El análisis del proceso en las cuatro sesiones es sintetizado en la gráfica 3, con los siguientes resultados:



Gráfica 3. Habilidades Cognitivo Lingüísticas de pensamiento social identificadas en el desarrollo de la unidad didáctica.

Las habilidades identificadas en la experiencia son la descripción que obtuvo el mayor porcentaje, seguida de la explicación, la interpretación y finalmente la argumentación, que aumenta en la cuarta y última sesión.

En la descripción, que implica caracterizar el fenómeno en cada una de sus propiedades, los estudiantes identificaron los factores ambientales bióticos y abióticos que posee el BST, informan sobre lo que ocurre con la fauna y flora en dicho ecosistema. En suma, identifican las cualidades y propiedades del fenómeno ambiental (Casas *et al.*, 2005), utilizando el apoyo de la Realidad Aumentada.

En la segunda sesión se privilegia la explicación y los resultados muestran avance en la descripción con la ayuda de las marcas de Realidad Aumentada, al simular en línea de tiempo la problemática en pasado, presente y futuro (Posible) del ecosistema BST; que permitió analizar de manera contextual lo social y lo natural. *Acá la explicación se vale de la descripción para dar cuenta de la información de la realidad y profundizar en las causas y consecuencias del deterioro del fenómeno ambiental* (Santisteban *et al.*, 2011, p. 199).

En la transición entre la Explicación y la Interpretación, en la tercera sesión, los estudiantes buscan bibliografía que les ayude a explicar lo contextual; sin embargo, los resultados muestran dificultades, porque se quedan en los saberes previos y en la explicación del fenómeno, no utilizan la información científica para la toma de posición personal respecto al fenómeno ambiental (Santisteban *et al.*, 2011).

En la última sesión, los estudiantes realizan un plan de manejo ambiental apoyados por la bibliografía y las marcas de Realidad Aumentada. La finalidad era lograr que los estudiantes tomaran posición y actuaran críticamente aportando a la resolución del problema. Sin embargo, el análisis del producto con el plan de manejo ambiental, muestra que se avanza en la descripción y explicación del fenómeno, sin trascender a la apropiación conceptual y la toma de posición para aportar a la solución del problema.

Analizado el proceso, Casas *et al.* (2005: 38), afirma que *debe trabajarse cada una de habilidades cognitivas lingüísticas en forma ordenada, programada, intencionada y consciente, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado*. Sin embargo, los resultados revelan que aunque el profesor planeó y realizó un proceso secuencial, los estudiantes avanzaron principalmente en lo descriptivo y lo explicativo. En nuevas experiencias, es necesario pensar alternativas variadas de tratamiento de la información y de procesamiento de datos, que permitan partir del conocimiento adquirido y articularlo con nuevo conocimiento que garantice construcción de significados y atribución de sentido al nuevo aprendizaje.

El apoyo de la Realidad Aumentada facilitó a los estudiantes palpar desde lo digital, el pasado del bosque, el presente y un futuro posible, que fue aprovechado principalmente en la descripción y la explicación del fenómeno. Es decir, permitió la comprensión de la localización temporal, la sucesión de acontecimientos en el pasado,

presente y futuro (Santisteban *et al.*, 2011). Sin embargo, la potencia de esta herramienta puede ser aprovechada en la interpretación y en la toma de posición frente al hecho, para promover cambios en los comportamientos respecto a los fenómenos ambientales.

Conclusiones

La enseñanza y el aprendizaje de la gestión ambiental con apoyo de Realidad Aumentada, facilitó principalmente la descripción y la explicación del deterioro del Bosque Seco Tropical en el grupo de estudiantes participantes en el estudio. Estas son las habilidades de pensamiento que la educación convencional ha privilegiado y el reto es trascender al desarrollo de otras habilidades como la interpretación y la argumentación de los hechos y fenómenos sociales y ambientales, que promuevan la adquisición de competencias ambientales, sociales y ciudadanas.

El apoyo de marcas de Realidad Aumentada, como herramienta al servicio de los procesos educativos, debe ser aprovechada para superar el carácter instrumental y descriptivo de la realidad, ya que una de sus potencialidades de ayudar a simular líneas de tiempo, puede favorecer la toma de conciencia frente a los problemas ambientales, y la toma de decisiones que contribuyan con la solución de problemas reales en los contextos de los estudiantes y de las comunidades educativas.

Finalmente, en futuras investigaciones es importante ampliar el tiempo de trabajo en este tipo de experiencias, así como la reflexión sobre el uso de herramientas tecnológicas, como la Realidad Aumentada, para que contribuyan al desarrollo del pensamiento social y a la comprensión de la realidad en un tema tan complejo y primordial, como lo es el cuidado y preservación del ambiente.

Referencias bibliográficas

Ariel, y Fundación Telefónica. (2011): *Realidad Aumentada: Una nueva lente para ver el mundo* (Ariel y Fundación Telefónica, Trad.). Madrid, España: Editorial Planeta.

Benejam, P., y Quinquer, D. (2001): La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivas lingüísticas. En: Jorba, J., Gómez, I. y Prat, À.; *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 201-218). Madrid: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Casas, M., Bosch, D., Canals, R., Antoni, D., Frixenet, D., González, N., et al. . (2005): *Enseñar a hablar y a escribir Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Conesa, V. (2010): *Guía metodológica para la evaluación del impacto ambiental* (4a ed.). Madrid: Mundi-Prensa.

Google INC. (2010): Google earth (Version 6.2.2.6613). California, Estados Unidos: Google. Recuperado de:

http://www.google.es/intl/es_es/earth/download/ge/agree.html

Gutiérrez, M. (2011): Interactividad e Influencia Educativa en la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento reflexivo en las Ciencias Sociales en escenarios presenciales y apoyados por TIC. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Jorba, J., Gómez, I., y Prat, À. (2000): *Hablar y escribir para aprender : uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

Otero, A. R. (2001): *Medio ambiente y educación: capacitación ambiental para docentes* (2a. ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Santisteban, A., Pagès, J., Batllori, R., Canals, R., González, N., Granados, J., et al. (2011): *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.

Stake, R. E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO. (1975): *La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>

Yin, R. K. (2009): *Case study research: design and methods* (4th ed.). London: SAGE.

THE SIMPSONS Y EL ESTUDIO DE LAS RAÍCES INMIGRANTES EN EL AULA: UNA EXPERIENCIA COMO DOCENTES Y DISCENTES DE LA FORMACIÓN DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

NAYRA LLONCH MOLINA

MIREIA GONELL GÓMEZ

ÀNGEL R. GARCIA BELLES

Universitat de Lleida

JORDI D. VIDAL MALAGARRIGA

Escola Príncep de Viana, Lleida

Introducción: el diseño de una secuencia didáctica desde la facultad de ciencias de la educación

El punto de partida de la presente investigación se encuentra en la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa”, materia didáctico-disciplinar que se cursa en tercer año del Grado en Educación Primaria de la Universitat de Lleida. Desde la asignatura se aborda, entre otros temas, la aproximación a la diversidad cultural a través de unas nociones básicas de antropología cultural que permiten al alumnado comprender la importancia y las causas de la diversidad del comportamiento humano para poder tratar en el futuro, como maestros y maestras, la diversidad cultural de las aulas y del entorno educativo y social con conocimiento de causa.

Tras unas nociones sobre la disciplina etnográfica y su materia de estudio se ha trabajado un texto, *La ciudad de la diferencia*, que forma parte del catálogo de una

exposición homónima que tuvo lugar en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona en 1996, con la finalidad de situar las diferencias culturales en un contexto de convivencia como es la ciudad global del siglo XXI. Dentro de este marco, se propuso como actividad el diseño de una secuencia didáctica tomando como centro una de las temáticas abordadas en el texto. El tema escogido por dos de los firmantes del presente artículo fue el de Inmigración, teniendo en cuenta la gran diversidad de orígenes del alumnado en nuestros colegios e institutos. En efecto, la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas ha sido durante muchos años un hecho anecdótico. Sin embargo, como es bien sabido, los saldos migratorios de la última década han contribuido a que su presencia se haya elevado hasta niveles que, en algunos casos, superan al de los alumnos autóctonos. Teniendo en cuenta, pues, esta gran diversidad presente en las aulas, se consideró que era muy adecuado preparar una serie de actividades cuyo eje principal fuera el concepto de “inmigrante” con el objetivo de romper los prejuicios que habitualmente lleva asociados.

El punto de partida de la secuencia didáctica tuvo dos objetivos iniciales: por un lado, la motivación del alumnado y, por el otro, generar un espacio para la reflexión acerca de su propia situación y la de sus compañeros en relación con el tema tratado. Para cumplir ambas premisas, se creyó oportuno utilizar el capítulo 23 de la séptima temporada de la satírica serie americana *Los Simpsons*, en el cual se aborda esta problemática.

En efecto, el educador no debe despreciar ninguna herramienta didáctica y mucho menos la televisión, a la mano de todos, basada en imágenes y cautivadora tanto para adultos, como para jóvenes y niñas y niños. Uno de los principales objetivos del uso de la televisión y el cine es aprender a mirar y con ello analizar lo que otros han querido expresarnos a través de las imágenes (Ambròs & Breu, 2007). Según Pérez (2010) su utilización en educación con el objetivo de despertar el espíritu crítico está basada en la competencia básica de aprender a aprender. Así pues, en la escuela del siglo XXI, el uso de las nuevas tecnologías abre la puerta a la utilización de materiales audiovisuales con fines didácticos, entre ellos la televisión y el cine. Mediante imágenes y sonidos se persigue influir en el conocimiento, actitudes y valores en los espectadores a través de contenidos pedagógicos y didácticos, promoviendo la atención y el pensamiento crítico sobre lo se ve y lo que se escucha.

Del diseño a la implementación de la secuencia didáctica en un aula de educación primaria

Tras diseñar la secuencia didáctica, se consideró oportuna su implementación en el aula para poder analizar las posibles diferencias entre la conceptualización de esta serie de actividades educativas y su puesta en práctica. Para ello, se aprovechó el período de prácticas de los en el Centro de Educación Infantil y Primaria Príncipe de Viana de Lleida. Dicha escuela se halla en el barrio Noguerola, en pleno centro de la ciudad, rodeada de calles estrechas con edificios antiguos cuyos pisos han sido

alquilados en la mayoría de casos por familias recientemente llegadas y con un nivel socioeconómico medio-bajo. Este cambio en el barrio ha ido penetrado progresivamente en la propia escuela. La entrada de alumnos es constante, casi como un goteo continuo, ya que la matrícula del centro permanece abierta durante todo el curso. Existen dos factores del entorno y las familias del alumnado que hay que tener en cuenta: por un lado, su bajo nivel sociocultural, que dificulta su estimulación y, por el otro, el desconocimiento de la lengua, ya que hay que tener en cuenta que la lengua vehicular es el catalán y que hay bastantes alumnos castellano-parlantes y otros muchos que, a su llegada, no hablan ni el catalán ni el castellano (Jové coord., 2006).

Como características de su identidad, la escuela Príncipe de Viana se define como una escuela pluralista y democrática, aconfesional, co-educativa, integradora, activa, participativa y abierta. En su Proyecto Educativo de Centro, se reconoce que, al igual que la sociedad, la escuela es un entorno en constante evolución, cuyos cambios la llevan a buscar nuevas alternativas para poder dar respuesta a las necesidades que van emergiendo.

Otra característica de la escuela es que cuenta con un grupo-clase por cada curso, desde P3 (Primer curso de Educación Infantil) hasta 2º curso de Ciclo Superior de Educación Primaria. Con ello, la escuela suma casi 200 alumnos. La secuencia didáctica se diseñó orientada a alumnos de Ciclo Superior de Educación Primaria y su implementación, por motivos de organización del Prácticum, se ha realizado en 6º curso, en un grupo clase de 20 alumnos entre los que, precisamente, se hallaba uno recién llegado de Norteamérica.

Conceptualización de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica fue planificada con la idea de trabajar el concepto de "inmigrante" a partir de la propia experiencia de los alumnos, según los siguientes puntos:

- Identificar sus ideas previas y reflexionar sobre las mismas.
- Identificar los movimientos migratorios en nuestra aula.
- Visualizar el fenómeno migratorio como un hecho generalizado en la mayoría de familias.
- Reconocer y analizar las causas de los fenómenos migratorios presentes y pasados y analizar las similitudes y diferencias.
- Cambiar los prejuicios sobre este concepto para construir una nueva visión que nos ayude a entender mejor el mundo.
- Desarrollar un pensamiento crítico, abierto y flexible frente a nuestra realidad.

Los contenidos que a trabajar con esta propuesta se localizan dentro del decreto de currículum catalán (*Decreto 142/2007*), en las siguientes tres áreas:

- Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural, en el bloque de Personas, culturas y sociedad.
- Área de Lengua Catalana y Literatura, dentro de la dimensión comunicativa.
- Área de la Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, dentro de los bloques de Identidad y Autonomía y Pertenencia y Ciudadanía

Por lo que respecta a la temporización de la secuencia, se planificaron tres sesiones de dos horas cada una para llevar a cabo todas las actividades previstas. Éstas se presentan a continuación, de manera esquemática, junto con su distribución temporal.

Sesión	Actividades
1	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de ideas previas del alumnado sobre el concepto de inmigración. Cada alumno/a las anotará individualmente en su cuaderno y también se realizará en una cartulina para todo el grupo clase. - Proyección del capítulo 23 de la 7ª temporada de Los Simpson, cuyo eje central está relacionado con el tema de la inmigración. - Después de la visualización del video el profesor/a planteará, oralmente, una serie de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> o ¿Cuál es el tema del capítulo? o ¿Quién creéis que es el protagonista del capítulo? ¿Por qué? o ¿Os ha recordado a algún hecho o experiencia personal? o ¿Habéis encontrado algún hecho sin sentido? o ¿Cuál es el mensaje del capítulo? - Cada alumno/a realizará sus aportaciones. - Finalmente, se encargará una tarea para realizar en casa: que cada alumno/a rellene el árbol migratorio de su familia (lugar de nacimiento y residencia actual de sus padres y abuelos). Para ello se facilitará una ficha.

Sesión	Actividades
2	<ul style="list-style-type: none"> - La sesión comenzará con la puesta en común de los caminos migratorios del alumnado. Para dejar constancia, los caminos se marcarán en un mapamundi sobre el que se colocaran chinchetas unidas con hilos de lana de color diferente para cada alumno/a. - Una vez terminado se podrán visualizar todos los movimientos migratorios de las familias. Se ampliarán los movimientos realizados a nivel nacional (España) y regional (Cataluña). - Finalmente, se calcularán las distancias recorridas por algunas familias utilizando la escala del mapamundi.

Sesión	Actividades
3	<ul style="list-style-type: none"> - La sesión empezará recordando aquello trabajado en las dos anteriores. - A continuación, se lanzará la siguiente batería de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> o <i>¿Por qué emigraban nuestros abuelos?</i> o <i>¿Hay alguna similitud? ¿Y diferencia?</i> o <i>Inmigración: ¿suele ser por voluntad o necesidad?</i> o <i>¿Un cambio de pueblo es una inmigración?</i> o <i>¿Qué es similar y diferente respecto de una inmigración internacional?</i> o <i>¿Quién tiene más derecho a migrar, los nacionales o los internacionales?, ¿por qué?</i> o <i>¿Piensas que eres inmigrante?, ¿por qué?</i> o <i>¿Cuándo deja una persona de ser inmigrante y se convierte en ciudadano?</i> o <i>¿Te ves el día de mañana como inmigrante?</i> - El alumnado responderá a las preguntas utilizando la estrategia cooperativa 1-2-4 (Pujolàs, 2008: 21-37). - A continuación, se realizará una puesta en común a nivel de todo el grupo-clase. En ésta, se extraerán las conclusiones y reflexiones de todo el proceso. Se espera que el alumnado tome consciencia del fenómeno migratorio como un hecho generalizado en todo el mundo y rompa con los prejuicios comúnmente asociados a este concepto. - Finalmente, el maestro/a completará la cartulina que se creó en la primera sesión con las nuevas aportaciones del alumnado, comprobando así el proceso de aprendizaje de esta secuencia didáctica.

En cuanto a la evaluación, se planteó utilizando diferentes herramientas. Así, en la tercera sesión, al retomar la cartulina en cuya primera columna se anotaron las ideas previas del alumnado y al rellenar la segunda columna, se puede comprobar si el alumnado ha incorporado en sus esquemas cognitivos aquello con lo que se ha trabajado y si ha sido capaz de romper con los prejuicios sobre la inmigración. Asimismo, se utilizan dos rúbricas para evaluar el trabajo individual y en grupo, respectivamente.

Por otro lado, en esta conceptualización de la secuencia didáctica se previó también una evaluación del profesorado para analizar si realmente el alumnado ha alcanzado los objetivos inicialmente planteados y si el proceso de guiado del aprendizaje ha sido satisfactorio. Como indicador se utiliza la cartulina para analizar el progreso que se pueda detectar entre las anotaciones de sus dos columnas. Los objetivos se dan por alcanzados si se detecta un cambio en la mentalidad sobre la inmigración.

Desarrollo de la experiencia didáctica: primera sesión

Antes de poner en práctica la secuencia diseñada se decidió, con el tutor del grupo en el cual se iba a implementar la actividad, una primera modificación respecto al diseño inicial. Por las características del centro, anteriormente mencionadas, se consideró que no tenía cabida que se presentara a los alumnos una actividad cerrada y atada a un

título que los identificara de antemano. Por lo tanto, se llegó al acuerdo de pasarles el vídeo sin mencionar el concepto de “inmigración”.

El visionado del vídeo estuvo precedido de una introducción en que el maestro explicó a sus alumnos que en muchas ocasiones las series televisivas son educativas. La sorpresa de los niños y niñas fue unánime cuando descubrieron que para una actividad educativa se había elegido un capítulo de la conocida serie norteamericana Los Simpson; no entendían cómo una serie cuyo protagonista principal es un padre de familia adicto a la cerveza pudiese educar. Incluso una de las alumnas añadió que sus padres no eran partidarios de esta serie, por mostrar conductas no adecuadas.

Incrédulos ante la decisión de los maestros, los niños y niñas de 6º disfrutaron viendo el capítulo elegido. Algunos de ellos, incluso, decidieron tomar notas sobre aquello que sucedía. Entre sus notas encontramos:

- *Hacen matemáticas (tantos por ciento).*
- *El señor Flanders está conduciendo y gira para no atropellar al oso. Hay un oso que se ha escapado. No tienen que matar a un animal. Homer está de acuerdo con la matanza del oso. El alcalde dice que es culpa de los inmigrantes y la desigualdad. No están respetando los derechos. Homer no es consciente de que los inmigrantes se vayan.*
- *Al principio era interesante y Apu no sabía si quería ser americano.*
- *Hay un oso pero no parece malo. Homer Simpson idea un plan para escapar de los osos pero no le funciona. El policía culpa al oso y a Barney sin haber hecho nada. Homer decide hacer algo contra los osos. El alcalde está de acuerdo e implanta un impuesto caro para arreglar el problema del oso. Los niños lo pagan con los inmigrantes. Incluso los Simpson son inmigrantes. Apu también es inmigrante ilegal. El mensaje me parece que es que no pasa nada con los inmigrantes, siempre pueden ser buenos amigos.*
- *Un oso está por la ciudad y destruye a las personas. Han disparado al oso. Homer dice que no quiere osos pero le suben los impuestos. Lisa está enfadada por lo que pasa con los inmigrantes y quiere enseñar que todos somos iguales y su padre no quiere eso sino que sean deportados. Inmigrantes ilegales. Apu tiene que irse de la ciudad a otra por ser inmigrante. No a la dichosa 24. Certificados falsos, documentos, carnet... Homer se pone a favor de los inmigrantes.*
- *Yo lo que sé es que aquel hombre era indio y cuando ha venido es americano.*
- *El principio ha sido divertido, gracioso, interesante y político. El alcalde tiene que hacer algo al respecto para no dejar osos por el camino. Apu está de acuerdo con la familia Simpson de no dejar animales sueltos.*
- *El principio ha sido interesante porque ha empezado bien y todos comienzan a pensar en el pasado. Homer cuando era pequeño y Apu lo que quería ser y cuando*

estaba en el instituto cuando estaba en la India y lo que dice que es comprensible.

De las notas de sus libretas podemos extraer que a casi todos les llamó la atención la aparición del oso. Así mismo, empiezan a relacionar aquello que está sucediendo con la palabra “inmigración” y que hay un cambio de actitud a medida que el capítulo avanza.

Tras el visionado del capítulo se plantearon cinco preguntas a los alumnos, cuyas respuestas tenían que ser trabajadas de manera individual:

1. ¿Cuál es el tema del capítulo?
2. ¿Quién creéis que es el protagonista de este capítulo? ¿Por qué?
3. ¿Os ha recordado a algún hecho o experiencia personal?
4. ¿Habéis encontrado algún sinsentido?
5. ¿Cuál es el mensaje del capítulo?

Desarrollo de la experiencia didáctica: segunda sesión

En la siguiente sesión, cada uno de los niños y niñas compartieron sus respuestas con el resto de compañeros y compañeras de la clase.

Respecto a la primera pregunta, los temas del capítulo que los alumnos creyeron más fueron inmigrantes (5 alumnos), racismo (4 alumnos), culturas (5 alumnos) e igualdad (2 alumnos). Además, aparecieron los temas oso (2 alumnos) e impuestos (1 alumno/a), que se desecharon por no ser tan apropiados y haber sido minoritarios.

En este momento y observando los temas que se habían escrito en la pizarra, el maestro preguntó a los alumnos si era o no educativo el capítulo de Los Simpson, pues aquello que se trababa parecía que sí lo era. La respuesta del alumnado fue unánime: el capítulo tenía una lectura educativa.

Para la segunda pregunta, sobre quién creían que era el protagonista del capítulo y por qué, las respuestas que dieron los niños y niñas de la clase fueron las siguientes:

Protagonista	Porque...
Apu	Sale muchas veces. (1 alumno/a) Es un inmigrante. (4 alumnos) Nos explica su vida. (3 alumnos) Habla mucho de su mundo. (1 alumno/a) Es de otra cultura. (2 alumnos) Todo lo bueno y lo malo le sucede a él. (1 alumno/a) Es quién tiene el problema. (3 alumnos) Sin él el capítulo se quedaría a medias. (1 alumno/a) Sale en el título del capítulo. (1 alumno/a) Es el inmigrante que quiere ser americano. (1 alumno/a)
Homer y Lisa	Lisa quiere ayudar a Apu. (1 alumno/a)

Los alumnos consideraron que la aportación de una de sus compañeras, Homer y Lisa protagonistas del capítulo, había que desecharla por no ser relevante. Además, a raíz de la aportación “Apu es el inmigrante que quiere ser americano” surgió un comentario sobre un alumno nuevo: “como alumno que es americano y quiere ser español”. Por lo tanto, quedó claro quién era el protagonista y las razones que lo justificaban: es un inmigrante, explica su vida, tiene un problema, todo le sucede a él y es el inmigrante que quiere ser americano.

Respecto a la tercera pregunta, aunque a muchos de los alumnos el capítulo no les recordaba nada, otros sí aportaron ideas interesantes. A algunos de ellos les recordaba la crisis, las noticias que hablan de la inmigración y el nuevo compañero que había llegado de América.

En este momento surgió un conflicto cognitivo: ¿era el nuevo alumno inmigrante o no? Uno de los alumnos comentó que ser inmigrante tiene que ver con la documentación y otros compañeros añadieron que también tenía relación con los papeles, el origen y la nacionalidad.

Para responder la pregunta cuarta, sobre si habían encontrado algún sinsentido, fue necesario explicar previamente qué significa la palabra “sinsentido”. Una vez aclarada la duda, doce alumnos contestaron que el oso era el hecho que no tenía sentido en el capítulo; es decir, que la parte del capítulo relacionada con el oso no tiene ninguna conexión con el resto del mismo. Otros alumnos no encontraron nada sin sentido pues justificaron que el oso era un inmigrante y por lo tanto era normal en el capítulo en cuestión.

Cabe decir que posiblemente esta pregunta se hubiese tenido que trabajar más, pero la falta de tiempo lo impidió. También hay que comentar que a diferencia de lo que se esperaba, en ningún momento apareció percibido por los alumnos como un sinsentido el hecho que para convertirse en un ciudadano legal se exigía a los inmigrantes que superasen un examen sobre la historia americana.

Finalmente, cada uno de los alumnos compartió de forma oral lo que pensaba que transmitía el capítulo. Sus aportaciones fueron:

- *No se tiene que odiar a los inmigrantes.*
- *No tenemos que discriminar a los inmigrantes.*
- *Las razas juntas (cabe decir que no se aclaró que el concepto raza es erróneo aplicado a personas).*
- *Todos somos iguales, mismos derechos y deberes. Tenemos que aprender a convivir.*
- *La amabilidad (que se desechó por votación popular).*
- *No tenemos que ser racistas [con los inmigrantes] en general.*

- *Tenemos que aceptar a las personas tal y como son.*
- *Cada persona es diferente.*
- *No odiar a los otros.*
- *No tenemos que ser malos con los que son diferentes.*
- *Tenemos que ser amigos.*
- *Todos tenemos derecho a vivir en otro país, lugar (casa, ciudad, barrio, calle, pueblo).*

A partir de estas aportaciones, se pudo extraer como conclusión que los alumnos sí supieron captar el mensaje que el capítulo pretende transmitir. Además, a partir de las aportaciones de los alumnos, se pudieron trabajar contenidos propios de lengua, en este caso de lengua catalana, y al mismo tiempo se trabajaron valores, a veces difíciles de tratar. En relación a los valores, cabe indicar que los alumnos pidieron la aclaración de algunas palabras que no entendían como, por ejemplo, el verbo “discriminar”. Por dicho motivo, se decidió añadir una actividad a la secuencia didáctica: se dispuso a los alumnos por parejas y se les propuso buscar en el diccionario las palabras que se habían obtenido en la pregunta 1:

- *Inmigrante/inmigración.*
- *Discriminar.*
- *Racismo.*
- *Cultura.*
- *Igualdad.*

Además, se realizó una segunda actividad, que consistía en escribir las historias de vida de Apu, el abuelo Simpson y Willy, el conserje. En este momento, uno de los niños comentó en voz alta que el hecho común a los tres personajes propuestos era que todos habían cambiado su lugar de residencia por motivos de trabajo.

A continuación, se les pidió que investigaran sobre el árbol de su familia. Tenían que preguntar si sus abuelos y padres residían en el mismo lugar donde habían nacido, recoger los lugares de nacimiento de todos ellos y plasmar esa información en un esquema.

Desarrollo de la experiencia didáctica: tercera sesión

Tras conseguir la información mencionada, en la tercera y última sesión, los niños y niñas compartieron con sus compañeros y compañeras de clase sus orígenes y construyeron un mapa. En él se pueden ver los orígenes y lugares de residencia

actuales de las diferentes familias representadas en el aula, así como la trayectoria seguida. En la fase de conceptualización, estaba previsto llevar a cabo esta actividad sobre un mapamundi y trazar las trayectorias mediante hilos de lana. Sin embargo, como la escuela disponía de ordenadores y pizarra digital se decidió utilizar las nuevas tecnologías para generarlo. Así, fueron los alumnos quienes, con ayuda del maestro y los practicante, emplearon la herramienta Google Maps para recoger la información y mostrar las diferentes trayectorias realizadas por sus familias para poderlas observar visualmente. El mapa que se obtuvo recogía las trayectorias recorridas por los abuelos maternos y paternos de cada alumno/a, así como por su padre y su madre, con los diferentes niveles de detalle (mundial, nacional y regional).

Finalmente, y a partir de la confección del mapa, se realizó una puesta en común para comprobar si lo que se había trabajado se estaba interiorizando. De este diálogo se puede extraer que la razón por la cual sus abuelos y sus padres emigraron es la misma que la de los personajes del capítulo de los Simpson, es decir, por motivos laborales en busca de mejores oportunidades. En otras palabras, que migraron por necesidad. Cabe decir, también, que los alumnos no se consideran inmigrantes, ni tampoco se lo considera al nuevo compañero llegado días atrás. Además, hay que destacar el sentimiento generalizado de no saber si algún día dejarán Lleida para irse a otro lugar, aunque algunos de ellos sí pensaba en volver a su país de origen; reflexión no prevista en el momento de conceptualización de la actividad.

Desarrollo de la experiencia didáctica: la evaluación

La evaluación que se ha llevado a cabo ha sido continua, global y formativa, y se ha realizado mediante dos rúbricas (tal como se había previsto en la conceptualización de la actividad) y un cuestionario. Con las rúbricas se ha evaluado tanto la implicación individual del alumnado como el trabajo en grupo. Además, durante el proceso se ha podido observar que los alumnos estaban muy motivados y, consecuentemente, realizaban las tareas que se les pedían tanto en clase como en casa. Cuando se les preguntó la razón de su gran motivación respondieron que era consecuencia del material del cual se partía, pues nunca antes habían trabajado a partir de una serie de televisión como Los Simpson y, por ello, realizaban las tareas gustosamente. Además, se evaluaron aspectos como la expresión oral, de las puestas en común, y la escrita, de las actividades individuales. También se evaluó la incorporación de los valores tratados en su forma de entender la temática trabajada en esta secuencia didáctica.

Finalmente, también se realizó un cuestionario utilizando la plataforma *Google Docs* a través del cual se evaluó si los conceptos trabajados habían sido interiorizados. El cuestionario estaba formado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por inmigrante?
 - o Persona que cambia de país por motivos laborales.
 - o Persona sin derechos.
 - o Persona que cambia su lugar de residencia sin ningún motivo

aparente.

- ¿Qué entiendes por discriminar?
 - o Tratar a alguien como si no existiese.
 - o Tratar a alguien como a nosotros mismos.
 - o Tratar a alguien como si fuese de una categoría más baja o inferior a la nuestra.
- ¿Cuál es el principal motivo de la inmigración?
 - o Turismo.
 - o Buscar mejores oportunidades.
 - o Quitar trabajo a otros.
- Los movimientos migratorios son un hecho generalizado en la mayoría de familias.
 - o Verdadero.
 - o Falso.
- Los inmigrantes deberían pasar un examen para obtener la nacionalidad.
 - o Verdadero.
 - o Falso.
- Respecto de los ciudadanos autóctonos, los inmigrantes deberían tener:
 - o Los mismos derechos y deberes.
 - o Los mismos deberes, pero no derechos.
 - o Los mismos derechos, aunque más deberes.

Finalmente, los resultados que pudimos extraer a partir de las respuestas del alumnado nos llevan a afirmar que el proceso de aprendizaje ha sido satisfactorio y los alumnos han afianzado los conceptos trabajados y lo han hecho de manera amena y con un grado elevado de motivación. Además, se puso de manifiesto el valor educativo que pueden tener los medios de comunicación audiovisual y su utilidad a la hora de fomentar el pensamiento crítico de los alumnos.

Conclusión

Las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria son un reflejo de una sociedad que ha cambiado mucho en los últimos años. La constante llegada de familias a nuestras tierras ha hecho que la composición en las aulas también haya cambiado y por lo tanto, por mucho que queramos mirar hacia otro lado, la inmigración es una realidad aquí y en cualquier lugar del planeta.

El objetivo principal de esta actividad era abrir las miradas de los alumnos ante la gran diversidad cultural presente en las aulas, y el medio utilizado, el punto de partida, ha sido un elemento familiar para los alumnos: una serie televisiva consagrada y de alcance internacional. El alumnado conoce el término inmigración pero asociado a prejuicios y connotaciones negativas. Es por ello que a través de la actividad se ha buscado romper estos esquemas y reconstruirlos en una nueva dirección. Los alumnos deben ser conscientes que el mapa cultural que encuentran en el aula se reproduce

en el entorno inmediato y que la inmigración es un hecho generalizado y que cualquier persona puede ser sujeto protagonista de estos movimientos. Además, todas estas personas que se desplazan tienen una motivación común que es la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades. No se trata de un hecho aislado y de carácter individual, sino que es una motivación colectiva y repetida a lo largo de la historia. Por lo tanto, si se trata de un hecho general, colectivo y se plantea como una mejora, ¿por qué tiene asociadas una serie de connotaciones negativas? ¿No sería más adecuado hablar de movilidad internacional? Movimientos no entendidos como desplazamientos entre países sino como movimientos de personas producidos a nivel mundial, independientemente del origen y de su destino.

Por lo que respecta a la comparación entre la conceptualización de la secuencia y su implementación práctica, hay varios aspectos a destacar:

1. El primero de ellos es la eliminación de la lluvia de ideas inicial para evitar condicionar al alumnado sobre el concepto de inmigración. Por ello, se pasó directamente a mostrarles el capítulo de la serie, con el objetivo que fueran ellos mismos quienes determinaran la temática del mismo.
2. En segundo lugar, tras ver el vídeo se plantearon unas preguntas que los alumnos respondieron por escrito en sus cuadernos y posteriormente se comentaron las respuestas en clase. Sin embargo, en el planteamiento inicial, estas preguntas estaban pensadas para ser trabajadas de manera oral, generando un diálogo entre todos los miembros de la clase, sin dejar registro alguno. Con este cambio de planteamiento se dejó más tiempo para la reflexión individual.
3. El cambio indicado anteriormente generó una demora en la primera sesión, que obligó a modificar la estructura de las siguientes sesiones. Además, esas preguntas y su posterior puesta en común derivaron en problemáticas de aprendizaje que generaron nuevas actividades con el fin de profundizar en aquellos aspectos que los alumnos requerían y que no quedaban reflejados en la secuenciación inicial.
4. En cuarto lugar, en la conceptualización se diseñó una ficha de árbol migratorio para que cada alumno/a la rellenara con los datos de su familia. En la aplicación didáctica, siguiendo la filosofía de la escuela, se dejó a elección de cada alumno/a la manera de organizar esta información.
5. Por otro lado, dada la disponibilidad de recursos digitales en el centro, se cambió el planteamiento de realizar un mapamundi con trayectorias migratorias marcadas con hilos de lanas de colores por un mapamundi digital, utilizando la herramienta Google Maps, incidiendo así en el trabajo de la competencia digital.
6. Así mismo, en la tercera sesión, no fue necesario realizar un trabajo exhaustivo para valorar y comparar los motivos de los movimientos

migratorios del presente y del pasado. Con una simple puesta en común fue suficiente. Esto nos recuerda que el docente debe aprender a trabajar desde la incertidumbre, tal como sugiere Morin (2003), adaptándose a las situaciones que vayan surgiendo en el aula. El docente no puede prever qué sucederá y cómo responderá el alumnado y, por lo tanto, debe planificar estrategias de trabajo flexibles y susceptibles de ser modificadas en función del desarrollo de las sesiones.

7. Finalmente, a la hora de realizar la evaluación, en lugar de comparar en una cartulina las ideas previas del alumnado con los nuevos aprendizajes realizados, se pasó un cuestionario a responder individualmente mediante la herramienta *Google Docs*, para enfatizar así la competencia digital ya trabajada de improviso en la realización del mapa.

Referencias Bibliográficas

Ambròs, A. & Breu, R. (2007): Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Graó.

Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.

Jové, G. (coord.) (2006): Desig d'alteritat. Lleida: Pagès editors.

Morin, E. (2003): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Centro UNESCO de Cataluña.

Pérez, R. (2010): Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas, II Congrés Internacional de Didàctiques, Girona.

Pujolàs, P. (2008): Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut, Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat, Vol. 12, núm. 1.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN, HISTORIA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JUAN LUIS DE LA MONTAÑA CONCHIÑA
Universidad de Extremadura

Introducción

No podemos negar que nuestra sociedad ha sufrido significativos cambios en un espacio de tiempo relativamente breve. De entre esos cambios hay uno fundamental del que son protagonistas los *Medios de Comunicación de Masas* (MCM). Los medios de comunicación ocupan una parte esencial de nuestra existencia cotidiana y su presencia en multitud de actividades diarias está generando nuevas formas de dependencia. Tal es así que, como han señalado algunos especialistas, su ausencia puede llegar a generar situaciones de desamparo, confusión y angustia, similares a los que puede producir algunos de los bienes esenciales de los que disfrutamos diariamente.

La información controlada con los MCM fluye sin limitaciones y se presenta falsamente como uno de los símbolos de libertad y democratización del conocimiento: es necesario estar informado, al día, al detalle. Los MCM se convierten en un torrente de informaciones de naturaleza muy diferente que se suceden en espacios breves de tiempo, pero es evidentemente que es una información mediada y controlada. Esta realidad está desembocando en una experiencia vital *sobreinformada*. Queramos o no, en los albores del siglo XXI estos medios tal y como se entienden y gestionan forman parte de nuestro *modus vivendi*, forman parte o son nuestro universo (Eco, 1978).

Los MCM pese a sus enormes virtudes también presentan serios inconvenientes pues

obedeciendo a una lógica de consumo y de mercado son transmisores de una serie de modelos, sobre los que se inspiran comportamientos, actitudes sociales y determinados valores no siempre positivos (Corominas, 1999), fomentan aprendizajes informales. Sin embargo, aun sabiendo de los efectos negativos de estos valores, la respuesta social a la sobre presencia e intervención de los MCM en nuestro devenir cotidiano no ha sido del todo negativa. Podríamos decir que es justo al contrario. Las sociedades occidentales se han adaptado sin dificultad a este modelo, y lo han hecho sin mostrar apenas una mínima postura crítica (Breu, 2005), gracias al poder atrayente y embaucador de los instrumentos y la nueva tecnología que están detrás de ellos. En este sentido, domina la imagen del individuo reducido a la mera condición de consumidor.

La escuela, sin embargo, sí ha tratado de impermeabilizarse frente a la siempre considerada “nefasta” influencia de los medios de comunicación. Todavía básicamente organizada para formar a individuos con un perfil muy concreto, la imagen de la escuela tradicional ha estado basada en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares y en la transmisión de unos conocimientos por parte del profesorado, dejando de lados los MCM (Abad y Matarín, 2004).

Partiendo de que ambas posturas nos parecen negativas, es decir, ni es positivo el uso incorrecto de los MCM sin mostrar una postura crítica antes ellos, ni los es tampoco el rechazo total de los mismos en la escuela por los valores no coincidentes básicamente con los enseñados en dicha institución, pretendemos aportar una serie de ideas inspiradas en los resultados obtenidos de experiencias desarrolladas con el futuro profesorado de primaria, ahora en formación. Entendemos que la enseñanza de la Historia orientada hacia el desarrollo del pensamiento crítico puede apoyarse sin dificultad en el uso de los MCM, siempre y cuando éstos sean sometidos igualmente a una intervención crítica. Del mismo modo, también creemos en la existencia de una correlación clara entre el fomento y desarrollo del pensamiento crítico y el posicionamiento ante los MCM.

1. Los medios de comunicación y los procesos de enseñanza-aprendizaje

La presencia de los MCM en el ámbito escolar ha sido hasta hace poco tiempo ciertamente insuficiente cuando no inexistente. Tradicionalmente, la escuela ha desarrollado su actividad educativa al margen de los medios de comunicación. Este rechazo partió inicialmente por una excesiva dimensión *paternalista* de la escuela (Borrego, 2000), de la falta de coincidencia en la transmisión de valores y actitudes, y evidentemente de la incapacidad y escasa rigurosidad de los medios -idea sostenida por muchos docentes- a la hora de facilitar los aprendizajes: se ofrecían mensajes netamente divergentes contrarios a la transmisión de conocimientos de la que es la escuela su principal autora. Se entendían, pues, los medios como instrumentos que ayudaban en la “distracción” de la función social que tenía encomendada la escuela (Abad y Matarín, 2004).

A este respecto, debemos hacer constar la llamada de atención que desde los diferentes ámbitos educativos se está realizando de unos años a esta parte en lo que se refiere al posicionamiento de la escuela frente a los MCM. Como señala Licerias, la escuela no puede encerrarse en sí misma para evitar la influencia de los medios. Al contrario, defiende la introducción de estos medios pero siempre manteniendo una postura crítica respecto a los aprendizajes que facilita y los mensajes que transmite abundando en la "reflexibilidad y la responsabilidad" (Licerias, 2005).

Este cambio de postura ante los MCM puede observarse igualmente por el desarrollo de dos tendencias generalizadas y en absoluto excluyentes en el mundo académico. De un lado, existe un sensible aumento de investigaciones sobre la conveniencia y utilidad de la introducción de los MCM en el aula; y de otro, parece constatarse una pérdida del miedo ante los MCM evidenciada a partir del incremento de experiencias didácticas para el aula. Así es, esta exclusión inicial de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha comenzado a ser superado en los diferentes ciclos educativos, lo que significa la apertura de una nueva dimensión en los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. Parece asumida la idea de un cambio de escenario en la que los marcos tradicionales de formación reflejos de la escuela postindustrial, como son los centros de enseñanza, se han visto ampliados, y se haya asumido que en la sociedad del conocimiento se aprende tanto desde los escenarios formales, como no formales e informales (Cabero, 2010: 38).

En relación con este último aspecto, el de los aprendizajes informales que los MCM provocan, el profesor Licerias señalaba hace ya algunos años que "En la actualidad la educación informal está siendo controlada en gran medida por los medios de comunicación, convertidos en eficaces agentes socializadores y canales de transmisión de los patrones, valores y estereotipos, logrando que el conocimiento se establezca más a través de ellos" (Licerias, 2005: 117-118), a lo que habría que añadir que estos medios están acompañados por una más que generosa pléyade de instrumentos facilitadores de esa información, que evidentemente son un foco de atracción para los jóvenes.

Estos encuentros y desencuentros, las nuevas formas de aprendizaje que conviven al unísono con la escuela, reclaman, como señalan algunos autores, una formación en medios de comunicación. Una educación mediática en sus bases más elementales que permita al profesorado conocer aspectos fundamentales de los MCM. Pero también - y es más importante si cabe por situarse entre nuestros objetivos- se precisa una formación en estos medios para la didáctica de las disciplinas sociales, la Geografía y la Historia. Porque evidentemente la integración de los MCM es posible, como también es posible tratar muchos conocimientos a través de ellos (Galán y Mateos, 2001, 13). En este mismo sentido, otros autores señalan la pertinencia de esa formación (Ambròs, Breu, 2012: 22-23).

Las posibilidades que ofrecen medios como el cine y el documental, por ejemplo, para la enseñanza de las Ciencias Sociales en general y de la Historia en particular son

evidentes (Ambròs y Breu, 2012). También cuenta con excepcionales posibilidades el trabajo de la prensa (Abad y Matarín, 2000). Sobre las posibilidades que ofrece la gran red de redes, internet, salvada la complejidad y las dificultades iniciales de su uso en el aula (Prats, Albert, 2004), ya sabemos las posibilidades que ofrece, más aún con la llegada de la denominada Web 2.0 (Prats, Miralles y otros, 2011) y el mundo de los videojuegos y sus posibilidades (Cuenca López, 2006). Otro tanto tenemos que decir del medio por excelencia: la televisión. Sobre este MCM se siguen estudiando las posibilidades y los evidentes peligros que encierra. La televisión puede transformarse sin dificultad en un medio didáctico que es capaz de mostrar determinados contenidos con una forma de representación diferente a las que utilizan otros medios (Martín, 1995).

2. Medios de comunicación, historia y pensamiento crítico

El uso como instrumento didáctico y la información que fluye de estos MCM pueden resultar positivos para la enseñanza de disciplinas como la Historia. Pero, del mismo modo, puede resultar de signo contrario siempre y cuando no se utilicen de manera correcta. Ésta es quizá una de las premisas más significativas que envuelve la incorporación de los MCM a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otra cuestión diferente es la que se refiere al espacio que los MCM deja a la Historia y el tratamiento que ésta recibe. Esta realidad fue analizada en su momento por el profesor Prats, constatando que la Historia no era una disciplina “bien tratada” en el conjunto de los MCM. Llevados por intereses diferentes a los que pudiera tener, la disciplina quedaba en no pocas ocasiones reducida a simple curiosidad, erudicción, cuando no estaba plagada de un excesivo *presentismo* (Prats, 2000).

Unos años después la situación creemos que no ha mejorado. La Historia no suele contar con un espacio destacado en los MCM. Cuando se apela a la Historia se hace siempre parcialmente, se confunde habitualmente con Memoria (Prats, 2010), sigue estando adaptada a intereses que van más allá de lo meramente instructivo. Tampoco podemos olvidarnos de la instrumentalización política de esta disciplina y que, siguiendo viejas consignas y modelos, termina haciendo de ella un medio idóneo para fomentar y reforzar rancios valores identitarios. Sirva como ejemplo, e insistiendo en esa posible crisis de los citados valores, el aumento de series televisivas de contenido histórico que lejos de ser fieles o no al pasado -cuestión que ahora tiene menos importancia- están cargadas de mensajes destinados al refuerzo de esos valores. La existencia de una demanda de Historia, puede observarse también en el aumento de las publicaciones divulgativas, programas de radio, etc, pero evidentemente hablamos de un tipo determinado de Historia muy próximo a los modelos decimonónicos ya superados e inoperantes en la escuela del siglo XXI.

Revisada la realidad es evidente que el posicionamiento crítico es más necesario que nunca y en ello la Historia puede desempeñar una función esencial. El desarrollo del

pensamiento crítico, considerando la posición dominante en el ámbito de la información y de los aprendizajes informales de los MCM, es a día de hoy fundamental (Asensio, Gómez y López 2003). Efectivamente, no pocos autores insisten en que la incidencia de los MCM obliga a los jóvenes a tener que procesar, organizar y evaluar la información “habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones, para comprender la abundante literatura científica y técnica, así como para conocer el mundo tecnológico que crece a nuestro alrededor”; en definitiva para actuar en un mundo real complejo y cambiante. Desarrollar los procesos de pensamiento utilizando para ello la Historia pasa por “formar a los estudiantes de una manera específica en el manejo crítico de la información, en un mundo en el que los medios de comunicación ejercen un poder y una influencia crecientes sobre los estados de opinión” (Hervás y Miralles, 2004), al tiempo que se acercan a la tradicional disciplina desde posicionamientos muy diferentes a los planteados habitualmente en las aulas.

3. Metodología y tratamiento de la información

Este trabajo se enmarca en el seno de un proyecto de mejora de la formación inicial del profesorado que tiene como objetivo cubrir los déficits formativos de los planes educativos y profundizar en aquellos aspectos que entendemos esenciales para una mejora en la formación del profesorado. El objetivo general de esta investigación, por tanto, ha sido detectar las deficiencias formativas del futuro profesorado del Grado de Primaria en Historia y MCM imbricados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la perspectiva final de articular propuestas destinadas a solventar las posibles carencias existentes.

El problema de investigación se ha centrado en el conocimiento de las ideas que presentan los alumnos sobre la historia entendida como pieza clave para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de primaria, qué entienden ellos por medios de comunicación de masas, cómo se presenta la Historia en estos medios y, evidentemente, los posibles usos que tienen los MCM para enseñar Historia.

La recogida y el tratamiento de la información la hemos realizado desde el paradigma cualitativo, que entendemos idóneo para estudiar los procesos didácticos por su flexibilidad. El instrumento diseñado para recabar la información ha sido un cuestionario compuesto por preguntas abiertas cuyo análisis se ha centrado fundamentalmente en los contenidos, identificando unidades de significado, categorías o códigos. Éste se ha organizado en tres bloques en los que se ha preguntado sobre las ideas que poseen los alumnos de la Historia, los MCM y la relación Medios-Historia en cuanto a su aplicación en el aula. El análisis de contenidos se ha realizado con Aquad 6.0.

La muestra obtenida procede del segundo curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación (Universidad de Extremadura). En total han sido 45 alumnos/as de los que 18 son hombres y 27 mujeres de edades comprendidas entre

los 19 y 21 años.

En la revisión del *currículum* y de las competencias a desarrollar sólo existe una referencia excesivamente ambigua al hablar de los objetivos de la Educación Primaria: “Iniciarse en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, para el aprendizaje y desarrollo personal y social, favoreciendo el espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”.

De entre las competencias de los nuevos Grados podemos señalar transversal la A.3 en la que se anima a “utilizar las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse”. La competencia general C11 dice expresamente “conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural”. En lo relativo a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, la competencia del módulo didáctico-disciplinar, la C46 señala: “Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico”.

4. Análisis y discusión de los resultados

El análisis de los datos recogidos en el primer apartado del cuestionario, nos permite afirmar que el 98% de los futuros maestros y maestras entienden básicamente la Historia como imprescindible. Sólo un 2% no considera necesaria la enseñanza de la Historia en este nivel educativo, aunque no justifican la respuesta. En general, entienden la Historia una “materia” o “asignatura” o como un conjunto de “acontecimientos” y “hechos” que los alumnos de primaria deben conocer. La Historia en definitiva sirve para “conocer el pasado” y “concienciar” a los alumnos “Para mí la historia es conocer los acontecimientos que sucedieron a lo largo de la vida” (mcm015) / “La Historia en la Educación Primaria es importante para que los alumnos puedan entender el mundo actual así como los procesos que se han llevado a cabo para entender el presente” (mcm017). Sólo tres participantes han señalado que “con la historia se forma a los futuros ciudadanos democráticos y a una sociedad reflexiva y crítica” (mcm007) / “Sí, ya que podemos compararles situaciones pasadas con las actuales y compartir distintas opiniones” (mcm011).

En los capítulos referentes a la necesidad de formación y aspectos relacionados con la metodología docente, el 80% de los alumnos considera necesaria una formación complementaria en Historia. Consideran que poseen pocos conocimientos “aunque si no posees un conocimiento sobre el contenido de esta materia de nada sirve la didáctica ya que por muchos recursos didácticos que tengas si no hay conocimiento no hay nada” (mcm009). Siendo, por tanto, una minoría los que consideran que no es necesaria una formación complementaria en Historia “desde mi punto de vista y sobre todo lo que conozco considero que la formación hasta hora es eficaz. Creo que me han ido aportando los conocimientos esenciales” (mcm030) / “sinceramente no. Creo que

la historia que se enseña en educación primaria es la adecuada para esa edad (mcm034).

Preguntados sobre qué entendemos por MCM y cuáles de ellos conocen y destacarían las respuestas también han sido reveladoras. Las respuestas recogidas nos hacen pensar en que la línea que separa a los MCM entendidos como transmisores de información y los instrumentos que facilitan las comunicaciones es muy frágil. Otorgan prioridad al hecho de comunicarnos diferenciándolo del de informarnos “Formas de comunicarse en grandes grupos, Campos virtuales, redes sociales” (mcm010) / “Son los medios a través de los cuales podemos obtener información relativa a todo el mundo y comunicarnos con él” (mcm022). De entre los medios, evidentemente, la televisión ocupa el principal lugar, seguida de la radio e internet (donde se incluyen las redes sociales y la web 2.0) y algunos, confundiendo los medios con los instrumentos, sitúan entre éstos los teléfonos móviles y los ordenadores. Curiosamente el último lugar, que debe entenderse como resultado de sus prácticas cotidianas, queda reservado para la prensa. Sólo un encuestado/da ha citado el cine en primer lugar y ha dejado la televisión en el último.

Sobre la presencia de la Historia en los MCM los datos son reveladores el 55% cree que la Historia tiene una presencia muy significativa en los MCM, “En los MCM la Historia en la actualidad creo que tiene mucha relevancia, porque está ocurriendo sucesos semejantes a los ocurridos en el pasado y se hacen comparaciones” (mcm009) y movidos por el concepto que tienen de la Historia como herramienta para conocer y comprender el pasado afirman que “Tiene mucha presencia ya que por ejemplo los telediarios nombran en muchas ocasiones problemas anteriores que están muy ligados o repetidos a los de hoy día” (mcm012); o presentan en sus explicaciones un exagerado *presentismo histórico* “Actualmente y creo que siempre, la historia tiene mucha presencia. En el telediario, por ejemplo, no paran de hablar sobre la crisis y cómo resolverla” (mcm013). Sólo cinco encuestados ve que la Historia se presenta de manera objetiva. El 45% restante entiende que la Historia tienen una presencia muy limitada. Es, además, dentro de este grupo donde hasta un 30% afirma con más insistencia que la Historia se presenta totalmente mediatizada por los intereses dominantes incluyendo la instrumentalización política.

En cuanto al uso, el 100% de los encuestados afirma que sabría utilizar los MCM en el aula sin problema alguno, aunque el 75% reconoce que no está demás una formación complementaria “yo sabría manejarlos al utilizar estos medios pero aún así creo que es necesaria más formación básica de estas herramientas pedagógicas para su pleno rendimiento” (mcm038) / “No, sé utilizarlos correctamente pero sí veo necesario que se forme a las personas que no tengan conocimiento sobre ellos” (mcm041).

Su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula parece reducido al medio audiovisual e Internet. La prensa y otras publicaciones escritas así como la radio tienen una escasa presencia. Efectivamente películas y documentales parecen ser el recurso más utilizado, siendo éste del 50% “a través de las NNTT. Visionado de

documentales, películas y buscando en internet acontecimientos interesantes” (mcm043) / “Vídeos didácticos, documentales, imágenes, información añadida o simplemente por un power-point presentar un tema” (mcm031).

La búsqueda y tratamiento de la información procedente de a web acompañado del trabajo con ordenadores representa el 27% de las opciones. Los videojuegos (aunque no aclaran qué tipo) representan el 20% de las posibilidades para utilizar en el aula. La prensa, que ocupa un 3% de las opciones, sería el medio menos presente en el aula “un ejemplo de actividad que se me ocurre es mandarle a los niños a buscar una noticia en el periódico” (mcm039). La radio queda totalmente fuera.

Un acercamiento global a los resultados obtenidos nos permiten reafirmarnos en una serie de cuestiones con las que partíamos previamente en este estudio. En términos generales los futuros maestros y maestras siguen reproduciendo la tradicional idea de la Historia como asignatura con un determinado volumen de conocimientos que hay que aprender, resultado quizá de una falta de preparación en conocimientos, como reconocen ellos, y que posiblemente no sea más que una gran insuficiencia en materia de epistemología histórica. Muchos de ellos reducen la Historia a “saber” muchas cosas, a acumular información, no a fomentar el pensamiento crítico, es decir a saber construirlas, pensarlas, discutir las y comprenderlas.

Otro tanto debemos decir sobre los MCM. Los porcentajes recogidos muestran el predominio de lo audiovisual en sus concepciones sobre los MCM, relegando medios tradicionales, como la prensa y la radio a los últimos puestos. Entienden perfectamente que su integración en el aula es imprescindible, pero no se cuestionan nada más en cuanto a la información, modelos y valores que nos hacen llegar. Creen que saben usarlos pero tampoco renuncian a una formación que les ayude en un futuro.

Finalmente, la asociación MCM-Historia en el aula de primaria es entendida como buena pero queda reducida fundamentalmente a la *obtención de información* a través de internet o las redes sociales, dejando de lado, por ejemplo, la prensa escrita. En ningún momento se cuestionan el pasar por un filtro crítico la información obtenida. En lo que se refiere a la presencia de la Historia en los MCM no pocos han aludido a las series televisivas que actualmente pueden verse en las cadenas de mayor audiencia.

5. Actuaciones didácticas

Desde la puesta en marcha del proyecto se han realizado una serie de intervenciones de desiguales resultados.

1. Una primera intervención didáctica ha consistido en cambiar y afianzar la idea que los alumnos/as poseen sobre la Historia y su utilidad en el curriculum de primaria, trabajando para ello una serie de lecturas programadas y sintetizadas a escala individual.

2. Trabajo conceptos relativos a los MCM, así como sus posibles aplicaciones en el aula.
3. El último paso ha sido la propuesta de unidades didácticas realizadas por los nueve grupos de alumno/as participantes en las que debían integrarse los MCM para la enseñanza de los contenidos o una parte de ellos.

En cuanto a las dos primeras actuaciones podemos constatar que han resultado positivas pues en los comentarios, análisis de situaciones e intercambios de opiniones desarrollados en los diferentes seminarios han variado sensiblemente aspectos conceptuales sobre la Historia y los MCM.

Sin embargo, a la hora de llevar a la práctica la implementación de las cuestiones trabajadas en el plano conceptual los resultados son más desiguales. A pesar de partir con una base conceptual e instrumental revisada y ampliada, las unidades didácticas presentadas no han reflejado el uso de los MCM en cuanto a su tipología. Al alumnado implicado le ha costado salir de la simple "presentación" con imágenes al tiempo que han realizado exclusivamente proyecciones sincrónicas de la Historia. El mundo audiovisual lo han reducido exclusivamente a vídeos procedentes de internet, seleccionados sin una crítica previa. El cine (películas históricas o documentales), que parecía inicialmente sugerente para muchos de los participantes, finalmente no aparece en sus propuestas didácticas. Además constatamos otras fallas como por ejemplo no asociar los conceptos previos a los aprendizajes informales de los que están detrás en mayor medida los MCM.

6. Consideraciones finales

Los MCM se han convertido en una pieza esencial en la vida de las sociedades occidentales del siglo XXI: son agentes transmisores de modelos, valores y actitudes al tiempo que facilitan aprendizajes informales que no pueden obviarse. Su presencia en los diferentes ámbitos escolares a día de hoy debería ser, por tanto, incuestionable. Ahora bien, la introducción de los MCM en el aula entendemos que debe realizarse desde una dimensión eminentemente crítica, para evitar de algún modo, o al menos minimizar, la falta de correlación entre lo enseñanza y aprendido en la escuela y lo que los alumnos y alumnas encuentran fuera de esa institución.

La enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico a través de la Historia creemos que proporciona un valor añadido a la disciplina, pero también proporciona al alumnado herramientas conceptuales con las que aprender y posicionarse ante los acontecimientos actuales. Este conjunto de instrumentos pueden ser útiles para posicionarse correctamente ante los MCM, de otra forma, el *pensamiento crítico* desarrollado a través de la enseñanza de la Historia debe actuar como mediador entre el alumnado y los mensajes que reciben de los MCM.

En este sentido, preocupados por la mejora en la formación inicial del profesorado,

hemos tratado de analizar el pensamiento de los alumnos sobre lo que es la Historia los MCM y la utilización de ambos en el aula. Los objetivos se han centrado en trabajar sobre conceptos e ideas previas relacionadas con la Historia y los MCM. Si bien entendemos que son siempre útiles y orientadoras, dadas las deficiencias en las ciencias referentes que estamos detectando en las últimas promociones, creemos que no son suficientes. Para ello hemos desarrollado una serie de experiencias prácticas de discusión y comentario que luego se han tratado de implementar en el diseño de unidades didácticas.

Como hemos podido comprobar las bases conceptuales y epistemológicas tanto de la Historia como de los MCM han tenido que ser intervenidas para solucionar errores e ideas previas imprecisas e incompletas. Sin embargo, esta intervención no ha sido suficiente. En el terreno de la práctica en el diseño y exposición de unidades didácticas creemos que el alumnado no se ha sentido seguro y a la hora de implementar los MCM en las unidades, y pese a que la práctica totalidad reconoce que sabría utilizarlos, finalmente ha recurrido a lo que personalmente conoce y por tanto domina fruto de su experiencia diaria.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2004): Los MCS como ejes de transversabilidad y globalización curricular, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, 1-12.
- Asensio, F., Gómez, M.L. y López, I. (2003): Pensamiento crítico en historia, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 37, 111-125.
- Ambròs, A., Breu, R. (2012): *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.
- Breu, R. (2005): Análisis crítico de los medios de comunicación. *Aula de Innovación Educativa*, 145, 45-47.
- Cabero, J. (2010): Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, Vol. 49, 1, 32-61.
- Coromina, A. (1999): *Modelos y medios de comunicación de masas. Propuestas educativas en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eco, U. (1978): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Gómez, J., Mateos, S. (2001): Retos educativos en la sociedad de la información y la comunicación, *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 1, 1, 1- 14.
- Hervás, R. M^a, Miralles, P. (2004): Nuevas formas de enseñar a pensar: el pensamiento

crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 42, 89-99.

Liceras, Á. (2005): Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 46, 109-124.

Martín, J. et al. (2003): *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.

Fernández, M., Rodríguez, R., Souto, X.M. (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. Barcelona: FIES.

Prats, J. (2000): Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.

Prats, J., Albert, J. M.(2004): Enseñar utilizando internet como recurso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 41, 8-18.

Prats, J. (2010): En defensa de la Historia como materia educativa, *Tejuelo*, 9, 8-18.

Prats, J., Miralles et al., (2011): *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.

APRENDER A DUDAR: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS TRABAJANDO CON PRENSA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA¹

RAMÓN LÓPEZ FACAL
XOSÉ ARMAS CASTRO

Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

Es bastante frecuente la utilización de los medios de comunicación de masas como recurso educativo, tanto en la enseñanza de las ciencias sociales o en educación para la ciudadanía, como en otras materias de la enseñanza secundaria, como lenguas o ciencias naturales. Pero lo más habitual es utilizarlos como mera fuente de información para documentarse sobre un tema y, en mucha menor medida, para realizar un ejercicio crítico sobre la naturaleza y fiabilidad de las noticias y datos que proporcionan.

La reciente incorporación en los currículos de las competencias básicas como uno de los ejes de toda la educación en sus etapas obligatorias, tanto en España (BOE, 2006) como en la mayoría de los países europeos y latinoamericanos (Plá, 2011) ha tenido una plasmación deficiente en los libros de texto y en la práctica docente (Sáiz, 2011). Como ha señalado Tiana (2011) el desarrollo de las competencias básica implica una revisión global del currículo; fundamentalmente de la metodología educativa y de las formas de evaluación. Sin embargo es frecuente que las tareas y las actividades diseñadas para los escolares mantengan las viejas rutinas y, en el mejor de los casos se hace mención a

¹ Esta comunicación forma parte del proyecto COMPSOCIALES que ha sido cofinanciado con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, de referencia EDU2012-37909-C03-01, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional 2007-2013 (FEDER).

alguna de las competencias básicas asociadas a un aspecto concreto sin que puedan materializarse grados de progreso ni una interrelación entre ellas que facilite la formación integral del alumnado.

Competencias, medios de comunicación y argumentación

Las competencias se desarrollan de manera global, interrelacionadas y no aisladamente. No se puede separar el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal de la competencia social y ciudadana, aprender a aprender y el progreso en la competencia comunicativa. Y todo ello no se realiza con independencia de contenidos y saberes específicos, no se realiza en abstracto. Sin los medios de comunicación es imposible hoy en día comprender la sociedad y el tiempo que vivimos porque constituyen los instrumentos de creación y mediación del conocimiento social, generan opinión y modelan la cultura, relegando a un segundo lugar a los factores tradicionales de socialización como la familia y la escuela. La comprensión de que el conocimiento social es un producto *mediado* debe constituir por ello una componente para la formación democrática.

La casi totalidad de los medios de comunicación dependen de grupos empresariales con intereses ideológicos, económicos o políticos definidos. Esta dependencia marca lo que se conoce como línea editorial que condiciona los contenidos y la forma en que se comunica una determinada imagen de la realidad al público. Tratan de provocar o aumentar la adhesión de la gente a una interpretación de la realidad. Una enseñanza orientada a desarrollar la autonomía de las y los estudiantes debe ayudarles a reconocer los mecanismos de persuasión de los medios, un proceso paralelo al incremento de la propia capacidad argumentativa. Algunos trabajos, como los de Edwards y Cromwell (2011) o Serrano (2010) constituyen valiosas ayudas para contextualizar y comprender el papel de los medios de comunicación en nuestra sociedad. No son obras para el alumnado de niveles educativos obligatorios, pero pueden ayudar al profesorado a comprender y explicar los motivos y las técnicas discursivas de la prensa tanto a nivel mundial (Edwards y Cromwell, 2011) como española (Serrano, 2010).

El análisis de los medios puede abordarse de diversas formas. Para la enseñanza de las ciencias sociales son especialmente relevantes dos de ellas en función de los objetivos que se pretendan. Las que permiten analizar sesgos ideológicos, informaciones tendenciosas o directamente manipulativas. Por otra, la que se realiza desde la duda, sin aceptar afirmaciones que no se fundamenten en indicios o pruebas contrastadas o que se basan en prejuicios, supersticiones pseudocientíficas, errores o ignorancia. En no pocos casos ambas perspectivas se manifiestan conjuntamente. En el primer caso, el desarrollo de la competencia argumentativa facilita, en primer lugar, el progreso en la competencia social y ciudadana, aunque también en otras competencias básicas ya que ninguna de ellas se desarrolla nunca aisladamente de las demás. En el segundo caso también se relaciona con el progreso en la competencia social y ciuda-

dana pero a partir sobre todo del desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, de la competencia de aprender a aprender y, en ciertos casos de la competencia matemática u otras competencias científicas. Y en todos los casos el trabajo con el análisis de los discursos y la argumentación constituye uno de los medios más potentes para el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y tratamiento de la información. Las competencias y capacidades se desarrollan practicándolas tanto de forma general o transdisciplinar como específica, en relación con contenidos de diferentes áreas y, en el caso que nos ocupa, con contenidos específicos de los conocimientos sociales.

Goldery Coirier (1994) han analizado las fases de desarrollo de la estructura de la justificación. Han constatado que alrededor de los 10 años de edad los niños pueden reconocer una estructura argumentativa mínima, aunque antes de los 15 o 16 años todavía no suelen llegar a reconocer la postura del oponente, utilizando contraargumentaciones. Al finalizar la secundaria pueden alcanzar un dominio bastante completo del proceso de negociación. Algunas situaciones favorecen mejor que otras este proceso de maduración, como la que se produce entre adultos con formación cuando mantienen una controversia con una persona de la que no conocen previamente su punto de vista sobre algún asunto conflictivo. En esa situación los argumentos son siempre complejos y dejan espacio para la negociación.

La utilización de medios de comunicación que informan de manera contradictoria sobre un mismo problema o acontecimiento, nos ofrece un instrumento de primer orden para aprender a identificar diferentes posturas, analizar y contrastar distintos tipos de argumentos, la utilización o no de pruebas, indicios, prejuicios o falacias y la coherencia lógica del discurso. Leer, escribir, discutir ideas, comprenderlas, explicarlas, comunicarlas, forman parte de la estructura misma de las ciencias sociales.

La prensa en el aula: un instrumento para el desarrollo de la argumentación

A partir de los 14 años suele recomendarse que el alumnado participe en investigaciones (Jiménez, 2010). Las actividades que los manuales de Ciencias Sociales titulan habitualmente como "investigación" suelen ser muy pobres y se utilizan poco. Las mayores dificultades para organizar verdaderas actividades de investigación en las aulas de secundaria están relacionadas con la enorme extensión del currículo, la falta de apoyos al profesorado y la falta de recursos, incluyendo los de formación. Para tratar de superar estos problemas y en tanto las prescripciones curriculares incluyan tal cantidad de contenidos, se debe reformular la programación en función del desarrollo de las competencias básicas. La LOE y el anteproyecto actual de la LOMCE declaran que la educación debe contribuir al desarrollo de ocho competencias básicas en la educación obligatoria, pero esa propuesta es contradictoria con el desarrollo posterior del currículum. Esa contradicción puede utilizarse para reducir los contenidos que se trabajan y hacerlo con mayor rigor y profundidad. Es decir, una profesora puede optar por no abordar determinados contenidos del currículum si los considera un obstáculo

para el desarrollo de las competencias que se le exigen y esto puede argumentarlo a partir de la legislación educativa en vigor: las finalidades de una ley están siempre por encima de los instrumentos que la desarrollan, algo que no siempre se tiene presente.

Por otra parte, hace años que se viene promoviendo la utilización de la prensa escrita en las aulas con difusión y resultados desiguales. Uno de las primeras experiencias en este sentido fue la promovida por el New York Times a partir de 1930 (*Newspaper in Education*) y que actualmente está implantada en todo el mundo con el respaldo de la Asociación Mundial de Periódicos (WAN)². En España diversos medios han promovido campañas específicas para la utilización de la prensa en la escuela (*La Voz de Galicia, El País, El Mundo*) y desde las administraciones educativas se han respaldado este tipo iniciativas. Estas campañas suelen limitarse a la utilización de un único periódico y más como fuente de información para trabajar ciertos temas de actualidad, por ejemplo, problemas ambientales, que como instrumentos para el análisis crítico de los discursos periodísticos. Es importante que existan estas iniciativas y que cuenten con respaldo institucional, porque también eso puede facilitar el trabajo al profesorado para emplear la prensa de una manera alternativa. Ángel Encinas (1994) ha llevado a cabo algunas experiencias interesantes trabajando con *El País* con alumnado de 4º de ESO a lo largo de un curso, pero dedicando el tercer trimestre a un estudio comparativo entre diversos medios para analizar los mecanismos de manipulación informativa. Esta orientación es una de la que nos parece que ofrece más posibilidades para el desarrollo del pensamiento crítico.

Internet facilita el acceso casi ilimitado a informaciones y análisis de prensa. Algunos periodistas se han especializado en analizar críticamente las informaciones que se publican diariamente. Son especialmente interesantes aquellos que recurren a la ironía: un recurso extremadamente eficaz para dejar en evidencia la desmesura y el sectarismo de determinadas publicaciones. Entre ellos, por citar algunos, están los blogs de



Figura 1, 2 y 3

² News paper in Education puede consultarse en red en: <http://www.nieonline.com>
Otros materiales de WAN en: <http://www.wan-ifra.org>

Izquierdo en la edición digital del diario *El País* (“El ojo izquierdo”) o el de Vizcaíno en *eldiario.es*. Este tipo de blogs ofrecen una selección de informaciones habitualmente tan desmesuradas que no resulta difícil adaptarlas a su uso escolar. Por ejemplo, la selección de portadas de prensa realizada en su día (21/06/2012) por Vizcaíno en *eldiario.es* (*ABC, La Razón, Libertad Digital, La Gaceta de Intereconomía*: imagen 1)³ con motivo de la legalización por parte del Tribunal Constitucional que de la formación independentista vasca, Sortu, que podemos contrastar con la manera en que presentaron ese mismo acontecimiento otros medios de centro o izquierda (*El País, Público, El Periódico*: imagen 2) o un medio independentista vasco (*Gara*: imagen 3). Recurrir a medios contrapuestos permite un ejercicio de análisis del sesgo ideológico en la información, identificar las diferencias entre información y opinión, y proponer un debate sobre si es posible o no la objetividad en la prensa.

Pascual Serrano mantiene una sección mensual en la que publica lo que considera manipulaciones o tergiversaciones informativas en los medios, fundamentalmente españoles, pero no sólo (“Perlas cultivadas”). En ocasiones contrapone dos informaciones de prensa para destacar la manipulación presente en algunos medios sobre determinadas informaciones al eliminar parte de la información o algunos datos, por ejemplo:

«Medias verdades: “La ONU acusa al régimen sirio de crímenes contra la humanidad”, titulaba a toda plana en portada *El País* el 16 de agosto. Omitían que el informe de la ONU también acusa a los rebeldes del mismo delito como pudimos leer en otros titulares, como el de *La Vanguardia* el día anterior: “La ONU acusa al régimen y a los rebeldes sirios de cometer crímenes de guerra”. Otra forma de desinformar sin mentir, sólo difundiendo las verdades.» (Serrano, 2012. “Perlas cultivadas” del mes de agosto, publicadas en septiembre).

Algunos de sus análisis desvelan de manera tan simple la utilización de falacias argumentativas que se podrían utilizar directamente en las aulas. Veamos otra “perla” publicada en el mes de septiembre de este año:

«*Negociar: Veamos una curiosa afirmación del presidente del gobierno destinada a ensalzar el valor de la negociación al mismo tiempo que justifica su intención de prescindir de ella. Fue el 19 de septiembre en RNE Radio 5, Mariano Rajoy dijo: “Negociar es acercarse a la razón del otro”. Y a continuación añade: “y ETA no tiene ninguna razón”. Evidentemente, si partes de que la razón la tienes tú y no el otro, nunca podrás acercarte a “la razón del otro”.*» (Serrano, 2012, publicada en octubre).

La credibilidad que una parte importante de la población otorga al titular, a la letra impresa, a las noticias de los informativos de radio y televisión hace urgente la tarea educativa de enseñar a dudar, a pararse a reflexionar sobre lo que se cuenta; a

³ http://www.eldiario.es/zonacritica/Regreso-pasado_6_17908215.html

considerar si ese mensaje responde o no a los intereses del medio que lo difunda, o si se es coherente con conocimientos científicos elementales. Algunas páginas web pueden ayudarnos a diseñar actividades en este sentido (en el de promover la duda y el pensamiento crítico) como el blog de *El Correo*, *Magonia*, *El Escéptico Digital* (centrado en la denuncia de supercherías) o *Malaprensa* (www.malaprensa.com). Reproducimos cinco temas tomados de esta última publicación (septiembre y octubre de 2012) que muestran las posibilidades de utilizar este tipo de análisis en las aulas:

- 1) 16 de septiembre de 2012: «Hoy, en la portada de *Elpais.com*, en una entrevista a Joseph Stiglitz, todo un premio nobel de economía, el entrevistador nos deleita con esta bonita muestra de anumerismo: *LOS DATOS [sic] DEL ÚLTIMO CENSO de población en EE UU revelan que 150 millones de personas son pobres o tienen una renta por debajo de la media. Eso equivale a casi uno de cada dos habitantes. Aparte de la chapuza que es juntar en un mismo dato los pobres con los que están por debajo de la media (como si fuera parecido), lo asombroso es que el periodista señale como algo negativo que casi la mitad de la población tenga una renta por debajo de la media. En realidad sería una excelente noticia, si fuera cierta (que no lo es). En Estados Unidos, como en España, y diría que casi en cualquier país, son muchos más de la mitad los que están por debajo de la media, porque en una distribución de ingresos algunas pocas personas, con ingresos muy altos, “tiran” de la media hacia arriba.*»
- 2) 17 de septiembre de 2012: «Dice el *Abc.es* (16/09/2012) en el subtítulo de una noticia publicada el domingo que en España: *Dos millones de mujeres ven cada día cómo sus hijos se marchan con el hombre que las maltrató. Temen acabar corriendo la misma suerte que Ruth Ortiz*. Las mujeres a las que se refiere son las que estarían en la situación de haber sufrido malos tratos de su marido o pareja, con el que tienen hijos, y a pesar de separarse o divorciarse, estar legalmente obligadas a dejar a su exmarido mantener el contacto con los hijos, porque incluso aunque haya orden de alejamiento, esta se refiere solo a la mujer, no a los menores, si no ha habido maltrato hacia ellos. Lo curioso es la cifra que propone el *Abc*: dos millones de mujeres. ¿Hay dos millones de mujeres separadas o divorciadas en España, por malos tratos, y con hijos comunes con el maltratador? Difícilmente: según el INE en España en el segundo trimestre de 2012 el total de mujeres mayores de 16 años separadas o divorciadas era 1.164.000. No sé qué porcentaje tendrán hijos comunes, menores, con su ex, que las maltrató. Pero para que la cifra del *Abc* fuera buena tendría que ser el 171%. Yo diría que no ¿verdad?»
- 3) 16 de octubre de 2012: *El 1,3% de los vascos acumula el 44,4% del PIB de Euskadi. Deia*. Noticias de Bizkaia. Titular absurdo que compara PATRIMONIO de unos pocos con RENTA (PIB) de todos. Absurdo.
- 4) 17 de octubre de 2012: «*Euskadi, Baleares y Barcelona fueron los destinos con más gancho el pasado verano. El Correo*. Titular ridículo que sugiere lo que no es. [El volumen de] El turismo en Euskadi no se puede comparar con el de Baleares».

- 5) 18 de octubre de 2012: «*La mafia china defraudó cerca de 35.000 millones en la última década. El Correo. 400 millones de €/año de dinero negro no dan 35.000 millones de € defraudados en una década. Como mucho 800/1000.*»

La manipulación de imágenes cuenta con una larga tradición, no sólo en dictaduras sino, lo que es mucho más grave, en la prensa de países democráticos, incluso de prestigio. Y no nos referimos a los retoques con Photoshop para “mejorar” a algunas personas, sino tratamientos que caen directamente en la manipulación abierta o subliminal. Podemos recordar uno de estos casos en la portada de la revista Time que eligió, en diciembre de 2011, “personaje del año” a una manifestante que personificaba las protestas que habían nacido en el pasado año (11M en España).

La imagen se había obtenido a partir de la fotografía real de una joven manifestante del movimiento *Occupy Wall Street*. Los cambios entre el original y la portada son bastante significativos⁴: el suave gorro de lana gris de la imagen original se endurece con trazos negros hasta casi convertirlo en un casco rígido. Los ojos claros se convierten en oscuros y las cejas, remarcadas también en negro dan al rostro una apariencia más próxima a una persona de origen árabe que anglosajona, con lo que ello significa en la sociedad norteamericana. El pañuelo que tapa la nariz y la boca, para protegerse de los gases policiales, deja al descubierto parte de la piel, dando cierta sensación de fragilidad. En la imagen de portada se ha hecho desaparecer el mensaje político que da sentido a la protesta (“*la única cosa que todos tenemos en común es que somos el 99% que no tolerará más la codicia y la corrupción del 1%*” que figuraba en la web de *OccupyWallSt.org*) y al ocultar con él la totalidad de los hombros y el cuello transmite una imagen amenazadora. Esta transformación es cualquier cosa menos inocente. No es lo mismo asociar a las personas que protestan con la imagen de una joven inerte que lleva un pañuelo en el que alude al motivo de las protestas que con otra enmascarada, de rasgos árabes y de la que se ignora el motivo de su ira. A partir de ambas imágenes, tras explicar que la portada se basa en la fotografía, se puede empezar por pedir que identifiquen las diferencias, que las valoren, y que se pregunten por qué la revista pudo optar por modificar la imagen original.



Figura 4. La portada de la revista TIME con la imagen original al lado

⁴ Para apreciar mejor los cambios se recomienda consultar las imágenes en color, fácilmente localizables en internet (Buscar: Sarah Mason Soqui y la revista Time).

Un debate que tras analizar otras imágenes similares (las imágenes de los correspondientes de guerra en Irak, Afganistán o Palestina ofrecen buenos ejemplos) puede dar lugar a otro más amplio, que culmine en una reflexión sobre el sesgo y la objetividad en la información.

En la figura 5 se puede apreciar las posibilidades de manipulación de una misma imagen dependiendo del encuadre (en este caso el corte) que seleccione un periódico. La imagen original (en el centro) captada en 2010, muestra una acción dramática y contradictoria: unos marines norteamericanos sostienen a un prisionero herido⁵. Mientras uno de ellos le da de beber de su cantimplora, el otro le apunta con su fusil a la cabeza. Al seleccionar el corte de la derecha, se puede utilizar para exaltar el carácter humanitario de los militares; mientras que seleccionar el corte de la izquierda implica subrayar la falta de piedad con un herido. En ambos casos se oculta parte de la realidad.



How the Media can manipulate our viewpoint

Figura 5

Los medios ofrecen enormes posibilidades para desarrollar la mayoría de las competencias básicas. Se puede contribuir al desarrollo de la capacidad crítica del alumnado no sólo con el análisis de titulares, informaciones o imágenes. La publicidad, algunos programas de radio o de televisión fácilmente localizables gracias a la tecnología digital (*podcasts*) ponen a disposición del profesorado recursos inimaginables hace muy pocos años.

Las propuestas de trabajo para el alumnado deben ser grupales, no individuales. El profesor debe suscitar el debate, el análisis y la reflexión a través de buenas preguntas, antes que proporcionando pautas muy detalladas (López Facal, 2011). Se trata de crear un clima de descubrimiento, de generar la curiosidad. Las docentes, además de

⁵ Imagen reproducida en <http://www.blameitonthevoices.com/2010/01/how-mediacan-manipulate-our-viewpoint.html>

moderar el debate cuando se produzca controversia, debe señalar deficiencias en la argumentación de sus estudiantes e irles proporcionando progresivamente pautas que den sentido a los datos. Las preguntas del profesor deben servir para que sean capaces de leer los textos, de analizar cualquier mensaje desde diferentes puntos de vista, valorando diferentes intenciones y propósitos que puede haber en ellos.

Conclusiones

La capacidad de argumentación es un aspecto fundamental para el desarrollo intelectual de todas las personas, para lograr la necesaria autonomía e iniciativa personal que corresponde a una ciudadanía plenamente democrática.

Argumentar no consiste necesariamente en establecer la verdad sobre algún hecho. La "verdad" se basa en pruebas o datos incuestionables que no admiten otra explicación. En la vida diaria esto es altamente improbable, sino que ante hechos sujetos a interpretación todas las personas necesitamos convencer a otras de que nuestro punto de vista es el más adecuado. Los argumentos deben corresponderse con la lógica formal a partir, por supuesto, de indicios o datos sujetos a examen y a negociarlo con otros para lograr cierto consenso.

En las sociedades contemporáneas los datos, la información sobre lo que ocurre se crea o está mediada por la prensa. Ser capaz de dudar, analizar e interpretar los mensajes de los medios de comunicación se convierte en una herramienta poderosa tanto para lograr la autonomía intelectual como ciudadanos como para aprender a aplicar la lógica a nuestra propia argumentación, a la producción de un discurso racional.

Los niños más pequeños no son capaces de distinguir entre diferentes niveles de producción de un texto argumentativo. Los adultos pueden ser capaces de planificar una estructura global y discutir el contenido antes de darle una forma final. Se puede lograr desarrollar la competencia en argumentación, al menos a partir de la segunda etapa de la ESO (13-14 años). Se puede mejorar el progreso en ese ámbito si se aprende a identificar las incoherencias, falacias o sesgos en los mensajes que se reciben.

Trabajar con prensa en el aula permite aprender a no aceptar acríticamente las informaciones que se reciben, a realizar el esfuerzo intelectual de examinar aquello que se cuenta. Con ello se favorecen dos procesos complementarios: la maduración personal (incremento de la capacidad crítica, pensamiento autónomo) por otra mejorar en la construcción lógica de un discurso, aprender a contra-argumentar. La contra-argumentación corresponde a un estadio de argumentación más elaborada.

El papel del profesorado en este proceso debe consistir en:

1. Seleccionar los mensajes de prensa sobre los que se va a trabajar. Deben ser claros, de extensión reducida y en su caso, que ofrezcan versiones contradictorias.

2. Organizar el trabajo en grupos para que analicen los textos o imágenes propuestas.
3. Formular preguntas específicas para orientar los aspectos que deben examinar las y los estudiantes.
4. Proporcionar los datos necesarios para avanzar en el análisis (información sobre la naturaleza del medio, contexto, datos o informaciones contradictorios con la noticia)
5. Organizar y moderar una puesta en común. Demandar una interpretación alternativa a la que ofrecen los medios analizados.
6. Elaborar una síntesis con las conclusiones aportadas en el debate.
7. Establecer analogías con otras situaciones u otras noticias solicitando para ello la colaboración de los escolares.

Referencias bibliográficas

BOE (Boletín Oficial del Estado) (2006): *Ley Orgánica de Educación*, de 3 de mayo. (BOE núm. 106 de 4 mayo).

Edwards, D. y Cromwell, D. (2011): *Los guardianes del poder. El mito de la prensa progresista*. Pamplona: Txalaparta.

Encinas Carazo, A. (sin fecha): *La prensa en las Ciencias Sociales*, Salamanca, Fedicaria. Recurso en soporte informático (.pdf) disponible en

http://www.fedicaria.org/miembros/fedSalamanca/La_prensa_en_las_CCSS.pdf

Golder, C. y Coirier P. (1994): Argumentative textwriting: Developmental trends. *Discourse Processes*; 18, 2: 187-210

Jiménez Aleixandre, M.P. (2010): *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona, Graó. Colecc. Ideas clave, 12.

López Facal, R. (2011): Los conflictos sociales candentes en el aula. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona: 65-76.

Plá, S. (2011): Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10: 65-74.

Sáiz Serrano, J. (2011): Actividades de libros de texto de Historia, Competencias básicas

y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25: 37-64.

Serrano, P. (2010): *Traficantes de información. La historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid: Foca.

Tiana Ferrer, A. (2011): Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón* 63 (I): 63-75.

Medios citados

El Escéptico Digital: <http://www.escepticos.es/blog/10>

Izquierdo, José María: <http://blogs.elpais.com/ojo-izquierdo/>

Magonia: <http://blogs.elcorreo.com/magonia/>

Malaprensa: <http://www.malaprensa.com>

Serrano, Pascual: <http://www.pascualserrano.net>

Vizcaíno, Javier: <http://www.eldiario.es/zonacritica/>

“LA EDUCACIÓN PROHIBIDA”: UN DOCUMENTAL COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

MATILDE PEINADO RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

“La educación en medios implica todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, en cualquier nivel y circunstancia, la historia, la creación, la utilización y evaluación de los medios de comunicación. Implica también analizar el lugar que ocupan en la sociedad, el acceso a ellos, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación y la modificación que producen en el modo de percibir el mundo”

Hacia una contextualización

Durante un tiempo una parte importante del profesorado entendió los medios de comunicación como una amenaza para la cultura y el hacer pedagógico en el aula, posicionándose a la defensiva ante cualquier propuesta que se atreviera a plantear su sola y “nociva” presencia en la misma². Esta postura, sin embargo, carecía de fundamentación teórica, pues argumentaba la exclusión únicamente desde la pasividad y el inmovilismo y estaba, por tanto, avocada a renovarse desde la crítica razonada, pasando entonces a enarbolar el binomio “medios-escuela” desde una aceptación crítica.

¹ Masterman, 1993

² Ambròs y Breu, 2011

En el siglo XXI, la percepción de la realidad social por parte de nuestro alumnado no puede entenderse al margen de los medios de comunicación y las redes sociales, y el profesorado está llamado, estamos llamados, a preparar competencialmente a nuestro alumnado para seleccionar y analizar críticamente la ingente información que les llega a través de los medios; por tanto, en la era digital que vivimos carece de lógica plantearnos la bondad o maldad de los medios en el aula, nuestro esfuerzo docente debe canalizarse hacia la capacitación para racionalizar y cuestionar los contenidos que nuestros alumnos/as reciben a través de los mismos, desde la formación integral y la madurez.

Pero es que además somos muchos los docentes que estamos convencidos de que la incorporación de los medios de comunicación a la enseñanza de las ciencias sociales proporciona herramientas para la innovación docente, para la creatividad y para la motivación del alumnado y, consecuentemente, también mejora el rendimiento educativo, haciendo de los y las estudiantes personas activas de pensamiento y conscientes de la realidad.

Según Gabriel Kaplún (2003), los medios de comunicación tienen varios papeles que cumplir: a) propiciar un análisis crítico frente a los contenidos de los propios medios, b) ampliar los recursos didácticos del docente, c) ser una herramienta de expresión de los propios estudiantes y a la vez un recurso para pensar, investigar y trabajar cualquier tema del plan de estudios. Su inclusión en el currículum enriquece la formación en una ciudadanía competente, creativa y crítica ante los contenidos mediáticos, preparando al alumnado para entender y vivir el mundo actual.

La elaboración, financiación y difusión del documental argentino “La educación prohibida”, dirigida por Juan Vautista, que se autodefine como “documental y argumental” aúna la apuesta de la inclusión de los medios de comunicación y las redes sociales en el aula. La financiación del mismo se hizo mediante Crowdfunding o financiación colectiva, es decir, que no dependió de ninguna entidad pública ni privada sino que se hizo a través de la red, mediante co-productores, con un número final de 704 personas, que recibían a cambio un certificado oficial para imprimir, un perfil público en el sitio web de la película y una mención como coproductor, hecho que ha posibilitado su difusión abierta y gratuita en Youtube, contando además con un sitio web para intercambio de ideas, crítica, opinión y debate en torno a las cuestiones planteadas.

Además, se trata de un proyecto aparentemente ambicioso, pues cubre ocho países y se recogen entrevistas de más de 90 especialistas en las cuestiones abordadas que sin embargo han realizado un grupo de jóvenes, como ellos, al amparo, precisamente de los recursos tecnológicos y medios de comunicación presentes, factores todos ellos que hacen posible uno de los principios básicos de la, hasta el momento, última ley educativa de nuestro país, la conexión entre la escuela y la vida.

2. La formación del pensamiento crítico en la docencia de las ciencias sociales

Una de las definiciones más comúnmente aceptada en torno a la Didáctica de las Ciencias Sociales es la que afirma que nuestra área de conocimiento se ocupa de estudiar las relaciones que existen entre el profesorado, el alumnado y el saber escolar en el contexto de una clase (Hernández Cardona, 2010), investigando los orígenes y tradiciones de las sociedades en el tiempo y en el espacio. Compartimos con el resto de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales dos reflexiones: qué enseñar y para qué enseñarlo y abordamos, desde el ámbito de las didácticas específicas una tercera y difícil tarea, establecer puentes desde lo disciplinar a lo curricular y pedagógico, es decir, preocuparnos por cómo enseñar.

Estos tres interrogantes constituyen un punto de partida que sitúa a nuestro alumnado ante el fundamento teórico de todo conocimiento, esto es, los paradigmas científicos o estructuras mentales que afrontan la interpretación de la realidad social y cómo se refleja dicha interpretación en los roles ejercidos por el profesor y el alumno, y derivados de los mismos la metodología o metodologías de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en el aula.

Para ello, trataremos inicialmente de contextualizar las principales corrientes epistemológicas y deducir, en gran grupo, y a modo de evaluación inicial, cómo se traducirían dichos planteamientos en el cómo enseñar, en nuestro caso, las diferentes disciplinas del área social, reflexionando con ellos que, si bien las diferentes propuestas curriculares optan significativamente por determinados paradigmas, no podemos entender nuestro ámbito de conocimiento como una disciplina homogénea sino que responde a un eclecticismo que ambiciona, no sabemos si de forma exitosa, englobar los las bondades o aciertos de todos los paradigmas, contando para ello con la experiencia resultante del bagaje didáctico y que, en última instancia, todos los paradigmas, cuestionan el sentido último de para qué enseñar, y, consecuentemente, la metodología más adecuada a dichos fines, un planteamiento que parte de la misma esencia del individuo en tanto que ciudadano, sujeto social, trascendiendo su análisis desde el discurso de la didáctica hacia un horizonte político, el que tiene como objetivo la socialización del individuo en su contexto³.

Para ello, vamos a realizar un recorrido conceptual y metodológico por las principales corrientes epistemológicas del mundo occidental, que hemos estructurado en dos grandes bloques, positivistas y antipositivistas. Comenzamos en el siglo XIX, cuando la dimensión social del individuo se erige en objeto de análisis, con la eclosión de la escuela saint-simoniana, que fundamentó su concepto del saber en torno a los hechos y las relaciones entre los mismos, para llegar en última instancia a la concepción radical o crítica.

Seguimos esta secuenciación tanto por criterios puramente cronológicos, como en base a los contenidos y argumentos expuestos en el documental "La educación prohibida", un laboratorio de análisis que nos va a permitir trabajar los diferentes paradig-

³ Anadon Benedicto, 2002: 149

mas y su reflejo en la educación mediante una triple metodología de trabajo, que expondremos a continuación: individualmente, en pequeño grupo y en el contexto del grupo-clase. Pero además, este documental es idóneo para entrenar a nuestro alumnado en el análisis crítico, pues, lejos de plantear sus contenidos de forma expositiva, pese al grado de subjetividad que conlleva la mera selección de los mismos, opta por un posicionamiento inicial, radical y en gran medida “rupturista”, articulado en torno a la siguiente pregunta:

¿Qué paradigma educativo busca que las personas tengan una buena calidad de vida y trabajen para la mejora de su comunidad?

Las principales tradiciones antipositivistas, que parten del pensamiento socialista en general, y el marxismo en particular, entendieron la formación como motor de cambio social, de transformación activa de la realidad, la “praxis” revolucionaria en busca de unas mejores condiciones de vida para la humanidad, una “utopía” que sigue inspirando, como se afirma en este trabajo, el quehacer educativo, donde se cuestiona, como hicieron en su día estas tradiciones, *¿hasta qué punto la escuela ideal “escuela común” nos ayuda a desarrollarnos individual y colectivamente? ¿Realmente se busca que nuestros alumnos tengan una buena calidad de vida?*

Para ello parte de una feroz y detallada crítica del origen de la enseñanza pública, que es en esencia, y según tratan de demostrar, una reproducción fidedigna de los postulados positivistas y neopositivistas, unas argumentaciones que podemos desarrollar a partir de dos interrogantes:

1) ¿Cuándo y para qué surgió la escuela “positivista”?

El documental señala tres momentos fundamentales en la historia política y social de Occidente como claves para entender la utilidad de la invención de la educación pública, obligatoria y gratuita: el Despotismo Ilustrado, las escuelas creadas en Prusia a finales del siglo XVIII, fundamentadas en la disciplina, la obediencia y el régimen autoritario *“espacios en los que adoctrinar a un pueblo dócil y obedientes súbditos”* o el propio planteamiento de Napoleón Bonaparte *“quiero formar un cuerpo docente que guíe el parecer de los franceses”*, y un momento determinante de la historia económica, la era industrial, donde el objetivo es lograr el mayor número de resultados con el menor esfuerzo posible, representando la escuela un símil de las cadenas de montaje (etapas, división de contenidos, agrupamiento por edades...), donde lo importante era el adiestramiento y no el crecimiento personal.

2) ¿Cuál es la metodología de enseñanza-aprendizaje que lleva a cabo, y que sigue estando, en gran medida, y pese las diferentes reformas curriculares, en el sistema educativo actual?

En este documental, tras escuchar a diferentes expertos en la materia, se llega a la conclusión de que la metodología de enseñanza-aprendizaje prioritaria en las escuelas de educación primaria y secundaria sigue concediendo un papel protagonista al profesor/a, porque es la persona que sabe y sabe hacer, entendiendo que el niño/a

era una *tábula rasa*, cuyo proceso de maduración es resultado de los conocimientos que va adquiriendo en el mundo exterior, siguiendo la línea conductista de estímulo (profesor)-respuesta (alumnado) que se completa con el refuerzo del aprendizaje adquirido, pues un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto.

Como defiende también el documental, esta metodología deja poco espacio para la creatividad y la improvisación, *“enseñando a callar y obedecer”* y además parte del peligroso supuesto de que los alumnos no presentan diversidades, lo que explicaría el por qué, tanto de la fragmentación del saber en asignaturas, que critican duramente, como de los, a su entender, fracasados sistemas de evaluación para llegar a cuestionar en última instancia, como una fatal derivación de este paradigma, la propia organización de la enseñanza reglada por edades.

Afirman igualmente que el sistema de evaluación y calificación responde a una escala estandarizada *“medible, cuantificable y observable”* donde *“un número define la calidad de persona que eres”*, y así, lejos de promover la individualidad y riqueza de cada persona, se fomenta la el individualismo y la competitividad⁴. La defensa de la subjetividad e individualidad del hombre nos va a permitir, además, dialogar con nuestros alumnos en torno a uno de los fundamentos del paradigma humanista, dentro de la nueva tradición antipositivista, que negaba la existencia de un mundo exterior objetivo e independiente de la existencia del hombre y que, defendiendo que el alumnado, para entender el mundo, debe tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos; en definitiva, un sentido vivencial de la vida y, en consecuencia, del aprendizaje, que debe ser, ante todo, una construcción personal, porque *“... el alumno tiene que ser la autoridad en su propia vida”*. En relación con este planteamiento se hace referencia también en el documental, a las inteligencias de Gardner, que trabajamos conjuntamente en dos asignaturas de segundo curso del Grado de Educación Primaria: Didáctica de las Ciencias Sociales y Proyectos integrados en Educación Primaria.

Es el alumno el que tiene que poner en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje, defienden igualmente porque... *“el ser humano tiende a aprender por su propia naturaleza, no puede no aprender”*, y para ello es necesario fomentar en el alumnado la espontaneidad, la investigación, la imaginación o la creatividad, que están en la base del aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza activa, dos de las metodologías que vertebran la didáctica de las Ciencias Sociales en general y nuestra asignatura en particular.

Podríamos afirmar también que, si bien nos presenta un modelo de paradigma educativo que bebe de múltiples corrientes pedagógicas, psicológicas y educativas, enriquecido a su vez por recientes investigaciones, estudios analíticos y opiniones de diversos y reconocidos especialistas en la materia, dentro de las corrientes epistemológicas que vamos a trabajar con nuestro alumnado, dicho modelo está más

⁴ Sirva como ejemplo el primer párrafo del anteproyecto de la LOMCE (2012): *“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país”*.

cercano, aunque no de forma exclusiva, a los planteamientos de la concepción crítica, pues parte, como hiciera ésta, del convencimiento de que el profesor es un funcionario dirigido por las estructuras de poder, evocando el principio articulador de la concepción crítica "... la ciencia, el espacio y el tiempo no son objetivos, son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detentan el poder".

Teniendo en cuenta este planteamiento inicial, el objetivo de la enseñanza para la escuela crítica es que el estudiante sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, y para ello proponía que en la programación de los contenidos de nuestras asignaturas de Ciencias Sociales problemas relevantes, socialmente importantes, tal y como recoge la carta que da título al documental, que firman un grupo de estudiantes de secundaria, y donde cuestionan el sistema de enseñanza en el que se les está formando:

"Hoy en día la educación está prohibida. Muy poco de lo que pasa en nuestra escuela es verdaderamente importante. Y las cosas que importan no se anotan en ningún cuaderno ni en ninguna carpeta.

¿Cómo encontrarnos con la vida? ¿Cómo enfrentarnos a las dificultades? No lo sabemos, no nos lo enseñaron. Hablan mucho de educación, progreso, democracia, libertad, un mundo mejor...pero nada de eso pasa en el aula.

Nos enseñan a estar lejos unos de otros y a competir por cosas que no tienen valor. Padres y maestros no nos escuchan. No nos preguntan nunca qué opinamos. No tienen idea de qué sentimos, qué pensamos, o qué queremos hacer."

3. Propuesta didáctica

La primera actividad que vamos a realizar con el grupo-clase, el segundo día de clase y antes de comenzar la exposición teórica del tema y el visionado del documental, es la detección de ideas previas en torno al concepto de la enseñanza, para descender posteriormente a la finalidad de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Para ello, vamos a responder de forma espontánea y participada a las siguientes cuestiones:

1. ¿Para qué deben aprender historia o geografía los alumnos/as de Educación Primaria?
2. La actual enseñanza de las Ciencias Sociales ¿está más centrada en los conceptos que en estudiar la evolución y comportamiento de los grupos humanos?
3. ¿Crees que los contenidos de la asignatura de Conocimiento del Medio preparan a nuestro alumnado competencialmente para la vida política, social y ciudadana?

4. ¿Existen métodos tradicionales y novedosos en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son? ¿Son unos más idóneos que otros para abordar su docencia?

Una vez analizados dichos interrogantes desde la opinión e intervenciones del alumnado, que el/la docente se encargará de moderar y guiar, procederemos al visionado del documental, aunque no en su totalidad, en el aula vamos a ver únicamente los primeros 90 minutos, donde se abordan los aspectos fundamentales referidos a la epistemología de las Ciencias Sociales, como hemos expuesto anteriormente, por lo que iremos comentando, al hilo de dichas reflexiones, los fundamentos conceptuales de los distintos paradigmas así como la metodología de enseñanza-aprendizaje que se deriva de los mismos. En esta parte de la propuesta corresponderá al profesor/a la dirección, guía, secuenciación y organización de las argumentaciones presentes en el documental y su relación con los contenidos correspondientes a este tema presentes en la guía docente.

Posteriormente abordaremos la tercera fase, el trabajo autónomo de los discentes. Para ello procederán al visionado del resto del documental y realizarán un análisis crítico de los siguientes aspectos:

- a) Presencia/ausencia del clasismo y la jerarquización en el sistema educativo.
- b) Reflejo de los diferentes paradigmas estudiados en las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en Educación Primaria.
- c) Fundamentos de la educación integral expuestos en el documental. ¿Cómo abordar las emociones en el aula?
- d) Aspectos positivos y negativos de los actuales sistemas de evaluación. ¿Es posible plantear alternativas a los exámenes y las calificaciones?
- e) Modelos de disciplina planteados y la repercusión que los mismos tienen en la organización interna de la escuela.
- f) ¿Cómo debe ser el docente?

Nuestra propuesta didáctica está planteada en futuro puesto que aún no ha sido implementada en el aula, pues fue concluida en diciembre y va dirigida al alumnado de la asignatura "Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento didáctico" de segundo curso de Educación Primaria, y en concreto está proyectada para el tema "Tradiciones epistemológicas en Ciencias Sociales" que siguiendo la temporalización propuesta en la guía docente de la misma se imparte en el mes de octubre; igualmente, una parte del material incluido en este trabajo va a ser utilizado en la asignatura "Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Ciencias Sociales" que se imparte en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria, que se impartirá en la Universidad de Jaén durante el mes de marzo, por lo que los resultados de la puesta en práctica de dicha propuesta serán publicados a

corto plazo.

4. Concluyendo

Efectivamente, todos somos hijos de un sistema, como afirma “La educación prohibida”, y los interrogantes planteados en este trabajo van más allá de de nuestros principios, experiencias o saberes; es en sí una provocación, un cuestionamiento directo de muchos de nuestros fundamentos ideológicos en torno a la enseñanza, a la vida de un niño, al concepto de libertad o a los fundamentos del conocimiento... nos piden que revisemos la escuela como si nunca la hubiéramos visto, aun sabiendo que el individuo es incapaz de descontextualizarse, de analizar los hechos fuera de su dimensión espacio-temporal.

En su día vivimos como alumnos/as un modelo de escuela y hoy, mediante la investigación y la práctica estamos en permanente búsqueda de soluciones que entendemos enriquecedoras y positivas para mejorar el actual sistema de enseñanza, pero somos hijos del autoritarismo, de la educación transmisiva, de la obsesión por el aprendizaje y la reproducción de unos conceptos que han sido y siguen siendo utilizados como vehículo de selección y exclusión; de las calificaciones numéricas, de los currícula, de la organización escolar en clases, etc. Es necesario que los alumnos/as se reconozcan en estos planteamientos, sean capaces de analizarlos y acaben por cuestionarse, en última instancia, el sentido de la enseñanza y fundamentalmente, de su futuro como docentes y como personas, que exige “...un trabajo interior muy grande, un trabajo de profundo autoconocimiento; si no eres feliz en la educación, no estás educando”.

...

“¿Cómo puede ser que la escuela sea un lugar odioso para tantos chicos? ¿No sería maravilloso que podamos elegir día a día ir a la escuela? Que sea elección nuestra, no de nuestros padres. Que la escuela sea un lugar hermoso, donde disfrutar, donde jugar, donde ser libres, donde elegir qué aprender y cómo aprenderlo.

*Enseñennos que las cosas pueden ser distintas.
Ése es el ejemplo que nos tienen que dar.”*

Referencias bibliográficas

Ambròs, A y Breu, R. (2011): *Diez ideas clave. Educar en los medios de comunicación*, Barcelona: Graó.

Anadón Benedicto, J. (2002): "Lenguajes de la Historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos" en *La geografía y la historia, elementos del medio*, pp 147-174. Madrid, Ministerio de Educación, cultura y deporte.

Arostegui, J. (2010): *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Hernàndez Cardona, F.X. (2010): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó.

Kaplun, G. (2003): Cuatro ideas obvias para democratizar la comunicación, en *Revista Diálogos de la comunicación*.

Masterman, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid: Ediciones La Torre.

Rivero, P. y Trepal, C. (2010): *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*, Barcelona: Graó.

Páginas web

CBA24n: *Hoy se estrena la película la Educación Prohibida*. <http://www.cba24n.com.ar/content/hoy-se-estrena-la-pel-cula-la-educaci-n-prohibida>. [Consulta: 27 de noviembre de 2012].

Iglesias, I.: *Algunas reflexiones sobre "La educación prohibida"*, <http://www.enpalabras.com/blog/2012/08/algunas-reflexiones-sobre-la-educacion-prohibida/> [Consulta: 27 de noviembre de 2012].

La Educación Prohibida: <http://educacionprohibida.com/> [Consulta: 25 de noviembre de 2012].

EL USO CRÍTICO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA DE CIENCIAS SOCIALES

EVA ORTIZ CERMEÑO
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
JORGE ORTUÑO MOLINA

Universidad de Murcia

1. Introducción

Esta comunicación justifica el uso de los medios de comunicación en el aula de Ciencias Sociales valiéndonos de una reflexión de las ideas y los conceptos expresados desde el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales y la tecnología educativa. La combinación de los medios de comunicación y la didáctica de las ciencias sociales se consolida en el hecho de que el desarrollo de un pensamiento crítico en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria debe convertirse en uno de los ejes fundamentales de todas las materias que conforman el currículo, ya que dicho pensamiento es la piedra angular sobre el que se asienta una ciudadanía autónoma y responsable de sus actos. En definitiva, una ciudadanía capaz de desenvolverse adecuadamente en una sociedad democrática. Ha de tenerse en cuenta que el pensamiento crítico está condicionado por la información que se maneja y que condiciona nuestra actuación futura.

Es por ello necesario prestar una gran atención a la formación del alumnado en la búsqueda adecuada de información y a su posterior tratamiento. Tarea que no es nada sencilla hoy en día si tenemos en cuenta la enorme cantidad de información y poder de difusión de las ideas que aportan las nuevas tecnologías de la información. Esto implica no sólo el aprendizaje del proceso intelectual del enjuiciamiento crítico, sino también empezar por lo más básico como es identificar y trabajar con los diferentes

medios de comunicación para la obtención de dicha información. Sin duda alguna, como hemos afirmado, las ciencias sociales, por su ámbito de estudio y por su metodología, constituyen un área de conocimiento idónea para trabajar los medios de comunicación y el pensamiento crítico dentro de un aprendizaje verdaderamente significativo, y es por ello que esta comunicación defiende el uso de los medios de comunicación como una herramienta necesaria y habitual en la práctica docente de las ciencias sociales.

Para la argumentación de nuestra propuesta nos basamos en dos pilares principales: en primer lugar la inherente relación entre las ciencias sociales y los medios de comunicación y, en segundo lugar, el valor pedagógico de los medios de comunicación y su contribución a la enseñanza de las ciencias sociales.

En lo que se refiere al primer punto defendemos que los medios de comunicación de masas tienen una importancia fundamental en la vida social y pueden ser usados en el ámbito de las ciencias sociales escolares desde dos perspectivas:

- a. Muchos de los programas que encontramos por los canales de difusión tienen una carga histórico-geográfica importante que puede ser aprovechada para las clases de ciencias sociales. El análisis de los acontecimientos o las realidades sociales recientemente producidas o que se encuentran en proceso de desarrollo es una herramienta didáctica substancial para la historia, la geografía y otras ciencias sociales (Miralles y Molina, 2011).
- b. Los medios de comunicación son una de las mejores herramientas para estudiar las problemáticas actuales (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2012).

El segundo gran aspecto de nuestra comunicación se centra en la ayuda que presta el uso de los medios de comunicación en la consecución de la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales. Como afirmamos en el párrafo anterior, uno de los objetivos importantes de la didáctica de las ciencias sociales es que el alumnado entienda la sociedad en la que vive, lo que implica conocer sus necesidades materiales, la relación de los individuos con el medio y los valores e ideas que condicionan dicha relación a lo largo del tiempo. Para ello es necesario conocer las características de los medios de comunicación y lo que se puede extraer de cada uno de ellos en función a dichas características.

En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión del alumno sobre el mundo que le rodea son dos de las principales capacidades que pueden desarrollarse con el trabajo con medios de comunicación. Además, y como indica Ricoy (2005), el uso de los medios como recurso para la enseñanza de las ciencias sociales facilita a los alumnos el conocimiento de su entorno inmediato en un lenguaje coloquial y en un soporte simple y familiar.

2. Relación entre las ciencias sociales y los medios de comunicación

La actualidad, o para ser más exactos el análisis de acontecimientos, fenómenos o realidades sociales recientemente producidos o que se encuentran en proceso de desarrollo, puede convertirse en una interesantísima herramienta didáctica para la historia y otras ciencias sociales, como la geografía (desde la cual pueden tratarse temáticas como los conflictos sociales, los desastres naturales o los distintos niveles de desarrollo), la economía, la sociología o la política. La incorporación de la actualidad al aula puede realizarse desde tres perspectivas distintas. La primera es que la actualidad puede ser utilizada como elemento ilustrativo a partir del cual tratar asuntos generales presentes en el currículo, es decir, como ejemplo o punto de arranque para buscar antecedentes históricos, causas geográficas, explicaciones económicas o sociales de ciertos sucesos, fenómenos o procesos..., haciendo para ello uso de una *metodología inductiva* (Prats, 2009). Una segunda posibilidad es convertir la actualidad en la propia materia de estudio, según las directrices de la llamada "historia inmediata". Y por último, se puede hacer de las problemáticas sociales más relevantes el eje temático a partir del cual diseñar y, sobre todo, programar los contenidos escolares de ciencias sociales (Hernández Cardona, 2009; Sallés, 2009; López Facal y Santidrián, 2011).

Como muy bien ha señalado Hernández Cardona (2002), la importancia del manejo de los medios de comunicación de masas (prensa, televisión, radio, Internet) en Educación Secundaria resulta clave porque los currículos se encuentran dirigidos de manera más o menos directa al conocimiento del mundo actual. De hecho, el área de ciencias sociales tiene como uno de los objetivos principales que el alumnado conozca y comprenda el mundo en el que vive y las sociedades que lo pueblan, por medio del conocimiento y análisis del medio en el que éstas se desenvuelven y de las sociedades precedentes. No obstante, el principal problema del análisis de la actualidad por medio de las noticias procedentes de los *mass media* se encuentra en que toda referencia, antes de su uso en el aula, ha de ser debidamente contrastada y verificada, algo que no siempre resulta sencillo. Pero actuando de esta manera, en realidad, gracias al uso de los medios estaríamos potenciando el desarrollo del pensamiento crítico. En relación al pensamiento crítico, haciendo uso de la información que nos rodea y que nos llega desde diversos canales, al tiempo que aplicamos la metodología de investigación en las ciencias sociales, conseguimos lo siguiente (Hervás y Miralles, 2006):

- El conocimiento, en cuanto que el dominio de un repertorio amplio de conocimientos organizados es ventajoso para tomar decisiones y solucionar problemas.
- Potenciar las destrezas necesarias para manipular, procesar la información y analizar las fuentes. Estas destrezas serían la comprensión, la búsqueda de información no aceptando lo obvio y evaluando la evidencia y, finalmente, la evaluación, consistente en comparar la información nueva con la existente en un proceso reflexivo y metacognitivo.
- Ayudar al desarrollo de actitudes personales encaminadas a la búsqueda de

pruebas que apoyen cualquier argumento. Sabemos que la controversia, el miedo al fracaso, la impulsividad y la necesidad de éxito inmediato son elementos afectivos y emocionales que pueden bloquear los juicios en los que intervienen elementos afectivos y emocionales.

- El uso de una metodología inductiva fundada en el trabajo con los medios de comunicación estaría en consonancia con las disposiciones o el deseo del estudiante de estar bien informado, de estar mentalmente abierto, de adoptar y cambiar una posición cuando hay evidencias y razones para ello, de ser sensibles al nivel de conocimientos y a la altura intelectual de los otros, de utilizar fuentes fiables y mencionarlas, de abordar de una manera ordenada las partes de un todo, de insistir en la búsqueda de alternativas y de ser precisos, etc.

Pero para que todo esto se consiga en las clases de ciencias sociales hay que tener en cuenta una serie de elementos. En primer lugar, hay que establecer los objetivos didácticos que se pretenden y cómo se relacionan con los mensajes que vamos a proponer en el aula. Es necesario organizar la combinación de medios más apropiada en cada situación docente concreta, al tiempo que tenemos presente el mensaje didáctico que se propone en cada soporte, así como las tareas comunicativas que se desarrollarán con cada medio. Y, sobre todo, es importante conocer el soporte que se elige como “organizador” del proceso docente que se va a desarrollar ya que sólo conociendo el medio podemos tener una conciencia clara de lo que se le ha de pedir o se puede extraer de información. Es por ello que en el siguiente apartado nos centramos en la necesidad de conocer los medios de comunicación per se (objetos de conocimiento) y el valor pedagógico que comportan (experiencias de conocimiento).

3. El valor pedagógico de los medios y su contribución en la enseñanza de las ciencias sociales

Los medios de comunicación son útiles en la enseñanza de las ciencias sociales si facilitan el conocimiento de los acontecimientos y las noticias de la actualidad que ocurren en el mundo en un lenguaje coloquial, lo que los hace comprensibles y próximos al alumnado. También si son empleados por el profesorado para desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión del alumnado sobre el mundo que le rodea, e incluso lograr que se movilicen valores como el respeto, el diálogo intercultural y la convivencia (Ricoy, 2005; Martínez-Salanova, 2009; Miralles y Molina, 2011).

Todos los medios de comunicación (ya sean los más clásicos como la prensa ya sean las nuevas tecnologías como blogs, podcasts, wikis, news, vídeos digitales...) ofrecen a los alumnos experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio, permitiendo a los sujetos obtener conocimiento a través de experiencias de aprendizaje mediadas figurativa o simbólicamente. Esto obliga a que los estudiantes conozcan las posibilidades que cada uno de ellos ofrecen, llevando

a cabo una verdadera *educación en medios*. Como comenta Aguaded (2007), esta educación debe plantearse como una educación multidimensional. Esto quiere decir que el alumnado debe participar activamente mediante una crítica y análisis de la información que recibe. Tradicionalmente las técnicas desarrolladas con los comentarios de texto en historia favorecían este elemento de crítica pero en la actualidad, y teniendo en mente esa educación de medios, los alumnos deben desarrollar a su vez una importante sensibilidad hacia otros lenguajes y fomentar la creatividad con su uso y otros medios de expresión. La tradicional enseñanza de la historia en soporte papel no es suficiente. Es crucial, en una sociedad como la actual, que los alumnos desarrollen la comunicación a través de lenguajes y medios audiovisuales, abriendo la posibilidad a que se presenten trabajos y ensayos en otros soportes que no sean únicamente en papel (Pagès, 2011: 139), de manera que se favorezca la elaboración de nuevos productos mediáticos que familiaricen a los estudiantes con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que por otro lado son las que dentro del ámbito de los medios de comunicación van ganando una mayor presencia y peso dentro de la transmisión de la información y su impacto social. Es importante hacer hincapié en estas nuevos lenguajes audiovisuales y tecnologías de la comunicación (propios de la web 2.0), como son las redes sociales, ya que se están demostrando como los medios preferidos entre la juventud porque permiten democratizar la información en el sentido de que posibilitan alejarse de un potencial uso adoctrinador desarrollado por los poderes establecidos desde los medios. No en vano, el movimiento 15M y buena parte de las protestas sociales que se están desarrollando con motivo de la actual crisis económica, y que están mostrando una importante concienciación social sobre el papel de los gobiernos tanto en Europa como en el norte de África y Próximo Oriente, pueden ser usados como claros ejemplo de fenómenos actuales útiles para enseñar ciencias sociales, participación ciudadana y educación de medios en una misma materia educativa (Recuenco Pérez, 2011). Con ello conseguimos, en lo que toca a la educación de medios, que por un lado se abra la perspectiva del alumnado hacia otras realidades sociales y culturales al tiempo que su tratamiento en el aula puede ayudarnos para aprovechar la cada vez mayor dicotomía existente entre la información proveniente desde las grandes empresas y grupos de comunicación y la información disponible en la Red, fuera de los canales oficiales digitales de estos medios, sustentados en blogs, redes sociales o portales como YouTube. En definitiva, esta educación en medios ha de servirnos para que los alumnos desarrollen el rechazo hacia la manipulación informativa y el sectarismo a la vez que se promueve la participación ciudadana.

Por todo lo mencionado anteriormente, y como argumenta Martínez (2002), el medio no es un sistema autónomo que funciona al margen de objetivos, metodología, contenidos, alumnado, profesorado, etc. No está diseñado por sí mismo para convertirse en un instrumento pedagógico en el aula. Es por ello que su uso debe considerarse como un recurso integrado dentro de un diseño curricular más amplio donde la labor del profesor es crucial por dos motivos. El primero es que no se ha de olvidar nunca que su uso ha de servir para potenciar contenidos de ciencias sociales y, el segundo, que el aprendizaje que se vaya a extraer con el trabajo basado en los medios de comuni-

cación está condicionado por las predisposiciones que el alumnado y el profesorado tengan de los medios utilizados y, en consecuencia, debe ser uno de los criterios a movilizar para su puesta en acción. Así mismo, para la integración curricular de los medios debemos no olvidarnos de las características de los receptores (edad, nivel sociocultural y educativo, medios a los que tienen acceso) ya que el contexto instruccional y físico son elementos decisivos en el proceso de aprendizaje. En definitiva, estamos de acuerdo con que la educación en medios de comunicación ha de ser un aspecto fundamental en las clases de ciencias sociales, entendiendo que dicha educación debe centrarse en la formación de receptores críticos y en el fomento de la cultura comunicativa (Bernabéu, 1994). Pero para ello, debemos tener en cuenta tres aspectos que se han de conjugar al unísono siendo cada uno de ellos elementos independientes:

- *La educación en los medios o conceptos* ha de suponer el estudio de los medios en sí mismos. En este sentido, hay que entender la lectura crítica que permite valorar e interpretar los mensajes que se potencian en función del medio de comunicación.
- *La educación ante los medios o actitudes* ha de significar el consumo selectivo basado en un espíritu crítico y criterio personal.
- *La educación con los medios o procedimientos* ha de permitir el desarrollo de estrategias que ayuden el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual e investigación, el conocimiento del alfabeto audiovisual, los elementos que lo componen, sus reglas, etc.

Respecto a este último punto, los medios de comunicación multimedia son unas herramientas excepcionales para fomentar nuevas experiencias de conocimiento que ayudan a integrar a los estudiantes en una sociedad cada vez más dependiente de los procesos y relaciones virtuales. Con todas estas herramientas podemos llevar a cabo el aprendizaje por tareas o, lo que es más interesante, el análisis de estudios de casos, como hemos apuntado anteriormente, que permitan acercarnos a la realidad social contemporánea. Una de las ventajas del trabajo con los dispositivos multimedia es el contacto continuo tanto con el profesor como la oportunidad de colaborar entre iguales. Los medios multimedia permiten su integración en diferentes asignaturas y pueden llegar más allá del logro de resultados puntuales.

Del mismo modo hay medios que permiten la recopilación y análisis de información a través de periodos de tiempo (hemerotecas *online*, bases de datos...) o visitas virtuales de campo, etc. que permiten, especialmente en la didáctica de las ciencias sociales, entender de manera tangible aspectos tan fundamentales como las permanencias y los cambios a lo largo del tiempo. El uso de una información fácilmente localizable y ordenada de manera cronológica ayuda visualizar el tiempo (la perspectiva histórica) como eje explicativo y principal para entender las causas y consecuencias de las acciones humanas. Este interés por ver en perspectiva temporal los principios de causalidad y consecuencia en los hechos del hombre trae consigo, necesariamente, entender que el presente que vivimos es la consecuencia de decisiones tomadas en el pasado. Y, así

mismo, el presente se convierte en la raíz de un futuro. Pasado, presente y futuro son diferentes aspectos pero tan imbricados entre sí que es imposible entender uno sin hablar de los otros.

4. Reflexiones finales

Es fundamental educar en medios de comunicación debido al elevado índice de consumo de éstos y la saturación existente en la sociedad contemporánea occidental (cine, radio, televisión, revistas, ordenadores, publicidad, vídeos, etc.). La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación moldean nuestras percepciones e ideas y, por tanto, la visión que tenemos de la realidad. Es por ello que se hace necesario educar al alumnado para que haga frente a las exigencias que una sociedad responsable y autónoma demanda, así como la importancia de la existencia de comunicación e información para el sostenimiento de una sociedad democráticamente sana. A pesar de ello podemos observar la dificultad que experimenta un número importante de individuos para entender los mensajes que se transmiten (Ballesta, 2003). La descontextualización y fragmentación del conocimiento en los medios es una realidad. Unido a esto hay que destacar, con todas las consecuencias que pueda tener, las dificultades de las personas con niveles considerables de escolarización, incluso universitaria, para interpretar y dar sentido a la información que les llega por los más diversos canales, lo cual está generando un nuevo tipo de analfabetismo.

Por ello defendemos que el uso de los medios de comunicación ha de formar parte del tratamiento didáctico en las clases de ciencias sociales porque son un vehículo expresivo usado por la propia sociedad para la comunicación de sus valores. Puesto que cada vez son más las voces en defensa de una didáctica de las ciencias sociales enfocada hacia la enseñanza de los procedimientos y metodologías activas que permitan la implicación de los alumnos en la generación del conocimiento social, entendemos que el uso de los medios de comunicación como fuentes de información (*objetos de conocimiento*) así como *experiencias de conocimiento* ayudarían enormemente a convertir la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en algo verdaderamente útil y significativo para la formación democrática de la ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2007): Los retos de la educación en los medios de comunicación: un nuevo ámbito de conocimiento. En J. I. Aguaded (coord.), *Los lenguajes de las pantallas del cine al ordenador*, Madrid: MEC, 47-61.
- Ballesta, J. (2003): Educar para el consumo de medios de comunicación. En J. I. Aguaded (coord.), *Luces en el laberinto audiovisual. Luzes no labirinto audiovisual. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación*. Huelva: Universidad de Huelva-Grupo Comunicar, 194-203.
- Bernabéu, N. (1994): Tratamiento transversal de la educación en materia de comunicación. En UNED, *Medios de comunicación y educación*. Córdoba: UNED, 129-144
- Hernández Cardona, F. X. (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, F. X. (2009): ¿Problemas de historia? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 18-24.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2006): La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9, 34-40.
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011): Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Martínez, F. (2002): TIC y globalización. En M. V. Aguiar y otros (coords.), *Cultura y educación en la sociedad de la información*. La Coruña: Netbiblo, 47-59.
- Martínez-Salanova, E. (2009): Medios de comunicación y encuentro de culturas: propuesta para la convivencia. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 32, 223-230.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011): Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, 123-138.
- Miralles, P., Gómez, C. J., Sánchez, R. y Prieto, J. A. (2012): *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Pagès, J. (2011): Las relaciones entre investigación y práctica docente en la enseñanza de la historia. En R. López Facal et al. (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 123-146.
- Prats, J. (2009): El estudio de caso único como método. *Novedades Educativas*, 223.
- Recuenco Pérez, J. (2012): La primavera árabe y su influencia en el mundo contemporáneo. Una propuesta de trabajo desde la didáctica de la historia. En N. de Alba, F. García y A. Santisteban (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las*

ciencias sociales (vol. 1). Sevilla: AUPDCS, 521-526.

Ricoy, M. C. (2005): La prensa como recurso educativo. Complejidad y pertinencia de su uso en educación de adultos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24, 125-163.

Sallés, N. (2009): Resolviendo problemas como detectives del pasado. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 25-31.

LA PRENSA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. REFLEXIONES A PARTIR DE SU USO POR ALUMNOS UNIVERSITARIOS

RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ
SEBASTIÁN MOLINA PUCHE
FRANCISCO JAVIER TRIGUEROS CANO

Universidad de Murcia

Introducción

El objetivo de esta comunicación es analizar el potencial didáctico que la prensa tiene para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Primaria. Para ello se estudia el trabajo desarrollado por los alumnos de un grupo de 3er curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia, en concreto de la asignatura obligatoria de 6 ECTS titulada *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Se trata de la tercera asignatura que imparte el área de DCS en la citada titulación, tras *Ciencias sociales y su didáctica*, y *Espacio y tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*, ambas obligatorias, cursadas en 2º del Grado y de 6 ECTS cada una.

En la asignatura que nos ocupa, *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*, los contenidos se estructuran en cuatro temas:

- Métodos, estrategias y técnicas de enseñanza en CCSS.
- Materiales, herramientas y recursos didácticos en la enseñanza de las CCSS.
- Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en CCSS.

- La unidad didáctica en CCSS: un modelo metodológico para el aula.

A estos temas se asocian las tres actividades grupales que configuran la parte práctica de la asignatura:

- Propuesta de cómo se llevaría a cabo la explicación de un contenido escogido a través de uno de los siguientes métodos/técnicas: técnica del debate dirigido, método de estudios de caso o una lección magistral.
- Propuesta de utilización de un recurso/material didáctico para la explicación de la temática escogida. Para ello pueden elegir entre recurso narrativo, material cartográfico o prensa.
- Creación de un recurso TIC para la explicación del contenido escogido. Las opciones son: WebQuest, Jclíc o HotPotatoes.

La práctica que vamos a analizar se encuentra relacionada con la segunda de las tareas descritas. Se trata, como hemos señalado, de una práctica a realizar en pequeños grupos (2-6 personas) que implica usar la prensa como recurso didáctico para el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* en Educación Primaria. No se restringe a un único tipo de fuente periodística, sino que pueden usar tanto la prensa escrita como digital, la radio o la televisión (incluyendo programas de divulgación, series y documentales). Por tanto, se da la posibilidad de que un grupo de alumnos trabaje con fuentes primarias, ya sean textuales o iconográficas (Feliu y Hernández, 2001) o ambas. En cualquier caso, la selección y comparación de formatos, así como el análisis de una sola noticia en uno o varios medios será lo que marque el trabajo a realizar.

La prensa y su importancia para las ciencias sociales

La prensa es un recurso de primer orden para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en primaria. Su protagonismo se ha visto implementado si cabe, aún más, en los últimos años debido a los cambios tecnológicos que han convertido a la sociedad tradicional en una sociedad altamente tecnificada y en permanente comunicación, a través de nuevos dispositivos tecnológicos que han cambiado la relación con el entorno. De hecho, los dos grandes cambios que han modificado la sociedad y, por ende, la educación son las nuevas tecnologías y la multiculturalidad. Así pues, usar el entorno del niño como recurso didáctico es fundamental para la observación directa y el aprendizaje por descubrimiento, de ahí la relevancia que tienen las salidas escolares, los itinerarios didácticos o las actividades relacionadas con la familia, el barrio o la ciudad donde reside el niño (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). El trabajo con la prensa permite un acercamiento tanto al entorno más cercano, más indicado para los primeros niveles educativos, como a problemáticas y fenómenos lejanos en el espacio, pero también en el tiempo.

Dentro de los materiales impresos susceptibles de ser trabajados en el aula de primaria,

además de los tradicionales libros de texto, las bibliotecas de aula y de centro, el cómic y la cartografía, la prensa puede adquirir una considerable relevancia. Ya no sólo la prensa escrita, sino su uso combinado con soportes digitales. De hecho los alumnos de primaria y los propios maestros en formación son, sin duda, más proclives a la consulta y trabajo con prensa digital. Ello remite a la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, máxime en el área de ciencias sociales, encargada de introducir al alumnado en los problemas del mundo presente y pasado. El papel de la escuela y la familia, en relación a las TIC, debe ser como mediadoras de la formación de los jóvenes evitar la llamada brecha digital (Ballesta y Cerezo, 2011: 134-137), es decir las desiguales condiciones de acceso a las nuevas tecnologías y fomentar su uso como recurso didáctico, el cual puede hacer más atractivos contenidos y actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque no es el cometido de este trabajo, no podemos dejar de aludir al denominado currículum bimodal, que insiste en la importancia de contar con herramientas o dispositivos que faciliten la búsqueda de información dentro y fuera del aula. Negar su uso sería, por parte del docente, alejarse de la realidad que viven los discentes, plenamente inmersos en la cibernsiedad, a través de teléfonos móviles, consolas y ordenadores portátiles (Marquès, 2012).

La prensa —en papel o digital— como material didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales permite a los alumnos establecer vínculos con la realidad cotidiana, de ahí el interés que tiene familiarizar a los niños con su uso y análisis. No en vano, la prensa puede ser en muchos casos el primer nivel de acercamiento a la lectura de forma continuada. La incorporación diaria de la prensa en el aula supone impulsar estrategias activas que favorecen que el alumno se sienta partícipe de la sociedad a la que pertenece (Pastor Blázquez, 2004). Es un recurso que suele tener un alto nivel de motivación entre los alumnos, a los cuales ayuda a disponer de una información rápida y actualizada sobre aspectos geográficos e históricos, tales como el clima, la demografía, la economía, conflictos, problemas sociales, etc. Toda esa información puede ser usada por el profesor en clase, a modo de complemento o ampliación de las explicaciones teóricas, que de esta forma quedan ligadas a la realidad social. Asimismo, este amplio “arsenal” didáctico hace factible aplicar lo aprendido de forma práctica, ayudando a los alumnos a mejorar su expresión verbal y a representar gráficamente muchos de los elementos teóricos explicitados en el aula. El comentario y contraste de noticias de actualidad de diferentes medios periodísticos puede fomentar el pensamiento crítico e independiente del alumnado, frente a la información que recibe de los medios de comunicación. Esto supone estudiar los mensajes subliminales que aparecen en prensa y saber descifrarlos. El uso de este recurso es un importante instrumento de las estrategias de indagación, permitiendo la elaboración de trabajos del área, revista o periódico del colegio, etc.

Junto a la prensa escrita y sus variantes digitales, hay que subrayar la importancia de otros medios de comunicación de masas como la radio, el cine, Internet (especialmente las redes sociales) y la televisión. Esta última es el mecanismo básico de conocimiento del entorno, tanto próximo como remoto, del alumno y compite ventajosamente con el ámbito escolar (Perales y García, 1999: 152). Para Hernández Cardona la televisión

es de todos ellos el que más influencia tiene, con especial énfasis en su carga ideológica y creadora de valores de la sociedad (publicidad, pautas de consumo, modelos familiares, noticias más frecuentemente analizadas), y su contribución es fundamental en la formación de tópicos históricos, histórico-artísticos y geográficos, debido a la fuerte carga de los mismos recogida en series, documentales, informativos y películas. Las ciencias sociales tienen como finalidad enseñar a niños y jóvenes a conocer el mundo el que viven, lo cual supone un gran protagonismo de contenidos relativos a problemáticas actuales. Sin embargo, ello implica la necesidad de ópticas interdisciplinarias, si bien trabajar en el aula con noticias de actualidad es un reto que puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como se verá en las temáticas elegidas por los grupos de alumnos analizados, los temas singularmente “mediáticos” han sido en buena medida protagonistas. Destacando cuestiones relativas a catástrofes naturales y desastres ecológicos, que para su correcto análisis en el aula, a través de la prensa, requieren de enfoques que aúnen la geografía física y la geografía humana. Las noticias recientes hacen que lo recogido en la prensa sea la única fuente existente sobre la materia, imposible por tanto de ser contrastada con estudios de especialistas, de modo que se hace especialmente necesario la crítica por parte del profesor, en buscar del rigor y la veracidad (Hernández, 2002: 121-132).

Análisis de la práctica realizada

Como hemos señalado anteriormente, en la práctica analizada el alumnado ha de diseñar una propuesta de uso de la prensa como recurso didáctico para uno de los temas de índole social presentes en el área de *Conocimiento del medio natural, social y cultural* de Educación Primaria. El tema elegido por cada grupo debe enmarcarse en un contenido con el que trabajarán todo el cuatrimestre en el que se imparte la asignatura, recogido en el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 286/2007) y relativo a un único ciclo. El trabajo debe proponer dos o tres sesiones en el aula de Primaria, vinculadas al trabajo con la prensa. Y a partir de la temática seleccionada debe contemplar los siguientes nueve ítems: objetivos (generales y específicos); contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); tratamiento de las competencias básicas; resumen de la actividad y ventajas para el proceso de enseñanza-aprendizaje; temporalización; agrupamiento; recursos utilizados; actividades; criterios de evaluación.

La flexibilidad a la hora de elegir tema y ciclo por parte de cada grupo no niega el carácter del profesor como guía y mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de reflexiones teóricas, actividades de aula y clases prácticas en pequeño grupo. Se persigue estimular el enfoque crítico en estos trabajos prácticos, que eliminen la visión de las Ciencias Sociales como disciplinas acientíficas y saberes monolíticos o cerrados. Lo interesante es comprobar qué tipo de prensa han usado, si han manejado diversas fuentes o sólo un tipo, y si dentro de ese tipo –por ejemplo periódicos– se han limitado a formatos tradicionales o han comparado ediciones en

papel con ediciones digitales, su análisis y valoración en un determinado ciclo, el entrenamiento en este tipo de habilidades y destrezas. También será un punto a tener en cuenta la confrontación de una misma noticia en diversos medios de comunicación, o bien el seguimiento realizado durante cierto espacio de tiempo, a partir de hemerotecas digitales, que facilitan el acceso a ediciones antiguas de la prensa. Las posibilidades son enormes y la multitud de información disponible puede llegar a dificultar el trabajo de síntesis. Síntesis que será especialmente necesaria en el trabajo que se entrega por escrito (de 10 páginas de extensión máxima).

La diversidad de temas y enfoques elegidos, así como el hecho de que los grupos puedan decidir en qué ciclo de Educación Primaria se van a centrar, permite el análisis de la visión de los maestros en formación —del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia— acerca de las Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta que este trabajo se inscribe en la tercera y última asignatura obligatoria de esta área de conocimiento, los alumnos cuentan con un utillaje metodológico y bibliográfico, que sumado a su mayor o menor dominio de las nuevas tecnologías, se presupone de cierta amplitud. El reto reside en enfocar el trabajo en el aula de Primaria a partir de un recurso como la prensa, en sus múltiples variantes. Como es bien sabido, usar los medios de comunicación es un elemento esencial para la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta etapa educativa, dado que permite conocer más y mejor el mundo en el que se vive, partiendo del entorno más próximo y, a la vez, conectar las vivencias propias con problemáticas universales. Analizar cómo los trabajos grupales plantean la enseñanza de contenidos geográficos, históricos, sociales y culturales, a partir de diversas fuentes periodísticas, y su aplicación práctica, puede ser de gran utilidad para avanzar en la educación e investigación, pues permitirá ampliar los enfoques, modos y usos posibles en la didáctica de los contenidos sociales. La originalidad, capacidad de síntesis, correcto uso del lenguaje, adaptación al currículum y el trabajo cooperativo son criterios a la hora de evaluar los resultados. Las carencias, dudas y problemas planteados durante la realización de este trabajo serán tenidos en cuenta para mejorar en cursos siguientes la explicación de contenidos teóricos y su posible aplicación en la práctica competencial de nuestras aulas. Por tanto, las conclusiones en la evaluación del proceso pueden ser de gran utilidad para el alumnado universitario y para los docentes implicados.

Resultados

El estudio se ha realizado tomando como muestra un grupo de la asignatura Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales (3º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia), impartida en el primer cuatrimestre del curso 2012/2013. Dicho grupo incluye a 97 alumnos matriculados, divididos a su vez en una veintena de grupos para la realización de trabajos prácticos, que puntúan hasta el 30% de la nota final de la asignatura. Pues bien, diecisiete de los trabajos presentados han versado sobre la prensa, optando los otros tres por recursos

cartográficos o narrativos, de ahí que no se tengan en cuenta.

Los trabajos analizados se inscriben dentro de la práctica 2, ligada al segundo tema impartido, sobre recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales. Ocho trabajos corresponden al bloque de geografía, seis al de historia y tres al de ciencias. Por tanto, la elección mayoritaria ha sido de contenidos de geografía y medio ambiente, teniendo especial relevancia en este punto los trabajos dedicados a catástrofes naturales y medioambientales. En esto han influido dos factores, en primer lugar la elección del tema global de prácticas para todo el cuatrimestre. Y en segundo lugar las recientes tragedias que han sacudido la Región de Murcia, en concreto la ciudad de Lorca y su comarca, en los años 2011 y 2012, en concreto los terremotos y las inundaciones, respectivamente, así como la facilidad de localizar información sobre las mismas en medios de comunicación locales y nacionales, tanto escritos como audiovisuales. Esto anticipa otra conclusión, que alude a la preeminencia del trabajo con recursos digitales, frente a la prensa en papel. La amplia cantidad de hemerotecas digitales de periódicos, y la gran cantidad de recursos alojados en webs de televisiones y radios ha sido la causa de dicha decisión, si bien la radio ha sido un medio postergado en los trabajos presentados, salvo en dos excepciones, en las cuales la radio no era el único medio trabajado, sino que se comparaba una misma noticia según su tratamiento en prensa escrita, televisión, radio, etc. Algunos trabajos han hecho uso de vídeos de series y documentales disponibles en Youtube, la web de referencia para este tipo de contenidos.

El trabajo de acontecimientos recientes en el aula, relativos a historia, geografía u otras ciencias sociales, se puede fomentar a través de tres vías: noticias de actualidad, historia inmediata y realidad social (Miralles y Molina, 2011: 127-135). La última requiere una mayor complejidad, de ahí su no inclusión en ningún trabajo. En cualquier caso los trabajos prácticos analizados devienen en ejercicios de corta extensión (unas 10 páginas) que no se llevan realmente a ningún aula de primaria, sino que sirven de entrenamiento o ensayo para los docentes en formación. La primera de las vías aludidas ha sido la más cultivada, quizá por ser la más útil para el análisis de estudios de caso y comprender el entorno del alumnado. En este caso, se ha apostado además por una metodología preferentemente inductiva (Oller, 2011), con ejemplos de catástrofes que han afectado a la Región de Murcia, así como procesos de degradación medioambiental o conservación del patrimonio histórico, ligados al urbanismo depredador. Ese transcurrir de lo particular a lo general, ha sido empleado por siete grupos. Los diez restantes han preferido temáticas no tan apegadas a la realidad regional, sino cuestiones nacionales (climas de España, la Guerra de Sucesión Española, la Constitución de 1978, el *Prestige*), o bien temas globales no relativos a ninguna demarcación territorial (la Prehistoria, la evolución de los medios de comunicación, el agua, la luna, la atmósfera). Esto no supone que dichos diez grupos tengan forzosamente que apostar por la metodología deductiva, pues hacen igualmente estudios de caso a partir de un acontecimiento o noticia relevante, como puede ser una guerra o el salto de Baumgartner.

La mayoría de los grupos de alumnos –catorce– eligen el tercer ciclo de primaria para proponer sus actividades. Sólo dos optan por el segundo (uno en 3er curso y otro en 4º) y uno por el primero (2º curso). Ello alude a la mayor dificultad para plantear actividades y su evaluación en los primeros niveles educativos. Muchas de las temáticas conectan mejor, de hecho, con los primeros cursos de la ESO, de ahí la libre elección del tercer ciclo, que en la mayoría de los casos se concreta específicamente en el 6º curso, salvo dos grupos que prefieren el 5º curso y otros dos que no lo especifican, a pesar de que debían hacerlo.

La flexibilidad a la hora de proponer tareas y evaluarlas tenía como única cortapisa guardar coherencia con el Decreto 286/2007, que regula la Educación Primaria en la Región de Murcia. La prácticamente nula referencia a los medios de comunicación o a la prensa, en dicho texto legislativo daba, de facto, un amplio margen de maniobra. Sin embargo, algunos grupos no se han ajustado a las dos o tres sesiones de trabajo (de unos 50 minutos cada una) recomendadas, llegando hasta cuatro o cinco sesiones. La parte positiva que se podría presuponer, en alumnos que cursan la tercera asignatura obligatoria del área de Didáctica de las ciencias sociales, era la búsqueda de originalidad y actividades motivadoras. Ahora bien, se detecta que nueve trabajos analizados (más de la mitad) plantean actividades referentes a la prensa de forma desdibujada, sin precisar qué medios van a proponer para que los alumnos de primaria trabajen con ellos, ni de qué forma quieren que realicen comparaciones y extraigan conclusiones. Muchos abogan por la detección de ideas previas, tareas cooperativas, aprendizaje significativo y debates guiados, proliferando la crítica abierta a las tradicionales lecciones magistrales.

En definitiva, los diecisiete trabajos analizados cobran pleno sentido como parte integrante de un trabajo práctico grupal desarrollado durante todo el cuatrimestre. En concreto, supone un tercio de dicho trabajo. Es una forma de comprobar la visión de los maestros en formación acerca de los medios de comunicación y su uso para la enseñanza de las ciencias sociales en primaria. De todo lo analizado se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, el alumnado universitario rechaza trabajar con prensa en papel, salvo excepciones muy contadas. Apuestan por utilizar prensa digital y vídeos de internet. Si bien ningún grupo opta por proponer el seguimiento de una noticia en múltiples periódicos o televisiones (máximo en cinco soportes, dos de ellos periódicos), ni tampoco por búsquedas en hemerotecas digitales, a pesar de las facilidades que proporciona internet. De ahí se infiere un escaso interés por la lectura de prensa o visionado de noticiarios televisivos, algo que se comprobó preguntando a cada grupo cuando se preparaba el trabajo. La escasa afición a la lectura en general y, en particular, a consultar la prensa de forma habitual es una rémora para futuros docentes. Ello debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de reforzar el interés por los medios de comunicación como un elemento necesario para la formación íntegra de ciudadanos. Y, por otro lado, el papel de las redes sociales y otras formas de comunicación que sí son preferidas por la mayoría del alumnado universitario frente a la prensa tradicional e incluso digital, algo que debe llevarnos a la autocrítica a la hora de plantear tareas de este tipo en el aula.

El trabajo más habitual, entre los diecisiete analizados, y siendo conscientes de la cortedad de la muestra, va referido al tercer ciclo de primaria y, especialmente al 6º curso. Ello permite mayor complejidad temática y otorga mayor seguridad al alumnado, aunque no implica necesariamente una mayor calidad u originalidad. Apenas se trabaja con la metodología de centros de interés ni con el aprendizaje basado en problemas, cuestiones analizadas en la asignatura y que podrían ser una opción relativamente obvia, dado que esta actividad con la prensa debe guardar coherencia con una temática global a lo largo de todo el cuatrimestre. Esto solamente se detecta claramente en ocho trabajos (menos de la mitad). Resulta especialmente llamativa la profusión de trabajos centrados en catástrofes naturales, temática elegida por buena parte de los grupos como forma de aproximación a la enseñanza del medio.

Referencias bibliográficas

Ballesta Pagán, J. y Cerezo Máiquez, M^a. C. (2011): Familia y escuela ante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación. *Educación XXI*, 14 (2), 133-156.

CARM (2007): Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BOE de 12 de septiembre.

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. X. (2001): Las fuentes primarias son idóneas para fundamentar la enseñanza-aprendizaje de la historia en una perspectiva científica. En: Ídem. *Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó, 55-68.

Hernández Cardona, F. X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Miralles Martínez, P. y Molina Puche, S. (2011): Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad en clase. En: Prats, J. (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó y Ministerio de Educación, 123-137.

Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011): *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Oller, M. (2011): Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En: Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Barcelona: Síntesis, pp. 163-183.

Pastor Blázquez, M. (2004): Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales. En: Domínguez, M^a. C. *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria*. Madrid: Pearson, 147-204.

Perales, F. J. y García, N. (1999): Una propuesta de trabajo en el aula. *Educación Ambiental y medios de comunicación. Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 12, 149-155.

Páginas web

Marqués, P.: *¿Qué es el currículum bimodal?*
<<http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>>
(Consulta, 20 de octubre de 2012).

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO DOCENTE EN TORNO AL TEMA DE LA TRANSICIÓN DICTADURA-DEMOCRACIA EN ESPAÑA

ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Valladolid

En la siguiente comunicación presentamos una pequeña parte de la tesis doctoral *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Aunque la investigación no ha terminado y, además, abarca un campo de estudio más amplio sobre el pensamiento del profesorado en torno al periodo de la transición a la democracia, en las próximas páginas nos centramos en aquellos aspectos convergentes con la temática del simposio. Es decir, nos ocuparemos del peso que los medios de comunicación pueden llegar a tener en la construcción del conocimiento disciplinar docente sobre este periodo histórico, tan cercano en el tiempo y tan conectado con la realidad política, social y económica actual; habiendo ocupado los medios de comunicación un lugar decisivo en los últimos treinta años de nuestra historia.

Nos referiremos así solamente a una de las hipótesis específicas de nuestro trabajo, desarrollando en su mayor parte el marco teórico particular a esta temática y presentando al final algunas de las reflexiones que el estudio, aún en curso, nos viene suscitando.

1. La transición dictadura-democracia: usos públicos de la historia y la memoria

Es bien conocido el debate generado en los años ochenta del pasado siglo entre historiadores y filósofos alemanes en torno a los significados y usos de la historia en el presente. Desde entonces, la expresión acuñada por Habermas de *uso público de la historia* ha sido repetida y debatida profundamente, refiriéndose a aquella dimensión del pasado que, sobrepasando el ámbito académico, adquiere un carácter público por su importancia en la forja de identidades nacionales y políticas (Bernecker, 2003). Los usos públicos de la historia, entonces, serán así tan variados como intereses puedan existir en el modelado de la ciudadanía.

En este sentido, el Estado será el primer preocupado en generar una historia que ayude a configurar una determinada conciencia nacional, afín a sus proyectos de supervivencia y futuro. Pero en la era de la información y el juego democrático, sería demasiado simplista pensar que el Estado pueda llegar a monopolizar el uso público de la historia, ni que éste sea el único interesado en hacerlo. Del uso intencionado del pasado participarán, entonces, las más variadas aspiraciones políticas y sociales. Tanto aquellas de las historias contra-oficiales o de los nacionalismos alternativos al estatal (Álvarez Junco, 2003), como también, y en paralelo, los medios de comunicación (aspecto en el que nos centraremos en esta comunicación) el arte y la literatura, los museos y otros espacios culturales, las instituciones y asociaciones, las iglesias, o, indudablemente, el mismo sistema educativo. Y, aún más, como recordaba Gallerano, la propia producción académica de los historiadores, aunque dotada de mecanismos científicos de control, difícilmente se podrá desligar de las implicaciones afectivas o ideológicas que comienzan desde la misma selección de las temáticas de estudio (Gallerano, 1995).

En nuestro caso, no es casual la elección de un tema de estudio como el de la transición a la democracia en España. Precisamente el tema de la transición, por sus particularidades y su papel en la configuración de nuestra actualidad, se encuentra en la diana de los usos y las batallas por la historia. De manera que antes de introducirnos en el análisis del periodo histórico desde la óptica de los *mass media* y su posible influencia en la construcción del conocimiento histórico docente, conviene que tengamos presente la confluencia de tres características fundamentales para el caso de la transición dictadura-democracia:

- La historia de la transición es una historia reciente. Desde un punto de vista historiográfico y disciplinar, la historia reciente, o, como primero se la denominó, *Historia del Tiempo Presente*, tuvo su impulso definitivo después de la II Guerra Mundial, con la pérdida de peso de la historiografía más positivista y con la creciente necesidad de investigar y revisar el pasado más cercano (Aróstegui Sánchez, 2004). Esta necesidad de estudiar el pasado reciente, por su complejidad y trascendencia en la formación de las nuevas democracias, fue el detonante de la difusión de los estudios sobre el *tiempo presente*, la *historia actual* o la *historia coetánea*. En tan diferentes denominaciones en-

contramos ya un indicio sobre la falta de entendimiento desde el campo de la investigación histórica, tanto en sus postulados metodológicos como en su delimitación temporal. A pesar del impulso de los estudios sobre historia reciente, algunos sectores más positivistas han criticado este tipo de investigaciones alegando problemas como falta de una adecuada perspectiva temporal, la ausencia de documentación liberada o la mayor implicación personal del historiador ante problemáticas de la actualidad.

- La historia de la transición es una historia especialmente abierta y controvertida, una *historia en debate* y directamente conectada con nuestra actualidad política, económica y social. Qué duda cabe de que una parte fundamental de nuestra estructura política e institucional, desde la Constitución de 1978 hasta el sistema electoral, así como sus bases económicas y sociales, tienen su origen en los cambios operados durante este periodo. Tanto es así, que el periodo histórico, sus protagonistas o el llamado “espíritu” de la transición, siguen muy presentes en el discurso político y en la actualidad periodística, literaria y televisiva.
- La historia de la transición es una *historia viva*, es decir, una historia arraigada en la memoria de los españoles y, al mismo tiempo, en directa relación con la *memoria histórica* de la Guerra Civil y el franquismo. La transición a la democracia se configura así como un periodo que forma parte de la memoria personal de una buena parte de la población activa, de forma que muchos profesores tienen que combinar su propia experiencia personal con el resto de interpretaciones del pasado, ya sean historiográficas, sociales o mediáticas. Por otro lado, durante la transición se sentaron las bases de lo que sería una determinada forma de gestión de la memoria histórica desde las instituciones y desde la convivencia política; un tratamiento del pasado más traumático no siempre coincidente con las diferentes memorias colectivas que conviven en la sociedad española.

Sin duda, de las características señaladas, esta tercera referida a la memoria presenta una especial complejidad. La memoria, como la historia, es objeto también de un uso público en su función generadora de identidades nacionales o regionales. Estas actuaciones que podemos llamar de “gestión” de la memoria pública, se compondrán por el recuerdo, cuando sea conveniente, de acontecimientos o personajes, por la conmemoración y celebración de efemérides, por los reconocimientos o la rotulación de calles...; pero también, y quizá más importante, por los silencios oficiales, por el olvido, y por las legislaciones sobre justicia o amnistía (Cuesta Bustillo, 1998).

Sin embargo, como ya hemos señalado anteriormente, los usos públicos de la historia y la memoria van más allá de la gestión que los Estados puedan hacer de la misma. En paralelo a las políticas públicas, unas veces como herramienta de difusión y otras veces en abierta oposición, los medios de comunicación de masas y los diferentes ámbitos culturales, académicos (investigación histórica) o no (cine, literatura...), ejercen una in-

fluencia fundamental en la opinión pública y en la generación de memorias colectivas. Una opinión pública, en la actualidad, deseosa de memoria, del reconocimiento de identidades (algunas tradicionalmente “reprimidas” y otras nuevas) o, simplemente, del consumo de “nostalgias” en una era en la que el pasado -real o imaginario- tiene una presencia dominante y problemática (Olick, 1998).

2. El papel de los medios de comunicación en la construcción de una historia de la transición

Los medios de comunicación de masas son así, de entre las señaladas antes, una de las influencias más poderosas en la construcción de memorias e identidades. Para el caso de la transición a la democracia en España, el peso de los medios de comunicación ha sido determinante desde los mismos años en que se desarrolló el proceso, como apoyo mayoritario a un determinado proyecto político, y hasta su posterior construcción como relato histórico.

Pocos elementos tuvieron un protagonismo tan determinante como el de la prensa y la televisión en el proceso de transición. Fue entonces cuando se produjo la auténtica revolución mediática, el boom radiofónico y, más importante, la aparición masiva de nuevos diarios y publicaciones periódicas. En esta expansión periodística influyó, nos señala Martín de la Guardia, la tímida apertura de la Ley de Prensa de 1966, pero sobre todo el aire de cambio que empezó a respirarse en el ámbito periodístico desde los años 70 y que tuvo en la muerte de Franco el revulsivo final (Martín de la Guardia, 2008). A pesar de la censura, nos señala el mismo autor, el entusiasmo y la efervescencia periodística lograron un panorama informativo en el que cualquier fuerza política pudo estar representada.

Siempre destacó, no obstante, un pedio por excelencia que, en su carácter público, se mantuvo en manos del Gobierno no siempre en aras de la igualdad informativa: la televisión. Se ha criticado el uso que desde el Gobierno Suárez se hizo de la televisión pública, única televisión, manipulando y monopolizando la información en los momentos decisivos (Grimaldos Feito, 2004). Sin embargo, el apoyo al gobierno en la política de pacto y consenso no fue entonces sólo de la televisión pública, sino también de buena parte de los medios mayoritarios de información. Un consenso al que se sumaron también buena parte de los medios independientes, incluidos aquellos de la izquierda, y que se justificó en aquel presente en el logro de un bien mayor, el de la consecución de una transición pacífica (Andrade Blanco, 2012).

Desde entonces, aquella industria periodística fue extendiéndose y acaparando cada vez más los medios de información ya en democracia. Además de la televisión pública, muchos de aquellos medios y sus protagonistas han continuado su carrera periodística hasta nuestros días. Periódicos como *El País* (1976), *La Vanguardia* (1881), *ABC* (1903), o *Diario 16* (1976-2001) y su “continuador” *El Mundo* (1989), siguen hoy presentes, al tiempo que se han ido conformando ingentes imperios mediáticos como PRISA, el

Grupo Planeta, Unidad Editorial S.L o Vocento. De forma que no sería disparatado afirmar que, aunque desde distintas tendencias políticas e ideológicas, todos ellos son herederos y continuadores del consenso transicional y, por lo tanto, divulgadores de una similar visión del periodo.

Carlos Mainer hace una interesante reflexión sobre cómo los medios de entonces y hasta nuestros días han contribuido a generar no sólo un determinado imaginario colectivo, sino hasta un lenguaje interpretativo propio que hoy sigue utilizándose: "expresiones como 'ruido de sables' o la 'crisis de los barones de UCD', como 'tramas negras' o el 'hundimiento de los siete magníficos de AP', han sido realidades que primero fueron fantasmas de letra impresa y que luego han sobresaltado el desayuno de los españoles" (Mainer Baqué, 2000:206). De manera que, como también señala el historiador Quirosa-Cheyrrouze, no cabe duda de que lo que la mayoría de los españoles sabe de la transición se debe más a lo divulgado en medios de comunicación que a los resultados de la investigación histórica. El mismo historiador analiza cuatro documentales de éxito televisivo que han contribuido a difundir una visión simplificada de la transición, planificada por las élites y con el protagonismo indiscutible de Suárez y el rey Don Juan Carlos (Quirosa-Cheyrrouze, 2009).

3. La transición dictadura-democracia como fenómeno de actualidad mediática

En este recorrido sobre la construcción mediática en torno al pasado reciente en España, la década del 2000 significó un antes y un después. Durante los años de mayoría absoluta del PP, y con el posterior giro del PSOE y la política de Rodríguez Zapatero, se produjo una generalización del debate social y periodístico en torno a la memoria histórica y, particularmente, en torno al periodo de la transición a la democracia (Mateos López, 2007). Frente a lo que para algunos fue un consenso democrático transicional, se ha venido produciendo en los últimos años un movimiento interpretativo que no duda en poner en cuestión aquel pacto, desde las raíces legales de la gestión de la memoria (Ley de Amnistía de 1977) hasta algunas de sus estructuras institucionales y políticas (Constitución de 1978, Monarquía, Senado, Ley Electoral, etc).

A nivel periodístico, al debate más tímido que ya se venía produciendo desde las páginas de opinión de periódicos de gran tirada como *El Mundo* y *El País*¹, se ha unido todo un océano de información, donde Internet ha ocupado un lugar fundamental como plataforma de difusión de diferentes organizaciones y donde han podido desarrollarse publicaciones periódicas como *Público*, muy críticas con el periodo de la transición y con las políticas oficiales de gestión de la memoria. Asuntos como el caso Garzón, las críticas a la justicia española, la desconfianza en el sistema democrático y electoral o los escándalos de la monarquía, entre otros de actualidad, parecen encontrar en el periodo de la transición origen y causa, según la interpretación de cada vez más prota-

¹ Además de los artículos habituales de Santos Juliá, puede servirnos de ejemplo la discusión protagonizada entre Navarro y Tusell: NAVARRO, Viçenc. La transición no fue modélica. *Diario el País*, 17 de octubre de 2000. Y en respuesta: TUSELL, Javier. ¿fue modélica la transición a la democracia? *Diario El País*, 2 de noviembre de 2000.

gonistas mediáticos. Para algunos, recordaba hace unos años Carmen Molinero, pareciera que aquel momento concluía un pacto inamovible que daba cerrojazo a los aspectos más sensibles de nuestra organización política, mientras que para otros aún sigue siendo necesaria una “segunda transición” que supere las trabas que en los años setenta habrían impedido conseguir cambios más profundos (Molinero Ruíz, 2006).

En cualquier caso, la lectura que del periodo se viene haciendo desde los medios de comunicación y la discusión pública, dista de contemplar las más básicas herramientas de distanciamiento crítico y parece estar siempre condicionada por los intereses del presente y los proyectos del futuro. ¿Cómo trabajar desde las clases de historia un periodo que conlleva tales particularidades?

4. Una hipótesis de trabajo. La construcción del conocimiento histórico docente en torno al tema de la transición

Como señalábamos en la introducción, para la elaboración de este trabajo se ha seleccionado una de las hipótesis específicas pertenecientes a la investigación doctoral que enmarca todo el estudio. Desde dicha hipótesis, entendemos que los conocimientos, teorías, valoraciones y creencias que el profesorado tiene sobre el tema de la transición dictadura-democracia, vienen condicionados por el carácter de historia viva (historia del presente) de este periodo histórico, donde confluyen la historiografía, las diferentes memorias y los usos públicos de la historia para con el presente; tal y como hemos venido planteando en las páginas precedentes.

Dentro de estos usos del pasado para el presente, los diferentes productos mediáticos ejercen un peso fundamental como transmisores y divulgadores de los más variados intereses, siendo el periodo de la transición dictadura-democracia un periodo que sigue despertando interpretaciones particularmente sesgadas y enfrentadas. Esto supone una oportunidad de cara a investigar cómo se posiciona el profesor de historia ante un tema de historia controvertido y de especial actualidad, cómo se configura su conocimiento histórico y de qué manera puede interferir en su trabajo didáctico.

Como individuo, el profesor conserva una memoria personal, vivencial, del periodo de la transición. Como ciudadano, el profesor comparte una memoria colectiva, reproducida y mediatizada. Como profesor de historia, el docente tiene además un conocimiento disciplinar y la responsabilidad de convertir en experiencia educativa el conjunto de esos saberes; a veces de forma explícita, intencionada, y en todo momento de forma implícita, como parte del conglomerado cultural que le caracteriza.

En la construcción del contenido disciplinar de la historia, las influencias que el profesor recibe son entonces variadas. Por una lado, está la formación historiográfica (compleja y difícilmente objetivable, como hemos tenido oportunidad de ver sobre un tema como el de la transición) que, en principio, debería dotar de la preparación suficiente sobre los métodos y técnicas en la construcción disciplinar del conocimiento histórico (Moradiellos García, 2011). Pero también, por otro lado, estará el peso de su experiencia y

memoria personal, y, además, las influencias sociales y mediáticas que venimos presentando, no sólo sobre el conocimiento disciplinar, sino también sobre currículos y materiales didácticos básicos como el libro de texto. Algunas de nuestras indagaciones precedentes a esta investigación, centradas en los manuales escolares, han concluido sobre la presencia mayoritaria de la historia más simplificada y acrítica de la transición en los contenidos históricos de los textos, coincidente también con aquella más divulgada mediáticamente (Martínez Rodríguez, 2011; Aceituno *et ál*, 2011).

Los contenidos históricos están sujetos a continuas transformaciones en función de influencias ideológicas y sociales. Y aún cuando el profesor sepa manejar con sinceridad sus posicionamientos, cuando ese pasado interacciona directamente con nuestro presente (desde la discusión social, política y mediática) la capacidad de marcar la línea divisoria entre la ciencia histórica y nuestra propia representación de la realidad se hace difícil. Particularmente cuando, además, ese pasado forma parte de la memoria personal del profesor, siendo ésta siempre más subjetiva y condicionada por las estrategias de selección y transformación que nuestro cerebro hace de los recuerdos (Prats Cuevas y Santacama Mestre, 2011).

Consideramos, no obstante, que las problemáticas señaladas suponen, por un lado, un reto para la configuración de contenidos en torno al tema de estudio y, por otro, una oportunidad para el desarrollo de competencias históricas que sirvan a la descodificación y comprensión de nuestro presente. En paralelo a las diferentes influencias y fuentes en la construcción del conocimiento docente, estará siempre la autonomía y capacidad crítica del profesor, sus intereses y motivaciones, así como sus concepciones didácticas y profesionales. Del mismo modo, la experiencia y la memoria personal, lejos de suponer una traba para la enseñanza de la historia, también pueden ser canalizadas mediante el adecuado proceso de historización (Mattozzi, 2008). Determinar y analizar el peso de todas estas fuentes, así como sus posibles interacciones con el trabajo didáctico en torno a la historia reciente, constituye uno de los objetivos fundamentales de esta investigación.

5. Principios metodológicos

Las investigaciones en torno al pensamiento del profesorado han abarcado diferentes tendencias y objetivos. Desde que se empezara a dejar de lado el paradigma proceso-producto (interesado en relacionar la actuación del profesor y los resultados del alumno) y Jackson publicara su obra *La vida en las aulas*, se iniciaron toda una serie de investigaciones tendentes a comprender el pensamiento del profesor, sus reflexiones y creencias, para llegar a entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Superado el positivismo inicial, se fueron derivando los enfoques *cognitivo* (representado por Clark y Peterson) y *alternativo*; siendo este último desde el cual se desarrollaron las metodologías cualitativas en las que se enmarca nuestra

investigación. Y es que desde que los objetivos de la investigación ya no eran solamente los hechos y manifestaciones observables de la conducta, sino las interpretaciones subjetivas que hacen los profesores de los conocimientos del aula, se necesitaron procedimientos metodológicos alternativos (Jimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988).

En nuestro caso, donde se ha optado por una muestra variada de contextos educativos y territoriales, nos hemos centrado en el análisis del pensamiento del profesor desde su declaración reflexiva por medio de entrevistas. Sobre la base de que el conocimiento pedagógico del profesor se nutre de todo un sustrato de ideas, actitudes y valores, una trama ideológica y subjetiva de teorías y representaciones con las que el docente da sentido al mundo que le rodea y a su práctica profesional (Marrero Acosta, 2010).

La construcción de la entrevista fue un proceso largo y complejo. El marco de un gran proyecto como TRADDEC permitió este devenir lento pero seguro, con un intercambio continuo de ideas entre profesionales de los equipos de España y Chile, además de dos estancias de investigación, una en la Universidad de Concepción (Chile) y otra en la Universidad de Bolonia (Italia). El resultado fue una entrevista *semiestructurada focalizada* (Flick's, 2007), bajo la lógica de que sería más probable que los entrevistados expresaran sus puntos de vista en una entrevista diseñada de forma relativamente abierta antes que en una estandarizada o en un cuestionario.

La entrevista fue levantada en siete ciudades de siete comunidades autónomas. En cada una de estas ciudades se accedió a tres centros públicos y dos privados-concertados, y los entrevistados fueron profesores de historia de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato (donde curricularmente se concentran los contenidos sobre la transición), teniendo en cuenta como variable el que existiera una proporción entre profesores con recuerdos del periodo de estudio y profesores jóvenes sin recuerdos directos.

Por lo que respecta al procesamiento y análisis de la información, el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti nos ha permitido manejar una gran cantidad de texto, facilitando su comparación y reducción, y pudiendo además integrar otras fuentes de información como notas de análisis y fichas bibliográficas.

6. Algunas conclusiones preliminares

Aunque el bruto de la información aún está siendo analizada, sí podemos adelantar algunas pistas extraídas de la indagación exploratoria y de los primeros pasos del análisis; centrándonos particularmente en la temática de esta comunicación sobre el peso de los medios de comunicación en la construcción del conocimiento docente que, como advertíamos al principio, supone solamente una parte de la investigación de doctorado. En los próximos párrafos resumimos tres líneas de trabajo afines con la temática de este Simposio que esperamos desarrollar próximamente.

- a) *La información audiovisual y periodística parece predominar sobre aquella escrita e historiográfica.* Son pocos los profesores que, interrogados sobre el

conocimiento o uso de bibliografía especializada sobre el tema de estudio, sean capaces de recordar obras de carácter histórico, autores relacionados con la temática o estén al día de las novedades historiográficas. Por el contrario, la gran mayoría no tiene problemas en recordar series de televisión, documentales y noticias sobre el periodo de la transición a la democracia.

- b) *Cuando se habla de productos mediáticos, existe una confusión entre fuentes de conocimiento y recursos de aula.* Aún cuando el profesor es consciente de la distancia entre un producto mediático y una fuente historiográfica, en la práctica la línea divisoria se disuelve cuando nos referimos a un periodo sobre el que existe tan variada y continuada información desde diferentes medios. Queda comprender si esta información es filtrada y de qué manera para su uso didáctico, pero sí podemos adelantar que dichas fuentes de conocimiento suele coincidir con los recursos que el profesor declara utilizar en el aula, produciéndose a veces una confusión entre fuentes y recursos.
- c) *Los profesores tienen toda una construcción discursiva sobre el periodo de estudio, atravesada por representaciones sociales, teorías y emociones, muy conectadas con la realidad del presente.* Se pudo comprobar desde la entrevista exploratoria que uno de los pilares en lo que se hacía necesario profundizar era el de tratar de desenmarañar conocimientos y opiniones en torno a los contenidos, así como el peso de la memoria personal y colectiva del periodo, donde los medios de comunicación parecen jugar un papel fundamental. Las conversaciones en torno a un periodo histórico tan cercano en el tiempo y tan conectado con la actualidad suelen transformarse en conversaciones sobre la realidad actual, emergiendo entonces toda una serie de valoraciones y reflexiones que acometen la lectura del pasado desde las particularidades del presente.

En los próximos meses, el análisis completo y contrastado de las entrevistas permitirá continuar desarrollando, entre otras, estas tres líneas de investigación. Podremos, por ejemplo, valorar aquellos productos mediáticos más influyentes, así como profundizar en las opciones historiográficas que más difusión han logrado y en sus componentes ideológicos y sociológicos. Por otro lado, indagar en las diferentes memorias que el profesorado tiene sobre el periodo de estudio permitirá también contrastar la influencia que los medios de comunicación han tenido, como generadores de representaciones colectivas, en esta construcción personal del periodo y en su valoración crítica.

Referencias bibliográficas

- Aceituno Silva, D., Conejo Carrasco, F., López Facal, R., Martínez Rodríguez, R. Muñoz Labraña, C., Sánchez Agustí, M. y Vasquez Leyton, G. (2011): La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto. En Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, Fernán de Amador. *V Congreso Internacional Historia de la Transición en España*. Almería: Universidad de Almería.
- Álvarez Junco, J. (2003): Historia e identidades colectivas. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Andrade Blanco, J. A. (2012): *El PCE y el PSOE en (la) transición*. Madrid: Siglo XXI
- Aróstegui Sánchez, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernecker, W. L. (2003): El uso público de la historia en Alemania: los debates de fin del siglo XX. En Carreras Ares, J. J., Forcadell Álvarez, C. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Cuesta Bustillo, J. (1998): Memoria e historia. Un estado de la cuestión. En Cuesta Bustillo, J. (ed.): *Memoria e historia*. Madrid: Ayer, no 32. Marcial Pons
- Flick's, Uwe. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gallerano, Nicola. (1995): *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1988): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*, 42, págs. 37-63. p. 44. Recuperado de internet el 14 de septiembre de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- Grimaldos Feito, A. (2004): *La sombra de Franco en la transición*. Madrid: Oberon
- Mainer Baqué, J. C. (2000): La vida de la cultura. En Juliá, S. y Mainer Baqué, J. C.: *El aprendizaje de la libertad*. 1973-1986. Madrid: Alianza Editorial
- Mateos López, A. (2007): *Historia y memoria democrática*. Madrid: Eneida
- Marrero Acosta, J. (2010): Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En Marrero Acosta, Javier (Ed.) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martín de la Guardia, R. (2008): Cuestión de tijeras. *La censura en la transición a la democracia*. Madrid: Síntesis
- Martínez Rodríguez, R. (2011): Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición a la democracia en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En López Facal, Velasco Martínez, Santidrán Arias, Armas Castro (Ed.): *Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.

Mattozzi, I. (2008): Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Revista Íber*, no 55. Ed. Graó.

Molinero Ruiz, C. (ed.) (2006): *La transición treinta años después*. Barcelona: Grup Editorial.

Moradiellos García, E. (2011): Métodos y técnicas en la construcción del conocimiento histórico. En Prats, J. (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (Vol. I). Barcelona: Editorial Graó.

Olick, K. J. (1998): Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público. En Cuesta Bustillo, Josefina (ed.) *Memoria e historia*. Madrid: Ayer, no 32. Marcial Pons.

Prats Cuevas, Joaquín; Santacana Mestre, Joan. (2011): La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En Prats Cuevas, J.: *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Graó.

Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (2009): Los medios de comunicación ante el proceso democratizador en España. En Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LAS NOTICIAS DE ACTUALIDAD: UN RECURSO PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA EN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA

ROSER CANALS CABAU

Universitat Autònoma de Barcelona

1. El desarrollo de la competencia social y ciudadana

El currículo define la competencia social y ciudadana como la capacidad de comprender la realidad social en la que vivimos, cooperar y convivir ejerciendo la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse y contribuir a su mejora. Los objetivos y contenidos que contribuyen a esta competencia se agrupan en tres grandes bloques (Canals, 2011):

- a) Ciudadanía: Los objetivos y contenidos de este ámbito permiten desarrollar una conciencia ciudadana para poder convivir en una sociedad democrática y participar en la construcción de esta sociedad. La participación pide compromiso con la defensa de la igualdad de derechos y de oportunidades, las libertades individuales y colectivas y la construcción de la paz.
- b) Habilidades sociales: Desde este bloque de contenidos, los objetivos de aprendizaje se proponen que el alumnado adquiera y ponga en práctica las habilidades sociales necesarias para relacionarse y gestionar los conflictos a través de la cooperación y el diálogo.
- c) Pensamiento social: Para enfrentarse a los problemas sociales del mundo en que vivimos, el alumnado debe desarrollar un pensamiento social crítico que le permita: ubicarse en el mundo que le ha tocado vivir, conocer, comprender

e interpretar cuáles son los hechos, los fenómenos y los problemas sociales y proponer alternativas a estos problemas.

Para su adquisición y desarrollo el alumnado ha de ser capaz, en primer lugar, de adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes sobre las situaciones y problemas sociales relevantes de nuestro mundo vinculados a la economía, la política, la justicia, el medio ambiente, la tecnología, etc. que tengan que ver con su vida; en segundo lugar, comprender e interpretar dichos problemas, y, finalmente, proponer soluciones o alternativas y aplicarlas a situaciones contextualizadas, simuladas o reales, siempre que sea posible.

El análisis e interpretación de los problemas, situaciones y hechos sociales aportan el contenido sobre el que se desarrolla la competencia. Sin embargo, deben correlacionarse con las vivencias y experiencias de los alumnos y se deben enfocar de manera que se sientan que forman parte de los mismos. El grado de complejidad de estos problemas o situaciones tiene que plantearse en una secuencia de complejidad creciente en función de la edad y la madurez del alumnado.

Con estas herramientas, los alumnos estarán más capacitados para entender, opinar y tomar decisiones sobre las situaciones y problemas sociales próximos y globales y para el desarrollo de la competencia social y ciudadana, en la medida que incorporen este aprendizaje a la propia manera de actuar.

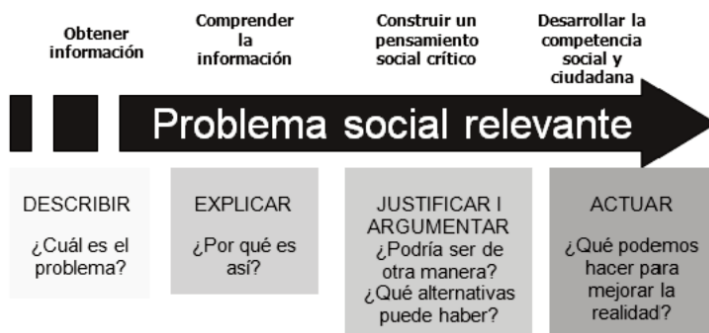


Figura 1. Secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia social y ciudadana

2. La formación de un pensamiento crítico: base de la formación democrática

La formación del pensamiento crítico en el sí de una sociedad democrática toma especial relevancia desde mediados del siglo XX hasta nuestros días fundamentalmente por dos razones: por la generalización de sistemas políticos democráticos y por el gran desarrollo de los medios de comunicación.

La democratización de los sistemas políticos conlleva, por primera vez en la historia, la participación de todos los ciudadanos en la vida política, lo que evidencia la diversidad y divergencia de intereses y formas de entender el mundo que, a menudo, entran en conflicto. En este contexto, el diálogo parece la manera más adecuada para resolver

los conflictos, evitar la violencia y buscar acuerdos a través del pacto y el consenso con el fin de obtener beneficios comunes.

Por otra parte, los medios de comunicación social se convierten, como nunca en la actualidad, en una herramienta muy potente al servicio de la propaganda y el adoctrinamiento como una forma encubierta de persuasión y de desmovilización social, pero también, en una oportunidad para comunicar y contrastar la pluralidad de pensamientos y puntos de vista. Aunque habría que distinguir entre los diferentes medios de comunicación, conviene destacar la gran importancia de la televisión como medio muy influyente en nuestra sociedad, ya que llega a todos los hogares y en casi todas las personas de cualquier edad. Esta gran influencia es preocupante en la medida que requiere del receptor una actitud pasiva y poco crítica respecto a la intencionalidad de los mensajes que transmite.

Consecuentemente, la educación obligatoria debe afrontar el reto de educar pensadores críticos con capacidad para descubrir la intencionalidad de los mensajes y saber responder y defender los intereses individuales y colectivos con criterios racionales fuertes y adecuados, con el fin para de preservar la libertad de las personas (Canals, 2006).

La formación de un pensamiento social supone no sólo aprender a conocer cómo es nuestro mundo y nuestra realidad, sino que también se propone descubrir por qué es así y cuál es la intencionalidad los hechos y fenómenos, para poder crear un posicionamiento propio capaz de plantearse alternativas posibles a esta realidad que contribuyan a una mayor justicia social.

Algunos indicadores a tener en cuenta para su enseñanza son:

- Observación de la realidad (curiosidad)
- Descubrimiento de situaciones problemáticas o controvertidas
- Plantear-se preguntas ¿cómo es? ¿por qué pasa? ¿siempre es así? Para descubrir intereses o intencionalidades: ¿a quién beneficia? ¿a quién perjudica? ¿qué pretende?
- Formulación del propio punto de vista de forma justificada.
- Planteamiento de soluciones o alternativas: ¿podría ser de otra manera?

Aunque la formación del pensamiento crítico es una habilidad de carácter transversal en el currículo, los contenidos de las materias de ciencias sociales y educación para la ciudadanía, facilitan su desarrollo si se organizan en torno a problemas sociales relevantes de nuestro mundo (Santisteban, 2011).

3. El desarrollo de la competencia social y ciudadana y los medios de comunicación social

Ser un ciudadano competente en la sociedad de la información y el conocimiento, re-

quiere disponer de información rigurosa y contrastada y de una alfabetización mediática que dote a la ciudadanía de una mirada crítica para poderse desenvolver con criterio en el mundo actual.

El uso de los medios de comunicación en el aula es un recurso didáctico adecuado para la alfabetización mediática, y a su vez, acerca la actualidad a los contenidos académicos, de forma que los alumnos entienden que lo que aprenden en la escuela les sirve para entender el mundo en el que viven.

Enfocar los contenidos curriculares a partir de noticias y hechos de la actualidad es un recurso muy adecuado a la hora de plantear el análisis e interpretación de las situaciones y problemas sociales ya que permite evidenciar intereses contrapuestos que, a menudo, están en la base de los conflictos sociales. Enseñar a enfrentarse a ellos es una buena manera de formar ciudadanos informados, críticos y comprometidos y, a la vez, más capacitados para convivir y relacionarse con los demás.

Por ello, desde el modelo didáctico crítico, nos proponemos diseñar secuencias didácticas que posibiliten al alumnado construir un pensamiento social crítico que se aplica a la intervención social en situaciones del mundo real.

La propuesta didáctica que se presenta utiliza como recurso una noticia de la actualidad vinculada a los contenidos del currículo desde una perspectiva interdisciplinar. Los alumnos, en primer lugar, tendrán que comprender e interpretar su contenido y, en segundo lugar, desarrollar el propio punto de vista a través del texto de opinión. De esta forma los alumnos distinguen entre la objetividad la subjetividad, la noticia y lo que uno piensa sobre ella, los hechos y la interpretación de los mismos.

La finalidad que se persigue es formar lectores y pensadores críticos sobre cuestiones de la actualidad, a través de los medios de comunicación, así como ciudadanos comprometidos mediante la elaboración de textos de opinión que puedan publicarse en los medios de comunicación, locales o del propio centro.

Ejemplo de una secuencia didáctica de 3r curso de la ESO para trabajar un problema social a partir de una noticia publicada en un periódico digital



Figura 2. La Vanguardia digital

Washington. (EFE).-19/01/2012. La Oficina Federal de Investigaciones (FBI) anunció este jueves el cierre de la página de descargas Megaupload tras una investigación de dos años que se ha saldado con la detención de cuatro personas en Nueva Zelanda por un supuesto delito de piratería informática.

Las autoridades acusan a Megaupload de formar parte de "una organización criminal responsable de un enorme red de piratería informática mundial" que ha causado más de 500 millones de dólares en daños a los derechos de autor. El FBI ha señalado que la operación desvelada hoy no tiene conexión con el proyecto de ley antipiratería SOPA, promovido por el Congreso de EE.UU., y que provocó el "apagón" ayer de varias páginas en señal de protesta.

<http://www.lavanguardia.com/internet/20120119/54245130985/megaupload-cierre-servidor-descargas-eeuu.html>

- Objetivos didácticos:

- Comprender el contenido de la noticia resumiendo la idea principal
- Posicionarse ante el problema o situación que plantea la noticia
- Elaborar una opinión propia justificada
- Plantear soluciones o alternativas para enfocar la situación o problema desde los valores democráticos.
- Redactar un texto de opinión sobre el tema

- Secuencia de actividades:

A. Exploración de ideas previas

- 1) Reflexión individual, puesta en común y discusión colectiva
 - ¿Sueles descargar música, cine, libros... gratuitamente por internet?
 - ¿Crees que es un delito? ¿por qué?

B. Introducción de conocimientos

- 2) Búsqueda y selección de información sobre el cierre de Megaupload, a partir de diversas fuentes (periódicos digitales).
- 3) La comprensión de la noticia a partir de las preguntas propuestas en la base de orientación. (Ver base de orientación para trabajar las noticias de prensa).

- 4) Lectura en grupos de 4 alumnos a partir del cuestionario C.R.I.T.I.C.
- 5) Interpretación y contraste de información entre las diversas fuentes. Los alumnos en grupos de cuatro analizan la noticia de cuatro periódicos. ¿Hay distintos enfoques de la noticia? ¿En qué aspectos: información de los hechos, causas, posicionamiento a favor o en contra de la clausura de Megaupload...?

Cuestionario C.R.I.T.I.C.

BARTZ, W.R. (2002). Teaching skepticism via the CRITIC acronym and the skeptical inquiry. Skeptical Inquirr. En línea: www.cacip.org/

C	Consigna o afirmación que expone el texto
R	Rol del que hace la afirmación. ¿quién lo ha escrito? ¿Qué intereses puede tener?
I	Ideas. ¿Qué ideas o creencias hay detrás de la afirmación?
T	Test. ¿Se podría hacer una prueba o experimento para comprobarlo?
I	Información. ¿Qué evidencias o pruebas se dan o podrían darse para avalar la afirmación?
C	Conclusiones. Las ideas o creencias que hay detrás de la afirmación son coherentes con conocimiento científico actual?

Figura 3. Cuestionario C.R.I.T.I.C, Oliveras y Sanmartí (2009)

C. Estructuración de los conocimientos

- 6) Elaboración de un texto de opinión sobre propio punto de vista de la noticia y su justificación: ¿Crees que hay que cerrar páginas web como éstas? ¿Internet debe ser un espacio de comunicación libre o restringido? ¿Cuáles son tus razones?

D. Aplicación del conocimiento

- 7) Los alumnos se organizaran por grupos para defender el punto de vista y las razones que lo sostienen, en un debate. Los roles que deberá asumir cada grupo son: creadores de Megaupload, consumidores y usuarios de Megaupload, autores y creadores (músicos, novelistas, productores de cine...) y responsables políticos encargados de regular el consumo de productos culturales desde internet.

E. Evaluación

- 8) Los alumnos revisan su punto de vista en la actividad inicial y en la actividad 6 y lo reelaboran a partir de los conocimientos adquiridos. ¿Qué opinas sobre la piratería informática? El profesorado explorará la posibilidad de publicar los textos como artículos de opinión en la revista escolar o en los medios de comunicación locales.

LA NOTICIA

La noticia es un relato, una narración de un acontecimiento reciente. Las noticias nos informan de los hechos de la actualidad que se convierten en todo el mundo.

Cuando leemos las noticias nos enteramos de un hecho o acontecimiento que tiene que ver con una situación o una problemática más amplia.

El contenido de las noticias nos ayuda a entender mejor el mundo en que vivimos ya elaborar nuestras propias opiniones sobre los acontecimientos de la actualidad.

1. Busca una noticia de un periódico o una revista relacionada con el tema que estamos estudiando.
2. Recórtala y pégala en una hoja, indicando de qué periódico o revista lo has obtenido y en qué fecha se ha publicado.
3. Lee la noticia con atención y subraya las ideas más importantes.
4. Busca el significado de las palabras que no entiendas.

A. COMPRENSIÓN

Para tener una buena comprensión del contenido se puede interrogar la noticia a partir de estas preguntas:

¿QUÉ?	Explica brevemente los hechos
¿DÓNDE?	Indica el lugar o espacio donde ha tenido lugar el hecho
¿CUÁNDO?	Indica el momento o tiempo en que se ha producido
¿QUIÉN?	Identifica los protagonistas de los
¿CÓMO?	Explica de qué manera ha sucedido
¿POR QUÉ?	Explica las causas que han provocado los hechos y también las posibles consecuencias a qué puede dar lugar

(Según el contenido de la noticia no siempre utilizarás todas las preguntas. En negrita se señalan las más imprescindibles)

B. INTERPRETACIÓN

Para hacer la interpretación debemos relacionar el tema de que trata la noticia con el tema que estamos estudiando y por lo tanto, debemos hacer uso de los conocimientos que hemos aprendido sobre el tema para poder dar nuestra opinión.

¿De qué trata el tema que hemos estudiado?

¿Qué relación tiene el contenido de la noticia con el tema que hemos estudiado?

¿Y tú que piensas?

¿Qué razones apoyan tu opinión?

Una estrategia didáctica muy adecuada para el desarrollo del pensamiento social crítico consiste en trabajar las distintas capacidades cognitivo-lingüísticas que contribuyen a estructurar el discurso del conocimiento social (Canals, 2006).

En el ejemplo que se ha presentado, el desarrollo del pensamiento social a través de las capacidades cognitivo-lingüísticas se concretaría de la siguiente forma:



4. Conclusiones

Consideramos que las habilidades del pensamiento social crítico son la base de la competencia social y ciudadana y deben desarrollarse desde las áreas y materias curriculares porque el contenido y la forma del discurso se dan de forma integrada.

Es desde el contenido de las áreas y materias que los estudiantes aprehenden las razones del conocimiento científico para articular su propio pensamiento y los argumentos que permite justificar sus puntos de vista y sus actuaciones. En este sentido, las noticias de prensa son un excelente recurso para plantear situaciones

didácticas ricas en el aula que permiten enseñar a los estudiantes de secundaria a pensar socialmente la realidad y contribuyen a la adquisición de madurez personal y al desarrollo de valores y actitudes democráticas.

Por último, se proponen algunas ideas y recursos para que el profesorado de secundaria obtenga resultados satisfactorios en sus clases trabajando con las noticias de prensa relacionadas con problemas sociales relevantes y para que el alumnado adquiera unos aprendizajes más cualitativos.

- El enfoque de los contenidos y de las noticias seleccionadas debe estar relacionado con situaciones del mundo real que tengan significado para los alumnos y se vincule a sus inquietudes y experiencias.
- El desarrollo de las habilidades del pensamiento: hacerse preguntas, comprobar la validez de las hipótesis o supuestos, descubrir la intención de los mensajes, producir razones y argumentos con base científica... de forma que los alumnos no son meros receptores de los contenidos, sino que los reelaboran, los interpretan, y comparten su propio conocimiento y pensamiento con el de los demás.
- La elaboración de situaciones didácticas y contextos de aprendizaje motivadores que incorporen estrategias donde los alumnos sean protagonistas activos: estudios de caso, discusiones y debates, juegos de simulación... fomentando la competencia comunicativa mediante la discusión, el debate y la producción de textos de opinión.

Referencias bibliográficas

Canals, R. (2006): "L'argumentació en l'aprenentatge del coneixement social". Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

Canals, R. (2011): La evaluación de la competencia social y ciudadana en la educación obligatoria. En: Miralles Martínez, P. Molina Puche, S.; Santisteban Fernández, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. (eds.) Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. Murcia.

Oliveras, B. Y Sanmartí, N. (2009): Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII. Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. Pp. 927-931

Santisteban, A. (2011): La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. En Pagès y Santisteban (coord.): *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.

IDENTIDADES NACIONALES CONFLICTIVAS: LA PRENSA COMO HERRAMIENTA PARA LA ARGUMENTACIÓN EN LAS AULAS¹

JORGE SÁIZ SERRANO²
Universidad de Valencia

RAMÓN LÓPEZ FACAL
Universidade de Santiago de Compostela

Introducción

Las relaciones existentes entre escuela y construcción de la identidad nacional son un tema clásico de la investigación educativa (Valls, 1991; Carretero, Kriger, 2004; Barton, 2010). El reciente debate político identitario en España las vuelve a poner en el primer plano tras la reivindicación por parte del actual ministro de Educación de la necesidad de “españolizar” al alumnado catalán. El uso de la escuela como medio de socialización en la identidad nacional española no se exhibía de una forma tan directa desde tiempos predemocráticos. Podemos cuestionarnos sin ambages y desde un pensamiento crítico si la construcción de cualquier identidad nacional puede considerarse como una tarea educativa socialmente necesaria en las aulas de principios del siglo XXI. (Pérez Garzón, 2008). No parece que así sea. Sin embargo, si examinamos la enseñanza de la Historia de España en secundaria, en su regulación curricular y en los manuales esco-

¹ Esta comunicación forma parte del proyecto COMPSOCIALES que ha sido cofinanciado con cargo a una ayuda del Ministerio de Economía y Competitividad, de referencia EDU2012-37909-C03-01 y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional 2007-2013 (FEDER)

² El presente trabajo forma parte de la Tesis doctoral en curso de elaboración: La Historia de España desde los actuales manuales escolares de secundaria: aprendizaje de competencias y construcción de identidades, Universitat de València, codirigida por los doctores Rafael Valls y Ramón López Facal.

lares todavía es posible reconocer la pervivencia de un sesgo españolizador (López Facal, 2008). En este sentido, el anteproyecto de la nueva ley educativa (LOMCE) no hace más que reforzar una tendencia previa de refuerzo de la identidad española a través de la educación. Ante esta situación, es necesario cuestionarse qué visión de la identidad española están aprendiendo nuestros estudiantes: ¿son capaces de expresarla y argumentarla manifestando tolerancia ante la diversidad? ¿comprenden o conciben la existencia de diferentes identidades nacionales?

En esta comunicación, que forma parte de una investigación más amplia, queremos plantear si en las aulas de secundaria el alumnado puede percibir y comprender que España es una realidad plural en la que coexisten identificaciones nacionales contradictorias. Para ello se propone una metodología discursiva basada en la argumentación sobre la identidad nacional. Los titulares de los medios de comunicación escrito pueden ser un recurso didáctico útil. Presentamos aquí los resultados de un estudio empírico sobre la capacidad de argumentar la identidad nacional entre alumnado de secundaria a partir de titulares de prensa. El trabajo se ha realizado a partir de una muestra de ejercicios de argumentación basados en el análisis y comparación de recientes titulares de la prensa escrita sobre la reivindicación nacional en Cataluña.

1. Participantes, procedimiento de investigación e hipótesis de trabajo

En la presente investigación ha participado alumnado de Bachillerato de un centro público del área metropolitana de Valencia. Se trata de 40 alumnos/as, 31 de 2º curso (de las modalidades de bachillerato científico y humanístico-ciencias sociales) y 9 de 1º curso (de esta última modalidad). Todos estudian en el Bachillerato nocturno y son mayores de edad, el grueso (85 %) entre los 18 y 23 años. Conformarían un grupo representativo de alumnado que obtuvo el graduado de secundaria hace unos años, abandonaron los estudios y algunos ingresaron en el mundo laboral. En cierta forma serían representativos de jóvenes que combinan conocimientos provenientes de su socialización adulta y recuerdos de su reciente paso por la educación secundaria.

A todos ellos se les pasó un ejercicio de argumentación escrita a partir de la confrontación y análisis de siete portadas de prensa aparecidas el 12 de septiembre de 2012 en *El País*, *El Mundo*, *ABC*, *La Razón*, *La Vanguardia*, *El Periódico de Cataluña* y *El Punt Avui*, donde se informaba con un posicionamiento claramente divergente sobre la manifestación celebrada en Barcelona el día anterior con motivo de la Diada de Cataluña. Tras pedir la lectura y observación de las diferentes portadas (que reproducimos en el *Anexo 1*), se les formuló interrogantes para estimular sus propios razonamientos en torno a cuatro grandes temas. En primer lugar sobre su competencia para identificar sesgos ideológicos en los diferentes medios así como su capacidad para reconocer y definir los nacionalismos existentes hoy en España (español, catalán, vasco, etc.). En segundo lugar, alrededor de su capacidad para identificar y explicar la existencia o no de un problema en la organización territorial de España, demandándoles un posicionamiento al respecto: la organización autonómica del estado español y sus posibles alternativas

(por ejemplo, federalismo, centralismo, independencias, etc.). En tercer lugar, su capacidad para argumentar sobre el derecho a decidir de los ciudadanos sobre la independencia de cualquier territorio: en qué medida aceptan o no esta propuesta. Finalmente, se les solicitó que argumentasen si creen que la escuela debe fomentar unos mismos valores nacionales, contribuyendo a formar o no una identidad nacional. El ejercicio con las preguntas formuladas lo recogemos en el *Anexo 2*.

Dicho ejercicio se pasó al alumnado en horas lectivas, en 2º de Bachillerato de la materia "Historia de España" y en 1º de Bachillerato en "Historia del Mundo Contemporáneo". En ambos casos se planteó por el profesor como una actividad inicial al tema de la construcción del estado-nación, desde el ejemplo español (2º curso) y del conjunto de Europa del XIX (1º). Se dejó toda la hora lectiva para que el alumnado completase por escrito sus respuestas insistiéndoles en que el objetivo era que argumentasen y formularsen sus conocimientos previos sobre el problema de las identidades nacionales analizando la problemática actual. La participación y acogida por parte del alumnado fue muy positiva.

El objetivo buscado era evidenciar las dificultades que presenta el alumnado en su comprensión de la (co)existencia de diferentes referentes identitarios en España. Se parte de la hipótesis del peso de un *nacionalismo banal* español (Billig, 2006) en los medios de comunicación de masas, pero también en el currículo y en los libros de texto, que distorsiona la comprensión de la diversidad identitaria española (Sáiz, López Facal, 2012).

Se contrasta la hipótesis inicial de que entre el alumnado predomina un posicionamiento mayoritario en contra de las reivindicaciones nacionales no españolas, como puede ser la catalana en este caso, así como una incapacidad para identificar la existencia de un nacionalismo español. En relación con lo anterior, una segunda hipótesis que se trata de verificar o falsar es que un sector del alumnado tiende a asumir de manera acrítica una identidad nacional española de carácter esencialista. En este sentido es posible encontrar tendencias a indicar pertenencia e identificación con la nación española apelando a una primera persona colectiva (nosotros frente a ellos).

2. Análisis de resultados. El peso del nacionalismo español y la escasa capacidad de argumentar la pluralidad de identidades en España

Se ha utilizado una metodología básicamente cualitativa para analizar las respuestas de los estudiantes a las cuestiones planteadas en el ejercicio partiendo de la confección de una ficha de base de datos inserta en una investigación más amplia. A continuación se muestran los resultados de las diferentes respuestas del ejercicio (*Anexo 2*) señalando cuál es el posicionamiento mayoritario en las mismas y qué argumentos son los más utilizados.

1. Capacidad para detectar diferencias entre los medios de comunicación. La mayoría del alumnado se ha mostrado capaz de evidenciar diferentes posicionamientos ideológicos

en los titulares de prensa aunque con un grado de profundización diverso al respecto. En este sentido hemos podido establecer dos niveles de complejidad en el análisis de las portadas. Por un lado, un nivel de comprensión y análisis básico. Corresponde a quienes toman como criterio de diferenciación una simple dicotomía: diarios conservadores y progresistas, diarios catalanes y no catalanes y, sobre todo, diarios favorables y contrarios a la manifestación. Por otro lado, un nivel más elaborado de comprensión, cercano a una visión más crítica. Corresponde a quienes efectúan una consideración discursiva sobre las dificultades para un posicionamiento neutral u objetivo de los medios escritos, llegando incluso, algunos de ellos, a apelar a la imposible neutralidad de la prensa. Significativamente más de dos tercios de los alumnos se sitúa en un nivel básico de análisis de los medios de comunicación (27 de 40). Llama la atención que sólo una minoría demuestra la capacidad crítica para evidenciar que todo medio de comunicación siempre toma un posicionamiento ideológico determinado (6 alumnos) posición cercana porcentualmente a quienes han sido incapaces de evidenciar y señalar las diferencias ideológicas (7 alumnos). Lo recogemos en la Tabla 1.

Tipo 1. No identifica diferencias entre los titulares	7	17,5%
Tipo 2. Nivel básico: identifica diferencias centrándose en dicotomías	27	67,5%
Tipo 3. Nivel complejo: identifica diferencias y argumenta el problema de la neutralidad de la prensa	6	15%

Tabla 1. Capacidad para identificar posicionamientos políticos-ideológicos en los titulares

2. *Capacidad para identificar el nacionalismo español y los otros nacionalismos.* Los resultados del ejercicio confirman que la mayoría del alumnado no concibe la existencia de un nacionalismo español. Ese grupo se divide entre una minoría que no identifica ningún nacionalismo y deja sin contestar la pregunta al respecto (7) y una mayoría, más de la mitad que únicamente señala como nacionalismos los periféricos, subestatales, básicamente el catalán y el vasco, aunque algunos también señalen otros (valenciano, gallego, etc.). Sólo 12 alumnos/as reconocen la existencia de un nacionalismo español. Así lo reflejamos en la Tabla 2.

Tipo 1. No contesta la pregunta	7	17,5%
Tipo 2. No identifica el nacionalismo español y sí señala otros (catalán, vasco, etc)	21	52,5%
Tipo 3. Identifica el nacionalismo español junto a otros (catalán, vasco, etc.)	12	30%

Tabla 2. Capacidad para identificar los nacionalismos existentes en España

Ello conlleva que sólo un tercio del alumnado destaque la existencia de un evidente posicionamiento periodístico desde el nacionalismo español en algunos de los medios

recogidos (*ABC, La Razón, El Mundo*); todo lo contrario de la fácil identificación del nacionalismo catalán en la portada de *El Punt Avui* que refleja la mayoría.

3. Posturas sobre el modelo de organización territorial. El examen del posicionamiento del alumnado respecto a la organización territorial del estado español revela tres posturas predominantes, como puede verse en la Tabla 3.

Tipo 1. Rechazo a los procesos de independencia	20	50%
Tipo 2. Defensa del actual modelo autonómico	17	42,5%
Tipo 3. Defensa de un estado centralizado sin autonomías	14	35%

Tabla 3. Opiniones más defendidas por el alumnado sobre la organización territorial

Por un lado, el rechazo a posicionamientos independentistas (la mitad, 20 de 40) y la defensa del actual estado autonómico (17 alumnos). No obstante lo más relevante en este tema es que la tercera postura más defendida por el alumnado (14 casos, 35 %) es la de quienes defienden un estado centralizado sin autonomías, muy alejada de quienes plantean una redefinición de la organización territorial hacia un modelo federal (solamente 4). Los argumentos empleados a este respecto denotan, a nuestro juicio, la influencia de las corrientes de opinión conservadoras y populistas que se están incrementando en el actual contexto de crisis y pretenden acabar con el modelo autonómico vigente, planteando un proceso recentralizador (Pastor, 2012). Los argumentos a favor del centralismo se basan en criterios economicistas (6 alumnos), como el excesivo coste del estado autonómico, el derroche y la posible corrupción, pero también en eslóganes a favor de la unidad vacíos de contenido (4 alumnos) similares a los que se difunden desde el gobierno, como la necesidad de mantenernos uniformes ante la crisis o la de fortalecer posiciones comunes y unidas ante la crisis.

4. Postura sobre el derecho a reivindicar la independencia. En este campo la opinión mayoritaria es inequívoca. La inmensa mayoría del alumnado (36) no tiene problema en defender el libre derecho a reclamar la independencia. Y para ello no duda en apelar a la existencia de un estado democrático de derecho y el reconocimiento de libertades de expresión y opinión (18 alumnos). Ahora bien, a pesar de reconocer ese derecho, la mayor parte de ellos (10 casos) se muestra en contra de las posiciones independentistas. Entre los argumentos que emplean vuelve a aparecer (4 casos) el factor económico, el del coste y perjuicio económico que supondría la independencia a España. Pero también vemos posturas (otros 4 alumnos) con visiones esencialistas sobre la unidad de la nación española (España es un todo, una nación o un país del que forma parte Cataluña, que no se puede romper) junto con una identificación precisa con la pertenencia a la misma asumiendo una primera persona del plural (nosotros españoles no podemos asumirlo).

5. *Postura sobre difundir unos mismos valores nacionales comunes y fomentar un patriotismo español en las escuelas.* Cuestionados los alumnos en este tema, la mitad del alumnado (20 casos) se muestra contrario a promover desde la escuela la identificación con unos mismos valores nacionales, coincidiendo buena parte de ellos (18) en un rechazo expreso al fomento de un patriotismo español. En oposición, otro grupo de alumnos (15) no tiene reparos en asumir como una tarea educativa la construcción de valores nacionales conjuntos y fomentar el patriotismo español.

Pero más interés que el número tienen los argumentos utilizados en uno u otro caso. Quienes se oponen a difundir valores nacionales y un patriotismo español en los centros escolares desarrollan dos tipos de argumentos. Por un lado (4 alumnos) asocian directamente la difusión del patriotismo español con un periodo caduco de franquismo, como algo propio de épocas no democráticas, de la dictadura franquista. Por otro lado (10 alumnos) lo consideran un ataque a las libertades individuales o colectivas, a las diversidades culturales y lingüísticas, la imposición de valores nacionales españoles, rechazando directamente la “españolización” pero también cualquier otra imposición de contenidos nacionales en la escuela. Dentro de este grupo, una minoría (4 alumnos) asume que el objetivo de las escuelas no es inculcar la adhesión a una patria sino enseñar a pensar por uno mismo, a sentirse libre para asumir cualquier identidad o para combinar identidades.

Por su parte entre quienes defienden la defensa de valores nacionales españoles en la escuela podemos encontrar dos grupos. Un colectivo (4 alumnos) que apela a argumentos esencialistas sobre la identidad española (es necesario enseñar que se forma parte de una misma nación con una historia común desde hace siglos, una misma lengua y una cultura) combinados con el recurso a la identificación personal (enseñar una España unida, que todos somos españoles, enseñar nuestro país). Paralelamente otro colectivo (6 alumnos) no recurre a ese argumento esencialista sino que reivindica la necesidad de enseñar valores que unen, apelando al marco legal, a la Constitución, así como a la cooperación y colaboración entre comunidades de España.

En definitiva, una valoración global de estos resultados nos lleva a plantearnos la conveniencia de ocuparse en las aulas de las identidades nacionales conflictivas. Urge enseñar la diversidad y aprender la convivencia entre personas que se identifican con imaginarios nacionales distintos.

La reciente irrupción del problema identitario en la sociedad española y en la prensa hay quien lo considera una cortina de humo para ocultar otro tipo de problemas como los que se derivan de políticas de recorte del estado del bienestar. Pero la ofensiva uniformizadora neocentralista en el contexto de la crisis actual puede ser un factor destabilizador para la convivencia democrática. El alumnado de hoy, ciudadano del presente o del futuro, necesita disponer de herramientas intelectuales para aportar racionalidad y serenidad a un debate que corre riesgos de discurrir por una senda esencialista peligrosa. El uso de los medios de comunicación escritos se revela muy útil para fomentar el pensamiento crítico y para contrastar las visiones identitarias exis-

tentes en España. Los resultados de la investigación realizada entre un colectivo de jóvenes socializados en el mundo adulto, estudiantes de bachillerato y tras años de cursar la secundaria obligatoria muestran serias carencias para la comprensión crítica de la diversidad nacional de España. Los tópicos y lugares comunes que cimientan el nacionalismo banal español afloran y ponen obstáculos al aprendizaje crítico de la identidad nacional. El análisis y la argumentación en las aulas de posturas diversas y antagónicas puede ayudar a comprender el proceso de construcción de las identidades nacionales en España. Es una tarea pendiente aunque el marco legal y curricular que se anuncia lo vaya a poner todavía más difícil.

Anexo 1. Portadas de prensa





Anexo 2. Ejercicio de argumentación

Las siguientes portadas de periódicos son todas del pasado 12 de septiembre de 2012 y aluden al mismo acontecimiento: la manifestación celebrada en Barcelona el día anterior, el 11 de septiembre, la *Diada* o fiesta nacional catalana.

1. Léelas atentamente, observa el titular (texto, tamaño), la fotografía (imagen representada) y el contenido de la información. A continuación responde estas preguntas.
 - *¿Encuentras diferencias ideológicas o políticas según el periódico?; ¿cuáles son esas diferencias?*
 - *¿Con cuál de esos titulares estás de acuerdo? Explica las razones de tu acuerdo o desacuerdo, incluso si no estás de acuerdo con ninguno de ellos.*
2. Relee otra vez los titulares y responde razonadamente:
 - *¿Cuántos nacionalismos piensas que existen hoy en día?; ¿cuáles son?; ¿observas algún tipo de nacionalismo reflejado en las portadas tal y como presentan la información?*
3. España se define habitualmente como un “Estado de autonomías”. Esta forma de organización territorial tiene partidarios y detractores:
 - a) Hay personas que consideran que este modelo de organización territorial en

Comunidades Autónomas es el más adecuado para garantizar la convivencia democrática.

b) Otras personas consideran que sería mejor un estado centralizado, sin autonomías territoriales.

c) También hay personas que prefieren una articulación diferente, con mayores competencias a los distintos territorios que la integran, en forma de un Estado federal o confederal, pero manteniendo una estructura común a todos los territorios.

d) Por último, también hay colectivos que reclaman que sus comunidades deben independizarse y formar Estados diferenciados del español.

- *¿Con cual de estas posturas estás más de acuerdo? ¿por qué? (explica las razones)*

- *¿Con cuál estás más en desacuerdo? ¿por qué? Explica las razones.*

- *¿Qué modelo de organización territorial te parece que garantiza mejor los derechos de todas las personas y una mejor convivencia (estado de las autonomías, estado centralizado sin autonomías, estado federal o estados con población homogénea, donde todos hablen una única lengua)? Explica las razones.*

4. En las portadas aparecen imágenes reivindicativas catalanistas:

- *¿Crees que los habitantes de cualquier territorio (una comunidad autónoma, una provincia, un municipio...) tienen derecho a reivindicar la independencia si no se sienten a gusto dentro de un Estado? ¿por qué?*

- *Si la mayoría de los catalanes desean un formar Estado independiente respecto a España ¿crees que el resto de los españoles deberían aceptarlo, o no? ¿por qué?*

5. El actual ministro de educación declaró hace unos días que era necesario “españolizar” a los alumnos catalanes para que pudieran sentirse por igual catalanes y españoles, compartiendo una vivencia equilibrada de ambas identidades.

- *¿Te parece correcto que desde los poderes públicos se trate de que los alumnos de todas las comunidades españolas se identifiquen con los mismos valores nacionales?*

- *¿Crees que es necesario que en las escuelas o institutos se fomente un patriotismo español? Explica tus razones*

Referencias bibliográficas

Barton, K (2010): Historia e identidad. El reto de los investigadores pedagógicos, Ávila, R. M^a, Rivero, M^a P., Domínguez, P.L (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Zaragoza, 13-28

Carretero, M., Kriger, M. (2004): ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global, en Carretero, M. Voss, J. F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires-Madrid, 71-98.

López Facal, R. (2008): Identificación nacional y enseñanza de la Historia (1970 2008), *Historia de la Educación*, 27, 171-193.

Pastor, J. (2012): *Los nacionalismos, el estado español y la izquierda*, Madrid.

Pérez Garzón, J. S. (2008): ¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades, *Historia de la Educación*, 27, 2008, 37-55.

Sáiz Serrano, J., López Facal, R. (2012): Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar bachillerato, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 26, 95-120.

Valls, R. (1991): La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria, *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, nº 5.

LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE LOS JÓVENES DE 12-16 A AÑOS EN UN CONTEXTO DE CRISIS ECONÓMICA

EDDA SANT
JOAN PAGÈS

Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Este informe recoge algunos de los resultados obtenidos por las dos investigaciones en que hemos estado trabajando los tres últimos años en el programa de doctorado de didáctica de las ciencias sociales de la UAB (Trabajo de investigación y tesis doctoral).

Ambas investigaciones pretenden ofrecer una mirada crítica a la enseñanza y el aprendizaje de la participación en distintos contextos de aprendizaje. Partiendo de la teoría crítica (Habermas, 1988) y de la pedagogía crítica (Giroux & Penna, 1979), consideramos oportuno incorporar a esta investigación elementos propios de las teorías estructuralistas y funcionalistas (Almond & Verba, 1970) y del interaccionismo simbólico (Moscovici, 1986) para comprender como los jóvenes aprenden conceptos relacionados con la participación política. En este sentido, este trabajo recoge los resultados de estas investigaciones que vinculan el aprendizaje de la participación política con los medios de comunicación desde ambas perspectivas con el fin de poder realizar finalmente un análisis crítico sobre la influencia de los medios en el proceso de socialización política en un contexto de crisis.

Marco teórico

La investigación existente sobre la influencia de los medios en el aprendizaje de los roles políticos que los jóvenes deben desarrollar en sociedad se puede dividir en dos grandes corrientes: las teorías estructuralistas-funcionalistas y las teorías socioconstructivistas y del interaccionismo simbólico.

La primera corriente ha desarrollado el concepto de socialización política (Santisteban & Pagès, 2007). Por socialización política se entiende “el conjunto de factores que contribuyen a la internalización de la realidad y a la asimilación de roles sociales y culturales” (Magre & Martínez, 1996:270). Desde esta corriente, las investigaciones se han centrado en analizar el proceso por el cual la sociedad desarrolla mecanismos para que la ciudadanía adquiera determinadas normas y prácticas (investigaciones a nivel macro, según Sapiro, 2004) y las investigaciones que han estudiado como las personas desarrollan, aprenden y construyen su relación con el contexto político (investigaciones a nivel micro, según Sapiro, 2004). En el nivel macro, Almond & Verba (1970) han desarrollado el concepto de cultura política para explicar como las personas desarrollan distintos modelos de ciudadanía y participación. En el nivel micro, existe un elevado número de investigaciones cuyos resultados se centran en como la escuela puede actuar como “agente socializador” (Zevin, 1983). Sin embargo, para la temática que aquí nos concibe, nos interesa especialmente analizar aquellas que investigan sobre los medios de comunicación como agentes socializadores.

En este sentido, son numerosas las investigaciones que han analizado desde una perspectiva empírica la correlación entre el seguimiento de los medios y la socialización política. Especialmente a lo largo de los años 70 del siglo pasado hubo un gran boom en la investigación que entendía a las personas como recipientes pasivos en los cuales los medios “vacían” sus contenidos (Lee *et al.*, 2012; Dunsmore & Lagos, 2008). Fruto de esta investigación desarrollada en ese período, los investigadores concluyeron que los medios influyen relativamente en esta socialización. Como señalan Magre & Martínez (1996), los medios ejercen su influencia, aunque esta es limitada, gracias a que: (1) son el primer contacto de los niños y niñas con la política, (2) informan a las personas sobre los hechos políticos de actualidad, (3) compiten con instituciones ideológicas más tradicionales —como partidos, sindicatos o la iglesia— por la exclusividad en la vehiculación, selección y explicación de la información política, y (4) influyen en los consumidores mediáticos de tal manera que aquellos que siguen un mayor número de telediarios suelen tener una mayor independencia en sus orientaciones políticas. Un ejemplo de esta investigación, fue el trabajo realizado por Walling (1976) quien concluyó que “television does affect the socialization process of children. Television informs children about their social roles and trains their perception. It does this by identifying what is important and setting the social agenda” (1976: 22).

Sin embargo, tal y como señalan Van Deth *et al.* (2011) a finales de los 70 estas investigaciones disminuyeron en número especialmente debido al hecho que siguiendo las teorías de Piaget y Kohlberg, se consideró que los menores de 14 años no podían

aprender ni socializarse en cuestiones políticas.

No fue hasta los años 90 y los 2000, cuando los estudios micro sobre socialización política se reactivaron, gracias también a la influencia de las teorías del interaccionismo simbólico (Moscovici, 1986) y del socioconstructivismo. Desde este momento, los jóvenes pasaron a ser considerados “sujetos” activos en la construcción de sus roles y representaciones sociales. En esta nueva perspectiva, las dos corrientes aquí mencionadas (estructuralista e interaccionista) confluyen y existe una considerable masa crítica que ha analizado como los medios de comunicación contribuyen a que los jóvenes adquieran sus roles y representaciones sociales.

En este sentido, Lee *et al.* (2012) han propuesto un modelo teórico para explicar la influencia de los medios en la socialización política de los jóvenes. Para los autores, los medios ejercen una doble función, por un lado contribuyen a la enseñanza de competencias comunicativas a los jóvenes y al mismo tiempo ejercen de mediadores de la comunicación política. Según Shah *et al.* (2005) y Van Deth *et al.* (2011), los medios sitúan en la agenda temas de discusión que después las personas debaten en otros entornos de socialización (como la familia, los amigos o la escuela). Si embargo, las personas que no reciben el primer impacto mediático difícilmente tendrán acceso al debate y por lo tanto no siguen el proceso descrito por los autores.

Desde una posición más interpretativa de este proceso, algunos autores han analizado como los medios contribuyen en la socialización de las personas (léase aquí como contribuyen en la construcción de actitudes, valores, acciones, etc. de tipo político). En este sentido, según Cortés (2005) y Herman y Chomsky (1988), los medios de comunicación juegan un rol muy importante puesto que contribuyen a organizar las ideas, valores y modelos de comportamiento de las personas más que a crearlos. Así mismo, según señala Cortés (2005: 25), “recent surveys suggest that consumers tend to choose those information media —[...]— that exhibit, reinforce, even promote their personal beliefs”.

Estas investigaciones carecen de un análisis interpretativo de los protagonistas de la investigación —los jóvenes— sobre el rol de los medios de comunicación en su “socialización política”. Superando esta carencia, y en un contexto más próximo, Valls y Borison (2007) analizaron cualitativamente el discurso de algunos jóvenes catalanes. Para las autoras, “els mitjans contribueixen a fer que la política es percebida com un “cerc”. Es creu que caldria transmetre continguts polítics importants per televisió (debats, sessions del Parlament) i no anècdotes. [...] Els joves perceben que els mitjans de comunicació tenen una gran influència en la població en general i també en els joves. I que el seu coneixement de la realitat està supeditat moltes vegades a la realitat que volen exposar els mitjans de comunicació” (2007: 43). De esta manera, y según los resultados de las autoras, los jóvenes coinciden con la investigación existente en entender que los medios tienen un papel en su socialización política. Así mismo, las autoras señalan otra idea destacada y es la posición crítica de la juventud hacia los medios de comunicación.

Justificación, pregunta y objetivos de la investigación

Resumiendo parte del marco teórico analizado, la investigación empírica manifiesta que los medios de comunicación inciden en la “socialización” de los jóvenes (Magre & Martínez, 1996). Sin embargo, esta incidencia puede deberse a procesos de mediación (Lee *et al.*, 2012; Van Deth *et al.*, 2011; Shah *et al.*, 2005) más que a un proceso directo. Por otro lado, los medios contribuyen a organizar y reforzar conceptos y valores que las personas ya tienen más que a la creación de nuevos conceptos y valores (Herman & Chomsky, 1988; Cortés, 2005). Finalmente, los jóvenes interpretan que los medios ejercen su influencia en este proceso y se muestran críticos con los medios (Valls & Borison, 2007).

Sin embargo, la investigación existente tiende a ser genérica y analiza la relación entre medios de comunicación y “socialización política” sin tener en cuenta los contextos en que esta se desarrolla. Como señala Romero (2011), “la socialización política, la construcción de la ciudadanía o su ejercicio son procesos multidimensionales, de contornos difusos, inacabados, ambivalentes, desiguales, en constante tensión, mutables, fluidos... y difícilmente pueden congelarse en un límpido modelo de variables y relaciones entre variables, que tiende a inmovilizar esa fluidez, e incluso a imponerle una dirección y necesidad cuando menos controvertibles. Es innegable que muy a menudo sólo se torna factible un acercamiento indirecto, a través de indicadores. Es igualmente notorio que algunos de estos indicadores son en verdad ingeniosos y provechosos. Pero de ellos no cabe inferir sentencias categóricas. Máxime cuando un sofisticado tratamiento estadístico no garantiza inmunidad contra los sesgos” (2011:266).

En este sentido, nos propusimos analizar la influencia de los medios en esta llamada “socialización política” desde una posición interpretativa y crítica. Para ello entendimos que era necesario contextualizar la situación social-político-económico de esta socialización que, en el caso español, coincide claramente en un contexto de crisis económica y, probablemente también, social y política.

Para ello, nos plantemos la siguiente pregunta:

- ¿Qué influencia tienen los medios de comunicación en la socialización política de los jóvenes de 12 a 16 años en el contexto de crisis económica?

Para responder a esta pregunta, los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

- Identificar y analizar los aspectos de la socialización política que los jóvenes relacionan con los medios de comunicación.
- Analizar y valorar críticamente la función de los medios en el contexto de crisis económica desde la perspectiva del alumnado.

Método

Esta investigación se basa en el diseño mixto multinivel descrito por Teddlie y Tashakkori (2009). En este caso se recogieron datos cuantitativos para la selección de la muestra mediante la utilización del cuestionario elaborado por Westheimer y Kahne (2004) para determinar los modelos predominantes de ciudadanía. La intención era que la muestra estuviera formada por alumnado que se identificaba con los distintos modelos de ciudadano identificados por los autores (ciudadanía responsable, ciudadanía participativa y ciudadanía orientada a la participación social). La muestra inicial estaba formada por 112 alumnos de 6 escuelas distintas, seleccionada mediante un muestreo voluntario de su profesorado. Todos ellos respondieron a un cuestionario que contenía las preguntas elaboradas por Westheimer y Kahne (2004). A partir de estas respuestas, se seleccionaron 12 alumnos distribuidos en los diferentes tipos de ciudadanía descritos por los autores. Con estos alumnos (4 alumnos de 6to de Primaria, 4 alumnos de 3ero de la ESO y 4 alumnos de 4to de ESO todos ellos de tres centros educativos públicos diferentes ubicados en Barcelona), se realizaron tres focus groups diferentes, formados por alumnos de un mismo grupo clase.

Se seleccionó la técnica del focus group por su potencial de discusión (Cohen *et al.*, 2011) y uno de los autores de este artículo (Sant) ejerció de entrevistadora-moderadora del debate. El focus group tuvo una estructura semi-abierta, en la que Sant formuló preguntas (algunas planificadas y otras en base a los comentarios del alumnado) y los jóvenes debatieron sobre las mismas. El análisis de los datos se realizó siguiendo la propuesta de análisis cualitativo de datos establecida por Miles y Huberman (1994) mediante el software online www.dedoose.com.

Resultados

En los focus group realizados, el alumnado, sin ser preguntado directamente sobre el tema, relacionó de manera clara la política con los medios de comunicación, atribuyendo a estos la hegemonía de la información y del análisis político. Así, el alumnado más joven manifestó que los medios de comunicación tradicionales —especialmente la radio y la televisión— son los transmisores de la información política, los que explican lo que sucede en el mundo:

“Nos hacemos mayores y escuchamos más la radio y sabemos más cosas de lo que sucede en el mundo y por eso creo que sabemos más sobre política” (Martí, 12 años).

Asimismo, el alumnado describió algunos contextos —la crisis económica y las campañas electorales— en que los medios hacen especial hincapié en los temas políticos.

“Bueno y yo creo que por ejemplo... no se si nuestros padres de pequeños vivieron una crisis... Pero sí... tu estás... Como oyes hablar mucho... Pues te entran ganas de enterarte... Y si en cambio no hay crisis... quizá

por la tele no hablan tanto de política...” (Irina, 12 años).

“Por ejemplo, cuando hay elecciones lo dan en todos los canales, los porcentajes y esto...” (Marcel, 12 años).

Como se observa este alumnado manifiesta una valoración neutra respecto a la posición de los medios de comunicación y la política. A pesar de que en determinados contextos (la crisis económica y los procesos electivos), los medios de comunicación tratan los temas políticos con más frecuencia. Sin embargo, el alumnado de más edad mostró una posición más crítica respecto al tratamiento de las noticias políticas que hacen los medios de comunicación.

“O sea el partido político que está en la oposición, habla mal del otro y luego el otro partido baja... Y el segundo partido habla mal del primero... Y así todo en la política... Todos hacen los mismos recortes en los mismos sitios... Y bueno, es siempre lo mismo... Sale en todos los sitios...” (Pablo, 16 años).

Como se observa en el fragmento, Pablo entiende que los medios hacen de meros transmisores de los mensajes políticos y es destacable su comentario de “sale en todos los sitios” porque parece indicar una homogeneidad en los medios de comunicación respecto al tratamiento de las noticias políticas. Así mismo, el alumnado considera que los medios de comunicación favorecen el *status quo* bipartista en los procesos electorales al destacar los representantes políticos de los partidos mayoritarios.

“Entrevistadora [Sant]: ¿Por que desconocéis o por que creéis que desconocéis los otros partidos políticos?”

Aurora: Porque no nos interesa y porque los que se dan más a ver son los partidos más grandes...

Saul: Mira el debate en TVE1, el que hacen siempre antes de... [las elecciones]... Siempre hay solo dos partidos...

Adrián: Es como un bipartidismo...

Entrevistadora [Sant]: ¿O sea que en los medios de comunicación sólo aparecen los partidos grandes?”

Todos: Sí...” (Aurora, Saul, Adrián y Tina, 14 y 15 años).

Sin embargo, Tina entiende que los medios pueden ser usados por los ciudadanos como mecanismos de proyección de sus demandas hacia los políticos.

“Que tal y como están las cosas creo que... que pasan... Y por esto la gente se manifiesta y acampa porque son cosas grandes y mucha gente o muchos... muchos medios, teles y esto lo enfocan y así los políticos tienen como algo... En cambio, si ayudas a familias nadie dice nada... y es como si no sirviese para nada...” (Tina, 15 años).

Como se observa en el fragmento, Tina considera que sólo la participación ciudadana colectiva y numerosa tiene cabida en los medios y que por lo tanto, esta resulta más beneficiosa si la intención es ejercer presión sobre los poderes fácticos.

Por otro lado, el alumnado mostró un mayor interés por los contenidos que aparecen en los medios cuando estos tienen relación directa con sus vidas. Así, los jóvenes afirmaron hacer un mayor seguimiento de los medios en el contexto de crisis porque los recortes económicos han incidido en el sistema educativo.

“Saul: A veces veía cosas en las noticias para informarme un poco de lo que había por allí... De la mierda que había por allí... No lo sé, quizá la tele me influncia un poco...”

Entrevistadora: Y tú Aurora, ¿qué opinas?

Aurora: No sé, que quizás este año, quizás, están sacando cosas que nos influyen a nosotros, a los institutos, y quizás... Quizás antes no lo teníamos tan cerca...” (Saul y Aurora, 14 años).

Algunos alumnos, como es el caso de Gisela en el siguiente fragmento, consideran que el gran impacto mediático de la crisis tiene una incidencia negativa en su interés por la política.

“Gisela: ... Mi interés por la política ha bajado... porque al ser constante y estar siempre sobre el tema... y el tema... a veces es un poco molesto... y no sé yo...”

Entrevistadora: ¿Qué te satura, quieres decir?

Gisela: Sí! (...)

Entrevistadora: Y eso que decías de la saturación, que se habla tanto que te satura... Dónde se habla tanto, ¿en los medios de comunicación, en clase?

Gisela: En todas partes... En los medios de comunicación, en el colegio, en todas partes...” (Gisela, 16 años).

Gisela muestra un desencanto mayor con la política debido a la saturación de información de los medios de comunicación. No obstante, el alumnado considera que para contribuir en la sociedad requieren más información.

“El problema es que yo tampoco sé qué asociaciones hay ni nada... Quiero decir... Y quizá conozco una, y me apetece, me involucro con ella, porque me siento... Y me involucro con esta asociación, pero claro no sé que asociaciones hay... Tampoco se donde informarme... Y tampoco no sé... en mi tiempo libre tampoco me viene a la cabeza, ¿no? Empezar a buscar información sobre esto...” (Carolina, 16 años).

De esta manera, Carolina se muestra pasiva en su relación con los medios lo que hace que no personalice la manera en que ella puede actuar como persona política. Sin embargo, no todos los alumnos entienden este proceso de la misma manera. Pablo, por ejemplo, acentúa una visión más activa del ciudadano respecto a los medios. Para él, internet es la fuente de información más adecuada puesto que es el medio más actualizado y permite la búsqueda activa de la información.

“Hombre yo creo que tú también debes querer buscar... Sí que hay información... Te la pueden facilitar en la escuela... (...) Si tienes, si tu crees que te falta información puedes buscarla, además, teniendo internet, hay cosas, ciertas o falsas, pero las puedes contrastar... Luego puedes encontrar más información...” (Pablo, 16 años).

Como se observa en el fragmento, Pablo considera que internet es una fuente de información muy amplia que tiene la ventaja que la persona es el agente activo que busca información y que, por lo tanto, a diferencia de los medios convencionales, puede realizar un análisis crítico de la misma mediante la búsqueda de distintas fuentes.

Por otro lado, Pablo también introduce una idea que otros alumnos apuntan. El alumnado entiende que la escuela o los padres pueden ejercer de mediadores para identificar y analizar mejor la información procedente de los medios:

“Por eso... a veces también... como sale por la tele y preguntas a tus padres y esto que quiere decir... ¿qué quiere decir? Y al final pues te enteras más y al final sabes deducir tú solo... que quiere decir cada cosa” (Martín, 12 años)

“Es que no estamos informados... [en un trabajo], ponía, exponed lo que pensáis de la crisis... A ver... O sea, no sé, explica... explícanos primero, lo que pasa y no sé que... O reparte hojas que lo expliquen... Y lo trabajamos un poco y después ya podremos... Claro, nos cogió a todos un poco... Que no sabíamos... bueno sí, la crisis pero... Lo que sabemos la mayoría por encima... pero detalladamente no...” (Carolina, 16 años)

“Sí... A mi me gustaría estar más informada de todo... Pero claro yo... en casa tampoco tengo tiempo de ver las noticias o lo que sea... Y me gustaría que el instituto informase más y que en tutoría sobretodo, nuestro tutor hablara de lo que está pasando... no?” (Carolina, 16 años).

En los fragmentos, el alumnado explica que para aprender a descodificar los mensajes y los conceptos políticos que aparecen en los medios de comunicación necesitan de mediadores —ya sea los padres o la escuela— que les faciliten el trabajo.

Conclusiones

En esta investigación de carácter naturalista e interpretativo, los resultados parecen indicar que el alumnado identifica los medios de comunicación —especialmente la radio y la televisión— como los principales vehiculadores de la información política. En este sentido, para los jóvenes entrevistados, los medios de comunicación habrían ganado la “batalla ideológica” entre instituciones sobre el control de la información política (Magre & Martínez, 1996). Así mismo, los jóvenes entrevistados entienden que el impacto mediático de la crisis económica puede influir positivamente o negativamente en su interés por la política, puesto que un gran impacto mediático les “obliga a estar informados”, pero un “excesivo” impacto mediático puede llegar a “saturarlos”.

Por otro lado, la actitud de los jóvenes respecto a estos medios es pasiva: los jóvenes se ven a sí mismos como receptores más que como buscadores activos y críticos. Así mismo, su valoración sobre el tratamiento que hacen los medios de comunicación tradicionales de la política es neutra o negativa, lo que confirma las conclusiones de Valls y Borrison (2007). El alumnado crítica la hegemonía de los partidos mayoritarios en las noticias políticas que aparecen en los medios y en muchos casos, se muestra una clara decepción con ambos sin delimitar donde acaba la decepción con la política y donde empieza la decepción con los medios.

Los jóvenes también identifican algunos procesos por los cuales la ciudadanía puede tener una actitud más activa frente los medios. Por un lado, entienden que los medios pueden ser plataformas para llegar a influir en los procesos políticos. Por otro lado, entienden que los nuevos medios de comunicación, especialmente internet, puede contribuir a una búsqueda más selectiva y crítica de la información que quieren obtener.

Sin embargo, los jóvenes entienden que no disponen de los recursos (tiempo y conocimiento) para comprender la información que aparece en los medios. En este sentido, reclaman que los padres o la escuela ejerzan de mediadores de la información política que aparece en los medios siguiendo los procesos de mediación ya descritos por Shah *et al.* (2005) y Van Deth *et al.* (2011).

Las clases de ciencias sociales y de educación para la ciudadanía podrían tener un rol importante en este proceso. En todo tipo de contextos, pero especialmente en contextos como los actuales, en que la situación política-social-económica incide de manera más evidente —si cabe— en la vida de nuestros alumnos, los profesores de didáctica y de ciencias sociales no podemos abstraernos de la realidad social. En esta investigación, los alumnos se muestran interesados por saber, pero desconcertados en un mundo saturado de mensajes políticos. Reclaman a la escuela que les ayude a entender críticamente los mensajes que reciben pero también que les incite a participar activamente en su relación con los medios de comunicación, ya sea para informarse críticamente o para incidir en los procesos políticos.

Referencias bibliográficas

- Almond, G. A., y Verba, S. (1970): *La cultura cívica. estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones*. Madrid: Euramerica.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011): *Research Methods in Education*. London: Routledge
- Cortés, C.E. (2005): Social studies main competitor. In M. Smith Crocco (Ed.). *Social Studies and the Press. Keeping the Beast at Bay*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Dunsmore, J. y Lagos, T.G. (2008): Politics, media and youth: understanding political socialization via video production in secondary schools. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 1-10.
- Giroux, H. A. y Penna, A. (1979): Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 7(1), 21-42.
- Habermas, J. (1988): *La lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Herman, E. S. y Chomsky N. (1988): *Manufacturing consent : the political economy of the mass media*. New York: Pantheon Books.
- Lee, N.J., Shah, V. y McLeod, J.M. (2012): Processes of Political Socialization: A Communication Mediation Approach to Youth Civic Engagement. *Communication Research*, 22 (10), 1-29.
- Magre, J., y Martínez, E. (1996): La cultura política. In M. Caminal Badia (Ed.), *Manual de ciencia política*. Madrid: Tecnos, 263.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994): *An expanded Sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Moscovici, S. (1986): *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Romero Morantes, J. (2012): ¿Socialización política "programada"? Una aproximación dilemática a la investigación sobre las complejas relaciones entre educación y participación ciudadana. In N. De Alba, F. Garcia, & A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. 1). Sevilla: Díada Editora, 257-273.
- Santisteban, A., Pagès, J. (2007): El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer. Guías ESO. <http://www.guiasenseñanzasmedias.es/materiaESO.asp?materia=ciuda>
- Sapiro, V. (2004): Not Your Parents' Political Socialization: Introduction for a New Generation. *Annual Review Political Science*, 7, 1-23.

Shah, D.V., Cho, J., Eveland, W.P. y Kwak, N. (2005): Information and Expression in a Digital Age: Modeling Internet Effects on Civic Participation. *Communication Research*, 32, 531-565.

Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009): *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Valls, N., y Borison, A. (2007): *Joves i Política. Dins la col·lecció: Informes Breus*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Van Deth, J., Abendschön, S., Vollmar, M. (2011): Children and Politics: An Empirical REassessment of Early Political Socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174.

Walling, J. (1976): "The effect of parental interaction on Learning from televisión". *Communication Education*, 25 (1), 16-24.

Zevin, J. (1983): Future citizens: Children and politics. *Teaching Political Science*, 10(3), 119-126.

ANÁLISIS DEL USO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

TERESA CALL
Institut Serra de Noet

MARIA HARO
Institut Arraona

MONTSERRAT OLLER
Universitat Autònoma de Barcelona

La información que los medios de comunicación transmiten tiene una enorme influencia en las vidas de todos los ciudadanos de cualquier lugar del mundo. Pensamos sobre situaciones de una enorme complejidad y nos miramos lo que sucede a nuestro alrededor a partir de lo que los medios nos hacen observar y de los estados de opinión que ellos reflejan, sin poner en duda, en muchas ocasiones, el origen y la ideología que subyace en la información que comunican.

En el conocimiento social que se enseña en la escuela, con frecuencia, los medios de comunicación se dejan de lado o no se consideran fundamentales. Se sigue optando por enseñar saberes fragmentados que sirven poco a los alumnos para dar sentido a lo que sucede a su alrededor y comprender, en definitiva, el mundo en el que viven.

La presente comunicación muestra y analiza una propuesta de innovación curricular en la educación secundaria utilizando los media. Se trata de conocer si son un instrumento adecuado para aprender sobre conflictos actuales en la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello se optó por incorporar en las aulas el seguimiento de la

información sobre distintos conflictos mundiales a través de distintos media, analizando las causas y consecuencias a fin de ayudar a los jóvenes a tener conciencia de los distintos posicionamientos ante los hechos y de la superficialidad en muchos de los mensajes que transmiten.

1. ¿Cuál es nuestro punto de partida?

Educar a los jóvenes para que puedan ejercer como ciudadanos requiere formarles para que puedan comprender los medios de comunicación y, sobretudo, para que puedan ejercer un análisis crítico de la información que transmiten. A pesar de la importancia de ello, pocas veces desde la escuela se considera que son un instrumento fundamental para el trabajo en el aula. Su incorporación trae consigo que los alumnos puedan aprender conocimientos sociales interrogándose sobre su credibilidad y su posición ética (Ambròs y Breu, 2011) al interpretar los contenidos que transmiten. La incorporación a las tareas de aula permite:

1. Dotar de conocimiento a la información. De la misma manera que Van Dijk (2002) afirma que *"no hay noticias sin conocimiento"*, desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es necesario plantearse si los jóvenes pueden construir conocimiento sobre el mundo actual sin tener en cuenta las noticias que proporcionan los medios de comunicación.
2. Descubrir que sobre la misma noticia hay diversidad de interpretaciones y opiniones. Las opiniones son como indica Van Dijk (1997) formas especiales de representación mental. Su adquisición, uso y funciones son sociales, hacen referencia al pensamiento y a ideologías compartidas, aunque su expresión es discursiva. Trabajar con distintas opiniones permite desarrollar su sentido crítico y construir una forma de pensar.
3. Contextualizar los hechos que suceden para entender el mundo desde diferentes ópticas. Presentar la panorámica de opiniones que ofrecen los medios de comunicación permite a los jóvenes que puedan distinguir estereotipos y prejuicios que algunos de ellos difunden para justificar distintos fenómenos sociales, políticos y culturales de alcance mundial y, sobretudo, comprender que los fenómenos mundiales son de una gran complejidad difícilmente abordables desde una óptica solamente disciplinar (Hertig, 2009).

Este marco conceptual supuso el punto de partida para iniciar un proceso de trabajo en el aula que tuviese en cuenta los medios de comunicación como una herramienta para ayudar a los jóvenes en la construcción de una forma de pensar autónoma. En efecto, la dialéctica entre conocimiento y noticias para la comprensión del mundo implica establecer modelos mentales a partir de los cuales los alumnos puedan: interpretar el texto de la noticia desde un punto de vista lingüístico, entender unos hechos e identificar unas opiniones que se generan alrededor de las noticias y así darse cuenta que hay una comprensión compartida socialmente de las noticias de los media que

les proporcionan las claves para entender el mundo.

Fruto de esta idea surgieron preguntas que hemos intentado abordar: ¿Son los medios de comunicación una buena herramienta para aprender sobre fenómenos sociales relevantes en el aula de Ciencias Sociales? ¿Constituyen un recurso para trabajar en el aula los conflictos actuales? ¿Es posible que los telenoticias y los informativos de radio ofrezcan a los jóvenes información relevante para poder conocer el estado de algunos conflictos actuales? ¿Pueden aprender de los medios informativos igual que lo hacen de los libros de texto y de otros materiales?

2. Supuestos, contexto y objetivos de la propuesta de trabajo en el aula

El trabajo que aquí se presenta parte de los siguientes supuestos:

- Los medios de comunicación son una herramienta que ofrece un potencial para trabajar problemas relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales.
- Los medios de comunicación suelen tener poca significatividad para los jóvenes cuando han de aprender conocimientos sociales, son algo extraño para ellos hasta el punto de ignorarlos.
- La incorporación de los medios de comunicación de forma sistematizada permitirá innovar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, contribuyendo a que puedan comprender el mundo actual y puedan ejercer en el futuro una ciudadanía responsable con capacidad crítica.

La propuesta desarrollada se centró en el diseño de una secuencia didáctica, *¿Qué pasa hoy en el mundo?*, para trabajar en las clases de 4º curso de dos institutos de enseñanza secundaria (anexo 1).

Se pretendía alcanzar los siguientes objetivos:

- Localizar geográficamente los conflictos actuales, descubrir y analizar las causas que los generan y las consecuencias que de ellos se derivan y relacionar los conflictos mundiales más destacados con el conocimiento histórico.
- Valorar como se reflejan estos conflictos en los medios de comunicación y las aportaciones relevantes que permiten a los alumnos una aproximación al conocimiento del mundo.

La secuencia se centraba en problemas actuales como la injusticia, la falta de respeto a los derechos humanos, las guerras y sus consecuencias para el desarrollo de los países que las sufren, el coste militar y, en definitiva, todo lo que genera violencia (anexo 2).

3. La incorporación de los medios de comunicación como un recurso de aula

La secuencia didáctica se pensó en base al trabajo en grupos colaborativos. El trabajo se centró en tres medios de comunicación: TV, radio y prensa escrita ya que *“son potentes constructores de imágenes que cada uno de nosotros resignifica en función de nuestra propia visión de los hechos”* (Zenobi, 2008: 15). Los grupos debían obtener información sobre el conflicto que trabajaban a partir de estos tres medios de comunicación. Una síntesis del trabajo realizado a lo largo de la secuencia didáctica queda reflejada en el Anexo 2 de esta comunicación.

Al incorporar los medios de comunicación como un recurso de aula se plantean una serie de interrogantes:

a) ¿Cómo reciben los alumnos la información de los distintos medios de comunicación?

En cuanto a la prensa escrita se debe tener en cuenta que se trata de un medio prácticamente desconocido por los alumnos, poco motivados por su consulta, pero sin embargo, les atrae la prensa digital, aunque les cuesta seleccionar las noticias que aportan la información adecuada para el trabajo en el aula. Ha resultado bastante instructivo para los alumnos conocer que los diarios tienen una hemeroteca que cualquiera de nosotros puede consultar.

Los alumnos tienen dificultades a la hora de seleccionar las noticias más adecuadas para conocer un conflicto, su origen, desarrollo y situación actual. La extensión de las informaciones escritas, el vocabulario y el hecho de recoger una información muy específica, en la mayoría de casos, no ayuda a situar al lector de forma rápida en el tema. Por otra parte, es difícil hacer un seguimiento exhaustivo de algunos aspectos porque su presencia en la prensa es muy efímera.

Asimismo, se debe tener presente que el conocimiento de los problemas actuales no es uno de los temas de interés de los alumnos de secundaria en los centros donde se ha realizado la propuesta de innovación. Las noticias existen y saben de ellas, pero muy superficialmente. Ha sido difícil enseñarles a distinguir entre noticias sensacionalistas y aquellas que aportaban información más centrada en los orígenes y desarrollo del conflicto. Por lo general, les atrae más la anécdota y la descripción que el análisis histórico de una situación conflictiva, alejada de su realidad inmediata.

Respecto a la televisión como fuente para la obtención de noticias, en general, los alumnos valoran mejor este medio porque les resulta más ameno al combinar la explicación oral con la imagen, aunque argumentan que no les ayuda a conocer demasiado los detalles del conflicto. Las noticias son demasiado cortas y muy rápidas, el discurso y las imágenes se suceden en muy pocos minutos y les es difícil hacerse una idea clara de lo que pasa.

Por lo general, se manifiestan contrariados cuando han de hacer el seguimiento individual en la televisión. Fundamentalmente, se ha realizado el seguimiento de los teleticias que podían encontrar en internet y en canales de noticias de 24 horas. A partir de esta experiencia se ha podido constatar que agrada poco a los alumnos mirar las

noticias y tomar notas para explicar en clase, lo que lleva a pensar lo poco que miran los informativos para conocer el mundo actual. En general, el profesorado de secundaria debería incorporar mucho más la información de los media en las aulas para facilitar el aprendizaje de conocimientos históricos.

Las imágenes de televisión no facilitan que escuchen con atención las explicaciones de la noticia y resulte necesario visionarlas más de una vez para que entiendan el contenido y no se queden sólo con el impacto que les ha podido causar la imagen.

En relación a la radio, se ha podido constatar la poca presencia de este medio como fuente de información en la vida de los jóvenes. Por lo general, muestran dificultades para seleccionar emisoras y programas informativos radiofónicos, desconocen el horario en que se emiten y la existencia de emisoras de noticias 24 horas.

Asimismo, es muy difícil para los jóvenes retener la información de una emisión de noticias radiofónicas y completar las fichas de seguimiento. Parece que les cuesta comprender la idea principal para después elaborar una síntesis, por lo cual, el conocimiento sobre los conflictos actuales en la radio ha servido poco para aportar información complementaria significativa en la realización del trabajo.

b) ¿Qué necesitan los alumnos para comprender una noticia, cómo y cuándo la comprenden?

Los alumnos necesitan una base de conocimiento de ciencias sociales para hacer significativa la información que aportan los medios de comunicación. Es imposible que los alumnos puedan entender una noticia si desconocen el origen y evolución del conflicto estudiado. Para ampliar el conocimiento a partir de los media es necesario un trabajo previo que les permita incorporarlo. Es necesario que aprendan a distinguir entre hechos políticos, económicos, territoriales, sociales, religiosos, culturales, etc., para identificar el origen de los conflictos, su multicausalidad y, de esta forma, poderlos interpretar y situarlos en el contexto actual.

Por otra parte, para que los alumnos de secundaria comprendan la complejidad de la sociedad actual, es necesario que el profesor esté dispuesto a innovar en el contenido y en el enfoque de la materia de ciencias sociales. Es necesario unir al conocimiento escolar la información aportada por los medios de comunicación para construir un conocimiento coherente y riguroso del mundo actual.

La innovación que facilita trabajar en el aula con información de los medios de comunicación facilita que los alumnos de secundaria consoliden el aprendizaje cuando comparten conocimiento trabajando en grupo colaborativo. Es decir, aprenden cuando unos con otros ponen en común las noticias que han leído, cuando organizan la información para reelaborarla en textos escritos y mientras preparan la exposición oral, ya que supone organizar el conocimiento para que el resto de los compañeros lo comprendan. Aprenden durante todo el proceso, pero especialmente cuando verbalizan la información para explicar a los demás lo que han aprendido sobre un conflicto en las noticias consultadas. Finalmente, también es un momento de aprendizaje cuando

valoran y opinan sobre el trabajo que han realizado y en la medida en que son capaces de reconocer que han aprendido¹.

4. Conclusiones

La finalidad de diseñar y aplicar la secuencia didáctica *¿Qué pasa hoy en el mundo?* era dar a conocer a los alumnos los conflictos actuales utilizando los medios de comunicación como un instrumento de trabajo en el aula y valorar las aportaciones relevantes que les permiten una aproximación al conocimiento del mundo. Después de su aplicación en el aula se puede llegar a las siguientes conclusiones:

A) Conclusiones referentes a los medios de comunicación como recurso de aula para enseñar ciencias sociales.

- Conocer el estado del mundo no era una preocupación de nuestros alumnos. Casi todos los que han realizado la secuencia didáctica manifestaban, al principio, no saber nada de los conflictos que se les mencionaban. La importancia de trabajar contenidos de historia contemporánea relacionados con los conflictos actuales a partir de información obtenida de los medios de comunicación favorece la reflexión de los alumnos para comprender el mundo actual.

“Gràcies a aquest treball he descobert molts conflictes i veig el món d’una altra manera i puc pensar d’una altra manera davant dels problemes del món”

- La posibilidad que se ofrece a los alumnos de interrogarse sobre el mundo actual, en conflicto, que aparece en los medios de comunicación favorece que puedan pensar y justificar sus opiniones:

“Jo crec que la guerra es un negoci perquè darrera sempre hi ha un país que hi té interès per poder-hi vendre armes”

“En la meva opinió, crec que hi ha relació entre les zones en conflicte. I que això de la venda d’armes no s’hauria de fer perquè després és quan hi ha assassinats”

- El trabajo realizado ha hecho posible que los alumnos tomen conciencia de la importancia de los medios de comunicación y los comiencen a considerar. En este sentido, constituyen un recurso para trabajar en el aula al igual que los libros de texto.
- Queda pendiente incorporar una utilización más sistemática de la prensa, la televisión y la radio en el aula, con el objetivo de crear el hábito de utilizar los medios de comunicación para poder en el futuro incorporarse en la sociedad en la que viven como ciudadanos informados.

B) Conclusiones referentes al uso que hacen los alumnos de los medios de comunicación como instrumento de conocimiento:

- Durante la presentación de la secuencia la mayoría expresó que en su entorno familiar no compran ningún diario, a excepción de los deportivos. No suelen mirar las noticias de ningún canal televisivo y dicen no saber que en la radio haya informativos.
- No les resultó fácil trabajar con los media, consideran que es un trabajo lento, porque hay que leer mucho y no están habituados a seguir un informativo en la televisión o en la radio. Aun así, piensan que ha sido gratificante, porque les ha permitido conocer lo que pasa en el mundo desde el instituto.
- El trabajo en el aula fue relajado y ameno. Al final de la secuencia, la mayoría opinó que sí había aprendido conocimientos sociales de manera que podría explicar a otros compañeros cual es el origen, la evolución y la situación actual en la que se encuentra el conflicto que estudiaron en su grupo.
- Los alumnos intervinieron en su propio aprendizaje, seleccionando el tema e interactuando con la información de los medios para construir o reconstruir su propia visión del conflicto a partir del conocimiento.

Para finalizar...

Aunque trabajar con los medios de comunicación en aulas de secundaria no es una tarea fácil, se deberían utilizar más asiduamente un recurso poco explotado, pero al alcance de todos, para conocer y entender el mundo actual.

La escuela, espacio fundamental para crear hábitos de conocimiento, ha de incorporar en el estudio de las ciencias sociales aquellos medios que permitan sentar las bases de la formación de futuros ciudadanos. Como dice Tedesco: *“En una época en la que la información y el conocimiento han adquirido una relevancia capital, ya no se puede confinar la educación a una sola etapa de la vida, sino que es necesario que se convierta en un elemento siempre presente”*. Es necesario enseñar a los alumnos a ser críticos con la información que les llega, integrando los medios de comunicación como principal herramienta de autoformación después de la escolarización.

La utilización de los medios de comunicación en las aulas permite unir el conocimiento escolar y el mundo real. Ayudan a conectar con los adolescentes, a motivarlos para que hagan mejor el trabajo y aprendan sin demasiado sufrimiento (Pipkin, 1999).

El trabajo con los medios de comunicación puede facilitar el dejar de centrar las programaciones en contenidos factuales que los alumnos aprenden sin saber demasiado por qué y para qué, para incorporar aquellos contenidos que ayudarían a incidir en la formación del pensamiento crítico.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A.- Breu, R. (2011): *10 Ideas Clave. Educar en medios de comunicació. La educació mediàtica*. Barcelona: Graó.

Hertig, PH. (2009): Les sciences humaines et sociales à l'école. Un enjeu majeur pour l'intelligibilité du monde. *Prismes. Revue Pédagogique HEPL*, 11, pp. 5-9.

Pipkin, D. (1999): *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía.

Van Dijk, T. A. (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk T. A. (2002): El conocimiento y las noticias. *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació*. Vol I, pp. 249-270.

Tedesco, J. C. (2003): "Los pilares de la educación del futuro". En: Debates de educación (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 14/12/12].

<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Zenobi, V. (2008): El trabajo con artículos periodísticos. *Geografía. Problemáticas ambientales a diferentes escalas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación / Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Materiales utilizados para la secuencia didáctica:

Escola de Cultura de Pau (2010): *Alerta 2010! Informe sobre conflictes, drets humans i construcció de pau*. Barcelona: Icaria editorial/Escola de Cultura de Pau, UAB.

Tractat Internacional sobre el Comerç d'Armes (TCA): Xarxa d'Escoles pels Drets Humans Amnistia Internacional. Març-Maig, 2012.

Anexo 1.

Centro	Núm. Alumnos	Núm. Profesores	% alumnos inmigrantes*	Nivel económico	Orientación después ESO
Serra de Noet (Berga)	220	23	36	Medio bajo	Bachillerato y CFGM
Arraona (Sabadell)	250	35	48	Medio bajo	Mayoría CFGS

Figura 1. Características de los centros y de los alumnos

* Los alumnos proceden fundamentalmente de América del Sur i Marruecos. Debido a la composición tan diversa del alumnado, muchos de ellos con déficit de escolarización, los dos centros se han incorporado durante los últimos cursos a un Pla de Millora i Qualitat con un doble objetivo: mejorar el rendimiento académico y la cohesión social.

Anexo 2. Desarrollo de la secuencia didáctica: ¿QUÉ PASA HOY EN EL MUNDO?

Bloques	Descripción	Actividades
Introducción	La introducción ocupa una sesión que se dedica a explicar la metodología de trabajo, cuáles son los objetivos y que se va a evaluar.	Cuestionario: ¿Como forman los alumnos sus ideas sobre los conflictos? Explicación sobre las actividades a realizar. Acuerdos referentes a la evaluación de la tarea.
Búsqueda de información	La sesión se plantea al grupo como un espacio para el diálogo que permita a los alumnos expresar sus representaciones sobre los conflictos del mundo actual, para poder clasificarlos y individualmente buscar información en los medios de comunicación.	Brainstorming (los alumnos enumeran y explican conflictos de los que saben alguna cosa) Clasificación de los conflictos: Políticos, diplomáticos, institucionales, territoriales, económicos, sociales, culturales, étnicos, religiosos, etc. Buscar en tres medios de comunicación (prensa, TV, radio...) la noticia de un conflicto actual y redactar un texto explicativo sobre el mismo.
Exposición	Los alumnos explican las noticias que han encontrado en los medios de comunicación del conflicto escogido. En grupo, comentan cada una de las noticias del conflicto para elaborar una breve descripción, la leen al resto de compañeros. Cada alumno realiza un resumen de todos los conflictos expuestos.	Los alumnos explican las noticias que han encontrado del conflicto escogido Se forman grupos por el tema de las noticias. Entre los miembros del grupo comentan a fondo las noticias y redactan una breve descripción. Cada grupo expone a los compañeros el trabajo realizado en grupo.
Elaboración y creación de material en clase	En grupos elaboran un planisferio donde sitúan los países en conflicto. Clasifican las noticias recogidas sobre los conflictos en los diferentes países, agrupándolas según el tipo de conflicto en carpetas diferenciadas. Confeccionan una leyenda y dibujan símbolos diferentes para identificar zonas y tipos de conflictos que sitúan en el planisferio y elaboran la estadística de los conflictos por continente.	Situar las etiquetas que identifican los conflictos en un planisferio y hacer la estadística de los conflictos por continente. Seguimiento del conflicto en los medios durante cuatro sesiones. Durante este período dedicaremos una hora semanal de trabajo de aula, leyéndolas, analizándolas y rellenando la ficha de seguimiento. Al final del período elaboraremos la estadística de los conflictos por continentes y su presencia en los medios de comunicación que se adjuntará al mapa de aula.
Reflexión	Los alumnos elaboran individualmente un texto de síntesis, lo leen al resto de los compañeros y redactan eslóganes que completan el planisferio.	Redacción de eslóganes
Evaluación	El cierre de la secuencia didáctica se realiza completando un cuestionario final que les permite saber qué y cómo han aprendido de los conflictos actuales y hacer una valoración del proceso de trabajo individual y de grupo	Cuestionario final Ficha de autoevaluación

CONSIDERACIONES PARA UNA DIDÁCTICA CRÍTICA DEL ARTE

SANTIAGO RUIZ DE TEMIÑO ÍÑIGO
Universidad de Zaragoza

Esta comunicación trata de esclarecer algunas características de la situación actual sobre la enseñanza-aprendizaje del arte y sus consecuencias educativas. Para ello es necesaria una revisión de los conceptos, no unívocos, de estética, arte y cultura visual. Puede considerarse la didáctica de la sospecha como una de las posturas críticas que más profundamente afectan a la docencia del arte debido a la función mediadora de la cultura (Wimmer, 2002).

Pero tales planteamientos no dejan de tener supuestos sobre los que queremos ahondar en esta comunicación. Para ello partiremos de la premisa de que la didáctica del arte comporta no sólo una sistematización dirigida a lograr una mayor eficiencia en la transmisión didáctica sino que necesariamente ha de enfrentarse a otras problemáticas en cierta medida ajenas a las preocupaciones más inmediatas del profesorado de primaria y secundaria.

Desde esta perspectiva trataremos de ofrecer alguna posible respuesta pero sin pretender dar soluciones definitivas.

1. Estatuto epistemológico de la didáctica del arte: síntesis interpretativa de la situación actual

Entre las conclusiones que María Feliu (2011: 85) señalaba como fruto de su investiga-

ción se encontraban las siguientes: existe una confusión epistemológica respecto de las funciones educativas de la Historia del Arte y la Educación Visual y plástica así como de la propia naturaleza del arte, que se trata desde distintas perspectivas desde ambas disciplinas, correspondientes a las áreas de conocimiento del medio y educación artística. Ortega Rodas (1996: 1) señalaba a propósito de la educación artística que las “valoraciones de la naturaleza y propósitos de la materia son las que delimitan el alcance y estructura de su propio contenido educacional. [...] es aquí donde comienza un *proceso cíclico* sobre creencias e ideas previas erróneas que condicionan su aprendizaje, que acaba —o comienza, según se vea— en la Universidad y afecta a la formación de los maestros que, a su vez, serán los que se hagan cargo de esta materia en Primaria”.

Uno de los debates internos a la didáctica del arte es el concerniente a la propia identidad de la disciplina. En este ámbito encontramos el intento de definir de otra manera la disciplina, de manera que responda más adecuadamente a la realidad social de un mundo multicultural centrado en la imagen. La literatura sobre educación artística, lleva un tiempo buscando nuevos y más abarcadores modos de nombrar su ámbito de acción. En la actualidad han aparecido varias denominaciones que tratan de responder a este reto, entre ellas las de mayor aceptación son las que incluyen el término “cultura visual” con la doble finalidad de aproximar a nuestra área a un objeto de estudio tan arraigado en la cultura contemporánea como es el de las imágenes y con la pretensión, así mismo, de conservar una personalidad académica propia que mantenga a nuestra área a distancia suficiente de otras formas de configuración simbólica como la musical, dramática o literaria, algo que un término como educación artística no garantiza.

Como afirmó en el congreso de Estudios Visuales antes citado su director José Luis Brea (2004), la entrada de los Estudios Visuales en el mundo de las artes, tanto en el ámbito de la reflexión teórica (la Estética entendida básicamente como Teoría del Arte) como histórica (la Historia del arte), ha producido en la última década del siglo XX una convulsión, que divide radicalmente a los que aplauden este hecho y a los que lo reciben con animadversión. Porque —son sus palabras— “el ámbito académico parecía apoltronado en un panorama de modelos, escuelas y referentes maestros muy estabilizado, y en cierta forma ajeno a la propia dinamicidad de los objetos de que debían ocuparse” (Brea, 2006: 8). En efecto, el arte contemporáneo se resiste a ser estudiado del mismo modo en que se estudia el arte tradicional, y es preciso complementar el acceso histórico a él con otros modos de análisis propios de la teoría estética y de la crítica. Pero también es cierto que el problema fundamental radica en la visión relativista del arte hoy dominante, que los Estudios Visuales contribuyen a perpetuar, y que también es consecuencia de un arte moderno concebido por las vanguardias como provocación constante, como originalidad sin límites¹.

Por tanto, a la ineludible cuestión de qué entendemos por arte habremos de responder

¹ Como afirma Granés (2011, 20), “si hoy sorprende que buena parte de la civilización occidental, independientemente de que sea rica o pobre, culta o ignorante, profesional o trabajadora, oriente su vida hacia el hedonismo, la búsqueda de experiencias fuertes, espectáculos excitantes, aventuras transgresoras y actitudes rebeldes, es porque se ha olvidado el legado vanguardista”.

que uno de los debates internos de la disciplina de Historia del Arte pone de manifiesto que el concepto “arte” no es sino un producto occidental que, aplicado a otras culturas, no funciona de igual modo (Burke, 2000). Por eso los críticos a esta concepción monodisciplinar consideran que la posición privilegiada del arte como materia de estudio se debe a cuestiones de poder y mercado, más que a razones estrictamente estéticas. Por ello reclaman que la definición del objeto de estudio debe partir del reconocimiento de que todas las culturas son y han sido productoras de imágenes en el pasado y en el presente y la que se ha dado en llamar “cultura visual” se ha convertido en un foco de atención alternativo.

Este nuevo concepto implica básicamente dos cosas. Por una parte la ampliación del campo de fenómenos estudiados que no quedan circunscritos a las imágenes visuales reconocidas como artísticas sino al conjunto de los acontecimientos visuales presentes en la vida cotidiana del alumnado, tales como los muñecos, carteles, pegatinas y tatuajes con los que los preadolescentes decoran su habitación, los parques de atracciones, o los envoltorios de los caramelos y chucherías. Indisolublemente ligado a ello se encuentra el desvanecimiento de los límites del arte —hecho ya preconizado por las vanguardias a lo largo de todo el siglo XX— y la orientación hermenéutica de la exégesis artística, tanto en el trabajo de los propios artistas como en los de los teóricos e historiadores del arte.

Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, esta orientación se relaciona especialmente con la idea de dejar de centrar los aprendizajes en torno al arte, considerándolo un fenómeno ligado a un tipo privilegiado de producción cultural considerado “alta cultura” y centrar la atención en la producción de significado de cualquier individuo o grupo, esto es, la “cultura popular” y la “cultura visual” en sentido amplio. De esta forma los objetivos educativos se ocupan básicamente del análisis crítico de los significados sociales y culturales que se transmiten en relación con el contexto real (Barragán, 2005: 65) y que configuran de la identidad personal y grupal del alumnado (Hernández, 2000).

Como consecuencia de ello la reflexión sobre lo artístico abandona la vía ontológica de definir qué es el arte para orientarse hacia una opción más circunstancial y dependiente de los usos, que se formularía mediante la pregunta ¿cuándo es arte? Esta es una manera de plantarse ante el hecho artístico que tiene la virtud de eliminar la dificultad de proporcionar una definición permanente de arte, ubicando la identidad de lo estético en el plano de las significaciones, en lugar de hacerlo en el de los atributos, las destrezas o los soportes. Por eso, esta noción interdisciplinar de “cultura visual” toma referentes del arte, la arquitectura, la historia, la psicología cultural, la antropología; es decir considera el arte como un sistema simbólico en interacción con la cultura y la obra de arte como un registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer.

Tales premisas podrían llevarnos a plantear una suerte de “descosificación” del arte. Pero hemos de ser cautelosos ante el predominio de la noción de lo visual frente a arte. Sin embargo, la definición de una “cultura visual” debería conllevar un desarrollo

específico y diferenciado de los procesos artísticos como singularidad dentro del entramado cultural, como un caso no sólo significativo, sino dotado de características especiales que permiten diferenciarlo de otras formas de producción cultural, de otros campos insertos en la cultura visual. De otro modo, la adopción irreflexiva de la categoría de “lo visual” frente al “arte”, supone el olvido de especificaciones y procesos sociales y categoriales muy complejos y sutiles.

Por otro lado, no cabe duda de que, como escribía Carlos Cardona (1990: 5): “A todos los niveles de enseñanza —superior, media e incluso elemental— se experimenta la necesidad de una integración de los conocimientos, sobre todo en función del sujeto receptor. Sujeto receptor que es la persona que ha de ser educada, a quien se transmiten o intentan transmitir aquellos conocimientos. Y esa persona es radi-calmente unitaria. Por eso, la fragmentación inconexa de enseñanzas a que se ve habitualmente sometida, la desorienta y paraliza, intelectualmente primero, y prácticamente después”.

2. Didáctica del arte y deconstrucción del arte actual

Un aspecto que incide de lleno en la concepción educativa del arte hoy es la expresividad, consecuencia del estructuralismo; iniciado éste con el estudio del lenguaje. El estructuralismo ha pasado al terreno de las artes consideradas como conjuntos de signos de comunicación, es decir, como lenguajes sin palabras. Esta corriente y sus derivaciones influyen más que cualquier otra en todas las artes actuales, aunque los resultados que nos permitan caracterizarla no sean muy evidentes. Se trata, a mi parecer, de un fenómeno muy natural pues ahora se manifiesta de modo palmario la disociación entre las obras de arte y su percepción por el público, una dicotomía entre el proceso de creación (individuo) y recepción de la obra de arte (sociedad) que debería ser motivo de reflexión para cualquier docente que se dedique a la didáctica del arte.

De hecho, el estructuralismo y la deconstrucción del arte actual tienen mucho que ver con una de las cuestiones más preocupantes para la educación artística de los alumnos que no es tanto el analfabetismo visual como la falta de habilidad para lograr lo que podríamos llamar, en palabras de Latorre Izquierdo (2008: 64), una ecología visual adecuada. No es un problema tanto de falta de pericias técnicas como de base cultural, de una actitud crítica que les permita seleccionar lo más aprovechable de la cultura visual dominante y hacer de esta experiencia algo personalmente enriquecedor. Desde diferentes perspectivas, muchos autores apuntan la necesidad de establecer una sutura entre las inercias anacrónicas de la escuela y esas configuraciones vitales y articulaciones del mundo social de nuestros alumnos, para que la cultura logre ejercer la función mediadora e integradora que le es propia.

La consideración del arte actual en el currículo —que tradicionalmente ha sido la parte más marginal de la programación por falta de tiempo— puede ser algo sumamente formativo pero ha de estar dotada de una necesaria reflexión atenta a estos aspectos.

Siguiendo a Yarza (2004: 156-162), podemos considerar que los filósofos posmodernos, —entre los que habría que citar a Foucault, Deleuze, Guattari, Baudrillard, Derrida y Lyotard— deudores del estructuralismo teorizado por Ferdinand de Saussure (1857-1913) y en algunos casos post-estructuralistas, consideran que toda representación unitaria, así como todo conocimiento está condicionado lingüística e históricamente. Toda pretensión de conocer y de representar la realidad será siempre ilusoria, por ser deudora de condicionamientos ineludibles. La deconstrucción conduce, por lo tanto, a descubrir la imposibilidad de toda trascendencia, de una realidad que posea pleno significado en sí misma, de cualquier presencia absoluta en nuestro pensamiento y en nuestro lenguaje; no es posible admitir ninguna identidad que no esté contaminada por la alteridad. La deconstrucción es debe ser aplicada a todo lenguaje, incluido el arte, haciendo descubrir la imposibilidad de decidir los límites entre lo que es artístico y lo que no lo es.

En su análisis de la realidad, siguiendo las pautas del estructuralismo, los filósofos posmodernos atribuyen la prioridad al discurso; todo fenómeno social está estructurado sobre la base de códigos y reglas susceptibles de análisis lingüístico. El sentido, el significado de las palabras y de los discursos, no es realidad preexistente a los significados, a los signos, sino que es construido socialmente a través de sistemas de significación que organizan la realidad. La figura misma del hombre, y sobre todo de la mujer, es hoy más que nunca una imagen creada, diseñada, inventada en virtud de la moda.

El proceso de descentramiento del sujeto y disolución del sujeto que tuvo su inicio a finales del XIX, parece consumarse. La intención, presente todavía en los artistas precedentes, de reenviar con sus obras a algo diverso de su propia subjetividad parece haber desaparecido. La epifanía de ahora es, en cierto sentido, negativa; aquello que el arte desea manifestar es, precisamente, la ausencia de fundamento, la ausencia de cualquier identidad que de sentido a la obra artística. El acento subversivo del arte y su intención de denunciar las certezas de la cultura moderna, es, en muchos casos evidente. Es claro que la deconstrucción del lenguaje y del pensamiento moderno conduce, como consecuencia, a la deconstrucción misma del arte.

Para muchos artistas el único camino todavía abierto a su arte es el que conduce a refugiarse en los restos de las tradiciones del pasado, poniendo conjuntamente, sin algún orden aparente, formas y figuras carentes de sentido, y organizar con ellas collage pictóricos, edificios eclécticos o narraciones literarias o cinematográficas que evocan mundos desaparecidos o imaginarios, que se sostienen gracias a narraciones que en nuestro mundo ya no funcionan. Así lo vemos en las obras del pintor belga surrealista Magritte (1898-1967) en una de sus obras: *Ceci n'est une pipe*; o las Duchamp (1887-1968) como los readymades (La fuente) o parodias del arte occidental como la parodia de la Mona Lisa L.H.O.O.Q. o las imágenes seriadas de Warhol (1928-1987), o una bufonada de Homer Simpson sobre el hombre de Vitrubio de Leonardo da Vinci o la versión publicitaria del corderito de Norit basada en la pintura de San Juan Bautista (acompañado del *Agnus Dei*, el cordero de Dios) de Murillo.

3. Una postura crítica ante la educación artística

La didáctica de la sospecha

El término “teoría crítica” aplicado a la didáctica, la pedagogía y la educación contiene una gran polisemia. Es mucho el peso de los referentes de educación que se han llamado críticos (Freire, Berstein, Giroux, etc.) que se situaron en las corrientes de renovación pedagógica denominados “nueva educación”, “escuela nueva” y “pedagogía crítica”. Con un enfoque un poco más amplio, podríamos llamar “perspectivas críticas”, a aquellas teorías y prácticas educativas que se proponen afrontar los cambios socio-culturales y epistemológicos que se están produciendo en las sociedades actuales desde una posición reflexiva y que al mismo tiempo intentan promover cambios en la comunidad educativa, en las prácticas educativas y en la sociedad, en la medida de lo posible (Barragán Rodríguez, 2005: 55). Por tanto, estamos hablando no solo de innovación sino de transformación de las teorías y las prácticas educativas en relación con los contextos sociales y por tanto, en este caso, la denominación “crítica” suele estar asociada a un posicionamiento ideológico progresista, que por otra parte es lo más frecuente en esta perspectiva se diga o no explícitamente.

En este contexto se inscriben propuestas como la didáctica de la sospecha, que aplicadas a la educación artística se sintetizan de la siguiente manera: “las imágenes que nos rodean dan forma a nuestra identidad pero de forma encubierta. Desde niños, los mensajes que transmiten las películas, los juegos y la publicidad (entre otros muchos productos) no nos dejan opción de configurar una identidad no mediatizada. Para “desmediatizar” nuestra identidad el individuo ha de desarrollar un sistema de sospecha permanente ante las imágenes que le rodean. Este mecanismo de sospecha desenmascarará los verdaderos mensajes y permitirá a dicho individuo crear su propio cuerpo de conocimientos y por lo tanto su propia identidad”. (Acaso, 2005: 16). Adaptando el término acuñado por Lyotard, Acaso señala que la didáctica de la sospecha como metodología de trabajo recomienda el desenmascaramiento de las “metanarrativas visuales” y la producción de “micronarrativas” como objetivos curriculares y de investigación básicos (*ídem*).

Dentro de esta postura criticista, no tendrá sentido, por tanto, el empeño de captar la realidad en sí misma, ya que la mente humana no alcanza otro objeto que sus propias ideas o representaciones, con lo cual el propio conocer queda radicalmente problematizado. Lo que es seguro es que se piensa (en la más amplia acepción de “pensar”: conceptualizar, sentir, querer, etc.) pero resulta dificultoso precisar qué es lo que se conoce y si, en general, se conoce realmente algo.

Aunque lo anterior parezca demasiado teórico lo cierto es que afecta a todo el arte contemporáneo y a la propia didáctica del arte, aunque en muchos casos asociemos los supuestos de las didácticas críticas a referentes más inmediatos y reconocibles ligados al ámbito escolar y a todo el corpus académico existente sobre los paradigmas epistemológicos de las didácticas específicas.

No obstante sería deseable contar con tales presupuestos para poder plantear adecuadamente las estrategias pedagógicas y didácticas de la docencia del arte actual e intentar conseguir un aprendizaje que en nuestros alumnos verdaderamente significativo. Para ello la comunicación propia de la didáctica es una ayuda, pero es necesaria también la multidisciplinariedad que permite la comprensión profunda de los fenómenos artísticos y estéticos. Nos referimos especialmente al diálogo profundo y sincero que ha de establecerse entre la didáctica general y las disciplinas de referencia, en este caso la historia del arte.

A estos factores se añade actualmente la incidencia en los planes de estudio de los nuevos paradigmas en los que preponderan los estudios visuales frente a una historia del arte considerada tradicional y que cada vez tiene menos importancia en los estudios de primaria y secundaria, así como los nuevos modelos metodológicos a ellos asociados. Aunque existan muchas razones que justifican la crítica que hoy suele hacerse a la historia del arte, (Albarrán, 2010), en ciertos casos se toma la parte por el todo, contribuyendo en buena medida al menosprecio actual de la historia del arte como disciplina humanística. Otra cuestión radicalmente distinta son las fricciones diría que razonables con la historia y la geografía dentro del currículo escolar y las programaciones.

La situación de la historia del arte a la que me estoy refiriendo obedece más bien a una situación revanchista en el ámbito universitario de los Estudios Visuales frente a la tradición histórico-artística —considerada caduca y arcaica— o tal vez a una lucha académica por los nuevos centros de poder educativo. No me siento un guardián de las esencias ni considero que la educación artística tenga que seguir unos parámetros obsoletos. Tampoco se trata de defender el aura del arte y de lo cultural. Pero sí de romper con ese círculo vicioso de la dialéctica histórica que crea falsas oposiciones entre lo nuevo y lo viejo, y recuperar una necesaria educación estética, tanto en las artes plásticas como en el uso adecuado de los nuevos lenguajes de expresión audiovisual (Latorre, 2008: 65).

Implicación del profesorado

Para ello, el éxito de un proyecto no depende tan sólo de los conocimientos en Historia del Arte de los docentes sino en la disposición de estos para abrirse a un proceso de aprendizaje colectivo que les obligue a revelar algunos de sus sentimientos más íntimos. Merodio (1987: 24-25) apuntala esta idea señalando que: “el educador debe ser una persona en quien sus alumnos confíen; un ser fuerte en quien apoyarse sin temor, que les comprenda, ayude y estimule. No necesita ser un gran artista... no es tanto lo que sabe sino lo que es” (...) “muestra con su actitud aprecio por la belleza, interés por los acontecimientos artísticos, asombro ante los diferentes acontecimientos plásticos; hace posible, con su discreta pero activa presencia, que el alumno adquiera hábitos de trabajo, orden, perseverancia, aprecio por la obra bien hecha, respeto al trabajo propio y ajeno, etc. Y todo ello sin tratar de imponerse, ni de saberlo todo, buscando sólo la realización de sus alumnos”. Esto demuestra que los docentes pueden encarnar la com-

patibilidad entre arte y educación, e incluso, en algunos casos a ser artistas. Como decía el primer título que el cineasta aragonés Luis Buñuel pensó para la que sería su película más famosa (Un perro andaluz, 1929): *Es peligroso asomarse al interior*. Es peligroso, sí, pero, necesario y apasionante.

Cuando sabemos qué pasa, se puede adaptar el mensaje a nuestros alumnos (nótese que doy por supuesta la inteligibilidad de la obra de arte, premisa no siempre aceptada por los historiadores del arte en una época como la nuestra caracterizada por un fuerte relativismo cultural), teniendo verdadera comprensión, buscando la empatía y logrando la necesaria compasión, en el sentido estricto de la palabra. Cuando se comprende se pueden traducir o realizar de modo satisfactorio esa trasposición didáctica del arte que lo haga inteligible y relevante.

Es un hecho conocido que en el ámbito educativo actual no existe una profundización de los aportes del arte a la educación ni en el ámbito artístico se da esa apertura hacia las posibilidades educativas del arte. Sin pretender disolver las diferencias en el interior de cada uno de estos dos ámbitos —didáctico y disciplinar—, del tipo “todo vale” (Paul Feyerabend), se hace necesario reflexionar por un lado, sobre el lugar previo al arte que atribuimos a la educación en general, y por otro a la situación del arte en la educación, y a la situación de la educación en el propio desarrollo del arte. Este problema es resultado de la concepción tradicional de la educación artística como una materia aislada, que contrasta con las asignaturas intelectuales.

El arte es un fenómeno interpersonal que incluye aspectos perceptivos, afectivos y conceptivos; un fenómeno cognitivo y performativo que apela a las complejidades de un cuerpo sentiente, pensante, hablante, representante, imaginante. El vínculo entre didáctica y arte, esto es, el núcleo de la relación entre lo humano y lo cívico, surge precisamente del sentido de una relación de mutua pertenencia entre lo individual y lo social, entre procesos formativos que aluden a lo particular y a lo universal. El arte enseña en el sentido de transformar.

En cualquier proceso de mediación o educación artística entran en juego dos dimensiones fundamentales del arte: la creatividad, proceso heurístico de descubrimiento activo dentro de un campo fenomenológico complejo y el conflicto, factor de incompletud, de falla, de disenso, que apela a lo real como límite de la simbolización (Calaf y Fontal, 2011). Para poder integrarlos adecuadamente en la acción del aula, los profesores han de estar atentos para no incurrir en el activismo, que convierte la actividad en un fin y no en un medio, sustituyendo la meditación y la contemplación, bases de toda vida estética creadora o receptora. Al contrario, la educación artística comienza por el aspecto puramente cognitivo, aprendiendo a pensar las cualidades de las cosas, pero pronto lo cognitivo queda trascendido por el plano simbólico y alcanza finalmente un plano experiencial, siendo esto último lo que permite vivir el propio proceso educativo como una experiencia estética gratificante, como un arte: el arte de educar o educarse (Eisner, 2008).

La didáctica del arte o la cultura visual aparece, entonces, como un quehacer escolar

de singular importancia educativa donde inteligencia y sensibilidad no aparecen separadas, sino sinestésicamente unidas. En este punto, hoy en día se empiezan a vislumbrar las potencialidades del arte como interdisciplina básica, nuclear en la enseñanza infantil para el desarrollo de las capacidades cognitivas. Esta forma de saber supone una superación de la dicotomía sensorial-intelectual. Si la gente hoy en día es sentimental, es porque está acostumbrada a no sentir. Sentir es un modo no conceptual de acercamiento a la realidad que podemos considerar siguiendo los tres estratos que propone Zubiri (citado por Gil Delgado, 1975):

- Goce o disgusto de las cosas por las cualidades que poseen.
- Fruición de las cosas por ser reales aunque sean feas.
- Fruición de la realidad por ser realidad que no se agota en las cosas.

4. Conclusiones

Una docencia responsable requiere, dentro de la didáctica del arte, aunar una atenta reflexión sobre los paradigmas artísticos actuales, comprensión de las situaciones concretas y no perder de vista los objetivos a los que se dirige toda la acción docente, dentro o fuera del aula (Ávila Ruiz, 2000). Tales premisas determinan el éxito o fracaso del aprendizaje. Por eso, se ha advertido sobre los peligros de una enseñanza del arte en la escuela muy ligada a metodologías formalistas tradicionales, más preocupadas por un tipo de conocimiento marcadamente academicista que por la realidad de la que parten los alumnos. Sin embargo, en estas líneas hemos intentado advertir sobre otro peligro no menos inquietante.

Una didáctica crítica del arte debería preocuparse no solamente provocar el encuentro del alumno frente a “experiencias”, sino en ofrecerle ciertas pautas (preceptuales, técnicas, metodológicas, categoriales) que le permitan interpretar adecuadamente esas experiencias personales de saber. Es importante resaltar —frente a posturas algo suspicaces hacia la educación artística— la existencia de una necesaria conexión entre realidad y discurso que puede y debe ser un estímulo para abordar nuevas investigaciones en la didáctica del arte, subrayando la necesidad de una actuación educativa no sólo para aprender primero a ralentizar la percepción de las cualidades de las cosas, sino, sobre todo, para alcanzar después la profundidad mayor de una experiencia vivida realmente (Urpí, 2009).

Por eso es importante recuperar una mirada hacia el pasado que no sea constantemente puesta en entredicho por la sospecha sistemática. Sabemos que los conceptos llevan a los discursos y éstos a las prácticas, aunque la relación conceptos-discursos-prácticas ya no se contemple en un sentido unidireccional. Sin embargo, aceptar sin más la inexistencia de una realidad al margen de la categorización del observador y para la que la materialidad misma de lo real, —como aquello que denominamos obra de arte, asociada por la didáctica de la sospecha a los nuevos o viejos soportes de con-

formación ideológica—, no posee ningún significado al margen de su enunciación, encierra no poca contradicción con todo aquello que implica el *aprendizaje significativo*.

Las consecuencias en el quehacer docente de una equivocada noción del relativismo cultural ante los problemas de la cultura mediatizada podrían repercutir negativamente en el alumnado con una pérdida de interés por la historia del arte, con el consiguiente empobrecimiento de su educación estética. Es verdad que las artes y/o la cultura visual como conocimiento y como práctica deben abrirse a las vidas anónimas y acontecimientos diversos, dando voz a la variedad de actores que componen el escenario de lo social, pero a partir de ahí, es necesario seleccionar aquello más valioso. De lo contrario en la práctica podría estarse privando, consciente o inconscientemente, a generaciones enteras del contacto vivificante con las obras maestras del arte, la literatura, la filosofía y la música, tal como denunció repetidas veces Gombrich.

Referencias bibliográficas

Acaso López-Bosch, M. (2005): Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En Marín Viadel, R. (ed.), *Investigación en educación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Albarrán Diego, J. (2010): Historia del arte y tiempo presente: otra historiografía desde la contemporaneidad. *El Futuro del Pasado*, nº 1, 37-52.

Ávila Ruiz, R.M. (2000): Los profesores de historia del arte. Análisis de sus concepciones y propuesta de formación. En: Pagès, J. (coord.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, 335-354.

Barragán Rodríguez, J.M. (2005): Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En Marín Viadel, R. (ed.), *Investigación en educación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Brea, J. L. (2004, febrero): *Visualidad y cambio de paradigma*. Informe presentado en el I Congreso de Estudios Visuales. Extraído el 10 de diciembre de 2012 de: <http://estudiosvisuales.net/CONGRESO2004/informes/informe1.html>

Brea, J. L. (2006): Estética, Historia del Arte, Estudios Visuales. *Revista de Estudios Visuales*, 3, 8-25.

Burke, P. (2000): *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.

Calaf, R.; Fontal, O. (2011): El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 45-54.

Cardona, C. (1990): *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.

Eisner, E.W. (2008): El museo como espacio para la educación artística, *I Congreso Internacional: Los museos en la educación. La formación de los educadores*, Madrid, 9-11 de abril de 2008. Puede verse la videoconferencia en: http://www.educathyssen.org/museoabierto/lcongreso/es/conferencias/11_viernes.php (Consultada el 13 de diciembre de 2012).

Feliu Torruella, M. (2011): Metodologías de enseñanza y aprendizaje del arte en la Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 85-102.

Fontal, O. (2006): Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza, *Pulso, revista de educación*, 29, 9-31.

Gil Delgado, G. (1975): Reseñas de las lecciones de Xavier Zubiri, *Diario ABC*, 16 y 23 de abril.

Gombrich, E.H. (2011): *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.

Granés, C. (2011): *El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales*.

Madrid: Taurus.

Hernández, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Latorre Izquierdo, J. (2008): Los estudios visuales en la encrucijada. Justificaciones académicas de la deficiente formación estética imperante en las sociedades tecnológicamente desarrolladas. *Estudios sobre Educación*, 14, 63-82.

Marin Viadel, R. (2003): Aprender a dibujar para aprender a vivir. *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson Education.

Marin Viadel, R. (2011): La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29, 1, 211-230.

Merodio, I. (1987): *Expresión plástica en secundaria*. Madrid: Narcea.

Ortega, A. (1996): Educación Plástica: algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de Enseñanza Primaria. *Pixel-bit*, 7.

Urpí Guercia, C. (2009). La experiencia estética como fuente de sentido inmanente y trascendente en la educación, *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, 387-392.

Yarza, I. (2004): *Introducción a la estética*. Pamplona: Eunsa.

Wimmer, M. (2002): La mediación artística en los procesos educativos. Perspectivas revista trimestral de de educación comparada de UNESCO, n° 124, dossier *La educación artística. Un desafío a la uniformización*, diciembre de 2002. Extraído en noviembre de 2012 desde: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf

LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

NEUS GONZÁLEZ-MONFORT

ANTONI SANTISTEBAN

MONTSERRAT OLLER

JOAN PAGÈS

Universitat Autònoma de Barcelona

El grupo de investigación GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials, de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2009SGR468), participa en el proyecto de investigación "La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves" (2011-2014), que supone el segundo eje del contrato cuadrienal del "UMR Education, cultures, politiques et plus particulièrement: Politiques de la diversité sociale et culturelle en éducation et en formation", bajo la coordinación de las profesoras Jacqueline Gautherin y Françoise Lantheaume, de la Université de Lyon 2 y del Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon.

Dos de los objetivos del proyecto de investigación son (1) realizar un estudio comparativo de las narrativas históricas que los alumnos de primaria y de secundaria —de Francia, Suiza, Alemania, Québec o Cataluña— construyen a partir de su conocimiento histórico; y (2) identificar dónde y cómo consideran ellos que han aprendido historia.

La metodología utilizada se basa en un proyecto similar realizado en la Université du Laval (Québec, Canadá) dirigido por el profesor Jocelyn Létourneau. De aquí, que la

perspectiva comparativa planteada tenga una importancia muy relevante, especialmente en las conclusiones y valoraciones finales.

El instrumento diseñado y aplicado ha sido un cuestionario donde se pedía primero “Qué sabes de la historia de...” (pregunta abierta), y segundo “Cómo lo has aprendido” (pregunta con opciones a jerarquizar). En Cataluña han contestado un total de 246 alumnos que habían acabado la educación primaria, y 41 que habían acabado la educación secundaria obligatoria.

En esta comunicación pretendemos presentar los resultados obtenidos principalmente en la segunda pregunta, ya que se proponían muchas opciones vinculadas a los medios de comunicación, como “Películas de TV de carácter histórico”, “Programas de TV”, “Películas de cine”, “Documentales”, o contextos virtuales como: “Juegos de video” o “Internet”. Las otras opciones hacían referencia a “Clases seguidas durante tu escolaridad”, “Hablando con tu familia (con los padres o los abuelos)”, “Novelas históricas”, “Libros de historia”, o “Visita a museos y exposiciones”, entre otras.

En una primera valoración sobre las fuentes que el alumnado considera que le han servido para aprender historia, los medios de comunicación no ocupan un lugar destacado, por detrás de la escuela y las conversaciones en familia que aparecen como principales fuentes de conocimiento histórico.

El proyecto de investigación: objetivos e instrumento de recogida de datos

Esta investigación se basa en la iniciada por Létourneau en el Québec a finales de los años noventa del siglo pasado e inicios del corriente, cuando hace una década aproximadamente empezó a interesarse sobre qué sabían los jóvenes sobre la historia del Québec y qué sentido le atribuían. Su investigación —en el marco del grupo de trabajo sobre la enseñanza de la historia en Québec— se centró en el análisis de los relatos que los alumnos construían a la pregunta de ‘¿qué sabes de la historia del Québec?’. La finalidad de indagar en los relatos se debe a la creencia, corroborada por varios autores (Pla, 2005, Létourneau, 2006a, Létourneau-Jewsiewicki, 2003, entre otros), que no se puede separar la representación y los significados que los alumnos atribuyen al pasado de la forma escrita en que lo hacen, mayoritariamente en forma de ‘narración o relato’.

Además, se considera que la narración es una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento histórico, aunque no suficiente, ya que hay que aprender a establecer un orden temporal, una jerarquía y un significado a los hechos o personajes históricos. Es por eso, que el análisis de los relatos de los alumnos permite identificar los diversos elementos que participan en el desarrollo de su pensamiento histórico (Barca, 2001; Létourneau-Moisán, 2004; Pagès, 2009; Plá, 2005; Santisteban, 2010a y b).

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es la de indagar en la función social que los alumnos y alumnas otorgan a la historia, ya que lo consideramos básico, pues la

historia debería servir para la formación del pensamiento histórico —también vinculado al pensamiento crítico y creativo—, y al servicio de la conciencia ciudadana y democrática (Santisteban-Pagès, 2010). Solo así, el conocimiento histórico permitirá que los alumnos y alumnas construyan sus alternativas de futuro. No obstante, en este trabajo, solo se presentarán los resultados obtenidos en referencia a dónde consideran ellos que han aprendido historia.

Este proyecto se sitúa en el paradigma crítico, ya que la finalidad es poder hacer propuestas de mejora de la práctica educativa de la enseñanza de la historia en las aulas, ya que queremos dar a la investigación un carácter transformador de los procesos educativos (Stake, 1999), es decir, no solo queremos describirlos y comprenderlos, sino poder incidir en su mejora.

El cuestionario diseñado —junto con los colegas del equipo internacional— quiere identificar cómo dicen los alumnos que han aprendido lo que saben sobre la historia de Cataluña. Es un cuestionario de administración indirecta con una pregunta semia-bierta, ya que las opciones vienen dadas, pero hay que aplicar una escala de valoración. Se pide a los alumnos que elijan cinco opciones de lista y que jerarquicen las respuestas según el grado de importancia que les otorguen.

1. Escoge 5 proposiciones, las que tú consideres más importantes de la lista que hay a continuación.

2. A continuación, ordena-las del 1 al 5 (la 1 será la que consideres más importante, la 5 la que consideres menos importante).

- Clases seguidas durante tu escolaridad
- Hablando con tu familia (con los padres o los abuelos)
- Lo has oído contar por otras personas
- Películas de TV de carácter histórico
- Otros programas de TV
- Películas de cine
- Documentales
- Lecturas sobre la historia del país
- Novelas históricas
- Cómic de contenido histórico
- Libros de historia
- Revistas de historia
- Visita a museos y exposiciones
- Participación en actos patrióticos
- Visita a lugares históricos
- Juegos de video
- Internet
- Otros (indica cuales):

Las opciones que hemos valorado que estaban estrechamente vinculadas con los medios de comunicación han sido las siguientes seis: las películas de TV, los programas de TV, el cine, los documentales, los juegos de video e internet.

Los contenidos históricos en el curriculum de educación primaria y secundaria en cataluña

En España, las comunidades autónomas disponen de competencias educativas, es decir son las responsables del funcionamiento diario del sistema educativo y, en consecuencia, de la aplicación del curriculum. El gobierno español establece unos conte-

nidos mínimos, que cada comunidad desarrolla y concreta.

Los contenidos vinculados a la historia, se encuentran en el currículo del 'conocimiento del medio natural, social y cultural' para la Educación Primaria, y en el de 'Ciencias Sociales' para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En ambos casos, la finalidad que se precisa en los documentos curriculares en Cataluña es facilitar el desarrollo de la conciencia ciudadana del alumnado. Esta conciencia debe permitir a los y a las jóvenes dar sentido a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y a su identidad territorial y cultural. Como es sabido, el desarrollo de la conciencia ciudadana está estrechamente vinculado al de la conciencia histórica y a la educación de la temporalidad. Y ello se explicita en el hecho que se insiste en tres ideas vinculadas con la enseñanza de la historia, tanto en la introducción del documento de primaria como de secundaria:

- La formación del pensamiento histórico, es decir el aprendizaje de aquellas competencias que han de permitir al alumnado dar sentido al pasado (comprender hechos y problemas, analizarlos, contrastarlos y argumentarlos con el uso de evidencias o fuentes);
- El desarrollo de la conciencia histórica entendida como la capacidad de pensarse en la historia para construir sus identidades personales y sociales, y saberse miembro de un grupo o de un colectivo con el que se comparte una historia, una memoria, unas tradiciones y una determinada visión del mundo. La conciencia histórica debe permitir desarrollar la historicidad como consecuencia de las interrelaciones entre pasado, presente y futuro.
- La construcción de las identidades, analizando la pluralidad y la complejidad de nuestro mundo, y así valorar la necesidad de preservar las memorias plurales de los protagonistas del pasado.

En definitiva, el currículo catalán, en cuanto a contenidos vinculados con la historia, considera que el conocimiento histórico es clave para que el alumnado aprenda a participar en democracia; aprenda a posicionarse ante los problemas; a participar en la transformación y en la mejora de la sociedad; y a seguir aprendiendo para seguir construyendo la democracia en el futuro.

Algunos resultados obtenidos de la muestra del alumnado de primaria y de secundaria obligatoria

El supuesto de partida del proyecto era que los 'medios de comunicación' tendrían una influencia importante en las opiniones del alumnado. Se consideraba que debido a la gran presencia de la televisión, internet y los videojuegos en la vida de los jóvenes, serían una fuente importante a las que recurrir para construir sus conocimientos históricos. Pero los resultados no han corroborado el supuesto inicial.

El cuestionario fue pasado a principios del curso 2011-2012, entre los meses de septiembre y octubre, justo antes de empezar los contenidos referentes a historia en la programación del profesorado implicado. Para garantizar que los conocimientos que aparecían en los relatos eran aquellos que los alumnos habían aprendido y que recordaban de la etapa correspondiente, se decidió que para analizar lo referente a primaria, se pasaría en grupos de 1º de educación secundaria obligatoria (1ESO). Y en lo referente a los alumnos de ESO, a 1º de bachillerato (1BATX). En total, se obtuvo la respuesta de 246 alumnos y 41, respectivamente. En la muestra, hay centros públicos y concertados del área metropolitana de Barcelona.

A continuación, se muestra los resultados obtenidos en porcentajes en referencia a los alumnos que habían acabado recientemente la educación primaria. Se marca en gris aquellas opciones vinculadas a los medios de comunicación. Y luego se indica la ordinalidad de la elección, marcando en negro las cinco más seleccionadas, ponderando los cinco niveles de jerarquización.

Como se puede apreciar, las opciones donde los alumnos dicen que han aprendido historia son en la escuela (1), con la familia (2), en la visita a museos (3), en internet (4), y viendo documentales (5).

En lo referente a la influencia de los medios de comunicación (películas TV, programas TV, cine, documentales, juegos de video e internet), globalmente, están entre las opciones menos escogidas, a excepción de internet, que sí que la tienen como una de las opciones más utilizadas.

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción	Ordinalidad
	%	%	%	%	%	
Clases	52%	11%	5%	4%	3%	1
Familia	11%	14%	10%	4%	6%	2
Otras personas	3%	7%	6%	7%	7%	9
Películas TV	1%	4%	4%	9%	6%	10
Programas TV	3%	3%	5%	6%	6%	11
Cine	1%	4%	5%	3%	7%	12
Documentales	4%	9%	11%	8%	9%	5
Lecturas de hist.	2%	7%	8%	8%	7%	8
Novela	0%	0%	1%	4%	3%	14
Cómics	0%	0%	2%	4%	1%	16
Libros de historia	6%	9%	7%	9%	8%	6
Revistas	0%	1%	4%	1%	2%	15
Visitas museos	4%	9%	14%	10%	6%	3
Actos patrióticos	0%	1%	1%	1%	1%	18
Visita lugares hist.	4%	10%	10%	7%	9%	7
Juegos de video	1%	0%	2%	4%	7%	13
Internet	4%	6%	5%	12%	16%	4
Otros	3%	2%	0%	0%	1%	17

Tabla 1. Resultado de alumnos de primaria (1ºESO). Elaboración propia

Seguidamente, se muestran los porcentajes obtenidos de las respuestas de aquellos los alumnos que habían acabado recientemente la educación secundaria obligatoria. Se marca en gris aquellas opciones vinculadas a los medios de comunicación. Y luego

se indica la jerarquía de la elección, marcando en negro las cinco más escogidas globalmente.

Como se puede apreciar, las opciones donde los alumnos afirman que aprenden historia son en la escuela (1), con la familia (2), en internet (3), en visitas a museos (4), y en el cine (5).

En lo referente a la influencia de los medios de comunicación (películas TV, programas TV, cine, documentales, juegos de video e internet), solo dos —internet y cine— están entre las opciones más escogidas. El resto —películas y programas de TV, documentales y juegos de video— ocupan posiciones bajas en la lista de relevancia escogida por el alumnado.

	1ª opción	2ª opción	3ª opción	4ª opción	5ª opción	Ordinalidad
	%	%	%	%	%	
Clases	56%	13%	3%	8%	0%	1
Familia	15%	18%	6%	10%	12%	2
Otras personas	0%	8%	6%	13%	12%	7
Películas TV	0%	8%	9%	5%	0%	10
Programas TV	0%	0%	3%	5%	0%	14
Cine	5	5%	14%	15%	3%	5
Documentales	3%	11%	0%	8%	9%	8
Lecturas de hist.	3%	0%	3%	3%	12%	11
Novela	0%	0%	3%	0%	6%	15
Cómics	0%	0%	0%	0%	0%	17
Libros de historia	10%	16%	11%	3%	0%	6
Revistas	0%	3%	0%	0%	6%	16
Visitas museos	3%	11%	6%	15%	12%	4
Actos patrióticos	0%	0%	3%	0,0	12%	12
Visita lugares hist.	0%	0%	14%	8%	0%	9
Juegos de video	0%	3%	6%	0%	0%	13
Internet	5%	5%	14%	8%	18%	3
Otros	0%	0%	0%	0%	0%	18

Tabla 2. Resultados alumnos de bachillerato. Elaboración propia

Como ha podido comprobarse, el supuesto inicial en que los medios de comunicación tendrían una gran influencia en la construcción del conocimiento histórico de los jóvenes, no se ha corroborado, tal y como se anticipó anteriormente. Según los resultados obtenidos, la gran mayoría considera que la escuela y la familia son su principal fuente de información con diferencia, aunque internet y el cine les siguen. Mientras que otros medios de comunicación como la televisión o el cómic son poco considerados unas fuentes de información influyentes.

Algunas conclusiones e ideas a destacar

En lo referente a los alumnos de primaria, habría que destacar las siguientes conclusiones de lo dicen sobre dónde que han aprendido Historia:

- Indican que la han aprendido fundamentalmente en las aulas de la escuela,

con la familia, y visitando museos —aunque sin especificar si los visitan con la escuela o con la familia.

- En cuanto a la influencia de los medios de comunicación en sus conocimientos históricos, se puede observar que no los consideran especialmente relevantes, ya que de las 18 opciones, las ubican entre la 10 y la 13, a excepción de internet que le otorgan el 4º lugar. Por lo que se podría afirmar, que el alumnado de primaria preguntado, no considera que haya aprendido historia mediante los medios de comunicación.
- Se querría destacar, que las opciones cómics, novelas y revistas han sido las menos seleccionadas entre el conjunto del alumnado.

Por lo tanto, parece que se puede afirmar que el peso de la historia enseñada y la influencia de la familia son dos opciones fundamentales en la construcción de sus relatos.

En lo referente al alumnado de educación secundaria obligatoria

- Indican que han aprendido historia fundamentalmente en las aulas de la escuela, con la familia, y en internet.
- En cuanto a la influencia de los medios de comunicación en sus conocimientos históricos, se puede observar que no los consideran demasiado relevantes, ya que de las 18 opciones, las ubican entre la 8 y la 14, a excepción de internet y el cine, que les otorgan el 3º y el 5º lugar, respectivamente.
- Se querría destacar, que las opciones cómics, novelas y revistas han sido las menos seleccionadas entre el conjunto del alumnado.

Por lo tanto, parece que en el grupo de secundaria, la influencia de los medios de comunicación es un poco mayor que en la primaria, pero las diferencias no son especialmente significativas, ya que se mantiene la escuela y la familia como los agentes más influyentes en la construcción de sus conocimientos históricos.

En referencia a la influencia de los medios de comunicación, a nivel global y teniendo en cuenta los resultados obtenidos entre los dos grupos, se podría afirmar que:

- Los medios de comunicación no son agentes que tengan mucha influencia entre los alumnos, o al menos así lo piensan ellos.
- Solo los documentales, el cine o internet, tienen un cierto peso, pero no están entre las tres opciones más escogidas. Se supone que pueden ser fuentes utilizadas en los centros escolares para ilustrar y trabajar ciertos contenidos históricos, y de aquí la diferencia con las respuestas del alumnado de primaria.
- El resto de opciones —películas y programas de TV, o los juegos— son poco

significativos o están poco utilizados para aprender historia.

Parece que se puede afirmar, que a pesar de las grandes potencialidades que los medios de comunicación pueden ofrecer en el aprendizaje de la historia en general, y de Cataluña en particular, los alumnos no consideran que les influya de manera clara y explícita en sus conocimientos, aunque sí de manera discreta.

Como ya se ha dicho anteriormente, los medios de comunicación no parece que influyan de manera consciente en los conocimientos sobre historia del alumnado, o así lo afirman. Por lo tanto, ¿cómo se puede decir que estamos en la sociedad de la información, donde la presencia de los medios de comunicación es constante (canales de televisión, redes sociales, plataformas virtuales...) y en cambio no hayan sido una de las opciones más escogidas, cuando sabemos que todo del alumnado mira la televisión y consulta internet (youtube, blogs, wikipedia...) en diversos momentos del día, sea en casa o en la escuela?

Aun de manera informal y poco sistematizadamente —ya que el proyecto se está desarrollando todavía y no ha finalizado— se piensa que el alumnado al ser preguntado con el cuestionario sobre la historia de... (Cataluña en nuestro caso) ha identificado su conocimiento solo con escolar, y por lo tanto, solo ha tenido en cuenta la influencia recibida en las aulas. Es decir, han vinculado qué historia se aprende en la escuela y cómo la aprendes en la escuela, sin tener en cuenta que la historia se puede aprender —y de hecho también se aprende— fuera de ella. Esta reflexión todavía está en nivel de ‘hipótesis’, y no ha podido ser corroborada, pero las coincidencias en los diferentes países parece que podría ser plausible.

Si así fuera, entonces se podría afirmar que cuando los alumnos ven documentales o películas o consultan internet en la escuela, no lo consideran como una fuente de información en sí mismas, sino que consideran que es la ‘escuela’ la fuente. Y que mientras miran programas de televisión como películas, series o documentales con alto contenido histórico fuera de ella, no lo vinculan con su aprendizaje, sino que lo vinculan al ocio y a su tiempo libre, no siendo considerado en este cuestionario, porque no tienen sensación o percepción de ‘estar aprendiendo’.

Es difícil pensar que los medios de comunicación no sean una de las fuentes de influencia más importantes en la sociedad actual, ya que la presencia y consumo de contenidos históricos es muy elevado y habitual en cualquiera de ellos (véase la programación televisiva, la cartelera cinematográfica, las páginas web, etc.). Por lo que se considera que el alumnado cree que ‘en la escuela se aprende’ y ‘fuera se divierte’. Algo que también nos debería hacer pensar qué se entiende por aprender y por divertirse, y que cuando se pregunta en el contexto escolar, solo se responde lo que se aprende en él, y no se tiene en cuenta o no se integra lo que ocurre más allá. Pero como ya se ha dicho, aun se está en fase de hipótesis la afirmación que el alumnado —como la sociedad en general son consumidores de contenidos históricos, pero no lo relacionan con el conocimiento aprendido en la escuela. El proyecto debe seguir avanzando.

No obstante, los resultados se alinean con algunas investigaciones (como Barton, 2010 o Létourneau, 2006b) que constatan que la escuela tiene poca influencia en la construcción del sentido que los alumnos y alumnas le otorgan a la historia, aunque no en los contenidos, ya que se percibe una correlación entre los contenidos históricos que aparecen y las propuestas curriculares. Estas investigaciones, destacan que la gran influencia en la construcción del sentido está en el peso de la familia, los medios de comunicación o el entorno socioafectivo.

Así, hay que diferenciar entre el aprendizaje de los contenidos históricos y la construcción del sentido de la historia que el alumnado hace. Mientras los contenidos, sí se piensa que se aprenden en la escuela fundamentalmente; por el contrario, el sentido que se le otorga a la historia, parece que se construye en el entorno familiar y personal, que tiene realmente mucha influencia en la construcción y desarrollo de las representaciones sociales del alumnado.

Con este trabajo en concreto, y con el proyecto en general, queremos aportar más información a la investigación en didáctica de la historia, para plantear cambios significativos en las aulas de historia, desde el conocimiento de lo que está pasando y desde la experiencia de cómo producir mejores prácticas, para conseguir un conocimiento histórico útil para vivir y convivir. En un trabajo reciente sobre el estado de la investigación en la enseñanza de las ciencias sociales, sus editoras Levstik y Tyson (2008) señalan las necesidades actuales de la investigación: (a) conocer el estado del desarrollo de la competencia histórica, social y ciudadana; (b) centrar la investigación en las necesidades y el impacto sobre la práctica; (c) aportar los elementos necesarios para convertir la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en un conocimiento efectivo, para la reflexión crítica sobre la realidad y la intervención social. De una opinión similar son Schmidt-Barca (2009) en relación con el desarrollo de la conciencia histórica.

Creemos que buena parte de estas capacidades se relacionan con aquellos problemas sociales a los que la ciudadanía debe dar respuesta. La mayoría de investigaciones actuales empiezan a señalar que la solución de problemas sociales y, en especial, la incorporación de cuestiones socialmente vivas es un aspecto básico de un currículo basado en competencias. De hecho, deberían ser los contenidos centrales del currículo de historia y de ciencias sociales (Santisteban, 2009).

En síntesis, consideramos que la historia debe enseñar a los y las jóvenes generaciones que la manera más racional de resolver los problemas y de pensar y construir el futuro es a través de la democracia y de la justicia social (Santisteban- González-Monfort-Pagès, 2010).

Referencias bibliográficas

Barca, I. (2001): Educação Histórica: uma nova área de investigação. En: *Revista de Faculdade de Letras*, vol.2, 13-2.

Barton, Keith C. (2010): Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 9, 97-114.

Generalitat de Catalunya (2007): DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

Generalitat de Catalunya (2007): DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya.

Létourneau, J. y Jewsiewicki, B. (2003): Politique de la mémoire. En: *Politique et Sociétés*, vol. 22(2), 1-15.

Létourneau, J. y Moisan, S. (2004): Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français. En : *The Canadian Historical Review*, 85(2), 325-356.

Létourneau, J. (2006a): Mythistoires de losers : Au coeur du roman historial des Québécois d'héritage canadien français. En: *Histoire sociale/Social History*, vol. 39, nº 77, 157-180.

Létourneau, J. (2006b): Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of young Québécois". En: Sandwell, R. (dir.) *To the Past: History Education, Public Memory, & Citizenship in Canada*, Toronto, University of Toronto Press, 70-87.

Levstik, L. S. - Tyson, C. A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

Pagès, J. (2009): El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. En: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, nº 7, 69-91.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010): La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* nº 64, 8-18

Plá, S. (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

Santisteban, A. (2010a): La formación de competencias de pensamiento histórico. En: *Clío & Asociados. La historia enseñada*, nº14, 34-56.

Santisteban, A. (2010b): La formación para la investigación en didáctica de las ciencias

sociales. En: Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.) / Diputación de Zaragoza, 357-368.

Santisteban, A. González-Monfort, N. Pagès, J. (2010): Una investigació sobre la formació del pensament històric a través de les representacions històriques de l'alumnat. En: // *Congrés Internacional de Didàctiques. L'activitat docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Universitat de Girona.

Schmidt, M.A. y Barca, I. (2009): *História: perspectivas da educação histórica*. Porto: Editora Unijuí.

Stake, R.E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

LAS IMÁGENES DEL FUTURO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU INFLUENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

ANTONI SANTISTEBAN
CARLES ANGUERA

Universitat Autònoma de Barcelona

En este trabajo pretendemos analizar la influencia que tienen las imágenes del futuro que aparecen en los medios de comunicación, sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. Si estas imágenes son negativas o pesimistas parece que están favoreciendo un mensaje de desánimo y de pasividad en la juventud. En una investigación realizada en la educación secundaria analizamos esta cuestión y aportamos ideas para cambiar esta situación. Hemos indagado en las representaciones sociales del alumnado de diferentes institutos, a través de cuestionarios y grupos focales. También hemos analizado libros de texto y el currículo. Se ha experimentado una secuencia didáctica y hemos entrevistado al profesorado.

Las imágenes del futuro que nos ofrecen los medios de comunicación son en general las de un paisaje urbanizado, dominado por las máquinas y los automatismos, con poca presencia de la naturaleza. Las imágenes futuristas se relacionan muchas veces con materiales y formas extrañas difíciles de relacionar con alguna tradición estética o con alguna concepción artística conocida. Ante estas imágenes no reconocemos la continuidad de la historia ni nuestras tradiciones y nos sentimos alejados desde el presente.

Las imágenes deshumanizadas del futuro en los medios de comunicación parece que

tienen una influencia negativa en la predisposición de la juventud a la participación. Si tantas previsiones coinciden en estas imágenes pesimistas y pronostican un mundo peor, ¿por qué intentar mejorarlo?, ¿por qué hemos de luchar a favor de la sostenibilidad o de la convivencia democrática, si parece que estamos abocados al desastre ecológico o hacia un mundo violento? Por este motivo debemos contraponer imágenes positivas de un futuro deseable, para construir modelos de desarrollo o evolución por los cuales valga la pena participar o trabajar. Estos planteamientos los encontramos defendidos en los *futures studies* o en la "educación para el futuro", cuyos representantes principales, entre otros, son Bell (1974, 1998), Gidley y Inayatullah (2002), Hicks (1996, 2006), Slaughter (2000), Whitaker (1997), de origen anglosajón, aunque desde aquí hemos realizado también algunas propuestas (Santisteban, 1994; Anguera, 2011; Anguera y Santisteban, 2012).

Las imágenes del futuro que construyen y transmiten los medios de comunicación

En la literatura ya encontramos imágenes de un futuro pesimista, por ejemplo en *La guerra de los mundos* de H.G.Wells (1898) o en *1984* de Orwell (1949), esta última, junto a otras novelas son distopías o anti-utopías, como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (1932) o *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1953). Polak (1955), realizó un estudio en el que concluía que las imágenes del futuro son el reflejo de la salud y del bienestar de una sociedad. Según este autor las experiencias de las dos guerras mundiales y después la llamada guerra fría habían convertido el futuro en un lugar sin esperanza y lleno de miedo, las utopías dejaban paso a las distopías, como las de Huxley o Orwell.

En el cine encontramos todo tipo de enfoques, pero que coinciden en el tipo de imágenes sobre el futuro, cercanas a las que ya ofrecía la literatura, imágenes negativas del futuro, como *Metrópolis* (1927), precursora del cine de ciencia ficción, que imagina hasta donde puede llegar la sociedad industrial en un capitalismo exacerbado, el predominio de las máquinas y la explotación de las personas. Una película de la guerra fría es *El mundo, la carne y el diablo* (1959), sobre el día después de una guerra nuclear, algo que retomarán otras películas como *Soy leyenda* (2007). Y también aparece la preocupación por la sobrepoblación y la falta de alimentos en el mundo, como en *Soylent verde: cuando el destino nos alcance* (1973), donde se dibuja un futuro muy pesimista, dominado por la desigualdad y el conflicto.

En los años ochenta se suceden películas donde la tecnificación llega a sus límites de deshumanización, como *Blade Runner* (1982) que representa un futuro dominado por androides llamados replicantes. Según Musset (2011), en este film se aprovecha el relato para hacer una crítica social radical contra la contaminación ambiental, las injusticias sociales y el racismo. Seguirán otras películas, tal vez de menor calidad, pero con un trasfondo parecido, con imágenes del futuro donde la tecnología ha superado a la humanidad, como *Terminator* (1984), *RoboCop* (1987), *El juez* (Judge Dredd, 1995) *I Robot* (2004), entre otras. También podríamos citar series de televisión, cómics, fotografía o,

incluso, pintura, pero es el cine la máxima expresión de este tipo de ciencia ficción y de imágenes del futuro.

En muchas de estas películas y en cualquier representación del futuro aparecen ciudades megaurbanizadas, muros de separación y divisiones sociales, lo que sirve para realizar críticas sociales que algunos autores interpretan como críticas a la sociedad actual. También se denuncia la guerra y el cambio climático, como en *El día después de mañana* (2004), donde los norteamericanos tienen que huir hacia el sur porque se desató una ola de frío que cubrió de hielo las ciudades del norte, invirtiendo el proceso actual de migraciones, de Estados Unidos a México, por ejemplo. Sobre cambios en el medio ambiente podríamos citar otras producciones como *Waterworld* (1995) o *Matrix* (1999).

Hay autores que consideran que la ciencia ficción o las imágenes que ofrecen los medios de comunicación sobre el futuro, actúan como una crítica social al presente, ya que son una previsión exagerada de lo que puede suceder (Musset, 2011, 2012). Para Francescutti (2003) estas imágenes del futuro han servido para desarrollar la conciencia ciudadana sobre los problemas sociales, por ejemplo han tenido un claro impacto en el desarrollo del movimiento ecologista y en las reivindicaciones de una sociedad sostenible. Musset (2011) no es tan optimista sobre la capacidad de este tipo de cine para generar cambios sociales, ya que considera que para la mayor parte del público son una distracción y el mensaje político queda olvidado, y propone ir más allá de la crítica cinematográfica y ofrecer lecturas diferentes de estos films al público en general.

Para Francescutti (2003) el futuro es un constructo imaginario, una necesidad creada por una sociedad que necesita auto-observarse, es el invento de un punto de mira distinto del presente, en este caso el futuro, para analizarse y poder hacer una crítica a su propia sociedad. Piensa que antes esa función de observación la podían hacer los relatos orales, después el teatro y la literatura, pero hoy día esa función le corresponde al cine y a otros medios de comunicación virtuales, que llegan a un público masivo. La ciencia ficción es el género más popular que trata el futuro, aunque a veces también se sitúa en mundos paralelos, para distanciarse de la realidad social actual. Para Musset (2011, 2012), distanciarse del presente y de nuestra realidad social permite utilizar una especie de lente que agranda los problemas sociales contemporáneos, por lo cual podemos entender una de las razones de por qué las visiones del futuro acostumbran a ser tan negativas.

Parece que la ciencia ficción se vio muy influenciada por un determinado pensamiento filosófico norteamericano sobre la ciudad, presente desde los inicios de la industrialización, que forjó una visión muy negativa del desarrollo industrial. Ya a principios del XIX, cuando se produce el gran crecimiento de las ciudades, se desarrolla una corriente en contra de la vida urbana que se relaciona con la masificación, la enfermedad y la pobreza. Se trata de una denuncia a una determinada idea de progreso, que puede considerarse una crítica a un posible futuro. Para algunos autores estamos ante un pensamiento que tendrá importancia en la creación artística y que llegará a impactar

en la ciencia ficción literaria y cinematográfica, centrado en la crítica al porvenir que nos espera. Un pensamiento que ha tenido mucha importancia sobretodo en el cine y que para Francescutti (2003) ha tenido una gran influencia en el movimiento ecologista, que también ha utilizado sus imágenes impactantes por su potencialidad para penetrar en la conciencia social.

Las imágenes del futuro que construyen las personas

Según Slaughter (1991): *«Images of the future present us with options and possibilities from which we can select and choose or with which we may argue and debate. Either way, they are active, shaping components of human consciousness. The main purpose of considering futures, and images of futures, is not to predict what will happen in any hard or precise sense...it is... to discern the wider ground from which images are constituted so as to take an active part both in creating and nurturing those which seem worthwhile»* (499-500). Para Slaughter (1991) las imágenes del futuro juegan un papel más importante de lo que creemos en nuestras vidas. Son un referente en nuestro comportamiento ante los problemas sociales. El mismo autor (1998) considera de vital importancia trabajar las imágenes del futuro como contraposición a las imágenes que tenemos asumidas culturalmente, ya que suelen ser limitadas y unidireccionales. Para el autor debemos pensar imágenes de futuros deseables, ya que si no son pensadas difícilmente lleguen a existir.

Para Hutchinson (1998) es muy importante escuchar las esperanzas y los miedos de la juventud. En la mayoría de casos los problemas y los sueños de los alumnos son marginados, lo cual nos impide conocer sus imágenes del futuro, saber de dónde provienen y trabajar con ellas. Para Rubin y Linturi (2001) las imágenes del futuro son las interpretaciones que las personas hacen del mundo y de las ideas que tienen sobre él, y es muy importante trabajar con ellas en la enseñanza: *«They are composed of a mixture of conceptions, beliefs and desires and they affect human choices and steer decision-making and actions [...] several of the current and future actions of a person are based on the probabilities of these images actually coming true [...] A person's orientation towards the future is based on making these mental images part of his/her reality and directing his/her actions and decision-making along the lines derived from them»* (269).

El optimismo y el pesimismo son dos conceptos clave en la formación de las representaciones sociales del futuro. A menudo se tienden a criticar ambas posturas, una por ingenua, la otra por catastrofista, aunque en realidad son dos posiciones que muchas veces se complementan en las representaciones de las personas. Slaughter (2000) lo expone de la siguiente forma: *«It is true that pessimism may lead to despair. However, it may also stimulate a person to search for effective solutions. On the other hand, optimism may leave an individual's energy free for constructive projects or it may encourage bland, unhelpful, business-as-usual attitudes. In both cases the human response is crucial. Optimism and pessimism can both inhibit and encourage effective responses»* (93).

Bailey (1988) considera que el pesimismo no es algo siempre negativo que debe mar-

ginarse en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que es una forma de pensamiento social que no puede ser ignorada. El pesimismo es una visión del futuro. Las visiones del futuro reordenan los procesos y acciones que vivimos hacia caminos temidos o deseables. Cualquier especulación sobre el futuro parte de la cultura, las previsiones y las reflexiones del presente, es decir, nace de la situación en la que se vive, es de alguna forma el retrato del presente. Bailey (1988) considera vital tener en cuenta el pesimismo, que para él no es más que «*this sense of increasing difficulty*» (5).

A lo largo de la historia de la humanidad las personas han construido imágenes del futuro a partir de las creencias, las ideologías y la ciencia (Santisteban, 2005; Pagès y Santisteban, 2008):

- a) Las creencias. A partir de las creencias que ha tenido o tiene el ser humano, aquí encontraríamos la escatología, la apocalíptica, el milenarismo, el mesianismo o los mitos del fin del mundo.
- b) La ideología. En este punto encontramos la utopía como forma de imaginar el futuro. Polak (1955) considera que las utopías siempre han inspirado una acción crítica para el cambio. Bell (1997b) nos presenta un análisis y descripción de las principales utopías que se habían elaborado a lo largo de la historia de la humanidad, además de la República de Platón, la teología judeo-cristiana, Robinson Crusoe, las obras de More, Rosseau, Condorcet, los socialistas utópicos o el marxismo. Para él, escribir utopías es trabajar con las ciencias sociales y una forma de transmitir unos valores y una ética. Para Bailey (1988) las utopías permiten descubrir y analizar la conciencia social.
- c) La ciencia. Finalmente tenemos el futuro analizado desde el punto de vista científico, en este caso hablaríamos de la prospectiva o de los *future studies*, que se basan en predicciones y previsiones contrastables, y en el conocimiento acumulado hasta el momento.

Hoy en día todos estos ámbitos del futuro están influidos por las imágenes que transmiten los medios de comunicación. Un mundo de ficción y de realidad que se mezcla a partes iguales, donde se entrecruzan las imágenes reales del mundo social con las creaciones digitales sin límites de los medios y las tecnologías de la información. Por este motivo es más imprescindible que nunca dotar al alumnado de herramientas de análisis crítico, ya que la era digital tiene una influencia sin precedentes en sus representaciones sociales, por la televisión, la música e internet (Gidley, 2002a). Esta autora citada, nos advierte que si no trabajamos las imágenes del futuro a partir de valores democráticos, la juventud puede ser cada vez menos participativa y más consumista en una aldea global. Inayatullah (2002) aporta un poco de optimismo aludiendo al idealismo de los adolescentes: «*Still, this idealism is at the heart of you people's visions of the future. It is essentially the desire to create a world that works for everyone*» (21). Otras investigaciones sobre la participación democrática han demostrado que existe una predisposición de los chicos y chicas a participar democráticamente, siempre que se les faciliten las herramientas para hacerlo, en primer lugar desde los institutos (Santiste-

ban y Pagès, 2009).

Tiempos líquidos, de ficción, incertidumbre, riesgo y miedo al futuro en los medios de comunicación: la reivindicación de la conciencia histórica en la enseñanza

La idea de los tiempos líquidos que parecen caracterizar a nuestra sociedad se alimenta también de la presencia de los tiempos de ficción, intemporales, imposibles, que llenan las pantallas de nuestra cotidianidad, que substituyen en muchas ocasiones a la realidad del presente. El futuro forma parte de estos tiempos líquidos, poco perdurables, o tiempos de ficción, irreales y alejados de nuestra vida. Pero cuando el futuro se hace presente o cuando necesitamos tomar decisiones, el futuro aparece como el riesgo a equivocarse, se vuelve incertidumbre y en ocasiones miedo. Por este motivo, reivindicamos la conciencia histórica, como la competencia para aprender a asumir la responsabilidad en las decisiones personales y colectivas, desde el conocimiento del pasado y para cambiar el presente.

En sentido contrario al desarrollo de la conciencia histórica existe un futuro predeterminado o irreal en los medios de comunicación, una serie de imágenes que dibujan un porvenir caracterizado por el pesimismo o por el optimismo, una utopía, distopía o cualquier otra forma de predicción o ciencia ficción del futuro, que tiene una gran influencia en nuestra forma de pensar la sociedad y el cambio. Por este motivo, es necesario conocer las imágenes del futuro en los medios y comprender su impacto en la educación para una ciudadanía democrática. El estudio del futuro debe relacionarse con la conciencia histórica para relacionar pasado, presente y futuro en los estudios sociales. Debemos luchar contra los medios de comunicación que ofrecen imágenes deterministas o que deslumbran con el espectáculo. Contra estas intenciones debemos contraponer la formación de una conciencia histórica-temporal, que comprende las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, como continuidad y cambio en la historia.

Bell (1997a) define el futuro como un elemento singular. No puede ser observado, no todo lo que existirá ha existido o existe. El mañana es algo abierto y algunos futuros pueden ser mejores que otros. Lewis y Weigert (1992) afirman que el futuro dentro del tiempo social no es una extensión vacía como lo es en el tiempo físico, sino que el futuro abarca todas las aspiraciones humanas. Para Hobsbawm (1981, 1998) el futuro es algo inseparable del trabajo del historiador. Para este autor, aunque la historia estudia en principio el pasado, acaba dirigiendo su mirada a la prospectiva de manera inevitable. Álvarez (2007) expone que el hombre es un ser temporal y que ya no tiene que caminar hacia el futuro, sino que debe proyectarlo para convertirlo en un devenir posible. Para Koselleck (1993), cada época y cada individuo tiene una experiencia determinada de la vida y, por lo tanto, una expectativa concreta de futuro. Por ello, considera a las personas como espectadoras de un futuro que cada vez se acerca a más velocidad, a la vez que se aleja y se convierte en pasado. Para este autor, hacer un pronóstico implica un diagnóstico que introduce el pasado en el futuro. Despertamos así

la conciencia histórica-temporal.

En el marco de la temporalidad Bell (1997a) establece una importante relación entre el futuro y el pasado. El autor coincide en la importancia del pasado como guía para el presente y herramienta para construir el futuro. Pero, también alerta que la imagen que uno tiene del futuro puede marcar la concepción del pasado. Slaughter (1994) establece que la interpretación que hacemos en el presente sobre el pasado, es lo que marcará nuestra anticipación al futuro. En la misma línea, Inayatullah (1998) rompe con la tradición de los futuristas que ponían todo el énfasis en el presente. El autor da un gran peso en la historia en los *future studies*. Para este autor, los análisis que contextualizan la macro-historia, nos permiten definir las causas y los mecanismos del cambio histórico, a la vez que nos ofrecen una estructura desde la que se puede predecir y profundizar en el futuro.

Para Rösen (2007), la memoria histórica reivindica el pasado, pero la conciencia histórica se diferencia de la memoria porque es conciencia temporal, que interpreta el pasado para pensar el futuro. Según este mismo autor (Rösen, 2001), la conciencia histórica conecta el pasado con el presente, pero su característica principal es que se dirige hacia la construcción de la imagen del futuro. Otros historiadores han hecho otras aportaciones en el mismo sentido (Anderson, 1996; Gadamer, 1993; Todorov, 2000). Fontana (1982), plantea el estudio de la historia como una forma de proyecto social fundamentado en el conocimiento del pasado. Para la enseñanza de la historia el futuro juega un papel fundamental, como una de las tres categorías de la temporalidad humana. Para todos estos autores, la conciencia histórica y el estudio del concepto de futuro, se relaciona con la educación democrática para una intervención social crítica de las personas (Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban, 2010).

Los *future studies* y la educación para el futuro

Los *future studies* son un campo de investigación sobre el futuro que empezó a desarrollarse en la década de los sesenta. Según Bas (1999), se encargan de estudiar el futuro a través de un conjunto de análisis a partir de indicios del presente. La denominación del estudio del futuro ha generado muchas dudas debido a la diversidad de acepciones que se han utilizado. La otra designación más aceptada es la prospectiva que es la más conocida de forma general en el marco europeo. Bell (1997a) ya había establecido esta diferencia, y contemplaba otras denominaciones como búsqueda del futuro - *futures research*, futurismo - *futurism*, movimiento del futuro - *future's movement*, y también en Europa futurología - *futureology*. Futuribles y pronóstica en Rusia y Europa del este. Dentro de esta nomenclatura, Sardar (2010) destaca también la importancia y la actualidad de los términos *forecast* y *foresight* (pronóstico y previsión). Como puede observarse es evidente la influencia recíproca de estas concepciones en la literatura, el cine y los medios de comunicación.

Dentro de este campo encontramos su vertiente educativa, la educación para el futuro.

Slaughter (1988) remarca la importancia de este tipo de trabajo en la enseñanza: «Los alumnos deben estudiar una serie de futuros alternativos, tanto probables como preferibles. Han de comprender cuáles son las trayectorias que con mayor probabilidad conducen a un mundo más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo» (247). Bell (1998) destaca que el hecho de aprender a pensar los futuros permite a los alumnos ser más competentes y responsables de sus acciones. Whitaker (1997) considera el cambio constante y rápido que se vive en el mundo como la principal causa de la necesidad de una educación para el futuro. Analiza siete fenómenos claves en la sociedad: la complejidad, la ambigüedad, la incertidumbre, la confusión, la presión, la turbulencia y el estrés. Inayatullah (2000) considera que la educación para el futuro es esencial, y no porque vivamos tiempos de cambios, sino por las posibles evoluciones que se podrían seguir en el mundo que conocemos.

Siguiendo las síntesis que Hicks (1991, 2006, 2007) y Hicks y Holden (2007) realizan en sus artículos, podemos comprender que la educación para el futuro pretende ofrecer información al alumnado sobre su mundo, para identificar los tipos de futuros, adquirir una visión más crítica y responsable, y sobre todo para identificar los diferentes escenarios que se pueden dar y qué implicaciones y consecuencias tiene cada uno. Jackson, et. al (2002) complementa esta descripción adaptándola al contexto: «*Futures studies offers twenty-first century learners an empowering set of perspectives and methods to cope with and achieve success in this age of uncertainty. [...] However, when these same children learn the tools and perspectives of futures studies the future becomes more tangible; they gain a greter sense of responsibility and connection to it and they feel a sense of empowerment about thier roles in creatign the future*» (201-202).

Hicks (1994:12 y 2006:16) nos propone 8 razones para incluir la educación para el futuro en el currículo: a) la motivación del alumnado; b) la anticipación al cambio para enfrentarse a la incertidumbre; c) el pensamiento crítico valorando el presente y el cambio; d) la clarificación de valores en sus elecciones; e) la toma de decisiones racionales; f) la imaginación creativa; g) la ciudadanía responsable en el compromiso y la responsabilidad; h) la imagen de un mundo mejor, más justo y más sostenible.

Para trabajar los tipos de futuros con el alumnado es de gran utilidad clasificarlos, lo cual podemos hacer de dos formas distintas, una según la distancia temporal entre el presente y el futuro, la otra según las posibilidades de realización. En cuanto a la primera, existe el futuro próximo, el futuro a medio plazo, que comprende los próximos 20 -30 años, y el futuro lejano que implica pensar a partir de una distancia temporal a partir de medio siglo. Si pensamos cómo han pensado los medios y en especial el cine estas distancias temporales en sus representaciones del futuro, encontramos una gran diversidad y muy poca coherencia, algo que nos permite trabajarlo en nuestras clases de ciencias sociales, para hacer una crítica de determinadas predicciones poco coherentes.

El componente de distancia temporal está presente en el cine sobre el futuro y podemos citar en primer lugar *2001: Una odisea en el espacio* (1969), donde la distancia

es escasa para presentar un cambio tecnológico tan radical, mientras que para el 2015 en *Regreso al futuro 2* (1990) se imagina un mundo mucho menos alejado de la realidad del punto de partida. Para 2019 se presenta el mundo de los androides que sueñan en *Blade Runner* (2012). En el año 2035 en *12 monos* (1995) se planean los viajes en el tiempo, viajes que serían utilizados por la policía contra el crimen en 2054, en el film *Minority report* (2002). Y en 2084 viviremos con normalidad en Marte según *Desafío total* (1990). En 2154 el mundo de *Avatar* (2009) va mucho más allá en la imaginación y en 2199 podríamos estar dentro de *Matrix* (1999). Mundos deshumanizados a más largo plazo en el tiempo, con un carácter pesimista parecido, en *WALL-E* (2008) que se sitúa en 2805, mundos dominados por máquinas de todo tipo o por otros seres, como en *El planeta de los simios* (1968), que se localiza en el año 3955.

Una de las propuestas de la educación para el futuro puede ser trabajar con estas predicciones del futuro existentes en las producciones cinematográficas desde inicios del siglo XX, donde encontramos proyecciones del mañana a corto, medio y largo plazo. El estudio de estas películas alguien lo ha calificado como retrofuturismo, que analiza las imágenes del futuro que se pensaron en el pasado desde la perspectiva que, muchas de ellas, aparecen anacrónicas a nuestros ojos. Otras tratan de la evolución de diversos problemas sociales actuales y sirven para hacer críticas a nuestra organización social. Por lo tanto, su estudio puede ser muy interesante para comprender el cambio y la continuidad en el pensamiento social del pasado y del presente. Y de forma complementaria, el alumnado también puede hacer prospectiva sobre su futuro personal o familiar, a corto, medio o largo plazo.

La otra forma de clasificación de los futuros hace referencia al ámbito de la posibilidad de realización y es uno de los elementos claves en el trabajo de la educación para el futuro. Ya desde los inicios, Kirschenbaum y Simon (1974), destacan la importancia de trabajar los futuros posibles y probables, y en especial los preferibles. Slaughter (1988) nos los presenta como tres conceptos claves dentro de la educación para el futuro.

- Los futuros posibles abarcan una gran cantidad de futuros, pero no todos ellos son deseables por nuestra parte, los futuros posibles son todas las opciones que pueden acontecer. Este tipo de futuros están presentes con mayor o menor acierto en los medios.
- Los futuros probables son aquellos extraídos de los pronósticos, los basados en las tendencias, los que parece que pueden ser. Son estos los futuros que podríamos deducir a partir de la prospectiva. Un ejemplo sería la previsión meteorológica o las previsiones económicas. En este caso los medios digitales han aportado posibilidades de predicción de gran utilidad.
- Los futuros preferibles son los que positivamente esperamos conseguir, también los podríamos llamar futuros deseables. Los podemos relacionar también con el cambio social, la intervención social y la teoría crítica en educación. Los medios de comunicación los han ignorado, la sociedad del espectáculo no favorece este tipo de imágenes. La educación para el futuro

es el camino a seguir para contraponer estas imágenes a otras, así como para valorar la responsabilidad y el compromiso social que implican.

La educación para el futuro no se basa tan sólo en predecir qué pasará, sino que es necesario entender que las alternativas pueden ser posibles. Con la ayuda adecuada, los alumnos de todas las edades pueden realizar este proceso. Esto permite al alumnado trabajar futuros plurales, entender la complejidad, reconducir las dudas y miedos sobre el porvenir, entre otras capacidades. Slaughter (2002) también nos aporta más razones:

«As futurists never tire of explaining, there is no one future. Rather there exist a very wide variety of possible, probable, and preferable ones. The whole point of exploring this array of future potential is to tease out the critical choices, strategies, and possible responses in the here-and-now and to apply these in a thousand different ways. In other words, the forward view fundamentally changes the way we operate in the here-and-now. That is essentially why the work of futures educators is vital to the well being of students, schools, and society» (177-178).

Una investigación sobre las imágenes del futuro del alumnado de educación secundaria: cuáles son y cómo trabajar con ellas

Nuestra investigación se ha realizado en 3 centros de educación secundaria de Cataluña, sobre 172 estudiantes que formaban parte de 7 grupos de 4º de ESO. El estudio se ha realizado a partir de cuestionarios al alumnado, grupos focales, 2 entrevistas al profesorado, así como el análisis de libros de texto y del currículo de ciencias sociales y educación para la ciudadanía de secundaria, sobre el que se ha realizado una comparación con el currículo inglés. Por último, también hemos elaborado una secuencia didáctica como educación para el futuro, que se ha experimentado en los tres centros por parte del mismo profesorado.

En primer lugar, en los cuestionarios y grupos focales con el alumnado, podemos distinguir cuatro tipos de imágenes del futuro, lo cual coincide con otras investigaciones:

- a) Imágenes pesimistas (39%), que hacen referencia a las imágenes de un futuro sin esperanza, con un gran componente violento o destructivo, y donde la vida a penas tiene presencia.
- b) Imágenes continuistas (21%), que nos muestran un futuro muy similar al presente que vivimos, un futuro con pocos cambios, que ignora en cierta forma los problemas sociales.
- c) Imágenes tecnificadas (20%), con una gran influencia de los medios de comunicación, son las mayoritarias, nos muestran un futuro donde la tecnología será predominante, pero donde el mundo natural no aparece.

- d) Imágenes optimistas de un futuro renovado (20%), un porvenir esperanzador, en el que las personas pueden convivir en paz y en un entorno sostenible. Son las imágenes más utópicas o transformadoras, aunque también son minoritarias en relación con las imágenes pesimistas.

Nuestros trabajos nos muestran que las imágenes negativas o pesimistas del futuro que ofrecen los medios de comunicación, tienen una gran influencia en el alumnado de educación secundaria, ya que son las imágenes que aparecen con mayor fuerza en las proyecciones del alumnado. También lo comprobamos en las imágenes donde predominan los elementos tecnológicos, que recuerdan la ficción del cine sobre el futuro. Si unimos las imágenes pesimistas y las de un mundo tecnificado y deshumanizado, representan casi el 50 % del alumnado.

Pero las imágenes pesimistas o tecnológicas no son mayoritarias cuando el alumnado realiza previsiones de su futuro personal, en este caso los chicos y chicas ofrecen imágenes mucho más optimistas o continuistas. El 96% del alumnado se imagina en la edad adulta con un trabajo para el cual se ha preparado y con una posición económica consecuente o muy buena. Un 94% se imagina que tendrá los mismos recursos que posee su familia en el presente, sin imaginar problemas en la vida familiar o incluso con abundancia. Estos indicadores parecen alejar al alumnado de la realidad global, de su participación en el contexto global, favoreciendo un cierto individualismo y una tendencia a pensar sobretodo en sus objetivos personales de vida, separados del contexto.

Pensamos que sería muy importante trabajar en las clases de las ciencias sociales con las imágenes que ofrecen los medios de comunicación sobre el futuro. Pero hemos podido comprobar que ni el currículo ni los libros de texto incorporan esta perspectiva. Los libros de texto analizados contemplan un tratamiento anecdótico del concepto de futuro, que encontramos en algunas actividades de forma muy puntual y nada sistematizada. En cuanto al currículo las referencias son también escasas y poco relevantes. Existe una gran diferencia con el currículo inglés, pionero en la educación para el futuro, ya que en su caso el futuro constituye el eje vertebrador de la enseñanza de las ciencias sociales —en especial en el área de geografía—, y en el área de educación para la ciudadanía.

El profesorado considera que en sus clases el futuro lo trata de forma anecdótica, aunque reconoce la gran importancia que tiene como concepto social clave, pero asume como causas fundamentales la falta de tiempo, de recursos o de preparación. Después de la secuencia didáctica reconoce los beneficios de la experiencia, pero tiene dificultades para situar en el currículo propuestas de este tipo. Aún así, considera que puede incorporar algunos elementos que favorecen el desarrollo de una conciencia histórica en las clases de historia y algunos temas puntuales de ciencias sociales.

La secuencia didáctica experimentada en las siete clases de los tres centros, ha servido para mostrar al alumnado una parte de su temporalidad que había trabajado muy poco, a partir de una metodología que ponía en el centro de atención la conciencia his-

tórica, es decir, analizar aspectos del pasado para comprender el presente y pensar el futuro. Se ha trabajado sobre cuestiones sociales controvertidas, como las migraciones o la violencia, así como también se ha analizado el futuro personal, cómo se imaginaban con 30 o con 60 años, por ejemplo. Además, se les ha hecho reflexionar sobre su compromiso social y sobre su participación. No se pueden generalizar los resultados, pero es un primer paso para introducir los estudios para el futuro en la enseñanza de las ciencias sociales.

Es evidente que no podemos dejar en manos de los medios de comunicación las imágenes que la ciudadanía construye sobre el futuro, ya que pensamos que tienen una gran influencia en su predisposición a la participación democrática. Si atendemos a nuestra investigación, podemos concluir que en nuestras clases de ciencias sociales no se trata el futuro ni como concepto de la temporalidad ni como ámbito de nuestra participación democrática. De hecho la mayoría del alumnado reconoce que en el instituto no ha tenido oportunidades para tratar cuestiones sociales de la actualidad, ni proponer alternativas a problemas sociales relevantes.

Las imágenes que los medios de comunicación construyen sobre el futuro deben analizarse en las clases de ciencias sociales, visiones de un futuro que en la mayoría de ocasiones no deseamos, pueden servir además para hacer una crítica a la sociedad actual. En muchas de estas imágenes están nuestras incertidumbres, nuestros miedos, nuestro rechazo del presente y nuestro deseo de cambio. Como contraposición debemos recoger la tradición de los *futures studies*, reivindicar la educación para el futuro, formar la conciencia histórica-temporal y exigir que la enseñanza de las ciencias sociales hable de problemas sociales y de futuro.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2007): *Teoría de la historicidad*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Aderson, P. (1996): *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- Anguera, C. (2011): Una investigació sobre les representacions del futur en l'alumnat d'educació secundària. Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.
- Anguera, C.; Santisteban, A. (2012): El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. De Alba, N. - Garcia, F.F. - Santisteban, A. (eds). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol 1. Sevilla: Díada Editora S.L., 391-400.
- Bailey, J. (1988): *Pessimism*. London: Routledge.
- Bas, E. (1999): *Prospectiva. Cómo usar el pensamiento sobre el futuro*. Barcelona: Ariel.
- Bell, W. (1974): Social science: the future as a missing variable. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- Bell, W. (1997a): *Foundations of futures studies*. Vol 1: *History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Bell, W. (1997b): *Foundations of futures studies*. Vol 2: *Values, Objectivity, and the good society*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- BELL, W. (1998): Making people responsible: The possible, the probable, the preferable. *The american behavioral scientist*. 42, 3: 323-339.
- Fontana, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- Francescutti, P. (2003): *Historia del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, H.G. (1993): *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- Gidley J. (2002a): Global Youth Culture: A transdisciplinary Perspective. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 3-18.
- Gidley, J. y Inayatullah, S. (eds): (2002) *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.
- Hicks, D. (1991): Preparing for the millenium: Reflections on the need for the futures education. *Futures*, 23 (6), 623-636.
- Hicks, D. (1994): *Educating for the Future. A Practical Classroom Guide*. UK: WWF.
- Hicks, D. (1996): A lesson for the future: young people's hopes and fears for tomorrow. *Futures*, 28 (1), 1-13.

- Hicks, D. (2006): *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.
- Hicks, D. (2007): Lessons for the Future: a geographical contribution. *Geography*, 92 (3), 179-188.
- Hicks, D. y Holden, C. (2007): Remembering the future: what do children think?. *Environmental Education Research*, 13, 501-512.
- Hobsbawm, E. (1981): History and the Future. *New Left Review*, 125, 3-19.
- Hobsbawm, E. (1998): *Sobre la historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Hutchinson, F. (1998): Young people's hopes and fears for the future. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan, 133-148.
- Inayatullah, S. (1998): Macrohistory and futures studies. *Futures*, 30 (5), 381-394.
- Inayatullah, S. (2002): Youth dissent: Multiple Perspectives on youth futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 19-30.
- Jackson, C., Burchsted, S.; Itzkan S. (2002): Learning with an Active Voice: Children and Youth creating preferred futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 197-208.
- Kirschenbaum, H. i Simon, S.B. (1974): Values and the futures movement in education. Toffler, A. (ed.). *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- Koselleck, R. (1993): *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Lewis, J.D. y Weigert, A.J. (1992): Estructura y significado del tiempo social. Ramos, R. *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas, 89-132.
- Musset, A. (2011): De l'Apocalypse à l'infocalypse: villes, fins du monde et science-fiction, *Carnets de Géographes*, http://carnetsdegeographes.org/carnets_recherches/rech_02_01_Musset.php
- Musset, A. (2012): *Le syndrome de Babylone. Géofictions de l'apocalypse*. Paris: Armand Colin.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008): Cambios y continuidades: Aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia*. Debates y propuestas. Neuquén (Argentina): EDUCO - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. 95-127.
- Polak, F. (1955): *The image of the Future*. Vol 1 i 2. New York: Oceana.
- Rubin, A. y Linturi, H. (2001): Transition in the making. The images of the future in

education and decision-making. *Futures*, 33, 267-305.

Rüsen, J. (2001): *What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, University of British Columbia, Vancouver, BC.

Rüsen, J. (2007): Memory, history and the quest for the future. Cajani, L. (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books, 13-34.

Santisteban, A. (1994): Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 210, 13-18. Monogràfic: Eleccions municipals a l'escola.

Santisteban, A. (2005): Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Santisteban, A. (2010): La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

Santisteban, A.; Pagès, J. (2009): Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Universidad de Antioquía. Colombia.

Sardar, Z. (2010): The Namesake: Futures; futures studies; futurology; futuristic; foresight—What's in a name? *Futures*, 42, 177-184.

Slaughter, R. (1988): Futuros. Hicks, D. (comp). *Educación para la paz*. Madrid: Morata, 247-262.

Slaughter, R. (1991): Changing images of future in 20th century. *Futures*, 23 (5), 499-515.

Slaughter, R. (1994): Why we should care for future generations now. *Futures*, 26 (10), 1075-1085.

Slaughter, R. (2000): *Futures tools and techniques*. Melbourne: Futures Study Centre.

Slaughter, R. (2002): From rethoritic to Reality: The emergence of Futures into the educational mainstream. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger, 175-185.

Todorov, T. (2000): *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Whitaker, P. (1997): *Primary schools and the future. Celebration, Challenges and Choices*. Buckingham: Open University Press.

PRENSA, CINE Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN
EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
LA LECTURA DE LA IMAGEN

NUEVOS MEDIOS, NUEVAS ALFABETIZACIONES. CÓMO INTEGRAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL

JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNERO
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Vivimos *en* los medios de comunicación como peces en el agua de una pecera.

Los medios son nuestro *medio*, nuestro entorno. Son, de alguna manera, una especie de burbuja personal, que nos rodea constantemente, a través de la cual nos relacionamos con el entorno.

Los medios son, pues, los grandes contenedores de nuestra existencia, no sólo personal, sino colectiva. Los que fagocitan y *median* nuestro conocimiento, nuestras acciones, nuestro tiempo y relaciones. Y esto es especialmente notorio entre adolescentes y jóvenes.

Si consideramos de cerca la organización de la agenda diaria de los jóvenes veríamos

¹ Los españoles de 14 a 17 años son el principal grupo que más usa las redes sociales en Europa con un 91,6% del uso y un 39,2% que declara pasar más de dos horas diarias en estas páginas web, seguidos de los jóvenes islandeses (89,3%) y holandeses (87,3%). Los jóvenes que menos utilizan a diario dichas redes sociales son los griegos y los polacos. <http://www.elmundo.es/el-mundosalud/2013/01/15/psiquiatria infantil/1358277028.html>, acceso realizado en Febrero de 2014.

cómo, en casi cualquier lugar del planeta y en casi todos contextos, la tendencia general es aumentar el tiempo de vida mediático. Están casi dos horas conectados a Internet¹, a través del ordenador o del teléfono móvil; más de cuatro horas, enganchados a la televisión², y un mínimo de media hora a la radio o a la música; y también el tiempo de trabajo suele introducir el uso de ordenadores e Internet. En definitiva, la conexión mediática de los jóvenes es tan intensa que, en algunos casos, se perciben indicios de una relación adictiva con los medios. Algunos estudios revelan que una buena parte de los jóvenes españoles pudieran estar desarrollando esta adicción. También se han encontrado indicios de ella entre universitarios de diferentes continentes del planeta³.

Así las cosas, es lógico que desde el mundo de las ciencias sociales y de la educación - como sugiere la presentación de este simposio- no quepa de ninguna manera ignorar la presencia absorbente de los medios de comunicación y, en general, de las TICs:

“Al contrario, —expresan los organizadores— lo conveniente parece que debería ser integrarlos (los medios) en la enseñanza de las ciencias sociales. Este proceso de integración debe hacerse en un doble sentido. Por una parte, a) como recurso e instrumento de aprendizaje, puesto que conecta con el entorno de los alumnos y con su forma de aprender, facilitando así el aprendizaje significativo; por otra parte, b) convirtiéndolos en objetivo mismo del aprendizaje, proporcionando instrumentos que permitan interpretar y procesar lo que llega a través de dichos medios, favoreciendo así el desarrollo de una conciencia crítica y permitiendo el paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento”.

En consecuencia, el desafío es doble: mejorar la educación con los medios; lo que implica reconocer el poder innovador de los medios en la mejora de los sistemas educativos. Y, por otro lado utilizar su estudio para desarrollar una conciencia crítica; lo que implica potenciar el auténtico conocimiento, frente a la mera información.

La cuestión que toca responder entonces es cómo afrontar este doble desafío.

En este texto, proponemos una respuesta y una metodología: la integración en la educación de un currículo de alfabetización mediática e informacional tanto para estudiantes como para profesores. Un currículo que debería incluir aprovechar las posibilidades que los medios y las TICs ofrecen para la mejora y la innovación de la enseñanza.

Desde nuestro punto de vista, esta integración favorece la conciencia crítica y mejora lo esencial de los procesos educativos, especialmente la capacidad de aprender.

² En España, cada ciudadano vio, de media, 4 horas y 28 minutos de televisión por día (268 minutos), según un estudio elaborado por Barlovento Comunicación a partir de datos de Kantar Media. <http://www.eitb.com/es/noticias/sociedad/detalle/1245360/consumo-televisionespana-enero-2013-segundo-mayor-consumo/>, acceso realizado en Febrero de 2014.

³ Cf. The World Unplugged, en <http://theworldunplugged.wordpress.com/>, acceso realizado en Febrero de 2014.

Al mismo tiempo, sostenemos la idea de que este proceso de integración curricular sea acompañado de una integración empírica de las TICs en los nuevos entornos de aprendizaje.

Ambos procesos se realimentan. La integración del currículo en alfabetización mediática e informacional (MIL) favorece las capacidades para la utilización de las TICs. Y, viceversa, la utilización de éstas estimula y desarrolla buena parte de las habilidades y competencias exigidas por el currículo: especialmente las de pensamiento crítico y creativo.

Pero, además, es que la integración de las TICs, al exigir cambios institucionales y organizativos, constituye un elemento crítico en relación con la práctica educativa y aumenta el grado de conciencia sobre los medios y sobre las tecnologías, lo cual es congruente con los objetivos curriculares de la AMI. En lo que se refiere a la integración curricular, nuestra propuesta consiste en introducir la educación en medios — instrumento necesario para la adquisición de la AMI— en la educación obligatoria y en la formación del profesorado. Lo haremos dentro del paradigma de la denominada alfabetización mediática e informativa que propone la UNESCO —y la Comisión Europea, entre otras—.

Como veremos, esta educación en medios parte de un marco teórico en el que se unifican varias vertientes: a) la tradición de alfabetización informacional —relacionada con las propuestas y el trabajo de las asociaciones internacionales de bibliotecarios—; b) la tradición de alfabetización mediática que recoge la evolución de la tradición europea y americana de educación en medios; c) los desarrollos de la alfabetización digital muy concertada con las TICs y el uso de los ordenadores; y d) en el contexto de una teoría pedagógica que potencia la aproximación por competencias, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.

Pero antes de tratar directamente de la metodología de integración de este currículo, y puesto que hemos dicho que el gran objetivo de su integración es, justamente, potenciar la conciencia crítica, es necesario considerar qué entendemos por conciencia crítica y cuál es el contexto tecnológico y educativo en el que la integración de la educación en medios puede producir esa conciencia crítica.

En el siguiente apartado conceptualizamos, de un modo somero, qué entendemos por conciencia crítica y por pensamiento crítico y lo aproximamos al concepto de lectura crítica para poder hacerlo más operativo en el contexto pedagógico.

Conciencia crítica, pensamiento y lectura

Dimensiones de la conciencia crítica

La conciencia crítica la podemos definir como un estado mental de una persona —o de un colectivo— en el que se alcanza o, al menos, se tiende, a la lucidez, y a un cono-

cimiento apropiado o justo —adecuado— sobre su propia realidad —entendida como el conjunto de factores externos que le influyen— y sobre su entorno —es decir, el conjunto de factores externos que le influyen integrados en una totalidad sistémica—

La conciencia crítica es por tanto, un estado, una disposición de ánimo intelectual que tiene que ver con valores y criterios como verificación, organización y coherencia, inferencia lógica, comprensión, etc. Podemos distinguir dos dimensiones de la conciencia crítica, una la que afecta al entorno externo de la persona, y otra que se relaciona con su entorno interno. Conocimiento de lo otro, conocimiento de uno mismo.

A la primera, se le denomina capacidad de conocimiento del mundo real o entorno⁴. A la última dimensión, los psicólogos y sociólogo le suelen llamar conocimiento de uno mismo o reconocimiento de la identidad. La distinción entre ambas dimensiones no anula el hecho incontrovertible de que en ambos casos, el intelecto del sujeto participa activamente en la definición de lo real mediante construcciones significativas en las que se involucra intelectualmente. Tampoco esquivamos el hecho de que las dos dimensiones —entorno e identidad— se relacionan intrínsecamente la una con la otra. Objetividad y subjetividad son nombrables y reconocibles, pero no son totalmente separables nunca.

El pensamiento crítico, a diferencia de la conciencia que es un estado debe reconocerse como un proceso. Es un proceso intelectual, un tratamiento de la información recibida por el sujeto, que se produce en la mente de la persona y que puede tener o no como resultado la conciencia crítica.

En el pensamiento crítico podemos distinguir dos dimensiones. Los procedimientos a través de los cuales depuramos, filtramos y controlamos el conocimiento del entorno, de lo otro, es decir, lo que en términos generales podemos denominar procesos de verificación externa —que son intelectuales y pragmáticos, a la vez—. Y, por otra parte, la dimensión o procesamiento de información, mediante el que analizamos, depuramos y reestructuramos el conocimiento que tenemos de nosotros mismos que denominaremos procesos de adecuación interna⁵.

En todo caso, no podemos dejar de considerar que existe una tercera dimensión que

⁴ Nociones como realidad, mundo real, y hasta entorno pueden ser discutidas hasta la saciedad. De ellas se puede tratar sobre su carácter objetivo o subjetivo, sobre su inteligibilidad o no, etc. Nosotros adoptamos aquí una perspectiva constructivista y pragmática. Reconocemos que la realidad es construida y comprendida activamente por el sujeto a través de mediaciones semióticas y culturales, pero entendemos, también, que esa construcción está sometida a los imperativos de la acción-los mecanismos de confrontación, verificación, ensayo y error, y contraste- que ésta impone y que forman parte de la vida cotidiana. Del mismo modo, esta construcción del mundo real se ve sometida, a medio plazo, a la crítica y discusión del progreso del conocimiento científico. En cualquier caso, bastará con decir que a lo largo de este término usamos el concepto de realidad para referirnos a los factores externos que un sujeto acepta como tales en la vida cotidiana y puede contrastar en el curso de sus acciones.

⁵ Usamos aquí el concepto de adecuación en un sentido parecido al de consonancia cognitiva usado por Festinger. Pero también utilizamos lo discutido por la pragmática sobre el concepto de adecuación.

relaciona las dos anteriores. Es la dimensión informacional capaz de unir, contrastar y regular la intersección de la dimensión subjetiva con la subjetiva. La denominamos dimensión de integración subjetiva o significatividad. En definitiva, consiste en acomodar el conocimiento de lo externo, una vez procesado y contrastado, con el reconocimiento de nuestra propia identidad. Este ajuste entre ambas dimensiones puede filtrar, desear o reconstruir informaciones adquiridas con el objeto de acomodarlas mejor a la identidad del sujeto. Sería la dimensión intelectual que regula y controla cómo se relaciona el procesamiento de la información del entorno en la intersección con aquellos otros que regulan lo que conocemos sobre nosotros mismos.

Resumiendo, podemos hablar de tres focos de actividad que se relacionan:

- La información sobre el entorno y los procesos de verificación externa.
- La información sobre el sujeto y los procesos de reconocimiento de la identidad.
- La información sobre la relación entre la información del sujeto y la del entorno, es decir, el proceso de integración subjetiva o de significatividad.

Llamaremos al primer foco el de información externa, al segundo el de información interna, y al tercero el de información significativa.

Los tres focos se gobiernan con tres principios diferentes: a) el de correspondencia a los datos empíricos del entorno, en el primer caso; b) el de la construcción de la identidad, a partir de la organización de estructuras coherentes las percepciones sobre el sujeto, lo que podemos denominar la construcción del yo; y el c) el de la integración subjetiva, que entiende de los problemas de cohesión y adecuación entre lo interno y lo externo.

Ejes	Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3
CONCIENCIA	Información sobre el entorno	Información sobre el sujeto	Integración significativa (D1-D2)
PENSAMIENTO	Depuración de la información sobre el entorno	Depuración de la información sobre el sujeto	Depuración sobre la relación entre información del entorno e información del sujeto
PRINCIPIOS	Adecuación	Identidad	Significatividad

La dimensión estratégica

La conciencia crítica, como hemos descrito, se puede adquirir mediante el trabajo

combinado de las tres dimensiones señaladas —información sobre el entorno, sobre uno mismo y mediante la integración significativa—. El sujeto que depura, contrasta y se mueve activamente en esas tres dimensiones puede, lógicamente, adquirir un estado de lucidez, de comprensión, no espontáneo o ingenuo, sino crítico, analítico. Esto dependerá de la habilidad de sus operaciones cognitivas e intelectuales. Si analiza bien la correspondencia entre lo que conoce o asume y los datos del entorno, si la construcción de su identidad es reflexiva y atiende al contraste con la realidad y se produce una significatividad coherente, hay que sostener la idea de que la persona es críticamente activa, por tanto que emplea el pensamiento crítico.

La razón de ello es que una persona que contrasta y depura información no sólo utiliza datos externos e internos, sino que va generando un tipo de conocimiento especial, lo que se denomina meta-conocimiento, es decir, un conocimiento aplicado al propio conocimiento y a las operaciones que realiza. La semiótica utiliza el término de metalenguaje para referirse a un lenguaje o una semiótica que trata de otra semiótica —es decir, que la utilizo como referente—. En términos generales, podemos decir que un conocimiento es un lenguaje o un texto y que si un nuevo lenguaje o texto toma aquél como referente, se produce, entonces, una operación metalingüística o meta-semiótica.

El meta-conocimiento es un conocimiento plegado sobre sí mismo, por tanto, reflexivo, y consecuentemente, apto para la crítica, para la obtención de un punto de vista diferente al habitual. En este sentido, en las tres dimensiones que hemos señalado puede darse la meta-cognición y la reflexividad. En las tres dimensiones, pues, puede tenderse al pensamiento crítico y mejorar la comprensión de lo real y de nosotros mismos.

Pero es posible ir más allá a la hora de estudiar las posibilidades del pensamiento crítico. Podemos reconocer una cuarta dimensión cognitiva muy apta para propiciar la criticidad. La llamaremos la dimensión estratégica y tiene que ver con la acción pragmática.

Cuando un sujeto actúa intencionalmente, es decir, se mueve por el escenario de lo real persiguiendo determinados objetivos, necesita de las tres dimensiones descritas en el apartado anterior —conocimiento del entorno, de sí y sentido del conocimiento o significatividad— pero requiere otra nueva, la que relaciona sus objetivos intencionales con los logros conseguidos. Dicho de otra manera, siempre que un sujeto actúa con intención, recibe satisfacciones —si consigue tales objetivos— o insatisfacciones —si no los alcanza—. De modo que ese sencillo sistema le permite contrastar y regular la validez y eficacia de las tres dimensiones anteriores. Y lo hace mediante un sistema de procesamiento de la información que adquiere una dimensión jerárquicamente superior puesto que actúa de evaluadora de la validez, adecuación o coherencia de las otras tres.

Con la cuarta dimensión, la estratégica, nuestro modelo de procesamiento de la información puede dar cuenta de numerosas operaciones cognitivas que favorecen la

criticidad. Encontraremos explicación a muchos de los procesos de cambios de representación, imaginarios, ideas, creencias, opiniones y juicios de un sujeto. Cambios todos que no están producidos por factores de realidad externa o de identidad o significatividad, sino por el simple hecho de alcanzar o no las metas que el sujeto se propone. Cambios que pueden tender a crear alternativas, diferencias, y distancias de apreciación o evaluación que se encuentran en la base de la criticidad y, por tanto, del pensamiento crítico.

Con objeto de hacer más comprensible y manejable la idea de pensamiento y conciencia críticos, utilizaremos la aportación de la semiótica en lo que se refiere al proceso de lectura. Nuestro interés radica en encontrar los referentes claros de cada una de las dimensiones cognitivas señaladas con un doble objeto: a) profundizar en su naturaleza; propiciar instrumentos conceptuales que permitan incorporarla al currículo de AMI en la educación.

La lectura como procesamiento de la información

Utilizaremos aquí el concepto de lectura para describir el modo de procesamiento de la información que se realiza en las cuatro dimensiones señaladas.

En primer lugar, vamos a definir el concepto de lectura porque nos servirá para explicar muchos de los procesos que suceden en las diferentes dimensiones que hemos señalado.

La lectura es el proceso por el cual un sujeto, a partir de datos externos (empíricos) y datos internos (memorias intelectuales) construye sentido, lo organiza en modelos y crea hipótesis de comprensión. La lectura engloba el conocido proceso cognitivo que va desde la sensación y percepción en el cual intervienen procesos secundarios como la atención, la memoria, la modelización, etc. Lectura, en términos semióticos describe la relación entre categorías como signo, significación (denotación y connotación), enunciado, referente, texto, estructuras macro-textuales, etc.

El sujeto, por tanto, lee en el entorno y se lee a sí mismo —y relaciona ambas lecturas— a partir de la decodificación de los signos que se le presentan y produciendo, a su vez, nuevos significados que son el fruto de la puesta en relación de diversos códigos (semióticas de diccionario, que diría Eco), modelos y conocimientos previos (semióticas enciclopédicas) y análisis de circunstancias (pragmática). No importa que lo que está leyendo el sujeto sean los signos provenientes del mundo real (Greimas) o de otras semióticas textuales del tipo que sea. En definitiva, el proceso es unificado intelectualmente y tiene consecuencias operativas parecidas en términos de cognición y acción del sujeto.

El concepto de lectura tiene el interés de que integra y unifica mucho de los procesamientos de información que las distintas disciplinas que tratan sobre la información viene utilizando como modelos teóricos —especialmente, la teoría de la

información, la teoría del conocimiento y la psicología cognitiva, y la semiótica—.

Nosotros postulamos aquí que la lectura, como proceso, puede intervenir en las cuatro dimensiones reconocidas. Basta una mínima asunción: que el sujeto, en su mente, construye textos o modelos y que su ir y venir cognitivo entre lo externo, lo interno — el cruce entre ambos— y la dimensión estratégica se experimenta siempre como un proceso de construcción y de lectura textual (es decir, de diseños simbólicos). Desde este momento, el sujeto se nos aparecerá como un procesador sistemático de modelos y textos —es decir, de semióticas— y la criticidad —tanto en lo que se refiere a depuración de la información adquirida como a la apertura hacia interpretaciones alternativas— sería el fruto del contraste sistemático entre todos esos textos.

La criticidad podría entenderse como un choque de lecturas convergentes y divergentes sobre diversos textos, siendo aquí la meta-cognición y la meta-semiotividad factores fundamentales en ella. En el siguiente apartado intentaremos profundizar, en sentido sobre todo pedagógico, en el concepto de criticidad para que este sentido pueda ser incorporado a la AMI.

La diferencia, la inseguridad y la lectura crítica

Un proceso cognitivo no crítico o una lectura convencional, no crítica es la que está gobernada por el principio de acomodación rutinaria y funcional a las propuestas de producción de sentido que nos vienen del entorno. Es la que produce, sobre todo, un significado compatible con el código establecido, homogéneo, idéntico o cercano a la identidad.

El pensamiento crítico nace, sin embargo, de la rebeldía (contradicción activa), de la oposición —aunque sea mínima— a algún elemento de la propuesta recibida. El pensamiento crítico nace, por tanto, de la diferencia, de la distanciamiento de lo convencional y de la toma de conciencia sobre la diferencia. Todo ello puede ser ejemplificado y reconocido en procesos de lectura de textos y de producción de esos textos.

A continuación utilizaremos algunos casos de lectura de textos icónico-simbólicos para ofrecer algunas pistas sobre qué es la criticidad y cómo opera dentro del concepto de lectura. Recordemos que nuestro objetivo es iluminar esos aspectos para integrarlos en el currículo AMI. Veamos algunas imágenes que introducen sutil y diversamente ese sentido de la diferencia, del contraste de lo convencional, de la divergencia de interpretación. Todas las imágenes que presentamos involucran, de modos diversos, propuestas de distanciamiento que se abren hacia una significatividad crítica. Trabajan por tanto, alguna de las cuatro dimensiones señaladas⁶.

⁶ Algunas de estas ideas fueron debatidas y tratadas en el seminario realizado en la Universidad do Minho (Braga) en el año 2012, con los profesores, Manuel Pinto y Sara Pereira.

Diferencias culturales y religiosas

Veamos la primera que es una fotografía de prensa, en este caso inserta en el periodismo y que se refiere a una situación real en una zona de conflicto bélico.



Si decodificamos de un modo simple la información que proporciona la fotografía, estamos ante una escena singular: una mujer vestida con un burka acoge en su seno a un hombre desnudo que parece sufrir. Podemos asociar la imagen a ideas, como amor, socorro, piedad, apoyo, ayuda... Hasta ahí la denotación.

Pero más allá de la denotación, surge la connotación. Quien conoce la Pietà de Miguel Angel en el Vaticano, es decir dispone de una memoria textual artística, puede relacionar esta imagen periodística con la de la escultura citada.



No decodificamos sólo en términos de diccionario sino de enciclopedia. No sólo sabemos el sentido denotado de lo que vemos, sino que resuena en nosotros otro sentido provocado por otro texto anterior. Es un contraste cultural. Pero esto nos abre hacia una oposición —la imagen no es lo que parece, o no sólo lo que parece—.

El contraste entre la imagen periodística y nuestra memoria de la Pietà nos llevará, quizá, a releer la imagen y a describir las similitudes y diferencias entre dos textos. Las

similitudes (ayuda, piedad, relación hombre mujer, sufrimiento, etc.) y las diferencias (vestidos, religiones, etc.) nos potencian no sólo la relectura metasemiótica de ambas imágenes por separado, sino la apertura a interrogaciones, derivaciones lógicas y nuevas informaciones que son, de hecho, una apertura hacia el pensamiento crítico.

Una similitud, de forma, de actitud, de disposición de los cuerpos, de vestidos... pero una diferencia sutil, la religión, el sentido de los vestidos el contexto y el momento histórico en el que se producen ambas imágenes.

De este contraste entre similitud y diferencia nace la luz crítica, el sentimiento de que hay que distanciarse, alejarse de lo convencional y empezar a ver las cosas de otro modo. El pensamiento crítico pone en crisis, en primer lugar, la familiaridad de los códigos.

Ruptura de las convenciones perceptivas e interpretativas

La siguiente imagen nos plantea otra diferencia. En este caso, esa diferencia que nos provoca un alejamiento de lo convencional tiene que ver con la inquietud que nos produce la violación de una de las normas de la percepción habitual.



Una ventana se abre, la hoja de la derecha de esa ventana ha capturado en el presunto cristal un trozo de cielo, justamente el que parece que percibimos a través del cristal de la hoja de la izquierda. Y es esa captura la que nos hace ver que lo que hay más allá de la ventana es sólo oscuridad, tal vez la negrura de la noche. Pero, si aceptamos la

proposición de la hoja de la ventana de la derecha, entonces, hemos de modificar nuestra asunción rutinario de que la hoja de la ventana contiene un cristal y sustituirla por una modelo más coherente: lo que estamos viendo es una ventana de hojas opacas pintadas con un cielo y unas nubes. Sin embargo, un pequeño detalle en la parte superior derecha de la hoja, nos crea, de nuevo, un sentimiento de incoherencia, de inquietud sobre la validez de lo que percibimos.

A partir de esta idea, el código que rige, en primera instancia, nuestra producción de sentido ante la ventana se desvanece, entra en crisis. Entonces nuestro pensamiento puede ser crítico.

Otra contradicción sutil entre lo habitual y lo que no nos lleva a entender la imagen se da en el siguiente cuadro de Magritte. ¿Qué está delante y qué está en el fondo? La mujer a caballo o los árboles y qué árboles.

En todos los casos, se nos induce a una diferencia, esta diferencia lleva a una inseguridad y a un cuestionamiento obligado de algún tipo de código, sea éste cultural (enciclopédico) o perceptivo, o una convención del género de los textos icónicos.

Contradicciones de género comunicativo

La siguiente imagen, nos plantea otra contradicción, otra diferencia. Esta vez es la que se da entre la percepción nítida de lo que creemos que es una pipa y la contradicción textual de que eso sea una pipa. La que proviene de nuestra forma habitual de entender la representación icónica realista y una alternativa.



Sólo podemos admitir que, en realidad, no se trata de una pipa, sino de la imagen de una pipa. Pero hemos, de nuevo, con el caso de una sutil contradicción, la percepción de una diferencia —en este caso, una contradicción con lo que es habitual a la hora de entender una imagen o un cuadro— la conciencia notoria de que se trata de una imagen, que, generalmente, permanece en segundo plano, en la latencia de nuestro pensamiento.

Apertura hacia el pensamiento crítico

Hemos visto tres imágenes que nos conducen a la diferencia, la distancia, la ruptura de lo habitual y que, por tanto, nos abren al pensamiento crítico.

En todos los casos, hemos visto cómo se produce un contraste entre lecturas. Lecturas convencionales y otras lecturas. Y es ese contraste el que, en virtud de su carácter de meta-conocimiento y reflexividad. Un texto que se interpreta denotativamente, nos conduce a una lectura connotativa que, en cierta manera, contradice la primera interpretación o la aumenta. Otras en que el pintor nos engaña primero haciéndonos ver las cosas como se suelen ver, favoreciendo una interpretación, una lectura, rutinaria de los signos. Luego, por un signo sutil, por un detalle, adentrándonos en la sensación de que nuestra percepción es insegura, de que las cosas pueden ser de otro modo. Finalmente, también un caso de contradicción, pero esta vez colocándonos ante la contradicción —“esto no es una pipa”— aparente que nos lleva a pensar en el hecho de la representación —es la imagen de una pipa—. Y que, por tanto, nos coloca de hecho en la dimensión meta-cognitiva que cuestiona el modo en que leemos lo real y en que leemos las representaciones de lo real y el modo en que evaluamos todas esas lecturas.

En definitiva, en todos los casos, apertura hacia la diferencia, la crisis el cambio de perspectiva o de “camino” de lectura. Éste es el principio de lectura crítica, de pensamiento crítico y el modo de adquirir la conciencia crítica.

Podemos ir más allá, y pensar que en la medida en que el pensamiento crítico se convierte en una opción posible, no sólo consentida, sino potenciada, el sujeto se hace más libre y tiene más posibilidades de guiar autónomamente su propia acción —con sentido de la estrategia intencional- y de precisar su conocimiento del entorno y su propia identidad.

A partir de la consideración de la idea de pensamiento crítico, o del sentido de la criticidad, podemos estudiar cómo introducir este pensamiento crítico en la educación.

Desde nuestro punto de vista, en una educación moderna, realista y científica, la idea de diferencia y continuidad, la idea de inquietud sobre los códigos y las convenciones tiene que acompañarnos en todas las dimensiones del currículo. Y, por supuesto, en la integración de las TICs en la educación como tecnologías facilitadoras, como en lo que se refiere a la integración de las TICs y los medios como objeto de estudio y ejercitación en el currículo educativo.

La integración de los medios como recurso e instrumento

Desde nuestro punto de vista, la integración de las TICs en la educación—se reconozca o no— es un proceso crítico. Lo es en un doble sentido. El primero, las TICs cambian los modos convencionales de la comunicación y tratamiento de la información en el

sistema educativo y se convierten en alternativa en novedad por sí mismas. Por otro, porque en la medida en que actualmente conocemos y tratamos la información a través de los medios y con los medios, cuando estudiamos tales medios, de alguna manera estamos estudiando nuestras propias formas de conocimiento y actuación. Estamos ejerciendo un acto de reflexividad, de toma de distancia sobre lo que es espontáneo en nosotros mismos.

Consecuentemente, la mera introducción de las TICs y los medios en el currículo favorece ya el pensamiento crítico. Lo cual quiere decir que tomar conciencia pedagógica de este hecho es un tema importante.

Al integrar las TICs en la educación se pone en cuestión alguna de las bases de un modelo de rutina educativa que se ha instalado durante siglos y décadas en los centros escolares. Ponemos también en cuestión un tipo de tratamiento de la información basado en ciertos códigos tradicionales y, al hacerlo, se crean las condiciones para la instalación de códigos y sistemas de significación y de praxis alternativos.

No cabe duda, pues, de que la integración de las TICs en la educación puede ayudar — y, de hecho, está ayudando— a la potenciación del pensamiento crítico. Y, al mismo tiempo, puede el uso de este pensamiento crítico que provoca favorecerá el mejor aprovechamiento de las TICs.

Pero para avanzar en la conciencia pedagógica de esta posibilidad echaremos manos de un concepto de las ciencias de la comunicación muy en boga en la actualidad. El concepto de mediatización.

La mediatización

Cuando los medios de comunicación —entre otros las TICs— se introducen en los intersticios de la vida social y humana, no se trata sólo de la interposición de una tecnología entre unas personas y otras —mediación— sino un cambio de entorno físico y cultural de primera magnitud que acaba transformando nuestro paradigma epistémico y cognitivo y, por tanto, nuestros modos de pensamiento y nuestra cultura. Este proceso puede ser denominado de mediatización.

Esta mediatización supone un cambio que es, sobre todo, de tipo cultural porque supone la instauración de nuevos códigos y lenguajes, de formas de expresión y de instituciones culturales. Produce nuevos acervos, nuevos saberes, sistemas de innovación, ideologías y valores. Obviamente, tiene varias dimensiones, supone cambios tecnológicos, organizacionales, semióticos, institucionales y socio culturales.

Si hablamos de mediatización en términos de cambio cultural es para incluir en la cultura todos estos aspectos. Por tanto, reconocemos la mediatización como un fenómeno de cambio global y sistémico que va más allá de la utilización operativa de un instrumento o de una técnica y que conlleva mutaciones que afectan indeleble-

mente a la vida humana y social.

Nos interesa en primer lugar hablar de la mediatización en la educación para tratar de ver cómo resolver la integración de los nuevos medios tanto en lo que se refiere a nuevas formas de conocimiento como en lo que se refiere a los ámbitos en que se producen esas nuevas formas de conocer.

Mediatización en la educación: medios y espacios

Encaremos el fenómeno en su globalidad. En la actualidad estamos frente a una nueva mediatización de la educación, probablemente la más importante que hayamos vivido en los últimos 2.000 años de historia.

Durante siglos, los medios incorporados a la educación la habían llegado a conformar institucionalmente y a dotarla de códigos, hábitos y normas que estaban intrínsecamente ligadas a tales medios. Por ello, como sucede en la actualidad, cuando estos medios se diluyen o desaparecen, o, simplemente, compiten con otros medios que les privan de su centralidad, lo que está cambiando profundamente es nuestra cultura educativa entendida como un todo. Estamos, pues, ante un proceso crítico, de cambio y de diferencia, de ruptura de convenciones.

Veamos, pues, en qué consiste esta mediatización que, como decimos, es crítica. Empecemos por describir lo más llamativo del sistema: los espacios y utensilios que usa la educación. La educación, durante siglos, se ha ejercido en unos espacios arquitectónicos concretos, las escuelas, y mediante unos medios particulares, los libros, las pizarras y los cuadernos.

Las escuelas se basaban, por tanto, en la determinación —tanto empírica como normativa— de, al menos, ciertos tipos de espacios diversos: las aulas, las bibliotecas y/o museos, los espacios de taller (laboratorios y otros), y los de recreo y/o actividad física, además los espacios administrativos y/o gestión.

Entre ellos, los más significativos han sido el aula y las bibliotecas escolares, porque en ellos se realizaban los actos educativos más importantes de la posible taxonomía de acciones pedagógicas. A saber, la instrucción de los estudiantes y la ejercitación colectiva (en el aula); y la apertura hacia las fuentes del saber, durante siglos representada por el acceso a los libros (en, las bibliotecas).

Estos espacios podían ser considerados espacios de producción de saber y, por tanto, ámbitos empíricos (físicos), pero también codificados (normativos o institucionales), de producción de saber, de pensamiento y de comportamiento.

Y, como se sabe, estos ámbitos nunca dejan de ser neutrales en relación a los procesos que albergan. Siempre crean sus condiciones y también modos de influencia o determinación. Los espacios (físicos y normativos) son una especie de medio y, a veces, como intuía McLuhan, el medio es el mensaje.

No podemos entrar aquí a tratar adecuadamente las condiciones que cada espacio impone al tratamiento de la información, del conocimiento o del aprendizaje, pero es obvio que estas condiciones existen: que la posición del maestro/a en el espacio físico —en la tarima en el centro de todas las miradas— no es ajena a la centralidad que le concede un sistema normativo de aprendizaje institucionalizado; que la posición del bibliotecario/a es la del administrador de las fuentes del saber; que la fruición pasiva de los estudiantes ante las explicaciones del profesorado colabora en la creación de un cierto espíritu gregario, etc.

Subrayemos tan sólo que los ámbitos de procesamiento de información se relacionan, de hecho, con el tipo de tratamiento de la información que se produce en ellos. Y que, por tanto, si hay crisis del espacio cognitivo —por las razones que sea— esta crisis va a condicionar al procesamiento de la información que le corresponde. Y, viceversa, si se produce un cambio en crítico en el procesamiento de información y éste alcanza a las condiciones de producción de sentido, entonces, el ámbito específico en el que se produce este saber va a resultar, de un modo u otro condicionado, alterado.

Por otro lado, los instrumentos, útiles o utensilios comunicativos más significativos de la vida escolar y que se integraban en esos espacios citados han sido la pizarra, el cuaderno y el libro. El primero de ellos era el medio de la explicación, de la visualización de saberes y conocimientos y el foco central en el aula. El segundo, el cuaderno, era el lugar de los apuntes y de los ejercicios, un medio para la huella y la expresión personal, el registro de tareas y de anotaciones.

Finalmente, el libro cumplía una doble función según su género. Cuando era libro de texto, organizaba y seleccionaba la secuencia de saberes y actividades centrales en el aula y en el estudio. Cuando era libro de referencia, se usaba como ampliación o fijación de los contenidos del libro de texto. Ambos, en todo caso, secuenciaban y pautaban las actividades académicas y guiaban a profesores y estudiantes.

Obviamente, todos estos utensilios condicionaban el tipo de procesamiento de información que permitían. De alguna manera influían —tal vez, decisivamente— en ellos. La lectura silenciosa de un libro, por ejemplo, tiende a potenciar la autonomía personal y el sentido de la privacidad. Lo contrario que la lectura oral y en grupo realizada por un maestro que hace crecer el sentido de comunidad, participación y, tal vez, de admiración. Como también condiciona el que la información contenida en un libro o un cuaderno no pueda ser transmitida con facilidad a muchas personas al mismo tiempo...

Cambio mediático

A finales del siglo XX y principios del XXI, los medios escolares y, aunque en menor medida, los espacios escolares empezaron a cambiar de un modo vertiginoso, tal vez como no había ocurrido hasta entonces, al menos con la velocidad actual. Y esto creó un movimiento sísmico en la educación que afectó a los modos de procesamiento de la información, a las formas de comunicación, a la pedagogía y al discurso que acom-

pañá las prácticas escolares.

Las aulas, empiezan a poblarse de proyectores o pizarras electrónicas. Los ordenadores empiezan a poblar, primero los talleres y laboratorios, pero paulatinamente, se instalan en los pupitres o mesas de los estudiantes. Y el libro, por su parte, se hace ubicuo, tanto puede ser accesible desde la biblioteca como desde cualquier lugar pero en formato papel, o, a través de formatos electrónicos: se hace más accesible y móvil.

La pizarra electrónica y el proyector imponen cambios importantes. De alguna manera, el medio, en este caso, influye en el mensaje, si no es también mensaje de alguna manera —al menos en el sentido que explica McLuhan—.

Desde el punto de vista comunicativo, en primer lugar, las pizarras y proyectores transforman las aulas acercándolas más a los espacios cinematográficos o televisivos —esto afecta a la distribución de luz, pero, sobre todo, al tipo de atención y actitud que reclaman a los estudiantes—.

La pizarra empieza a dejar de ser un espacio de representación de ideas abstractas expresadas en forma de dibujos o gráficos, texto y números, para pasar a ser un espacio fundamentalmente icónico, audiovisual y multicolor, con todo lo que ello significa de cambio de actitud epistémica.

De aquí que el tipo de actividad que consiente la pizarra electrónica o el proyector tiende, por un lado, a espectacularizarse y, por otro, a privilegiar los aspectos icónicos de representación —aunque son posible otros regímenes de visualización—. De aquí el cambio psicológico que tiende sutilmente a imponer entre el profesorado y los estudiantes: pérdida de centralidad del texto en beneficio de semióticas audiovisuales audiovisuales. Por otro lado, las innovaciones pedagógicas que permite introducir el nuevo medio en las aulas son notables.

El profesorado ya no está sujeto a las limitaciones del dibujo o la escritura sobre la pizarra. Puede usar recursos expositivos más eficaces y llamativos: vídeos, imágenes de calidad, interactivos, animaciones. Todo ello le facilita reclamar la atención de los estudiantes, mejorar sus descripciones, mostrar de cerca la realidad que quiere dar a conocer... pero también ser más preciso y, al mismo tiempo, ser capaz de transmitir ideas abstractas de un modo pedagógico.

Puede también usar interactivos para incorporar la respuesta de sus estudiantes. En definitiva, ha encontrado en estos nuevos dispositivos una nueva fuente de recursos que incorporar a su trabajo diario que, por consiguiente, puede ser más diversificado y explorar nuevos sistemas.

Todos estos cambios se dan, en todo caso, sin modificar obligatoriamente algunas de las condiciones mediáticas de la pizarra tradicional. A saber, su régimen de dominio focal, su carácter de medio colectivo, su régimen control centralizado y su visibilidad general por parte de todos los que estén en el aula.

Además, los medios electrónicos, y, por tanto, también las nuevas pizarras, permiten con facilidad conectar aulas entre sí, provocar contemplaciones compartidas y síncronas, etc. Piénsese, por ejemplo, cuando la pizarra y el proyector funcionan unidos a sistemas de televisión o de emisión en red⁷.

Por su parte, el cuaderno tradicional, de papel, usado para escribir con lápiz o bolígrafo es ahora sustituido por el ordenador personal, el notebook o el tablet.

Los cambios son significativos. Los cuadernos tradicionales eran personales, usaban las prestaciones del papel y del lápiz, la pluma o el bolígrafo, y tendían a sedimentar la experiencia individual del estudiante en un espacio que, a diferencia del aula, era, en cierta manera un híbrido entre el espacio íntimo y el social.

Los nuevos dispositivos electrónicos que sustituyen al cuaderno tradicional pueden registrar, en cambio, y conservar infinidad de tipos de información diferentes —audios, vídeos, textos, etc.— y en cantidades enormes, casi sin limitación a efectos educativos. Ofrecen, además, programas que procesan la información de modo rápido y eficaz, permitiendo la creatividad, potenciando las simulaciones, tratando datos a una velocidad imposible cuando se trata de operaciones manuales...

El libro, por su parte, sigue viviendo en dos modalidades, la de papel impreso y la digital. Y dentro de ellas conoce y ha conocido muchas variedades.

Pero cuando el libro se transforma en señal digital o se complementa con ella —aunque lo haga del modo más simple, es decir, mediante la reproducción estática de lo que era la página impresa— introduce enormes ventajas en la educación. Se hace más ligero, accesible y transportable. Y cuando se enriquece mediante recursos audiovisuales, animaciones y otras posibilidades semióticas, alcanza potencialidades que los libros tradicionales no tenían.

Es obvio, además, que la combinación en un mismo dispositivo del cuaderno y del libro está abriendo la posibilidad de nuevos usos y sistemas educativos.

Finalmente, las bibliotecas se transforman y adquieren una nueva naturaleza. Tradicionalmente eran espacios físicos poblados de recursos físicos, fuesen libros u otros documentos. Actualmente, las bibliotecas se hacen virtuales, o combinan el acceso al mundo virtual con el acceso a objetos físicos. Se amplían y se multiplican. La web entera se está tornando un repositorio abierto de recursos digitales.

De este modo, las bibliotecas tradicionales tienen que mudar su condición. No sólo pueden limitarse a atender la gestión de sus contenidos físicos, sino que tienden a convertirse en lugares de orientación, de formación y de tratamiento de la información virtual y no virtual, y en lugares de promoción y asistencia de los nuevos modos de lectura. Muchas de ellas están pugnando por introducir el aspecto de selección, filtrado y orientación que las virtuales aún no pueden ofrecer.

Las consecuencias de estos cambios mediáticos van más allá de los cambios tecnoló-

⁷ Recuérdese el caso de la televisión educativa en México y proyectos como “Enciclomedia”.

gicos en que se basan, como hemos sugerido. Son cambios que influyen en las formas de conocer, de aprender, de comunicar y de trabajar colectivamente. Tienen un impacto profundo en la didáctica y en la pedagogía y, en general, en el conjunto de la cultura escolar.

Pero lo que especialmente nos interesa aquí es que abren la oportunidad para hacer avanzar el pensamiento y a la conciencia críticos. Cada transformación de las condiciones en que percibimos la realidad y procesamos la información, por tanto, cada vez que cambiamos de medio, ponemos en discusión los códigos convencionales y nos planteamos su validez, nos abrimos a la posibilidad de encontrarles alternativas más prácticas o mejor fundamentadas y, en consecuencia, somos más creativos y avanzados. Es justamente ésta una de las competencias elementales que se requieren en un mundo tan cambiante y tan reflexivo como el nuestro.

En este contexto, nuestra hipótesis es que siendo conscientes de los proceso de mediatización que están introduciendo las TICs en la educación, estamos propiciando el pensamiento crítico —es decir, una nueva forma de leer y procesar la información—. Y, al mismo tiempo, logramos una mejor aproximación, una mejor mirada a los medios de comunicación como objeto de estudio.

El contexto tecnológico escolar en España

En relación con los temas que tratamos, la situación en España ha cambiado mucho en los últimos tiempos. Todos vivimos, de un modo u otro estos cambios, y, por tanto, todos estaremos inclinados a tomar este cambio de escenario como una oportunidad para mejorar nuestra capacidad crítica de comprender la naturaleza de los cambios que se producen.

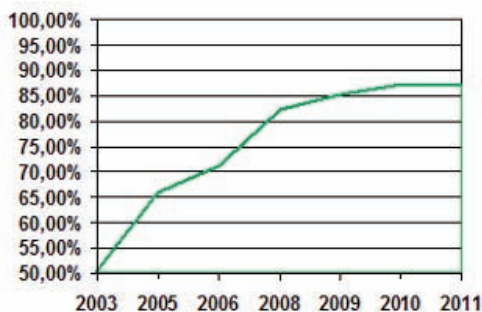
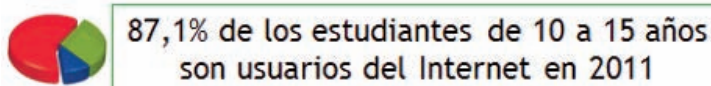
Este aspecto del cambio es decisivo a la hora de introducir el currículo AMI en los centros educativos. Algunos datos precisos sobre el cambio mediático en los centros educativos españoles nos ayudarán a comprender mejor el proceso de cambio que estamos viviendo.

En lo que se refiere a la dotación tecnológica de los centros, las condiciones de acceso y uso han mejorado paulatinamente en los últimos tiempos. Puede decirse que la conectividad de los centros es un hecho y que desde los hogares de estudiantes y profesores se accede mayoritariamente a Internet.

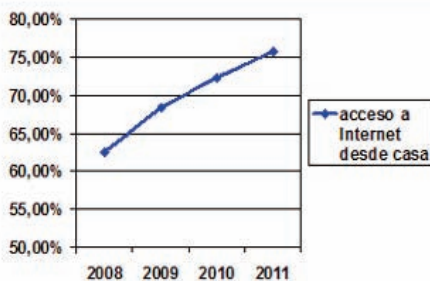
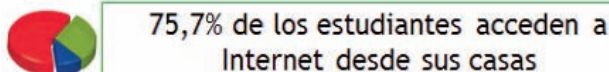
- El 99,8% de los centros educativos tienen conexión a Internet (98,3% en 2005-2006)
- El 89 % tienen conexión Banda Ancha* en 2010-2011 contra (45,4% en 2005-2006)
- Y el 73,8% de los centros educativos tienen una conexión WIFI (2010-2011)

Por lo que se refiere a los estudiantes, el 87,1% de los estudiantes de 10 a 15 años son usuarios del Internet en 2011. Y lo hacen por un tiempo que se aproxima ya a casi dos horas. Por otra parte, casi todo indica que el 100% de los profesores disponen de ordenador portátil y acceso a Internet desde su propio hogar.

Los siguientes gráficos nos muestra la tendencia de esta evolución:



Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013 comparativa con los informes de 2003 a 2011. ²² Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.



Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013 comparativa con los informes de 2008 a 2011. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
 Consultado: Eurydice (2011). Cifras claves sobre aprendizaje e innovación a través de las TIC's en los centros escolares de Europa. (consulta: 12.2012).
 Instituto Nacional de Estadística (INE). http://www.ine.es/inec/menutic/menutic_educ.htm (consulta: 12.2012)

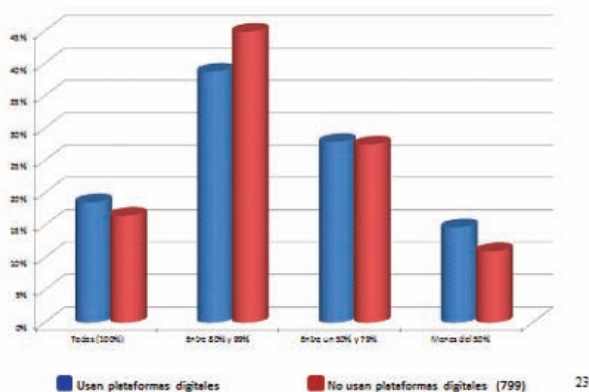
Por otra parte, un estudio realizado por el Gabinete de Comunicación y Educación sobre la opinión de los profesores sobre la disponibilidad de ordenadores e Internet

por parte de sus alumnos es, tal vez, menos optimista que los datos de las estadísticas oficiales o privadas genéricas. Sin embargo, incluso tomando en cuenta sus opiniones, es razonable pensar que más de un 85% de los estudiantes tienen internet en su hogar.



Pregunta n° 5: Perfil de sus alumnos

¿Qué porcentaje de alumnos dispone de ordenador en su hogar?



No existen, por otra parte, datos generales sobre el uso del proyecto o la pizarra electrónica en las clases. Y, probablemente, la situación sea muy desigual entre autonomías y contextos urbanos y rurales, pero no nos equivocáramos si hablásemos de una tendencia generalizada a dotar, cada aula con un proyector. Muy probablemente, esta será la situación en 4 o 5 años.

Cambio de espacios y ámbitos

Denominamos espacio al contexto empírico y físico, aunque tenga siempre una dimensión institucional o normativa. Y ámbito o marco⁸ lo reservamos al conjunto de ese espacio físico con el conjunto de textos que regulan, normativizan o ayudan a entender y comprender ese espacio: muchas veces se trata de textos internos a los usuarios.

Los espacios educativos, sin embargo, cambian con lentitud y dificultad. Obviamente, no se sustituye un edificio por otro al menos muchas decenas de años después de ser construido. Pero lo cierto es que la arquitectura educativa no ha variado mucho tampoco en estos tiempos. No ha estado a la altura de los cambios tecnológicos. Las aulas actuales se parecen a las de antes, lo mismo que los talleres y laboratorios o los recreos...

Sin embargo, se ha producido, indiscutiblemente, un cambio en el ámbito educativo. Las normas y las formas de entender los espacios pueden variar sin que cambien del

⁸ Relacionamos este concepto con el de marco conceptualizado por Goffman.

todo los espacios físicos concretos. Por ejemplo, con un cambio de utensilios cambian los ámbitos, aunque los espacios se modifiquen poco.

Lo que sucede en la actualidad es que los espacios y los ámbitos han variado. La matriz de los espacios educativos tradicionales es hoy en día bien diversa. Antes eran espacios cerrados y bloqueados sobre ellos mismos, separados por muros. Hoy en día, mediante Internet, pueden conectarse con otras aulas, albergar otras intervenciones, otras fuentes. Han ampliado, pues, su ámbito de relación y de circulación de la información. Y esto acarrea consecuencias para la pedagogía y la didáctica.

Por otra parte, antes los espacios profesoral y del estudiante estaban bien separados y jerarquizados, hoy las tareas en común que permiten las tecnologías reclaman un orden más colaborativo, más compartido. Menos separación, lo cual se corresponde también con la facilidad de acceso a la información, más igualitaria, más compartida.

La presencia de las pantallas tampoco se ha integrado adecuadamente. Los talleres y bibliotecas han cambiado muy poco. Y el mobiliario sigue siendo “antiguo régimen”. Pero el germen del cambio de ámbito se ha introducido en los centros educativos. Y, muy probablemente, llegará a alterar todo lo que hoy entendemos por escuelas y por aulas.

Esta mudanza de ámbito, a veces sin los correspondientes cambios de espacios físicos, acaba viviéndose como tensión e incomodidad por parte de los estudiantes y del profesorado.

Por una parte, el ambiente informal y personalizado que tiende a dominar en los espacios domésticos o generales en los que se consumen y usan medios, no se ve en las escuelas donde, en cambio, suele predominar la formalidad de tipo tradicional. Sin embargo, lo que no entra por la puerta acaba entrando por la ventana, y los espacios escolares sienten la influencia de los espacios mediáticos generales. La presencia de los medios se hace sibilina, implícita y va diluyendo muchos comportamientos tradicionales.

Tampoco el ambiente socializador y compartido que parece reinar en los nuevos espacios públicos de ocio y entretenimiento o comerciales, está adoptándose en las escuelas. Por supuesto, hay casos en que sí, pero predomina una orientación tradicional. La escuela está quedando, en muchos casos, como un ambiente arquitectónico frío y despersonalizado en el que la tecnología tiene un acomodo incierto, donde el modo de relación se parece más a los flujos fabriles del XIX —en tiempos y espacios— que a la informalidad dominante en nuestro tiempo.

Lo más relevante es que la desconexión que anteriormente se daba entre espacios escolares, domésticos y generales tiende hoy a desplazarse y disolverse a través de los medios. Las redes conectan el hogar con la escuela, los nuevos medios de la WEB abren la escuela al espacio público y son las TICs las responsables de la expansión y ampliación de las aulas, bibliotecas y talleres. Todo esto puede ser conceptualizado como un cambio de ámbito progresivo que no es respondido consecuentemente con

cambios en el espacio físico. De ahí muchas contradicciones, tensiones y dubitaciones.

La obligada reformulación de los ámbitos educativos

Así las cosas, es bastante probable que los próximos tiempos nos proporcionen un cambio acelerado de los ámbitos educativos en que la tecnología jugará un papel central. La dirección de esos cambios parece avanzar hacia ciertos principios generales:

- De los espacios formales a los informales
- De los espacios rígidos a los flexibles
- De los espacios centrados en la centralidad a los organizados por la creatividad
- Del modelo de espacio canónico a la versatilidad
- De los espacios centrados en referencia fijas a los espacios auto-organizados en referencias móviles
- De la planificación espacio-temporal a la espontaneidad
- De los tiempos pre-condicionados externamente a los tiempos condicionados internamente, según al ritmo de las tareas
- De los ámbitos cerrados a los abiertos
- De los ámbitos autónomos a los interconectados
- De los ámbitos mono-tarea a los multi-tarea
- De los ámbitos de procesamiento lineal a los de procesamiento en paralelo o azaroso
- Etc.

En esta transformación de los espacios, el papel de las TICs es fundamental, porque ellas crean las condiciones del cambio crítico. Sin embargo la acumulación de todas estas tendencias genera un proceso conflictivo, y, como en todos procesos conflictivos, varios tipos de órdenes se disputan la hegemonía.

La cuestión del orden y del desorden es esencial. En cierta manera, estamos asistiendo a un momento entrópico, de un cierto desorden con respecto con respecto a la rigidez de momentos anteriores. Es por tanto, un momento rebelde y liberador. Pero si la entropía persiste, la tensión y el estrés, como elementos negativos, acabarán con los hipotéticos beneficios del cambio. Es preciso, por tanto, estructurar un nuevo principio auto-organizativo que mejore el autocontrol del sistema y resuelva su excesiva complejidad.

¿Cómo se generará este principio? Desde nuestro punto de vista, la cuestión del pensamiento crítico y creativo que puede impulsar la AMI es fundamental.

La integración de los medios como objeto de estudio

Disponer de un marco conceptual clave sobre la AMI es el objetivo de esta sección.

Se trata de conocer los términos y definiciones de la AMI, su origen y su evolución, para así comprender mejor sus elementos, sus usos y los beneficios que puede aportar en la educación y en la formación de las personas.

Qué es la alfabetización mediática e informacional

Alfabetización mediática e informacional es el proceso por el que las personas adquieren las habilidades y capacidades para acceder, procesar, analizar y evaluar información usando los medios de comunicación y las tecnologías a su alcance, siendo, al mismo tiempo, capaz de emitir y e interactuar —a través de esos medios y tecnologías— con otras personas y grupos. Así diremos de una persona que está alfabetizada en este sentido cuando tiene autonomía y capacidad para desenvolverse eficazmente en los nuevos entornos tecnológicos y comunicativos de su vida cotidiana.

La AMI como un Nuevo Derecho Educativo

El currículo de formación de profesores en AMI de la UNESCO se inicia con una afirmación que conviene tomar en cuenta: “El Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que “Todo individuo tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”. Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) provee a los ciudadanos las competencias que necesitan para buscar y gozar de todos los beneficios de este derecho humano fundamental⁹.

Se advierte pues, que la AMI es, al mismo tiempo, la consecuencia y la exigencia del desarrollo de un derecho humano fundamental, la libertad de expresión. Sin disponer de una capacidad adecuada para ejercerlo, el derecho de libertad de expresión no pasa de ser una mera proclamación, una posibilidad teórica sin ningún respaldo práctico. De aquí la necesidad ineludible de la AMI.

El Currículo de la UNESCO está pues reconociendo, desde el principio, la conexión directa entre la AMI y ese derecho fundamental que es la libertad de expresión. En este sentido, no sería exagerado, pues, considerarla a ella también como un derecho.

⁹ Cf. p. 22 <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Pero, además, la AMI se relaciona con otros derechos comunicativos humanos. En primer lugar el derecho a la información. Si la libertad de expresión es el reconocimiento de la libertad de comunicar, el derecho a la información, por su lado, es el reconocimiento de que cualquier persona necesita disponer de una información clara y accesible sobre todos aquellos temas que le pueden afectar directa o indirectamente, especialmente con todos aquellos que tienen que ver con su carácter de ciudadano.

Por tanto, los poderes públicos que reconocen y respetan, a la vez, la libertad de expresión y el derecho a la información, tienen una doble responsabilidad.

Por un lado, en lo que se refiere a la libertad de expresión, tienen que evitar todas las barreras que puedan impedir que las personas u organizaciones se comuniquen libremente. Esto consistirá en suprimir la censura —en sus múltiples modalidades— o en evitar las amenazas que pongan en peligro la libertad y, al mismo tiempo, facilitar a todos los ciudadanos equitativamente los medios que requiere una comunicación activa y efectiva.

Por otro lado, para asegurar el derecho a la información, los poderes públicos tienen que garantizar que los ciudadanos acceden —y, por tanto, que se difunde adecuadamente— a todo el conocimiento y a toda la información que necesitan para adoptar decisiones informadas. En este caso, los poderes públicos deben actuar no sólo suprimiendo barreras o censuras —como sucedía en relación con la libertad de expresión—, sino que tienen que ser facilitadores de medios y recursos para los ciudadanos —incluso, a veces, presentarse como productores y promotores de información pública—

Insistimos, tanto en relación con la libertad de expresión como con el derecho a la información, la AMI, es decir la adquisición de determinadas capacidades por parte de los ciudadanos, es una exigencia fundamental. En relación con la libertad de expresión, porque la AMI procura las competencias individuales necesarias para expresarse y para usar los medios adecuados. En relación con el derecho a la información, porque —por muy efectivas que sean las tareas realizadas por los poderes públicos y por la sociedad para potenciar la información pública—, es absolutamente necesario que los ciudadanos individuales posean la capacidad de seleccionar, evaluar, analizar y validar por sí mismos la información que reciben. Y esto es también producto de una AMI adecuada.

Finalmente, la AMI en su relación con los derechos comunicativos fundamentales —libertad de expresión y derecho a la información— conduce al desarrollo de democracias avanzadas que se basan en la deliberación en la esfera pública y en la participación política. Ciudadanos bien informados y competentes en materia de información y comunicación enriquecen la vida democrática y aseguran su sostenibilidad.

Sin embargo, antes de todo, la AMI tiene que ser considerado una derivación básica del derecho a la educación. Un derecho que, a su vez, se relaciona con dos derechos básicos en el mundo de hoy la libertad expresiva y la libertad de acceso a la informa-

ción. Sin AMI en la actualidad, el derecho a la educación apenas puede ejercerse.

Todo ello, por otro lado, puede ser trasladado a la pedagogía y a la didáctica. La libertad de acceso y uso a la información, junto a la libertad de creación y de expresión son también fundamentales en la educación. Tanto para el profesorado como para los estudiantes. Pero la AMI es justamente el factor que asegura la conjugación precisa entre todas esas libertades y la organización del aprendizaje, en el que la maestría y la orientación son esenciales. Una persona alfabetizada mediáticamente —en el caso de la educación, una persona que tiene capacidades creativas y críticas y usa con soltura los medios a su alcance— es una persona capaz de organizar sus libertades en un curso compatible con el aprendizaje, al experimentación y la calidad del conocimiento.

Orígenes del concepto

AMI es un concepto relativamente reciente. En realidad, surge en los primeros años del siglo XXI, porque hasta entonces se habían usado otros términos que, de alguna manera, el nuevo paradigma de la AMI ha logrado fusionar e integrar. Pero las raíces de la AMI están en el concepto previo de alfabetización que se ha venido desarrollando desde hace siglos. Veamos, a continuación, como ha evolucionado este concepto —nos basaremos en Pérez Tornero y Varis (2010)—.

“A lo largo de la historia, la humanidad —según explican los citados autores— ha ido adquiriendo lenguajes, competencias intelectuales y habilidades comunicativas que le han permitido comprender y hacerse cargo del mundo que le rodeaba, y le han proporcionado una cultura y una identidad. Buena parte de estos lenguajes y competencias dependen del tipo de códigos usados y de los sistemas de signos que éstos generan. El más extendido de todos ellos es que ha sido capaz de transformar eficazmente la palabra hablada en texto escrito mediante el uso de letras de un alfabeto. Se llama alfabetización al proceso de asimilación y uso de este código de la escritura. Pero, en términos generales, hablaremos de alfabetización para referirnos a la adquisición de cualquier tipo de código que facilite y potencia la comunicación. En este contexto, alfabetización mediática será para nosotros el proceso de asimilación y uso de los códigos involucrados en el sistema mediático contemporáneo así como de la habilidad operativa necesaria para usar adecuadamente los sistemas tecnológicos en que estos códigos se sostienen”.

En este sentido, los autores mencionados distinguen diversas etapas históricas en la definición del concepto de alfabetización:

“Denominaremos al punto de origen de esa alfabetización clásico —y hablaremos, por tanto, de alfabetización clásica—. El proceso

de alfabetización clásica vivió diferentes fases y momentos críticos. Hasta la invención de la imprenta de tipos móviles¹⁰ y su desarrollo durante el Renacimiento y en la época Moderna, ese proceso de alfabetización estuvo reservado y limitado a muy pocas personas, a una aristocracia religiosa o política que controlaba el acceso a las fuentes de la escritura y los textos. Sin embargo, con la difusión del libro impreso, el número de personas con acceso a la escritura y a los textos fue aumentando y con ello la influencia social del proceso de alfabetización. Éste recibió un impulso decisivo con la revolución industrial, con la aparición de la sociedad urbana y con la proclamación de la enseñanza obligatoria por parte de algunos estados. La alfabetización se empieza a ver como una dimensión obligatoria de la nueva ciudadanía. Con la llegada de los medios masivos de comunicación —en general, medios eléctricos, es decir, el cine, la radio y la televisión— emerge una nueva realidad: la palabra y la imagen, memorizadas con el concurso de la electricidad, recuperan y aumentan su capacidad de transmitir masivamente información y conocimiento. En ese contexto, de alguna manera, la escritura y los textos pierden parte de su hegemonía social. Sin embargo, no se trata de una simple recuperación de la oralidad o de la visualidad. Los nuevos medios generan nuevos lenguajes que requieren nuevas competencias que van más allá de lo que hasta el momento se consideraba la competencia alfabética. Esas capacidades debieron vincularse a un contexto más amplio que requería nuevas competencias: especialmente las relacionadas con los códigos de la imagen mediatizada y el lenguaje audiovisual. Es posible hablar de competencia audiovisual.

Pero los cambios no se iban a quedar aquí, con la revolución de la informática, y el desarrollo de la digitalización —es decir, con la llegada de los ordenadores y con la comunicación multimedia—, fueron necesarias capacidades y competencias más avanzadas. Se habla entonces de alfabetización digital.

Cuando, en las últimas décadas, las tecnologías digitales se fusionan con las analógicas y todas —junto a sus lenguajes específicos— se suman y se integran en plataformas complejas multimedia, puede hablarse de convergencia de medios. Es entonces cuando hablar de alfabetización digital empieza a ser parcial e insuficiente. Se habla entonces de competencia y de alfabetización mediática”.

Sintetizando este recorrido evolutivo del concepto de alfabetización, Pérez Tornero y Varis (2010) presentan el siguiente cuadro (ver cuadro 1).

De este modo, y siempre siguiendo a los citados autores, se pueden distinguir diferen-

¹⁰ Hay que recordar que la imprenta fue desarrollada en China en el año 1048 por Bi Sheng.

tes conceptos de alfabetización:

- La alfabetización clásica (lectura-escritura): se inicia en la historia antigua y llega a hasta nuestros días. La escuela primaria desempeña un papel esencial en su promoción. Hasta la constitución de los estados modernos durante la revolución industrial, la escritura y lectura estuvo reducida a las élites, pero la introducción de la escuela obligatoria democratiza la alfabetización y, así, logra llegar a buena parte de la población mundial.
- La alfabetización audiovisual: relacionada con los medios electrónicos como el cine y la televisión. Abarca a muchas personas que la adquieren de un modo informal y poco consciente, aunque el progreso de la educación en medios la va haciendo cada vez más consciente.
- La alfabetización digital: relacionada con la informática y los ordenadores. Se tiende a usar el término como sinónimo de las habilidades técnicas requeridas para usar los nuevos instrumentos digitales.

Período histórico	Medios hegemónicos	Competencias	Consecuencias socioculturales
Antigüedad clásica y Edad Media	Comunicación oral y gestual Desarrollo de la escritura alfabética	COMPETENCIA ORAL Dominio del lenguaje oral y gestual COMPETENCIA ALFABÉTICA Competencias alfabéticas (lectura y escritura)	Sistematización y conservación del conocimiento a través de la tradición oral La sociedad empieza a organizarse en torno a documentos y textos escritos
Renacimiento -Ilustración- Primera Revolución industrial	Desarrollo de la industria de la imprenta: prensa, libro, etc.	COMPETENCIA ALFABÉTICA Ampliación y extensión de la alfabetización	Avance de las ciencias empíricas y de la filología
Segunda revolución industrial	Aparición de los medios electrónicos: teléfono, cine, radio y televisión	COMPETENCIA AUDIOVISUAL Alfabetización audiovisual	Emergencia de las sociedades de masas y de consumo dirigido
Sociedad de la información Tercera revolución industrial	Medios digitales e Internet	COMPETENCIA DIGITAL Alfabetización digital COMPETENCIA MEDIÁTICA Alfabetización mediática (en el contexto de la convergencia mediática)	Predominio de la tecnología en la organización de la sociedad Globalización Explosión del conocimiento

Cuadro 1. Concepto de alfabetización

- La alfabetización mediática: relacionada con los medios analógicos y digitales y con las nuevas plataformas multimedia, caracteriza el estadio avanzado de desarrollo de la sociedad de la información y del conocimiento.

No obstante la variedad de alfabetizaciones detectada en esta lista, a lo largo de los últimos años, se han diversificado aún más los términos referidos a la AMI.

Bawden (2002), en el año 2002, realizó un análisis estadístico exhaustivo de los diferentes términos relacionados con la Alfabetización informacional, en realidad con la AMI, que se usaron en los últimos años del siglo XX en la bibliografía científica. Éstos son:

- Alfabetización Informacional (AI)
- Alfabetización informática (Informatics Literacy): sinónimos-alfabetización en nuevas tecnologías / electrónica/ de información electrónica;
- Alfabetización bibliotecaria (Library Literacy)
- Alfabetización en medios (Media Literacy);
- Alfabetización de redes (Network Literacy): sinónimos – alfabetización en Internet, hiper-alfabetización;
- Alfabetización digital (Digital Literacy): sinónimo – alfabetización en información digital.

A estos términos hay que añadir el de educación en medios que la UNESCO ha defendido durante décadas.

Educación en medios

El concepto de educación en medios es una respuesta de los profesores y educadores al desarrollo de los medios de masas de los años 70 y 80, a su creciente influencia en la educación y al posterior desarrollo de los ordenadores y medios digitales que se inicia en los años 90.

Esta respuesta consistió en la reclamación de una actividad enfocada a introducir el tratamiento educativo de los medios y sus mensajes en la educación como una forma de orientar y conducir los indudables efectos que los medios inducían en los jóvenes estudiantes y en la sociedad.

En 1982, la UNESCO organizó un congreso internacional en Grünwald, Alemania, y lanzó la denominada “Declaración de Grünwald en Educación en Medios. Ésta fue, probablemente, el primer documento internacional que reclamaba una actitud crítica

desde la educación ante los medios masivos de comunicación.

Luego, más adelante, en Viena, otro congreso organizado también por la UNESCO, reclamaba “educar en los medios en la era digital”. No se trataba ya únicamente de los medios masivos, sino de los interactivos. La educación en medios, decía aquella declaración¹¹, es parte de los derechos básicos de todos los ciudadanos relacionados con la libertad de expresión y el derecho a la información (...). Más adelante, en Toulouse y, luego en el Seminario de Sevilla de 2002, la UNESCO se reafirmó en la necesidad de promover la educación en medios dentro de los sistemas formales de educación”.

Si la demanda de alfabetización informacional se relacionaba con las capacidades de las personas, sobre todo, en relación con la información, la educación en medios, en cambio, pone énfasis en los medios de comunicación. En todo caso, desde ambas perspectivas, se pone el acento en que la alfabetización (informacional o mediática) es un derecho de las personas que aumenta su capacidad crítica y su capacidad para resolver problemas.

Acabando ya el recorrido por los términos que han dado origen a la AMI, hay que mencionar el fuerte desarrollo que, sobre todo en Europa, pero también recientemente en EEUU, Canadá y otros países del mundo, ha tenido el concepto de Alfabetización Mediática (Media Literacy).

Alfabetización Mediática ha cobrado mucho desarrollo en Canadá, EEUU y, más recientemente en Europa. Parte de fuentes similares a las de la Alfabetización Informacional y a la Educación en Medios, pero, así como las dos anteriores incidían, sobre todo, en los ámbitos de las bibliotecas, las industrias de la Información y el sistema educativo, la alfabetización mediática pone su foco principal de atención en los medios de comunicación y en la industria de la cultura.

Como veremos más adelante, este concepto ha estado en la base de todo el desarrollo de las políticas de la UE en este sector y sigue siendo una componente esencial en los movimientos asociativos canadienses y norteamericanos.

En los apartados que siguen trataremos de precisar los conceptos de Alfabetización Informacional y de Alfabetización Mediática.

Definiciones de alfabetización informacional

Según Behrens (1994), Paul Zurkovski, que fue presidente de la Asociación Americana de la Industria de la Información, pasa por ser la primera persona que, en 1974, habló de alfabetización informacional¹².

¹¹ “Media Education is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information...”

¹² “Paul Zurkovski, Chairman of American Information Industry Association, is the first person that proposed the concept of “information literacy” as well as the strategies for promoting information literacy in 1974 (Behrens, 1994)”. En Jia Rong Wen a, Wen Ling Shih, Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers.

Desde entonces, el concepto ha sido utilizado en muchos ámbitos y con múltiples objetivos. Pero quienes lo popularizaron en Estados Unidos fueron los profesionales del mundo de la documentación y las bibliotecas. Especialmente, la American Library Association (ALA) y la American Association of College and Research Library (ACRL), quienes, en 1989, en su Presidential Committee on Information Literacy: Final Report popularizaron una definición de la Alfabetización Informacional que ha quedado fijada como una fórmula reconocida mundialmente:

“Los libros, los cuadernos y las lecciones deben conducir hacia un proceso de aprendizaje basado en las fuentes de información disponibles para aprender y hacia la solución de problemas de la vida —es decir, hacia experiencias de aprendizaje que construyan un hábito de usar las bibliotecas a lo largo de la vida. Tal proceso de aprendizaje debería implicar de un modo activo a los estudiantes en un proceso que puede ser descrito así:

- Saber cuándo se tiene una necesidad de información
- Identificar la necesidad de información relacionada con un tema o con un problema
- Encontrar la información que se necesita y evaluarla
- Organizar la información
- Usar la información de un modo efectivo en relación con el tema o el problema de que se trate”

Este concepto fue luego sintetizado e incluido dentro de las actividades académicas como “la capacidad personal que incluye las habilidades de gestionar y aplicar el uso de la información y el conocimiento”¹³. Otros autores, como McLuren (1994)¹⁴ establecieron que la Alfabetización informacional se podía entender como la suma de cuatro dimensiones:

- El conocimiento del sistema de información
- Las habilidades para adquirir, analizar, organizar y evaluar la información;
- La comprensión del valor, las funciones y los roles de la información;
- Utilizar la información para resolver problemas.

La UNESCO adoptó, siguiendo la proclamación de Alejandría (2005), un concepto de Alfabetización Informacional que se resume así¹⁵:

¹³ “Information literacy is defined as a person’s information ability including the skills of managing information and the knowledge of applying information (Bruce, 2000; Doyle, 1994)”. En Rong Wen, J. Ling Shib , W. (2008). Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. Computers & Education 50 (2008) 787–806.w.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/PDFs/Exploring%20info%20literacy20%competence20standards%20for%20elementary%20and%20high%20school%20teachers.pdf>

¹⁴ Cf. Rong Wen, J. Ling Shib , W. (2008).

¹⁵ Catts, R. y Lau, J. (2008).

- Reconocer las necesidades de información
- Encontrar y evaluar información de calidad
- Almacenar y recuperar dicha información
- Hacer un uso ético y efectivo de la información
- Aplicar la información a crear y comunicar conocimiento

Como puede comprobarse, la UNESCO prácticamente asume en la definición de Alfabetización Informacional la tradición académica el tema —especialmente la norteamericana— pero añade algunos conceptos que tienden a calificar y a especificar el tipo de información que se busca y sus usos. Así, introduce, términos como información de calidad, uso ético de la información, y creación de conocimiento y comunicación.

Muy probablemente, el énfasis puesto en estos nuevos términos procura situar un concepto como el de información —que había surgido en un contexto tecnológico, en el de las TICs, y en un contexto institucional concreto, el de las bibliotecas y la documentación, y estrechamente ligado al concepto de sociedad de la información— en un ámbito más amplio, el de las sociedades del conocimiento, que describe con mucha precisión un documento del año 2005, *Hacia las sociedades del Conocimiento*¹⁶ en donde la UNESCO defiende ir más allá del primigenio concepto de sociedades de la información y afianzar a cambio el concepto de sociedades del conocimiento:

“La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca —en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista— a prever una forma única de sociedad posible”.

“La importancia de la educación y del espíritu crítico ponen de relieve que, en la tarea de construir auténticas sociedades del conocimiento, las nuevas posibilidades ofrecidas por Internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que nos desintereseemos por otros instrumentos auténticos del conocimiento como la

¹⁶ UNESCO (2005).

prensa, la radio, la televisión y, sobre todo, la escuela. Antes que los ordenadores y el acceso a Internet, la mayoría de las poblaciones del mundo necesitan los libros, los manuales escolares y los maestros de que carecen¹⁷.

Adviértase que, según este texto, el concepto de sociedades del conocimiento reclama exige no sólo ir más allá del concepto de información, sino, de alguna manera, relativizar el enfoque demasiado técnico que estaba en su base y reclamar, como contrapartida, una aproximación más integral y holística en la que no sólo se consideren las tecnologías y la información digital, sino todos los medios de comunicación, clásicos y modernos, que son capaces de construir, difundir y compartir conocimiento.

Este desplazamiento del foco de interés irá conduciendo, poco a poco, a la necesidad de integrar la alfabetización informacional con la mediática. Básicamente, una aproximación unificada e integral es la que postula el Currículo de la UNESCO en AMI para profesores.

Pero antes de considerar la aproximación unificada, prestemos atención al concepto de alfabetización mediática tal y como se ha desarrollado en los últimos tiempos.

Definiciones de educación en medios

Al mismo tiempo que se desarrollaba la definición de alfabetización informacional — que, como hemos visto se ha venido perfilando al amparo de las tradiciones académicas de los expertos en biblioteca y documentación, especialmente, en los EEUU— en Canadá y Europa se ha vivido un amplio desarrollo el concepto de educación en medios que, finalmente, ha derivado el de alfabetización mediática.

Si la educación en medios era el proceso pedagógico surgido como respuesta al crecimiento de la influencia de los medios masivos y digitales de comunicación en los jóvenes estudiantes, la alfabetización mediática era el resultado, el producto, de esa educación —y de otros procesos informales y no-formales de aprendizaje— expresada en términos competencias personales.

En el contexto europeo el concepto de educación en medios tiene dos fuentes que convergen. De un lado, una tradición académica y pedagógica —especialmente anglosajona, pero con importantes raíces también en países latinos— que reclama prestar atención a los medios de comunicación en la educación, es decir, en las escuelas y centros educativos. De otro lado, las corrientes que han defendido, inicialmente, la alfabetización digital y que, posteriormente, han decidido ampliar esta concepción hasta desarrollar el nuevo concepto de alfabetización mediática. Aquí la evolución de la po-

¹⁷ Las negritas son nuestras

¹⁸ Semiología o semiótica desarrollada al calor del movimiento estructuralista francés —Barthes, Foucault, Greimas, etc.— surgido en torno a los movimientos de Mayo del 68 y continuado especialmente por Umberto Eco en Italia.

lítica de la Unión Europea al respecto ha sido fundamental.

Trataremos, a continuación, de la primera aproximación, la que se basa en la educación en medios.

Es indudable que el origen de la educación en medios tiene un punto de rebeldía y de crítica. Es ésta una aproximación en cierta manera defensiva y reactiva ante la preponderancia cultural de los medios masivos —que se empieza a sentir entre los años 70 y 80— y que se nutre de las perspectivas analíticas que proporcionan múltiples tradiciones de análisis crítico de los mensajes —especialmente, de la semiótica¹⁸ y estudios culturales¹⁹. Y es cierto también que esa orientación se asocia a la búsqueda de alternativas sociopolíticas a la preponderancia del sistema comercial que gobierna la industria mediática del momento. Al hacerlo tiende a conectarse con movimientos filosóficos y políticos críticos —por un lado, la teoría crítica de la sociedad, el situacionismo, y, en general, posturas de izquierdas; y, por otro, a la exigencia de una alfabetización (en este caso mediática) contextualizada en el ambiente propio del que aprende (aquí el pensamiento de paulo Freire y su aplicación a contextos comunicativos ha sido muy influyente)—. El impulso de este tipo de aproximación en los ámbitos educativos ha venido dado por movimientos de reforma pedagógica y asociaciones civiles relacionadas con el uso crítico de los medios.

La orientación que podemos denominar anglosajona tiene influencias de intelectuales y profesores de Ontario²⁰, Canadá en Ontario, Canadá, de los trabajos realizados por el British Film Institute²¹ y de Len Masterman²². Todos ellos parten de la idea de que la alfabetización mediática debe centrarse en algunos principios²³:

- Los medios son construcciones
- Los medios y las audiencias interactúan entre sí
- Los medios son instituciones (comerciales)
- Los medios contienen valores

En esta línea y desarrollando estos principios, el Ministerio de Educación de Ontario, proporcionó 8 claves para la alfabetización mediática que conviene recordar aquí:

Clave 1: Los medios son construcciones. Los medios no son simple reflejos de la realidad externa; presentan producciones que tienen objetivos específicos.

Clave 2: Los medios construyen la realidad. Los medios nos proporcionan a menudo

¹⁹ Estudios Culturales que se inspiraban de Richard Hoggart y Raymond Willams y fueron luego potenciados por el trabajo de Stuart Hall

²⁰ Cf. Ontario Ministry of Education, 1989. Para una visión de la historia de la alfabetización mediática en Canadá, cf. Anderesen, N, Duncan, B, y Pungente, John. Media education in Canada. The second spring. <http://jcp.proscenia.net/publications/articles/mediaedcanada.pdf>

²¹ Cf. British Film Institute, 1991

²² Cf. Masterman (1989).

²³ Worsnop, Ch. Media Literacy Through Critical Thinking Teacher Materials. http://depts.washington.edu/nwmedia/sections/nw_center/curriculum_docs/teach_combine.pdf

observaciones y experiencias pre-construidas que tiene objetivos específicos.

Clave 3: Las audiencias negocian los significados en los medios. Cada uno de nosotros interactúa en un único camino con los textos mediáticos a partir de factores tales como el género, la raza, la edad, la clase y las experiencias vitales. Cada uno de nosotros negocia el significado de diversos modos. La teoría de la recepción está implícita en ello.

Clave 4: Los medios tienen implicaciones comerciales. La Alfabetización Mediática incluye la toma de conciencia de la base económica de la producción de los medios masivos. Las grandes cadenas de medios intentan deliberadamente que las audiencias sean sus patrocinadores.

El conocimiento de este hecho permite a los estudiantes entender cómo el contenido de los programas les hace convertirse en dianas para los anunciantes y clasifica a los espectadores en grupos y segmentos convenientes para las estrategias de marketing. El tema de la propiedad y el control tiene una importancia vital en una época en que hay muchas elecciones y pocas voces (el 90% de los diarios, revistas, cadenas de televisión, películas y programas de ordenador del mundo pertenece sólo a una docena de conglomerados empresariales).

Clave 5: Los mensajes de los medios contienen valores ideológicos. La alfabetización mediática implica la conciencia de las implicaciones ideológicas y del sistema de valores de los textos mediáticos. La ideología tiende a hacerse invisible y a aparecer como ideas de sentido común que aceptamos en relación con los grupos dominantes y subordinados de la sociedad. Necesitamos decodificar los mensajes sobre consumismo, representación de género, la aceptación de la autoridad, y el patriotismo incuestionable.

Clave 6: Los medios tienen implicaciones políticas y sociológicas. Una dimensión importante de la alfabetización mediática es la toma de conciencia sobre el amplio alcance de los efectos sociales y políticos que tienen los medios. La naturaleza cambiante de la vida familiar, el uso del tiempo libre y las campañas políticas por televisión son tres ejemplos de ello. Los medios masivos se usan para legitimar los valores y las actitudes sociales. Los medios cumplen también una función esencial en la mediación global de acontecimientos y temas que van desde los derechos civiles hasta el terrorismo. Finalmente, la batalla por la defensa de una identidad canadiense será difícil de librar desde el momento en que los medios están dominados por la cultura popular norteamericana.

Clave 7: Forma y contenido están estrechamente relacionados en los medios. Poner de relieve las conexiones entre forma y contenido, se relaciona con la tesis de McLuhan de que "el medio es el mensaje". Esto es que cada medio tiene su propia gramática y su propio sesgo y codifica la realidad de un solo modo. Por tanto, diversos medios pueden reflejar el mismo hecho, pero tienden cada uno de ellos a crear diferentes mensajes y diferentes impresiones.

Clave 8: Cada medio tiene una única forma estética. Los estudiantes deberían tener la oportunidad de desarrollar la alfabetización mediática como un instrumento que les

capacite no sólo para decodificar y entender los textos mediáticos sino de disfrutar de la estética singular de cada uno de ellos. Nuestro disfrute de los medios se enriquece con la toma de conciencia sobre cómo se crean las formas que agradan y gustan.

De la alfabetización digital a la mediática

El concepto de alfabetización digital surgió como una demanda de la economía y la tecnología para dotar a las personas de las competencias que requería el nuevo sistema productivo y, en general, el desarrollo de la sociedad de la información. Pero estas exigencias, al principio, parecían exigir, únicamente, una respuesta de tipo técnico e instrumental. Sin embargo, pronto se vio que Europa, como otras partes del mundo, al adoptar la alfabetización digital, estaban ante la exigencia de un cambio cultural muy profundo que iba a afectar a las competencias de las personas, de las instituciones y de los grupos y que transformaría profundamente los lenguajes y los códigos de una sociedad en la que las TICs se colocaban en el centro del cambio.

Este cambio de concepto y la aceptación de un paradigma abiertamente cultural para introducir las nuevas competencias fue el resultado de un estudio encargado por la Unión Europea, Report Promoting digital literacy, realizado por un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona, y dirigido por José Manuel Pérez Tornero.

La propuesta más llamativa de este estudio fue crear “un nuevo concepto de Alfabetización Mediática que esté dentro de una alfabetización que no es sólo digital o técnica, sino también cultural, comprensiva y compleja, relacionada con los ciudadanos y humanística”²⁴.

A partir de aquí, diversos grupos trabajaron en la Unión Europea en desarrollar un nuevo concepto de alfabetización mediática y una política adecuada para su desarrollo —tareas que fueron desarrolladas mediante un trabajo conjunto de un grupo de expertos²⁵ y de una consulta pública lanzada por la Comisión dentro del Programa MEDIA—. Surge así una definición ampliamente compartida que alcanza enseguida la aceptación por parte de las autoridades europeas, tanto la Comisión, como el Parlamento Europeo.

En esta definición, la alfabetización mediática está relacionada con la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos. Un texto de la Comisión Europea presenta así la definición:

“La difusión de contenido digital creativo y la multiplicación de las plataformas de distribución móvil y en línea generan nuevos

²⁴“A new concept of Media Literacy whose characteristics are broken down into a literacy that is not only digital or technical, but also cultural, comprehensive and complex, linked to the citizens, and humanistic”.

²⁵ http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/expert_group.pdf

desafíos para la alfabetización mediática. En el mundo actual, los ciudadanos necesitan desarrollar habilidades analíticas que permitan un mejor entendimiento intelectual y emocional de los medios de comunicación digitales.

La alfabetización mediática abarca todos los medios de comunicación: su objetivo es aumentar la concienciación de los ciudadanos sobre las múltiples formas de mensajes difundidos por los medios con se pueden encontrar en su vida diaria. Estos mensajes son los programas, películas, imágenes, textos, sonidos y páginas web divulgados mediante diferentes de formas de comunicación.

La alfabetización mediática cumple una importante función en la concienciación acerca del patrimonio audiovisual europeo y las identidades culturales, así como en el aumento del conocimiento e interés en dicho patrimonio y en las obras culturales europeas recientes.

La alfabetización mediática consiste en incluir a todos y potenciar la ciudadanía en la sociedad de información actual. Se trata de una habilidad permanente no solo para los jóvenes, sino también para los adultos y las personas de edad avanzada, los padres, profesores y profesionales de los medios de comunicación. Gracias a Internet y a la tecnología digital, cada vez más europeos pueden crear y difundir imágenes, información y contenidos. Hoy en día, se considera la alfabetización mediática como uno de los requisitos previos para lograr una ciudadanía plena y activa y prevenir y reducir el riesgo de exclusión de la vida de la comunidad.

Una sociedad instruida en el uso de los medios de comunicación sería a la vez un estímulo y una condición previa para el pluralismo y la independencia de los medios. La expresión de distintas ideas y opiniones, en idiomas diferentes y representando a diferentes grupos, ya sea en el ámbito de una misma sociedad o de varias, ejerce un efecto positivo sobre los valores de la diversidad, la tolerancia, la transparencia, la equidad y el diálogo. Por tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y se deben seguir de cerca sus avances.

La democracia depende de la participación activa de los ciudadanos en la vida de su comunidad, y los medios de comunicación les aportarían las habilidades necesarias para comprender el flujo diario de información difundida a través de las nuevas tecnologías de la comunicación"²⁶.

Es obvio que el concepto de alfabetización mediática, tal y como es formulado por la

²⁶ Cf. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:01:ES:HTML>

Unión Europea, es muy amplia y comprensiva. De un lado, recoge la parte nuclear del concepto de alfabetización informacional —que tenía que ver sobre todo con el uso de la información— y, por otro lado, incluye también los principios, valores y orientaciones de la educación en medios. Pero, como se verá más adelante, trata de conectar la alfabetización mediática con las exigencias productivas y técnicas propias de la sociedad de la información.

Resumiendo, dos son los grandes puntos de inflexión contextuales que propician la necesidad de esta nueva alfabetización mediática:

- La aparición de los medios electrónicos (teléfono, cine, radio y televisión), que caracteriza el paradigma de la comunicación masiva —dominante desde los años 50 hasta los 90—.
- La llegada de los medios digitales. Éstos, que se difundieron con una rapidez y una intensidad desconocidas hasta entonces en la historia, han propiciado la aparición de un nuevo contexto intelectual, semiótico y comunicativo.

Y, desde el punto de vista conceptual, la alfabetización mediática —a diferencia de la alfabetización informacional— supone dar más relevancia al entorno mediático concreto en que se mueven los ciudadanos y, además, en señalar la importancia que tiene la alfabetización mediática en el desarrollo de las sociedades democráticas. En este último aspecto, la conexión entre la alfabetización mediática así considerada y las exigencias de la UNESCO de avanzar hacia las sociedades del conocimiento son más evidentes.

Unificando los conceptos la alfabetización mediática e informacional

Pese a que la orientación europea de la alfabetización mediática —y, en cierto sentido, los más recientes desarrollos norteamericanos— postulara la alfabetización mediática como un concepto sintético inclusivo de otras definiciones anteriores, la UNESCO asume el lanzamiento de un nuevo concepto más integrador que quiere representar un concepto unificado e integrador. Es el concepto de Alfabetización Mediática e Informacional, AMI.

La primera vez que aparece la proclamación de este concepto es, precisamente, en el currículo de formación de profesores: “El Currículo AMI y el Marco de Competencias de la UNESCO combina dos áreas distintas —alfabetización mediática y alfabetización informacional— bajo el paraguas del término: Alfabetización Mediática e Informacional. Parte desde dónde las terminologías tienen un significado individual (...) hacia una noción unificada que engloba los elementos tanto de alfabetización mediática como de alfabetización informacional y da a conocer las metas y objetivos de AMI”²⁷.

Y más adelante, la UNESCO expresa claramente su voluntad de síntesis entre los defensores del término Alfabetización Informacional y los del concepto de Alfabetización

²⁷ UNESCO (2011). Pg. 18. Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores.

Mediática al afirmar: “Por un lado, la alfabetización informacional enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información. Por otro lado, la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión. El Currículo AMI y Marco de Competencias para Profesores incorpora las dos ideas”²⁸.

Elementos de la AMI

De cara a identificar los elementos de la AMI, Pérez Tornero (2008) ha sintetizado sus principales componentes distinguiendo entre contextos, actores, competencias y áreas.

- Los Contextos: Espacios físicos e institucionales en los cuales diversos actores interactúan para conseguir un objetivo. Se puede hablar de contextos personales, contextos familiares, contextos educativos, contextos mediáticos y contextos cívicos. Cada uno de estos contextos crea condiciones específicas de acceso, uso y ocasionalmente de regulación de los medios. Un contexto puede contener áreas de actividad específica. Es decir, conjuntos de conjuntos de actividad que ponen en relación a ciertos actores con objetivos específicos.
- Los Actores: Personas o grupos que, con un estatuto específico, cumplen un determinado papel en un determinado contexto.
- Las Competencias: Conjunto de habilidades y capacidades que permiten que un determinado actor realice determinadas actividades en un contexto dado.
- Los Procesos: Actividades que involucran los elementos procedentes en un flujo de interacción.

Es fácil imaginar que la AMI, en tanto que es una competencia transversal y multifuncional afecta a muchos ámbitos y actores. Es, en primer lugar, una cuestión que afecta a la familia, a la comunidad más directa y a la escuela, pero interesa también a los poderes públicos a la sociedad civil, a la industria mediática, etc. Y es obvio que, en función de cada medio o lenguaje, requiere habilidades diversas y, por tanto, algunas competencias específicas que, en todo caso, dejan una base común y general.

Por lo que hace a la educación, los estudiantes, profesores, centros educativos, familias y, en general, la comunidad educativa se involucran en la educación en medios y en la AMI. Los procesos de aprendizaje, de ejercitación, de evaluación y de construcción del conocimiento así como de realización de proyectos implican habilidades informacionales y mediáticas y, por tanto, se ven potenciadas por la AMI.

Lo mismo sucede con las actividades de proyección comunicativa de la escuela, de conexión con el entorno y los grupos sociales, una buena base de AMI potencia y ayuda

²⁸ Idem. Pg. 18.

en todos estos procesos.

Finalmente, digamos que en la tarea de formar personas autónomas y competentes, capaces de razonamiento crítico y creativo y capaz de participar activamente en la formación de la esfera pública democrática la AMI juega también un papel de primer orden.

Un currículo de formación de profesores

A partir de la AMI, los intentos de introducción de la educación en medios y de la AMI está siendo objeto de diversas estrategias de políticas públicas, de estudio y de estudio en investigación.

La Comisión y el Parlamento europeos impulsaron una Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente²⁹. En esta Recomendación decide “abrir un debate en conferencias y otras actividades públicas sobre la inclusión de la alfabetización mediática en el plan de estudios obligatorio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente, establecida en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. Pero también se hace mención expresa de la inclusión de la AMI en los planes de estudio: Se debería abordar la alfabetización mediática de diferentes maneras y a diferentes niveles. La responsabilidad principal de los Estados miembros consiste en decidir cómo incorporar la alfabetización mediática a los planes de estudio escolares a todos los niveles”.

Se reconoce, pues, a nivel de recomendación europea la necesidad de incorporar la AMI en la educación, en todos los niveles.

Por su parte, la UNESCO lanzó en 2012 un currículo para profesores en AMI que se está convirtiendo en una referencia para la inclusión de la AMI en todos los programas docentes del mundo.

El Currículo de formación de profesores en AMI de la UNESCO³⁰ consta de dos partes diferenciadas. En la primera propone un marco conceptual de trabajo. En ella el profesorado encontrará una exposición detallada del concepto de AMI y su utilidad a la hora de fomentar nuevas competencias. Se describen en ella los beneficios y exigencias de la AMI, tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el punto de vista de las políticas sociales y educativas y se proporcionan sugerencias didácticas y un sistema de evaluación.

En la segunda, el currículo desarrolla módulos y unidades de formación en AMI y se relacionan estos con las competencias que se intentan fomentar a partir de la AMI.

²⁹ http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_es_1.pdf Acceso en Marzo, 2013.

³⁰ Cf. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf> Acceso en Marzo, 2013.

El currículo se halla en estos momentos en plena expansión y se está aplicando en fase experimental en diversos países del mundo. Constituye una experiencia sólida que debería consolidarse como un punto de partida.

La integración de las TICs y la AMI

Queda, finalmente un tema por elucidar. Es la relación entre las TICs en la educación y la AMI. Nuestra opinión es que mediante la integración de las TICs en la educación, la AMI se fortalece. Y, viceversa, una sólida AMI potencia y mejora la utilización de las TICs en la educación.

Hay muchas razones que nos apoyan a pensar en ello. Algunas de ellas han podido ser puestas de relieve por la investigación, otras están estudiándose en la actualidad. Ordenemos aquí los distintos argumentos.

- La integración de las TICs en la educación prepara y capacita a los estudiantes para el entorno que se encontrarán fuera de la escuela. Es un hecho que muchas de las tecnologías que se utilizan en el trabajo y en la vida cotidiana se implican en la educación —Internet, la web, los ordenadores, los móviles, etc—. Por tanto, en la medida en que los alumnos adquieran las habilidades para su uso y para su dominio, adquieren competencias básicas para su vida laboral y social.
- La integración de las TICs en la educación favorecen una perspectiva nueva y un metaconocimiento sobre algunos de los medios tradicionales y convencionales. Por ejemplo, el uso de un libro electrónico no sólo supone el aprendizaje de nuevas habilidades, sino un elemento de comparación y, por tanto, de comprensión, del libro impreso. Lo mismo sucede con el uso comparado de los diferentes medios, la radio convencional o la radio IP, la televisión digital terrestre o la televisión IP. En general, los nuevos medios ayudan a comprender los anteriores. Y, entre todos ellos, se produce un efecto múltiple de meta-mediatización y de meta-conocimiento que aumenta la comprensión y las capacidades.
- La integración de las TICs sirve para replantear e innovar los sistemas tradicionales de adquisición, retención y explotación del conocimiento. Compárese el uso de una enciclopedia tradicional con el uso de una enciclopedia en red, o el libro de texto tradicional y el libro de texto electrónico... Los nuevos instrumentos crean nuevos ámbitos de libertad, de interacción y de creatividad. Permiten nuevos métodos y pueden hasta cuestionar la funcionalidad de los tradicionales.
- La integración de las TICs abre nuevos caminos al pensamiento crítico y reflexivo. La educación puede hacerse hoy más reflexiva “en el pasado las escuelas han tenido tendencia a descuidar la reflexión. En el siglo XIX, cuando

los sistemas nacionales de educación elemental fueron establecidos, el objetivo era formar trabajadores eficientes para llevar a cabo las instrucciones pertinentes. Hoy, en una sociedad tecnológica de cambios rápidos, esto ya no es lo adecuado, como objetivo de la educación. En países pertenecientes al mundo desarrollado, el currículum de los colegios está siendo modificado para desarrollar habilidades de resolución de problemas, razonamiento crítico y reflexión creativa: no sólo memorizar hechos, sino aprender a utilizar estos conocimientos para enfrentarse a determinados problemas, aprender a planear y trabajar por sí mismo o cooperativamente en pequeños grupos, adaptarse a situaciones nuevas. En resumen aprender a aprender, para que esta educación se convierta en un continuo proceso más allá de la infancia y a lo largo de la vida adulta” —decía John Nisbet ya en 1991³¹. Hoy en día la AMI es condición sine qua non para este aprendizaje reflexivo y creativo. Y el utilizar los medios y las TICs para ello, un imperativo insoslayable.

- La integración de las TICs y los medios en la educación permite la realización del concepto de educación a lo largo de la vida. Si la integración de las TICs se produce, su efecto no puede limitarse a la escuela ni al tiempo escolar, sino que creará contenidos, herramientas y servicios aptos para fomentar la educación en cualquier momento, en cualquier lugar y con contextos y grupos muy diversos. La explosión del mobile learning, de los MOOC (Massive Open On-line Courses), la potenciación del e-learning y al realidad aumentada, junto al fenómeno de las Smart cities están abriendo caminos nuevos que la educación debe explorar y aprovechar. Todo ello conlleva un nuevo aprendizaje y una nueva alfabetización.

Por todas estas razones, la integración de las TICs juega a favor de la AMI y ésta a favor del aprovechamiento del poder innovador de los medios y las TICs.

A modo de conclusión

Hemos propuesto en este texto un camino para la introducción de los medios en la educación: la creación de un currículum para profesores y estudiantes. Y hemos señalado las ventajas de este procedimiento de integración. Para ello hemos sugerido utilizar el camino trazado por la UNESCO y por la Comisión Europea.

Por otro lado, hemos considerado que la criticidad, es decir, el pensamiento crítico y la conciencia crítica se basan en un distanciamiento de lo convencional, en el aprendizaje de nuevos puntos de vista. Y que este distanciamiento propiciaba la apertura hacia la búsqueda de alternativas.

Hemos aportado el concepto de mediatización educativa para describir la situación que se crea en la escuela cuando se introducen los medios y, en concreto el estado en que se encuentran los centros educativos en España.

³¹ Cf. Nisbet, J. (1991)

Finalmente, hemos señalado el potenciar que tiene la integración de las TICs para potenciar el pensamiento crítico.

O hemos trazado, pues, más que un marco de acción, pero el camino a recorrer es aún largo. Debe hacerse mucho en el campo de la investigación, la pedagogía, la didáctica y las políticas públicas... Pero el horizonte empieza a clarificarse y los objetivos se perfilan con nitidez.

Referencias bibliográficas

Bawden, D. (2002): Revisión de los conceptos de alfabetización Informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, n.º 5, 361-408.

Behrens, S. J. (1994): A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55, 309-310.

Catts, R. y Lau, J. (2008): *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO: Paris, 2008. See. http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/towards-information-literacy_2008-en.pdf

Masterman, L. (1985): *Teaching the media*. New York: Routledge. Existe traducción castellana en Ediciones la Torre, 1993.

Nisbet, J. (1991): Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje. En Monereo, C. (1991) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*, Barcelona, Casals, pp. 15-19.

Pérez Tornero, J. M. y Varis, T. (2011): *Media Literacy and New Humanism*, UNESCO IITE (Con Tapio Varis). <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214678.pdf> (Acceso en marzo, 2013) Trad. Castellana en editorial UOC, 2012.

Pérez Tornero, J. M. (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. A comprehensive view on the concept of media literacy and an understanding of how media literacy level should be assessed, (Scientific Coordinator; con Paolo Celot, Tapio Varis, Evelyne Brevort i Thierry de Smet), European Commission. http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf. Acceso en Marzo, 2013.

Pérez Tornero, J. M. (2007): *Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe*. European Commission. <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/study.pdf>

Rong Wen, J. Ling Shib, W. (2008): Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers. *Computers & Education* 50 (2008) 787-806. <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/NewPGCE/PDFs/Exploring%20info%20>

literacy%20competence%20standards%20for%20elementary%20and%20high%20school%20teachers.pdf

Tuncer, M. (2013): An analysis on the effect of computer self-efficacy over scientific research self-efficacy and information literacy self-efficacy. <http://www.academicjournals.org/err/PDF/Pdf%202013/10Jan/Tuncer.pdf>

UNESCO (2005): Towards Knowledge Societies. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>

UNESCO (2011): Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf> / English: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

CINE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

JUAN JOSÉ DÍAZ MATARRANZ
Universidad de Alcalá

Llegará un momento en que a los niños en las escuelas se les enseñará todo a través de películas; nunca más se verán obligados a leer libros de historia.
(D. W. Griffith, 1915).

1. El pecado original ¿por qué el cine ha tardado en entrar en la enseñanza de la Historia?

Sin duda, una de las pocas cosas que no están en crisis en España es la de los estudios que relacionan el Cine con la Historia y con la enseñanza de la Historia, que gozan de mejor salud que nunca. Publicaciones, congresos y simposios, tanto nacionales como internacionales, departamentos o secciones departamentales y asignaturas integradas en los planes de estudio de grados y postgrados, así lo atestiguan. Decir que el cine es un recurso nuevo en la enseñanza de la Historia no sería cierto, pero sí lo es decir que hoy el cine ofrece nuevas posibilidades como recurso para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Quienes llevamos ya unos años en esto de la enseñanza, sabemos lo complicado que podía ser utilizar el cine en una escuela, en un instituto, en la universidad, por cuestiones puramente técnicas, incluso cuando, en la década de los ochenta se generalizó el uso del VHS.

Quizás fueron las dificultades técnicas las responsables de que no fueran los historiadores ni los profesores quienes primero mostraron su interés por utilizar el cine como recurso en la enseñanza, tanto en general, como en la enseñanza de la

Historia en particular. En este sentido, es conocida la afirmación de Thomas A. Edison, en 1912:

“Estoy gastando más de lo que tengo para conseguir un conjunto de 6.000 películas, a fin de enseñar a los 19 millones de alumnos de las escuelas estadounidenses a prescindir completamente de los libros” (citado en Caparrós, 1997, p. 11).

Poco más tarde, en 1916, el futurista Marinetti, fue aún más lejos en su afirmación:

“El libro, medio absolutamente nostálgico de conservar y comunicar el pensamiento, hace tiempo que está destinado a desaparecer, como las catedrales, las torres, los museos, el ideal pacifista (...). El cinematógrafo, deformación alegre del universo, se convertirá en la mejor escuela para los niños... Acelerará la imaginación creadora, desarrollará la sensibilidad, proporcionará el sentido de la simultaneidad y de la omnipresencia, reemplazará a la revista, siempre pedante, al drama, siempre previsible, al libro, siempre aburrido” (citado en Ferro, 2008, p. 7)

El cine, desde sus orígenes, se ha preocupado por la Historia. La fascinación del cine por el pasado ha sido continua y trata prácticamente todas las épocas desde perspectivas distintas. Pocos son los grandes directores que no han hecho una película histórica, en uno u otro sentido. Desde David Wark Griffith, Sergei M. Eisenstein y Charles Chaplin, a Federico Fellini y Stanley Kubrick, sin olvidar a otros como Ingmar Bergman, Orson Wells, Luchino Visconti, Pier Paolo Pasolini o Carl Theodor Dreyer que lograron obras maestras interpretando el pasado (Alberich, 2004). La relación de temas históricos tratados en el cine incluye: la Antigüedad con el tema bíblico o el péplum; la Edad Media, con el Ciclo Artúrico y las Cruzadas, la Guerra de los Cien Años; el Antiguo Régimen con los descubrimientos, la Reforma, la Guerra de los Treinta Años, el Estado Absolutista; las Revoluciones, política e industrial; las Guerras Mundiales; Colonialismo y Anticolonialismo.

Pero no hay que quedarse en los inicios del cine para encontrar referencias de su preocupación por la Historia. Hoy, más que nunca, en la era digital, hay cineastas que juegan a ser historiadores. Steven Spielberg, por ejemplo, reconoce su obsesión por la Historia y su preocupación por el hecho de que hoy los jóvenes andan tan ocupados en consumir cultura contemporánea, cultura que a la vez nos consume, que no tienen tiempo de mirar hacia atrás. La razón que explica su reincidencia en películas sobre la Historia *La lista de Schindler* (1993), *Amistad* (1997) y la más reciente, *Lincoln* (2012) es que cree que “no podemos vernos a nosotros mismos si no somos capaces de imaginarnos a nuestros abuelos o a nuestros antepasados” (Spielberg, 2012).

En cambio, la Historia —la historia escrita— no sintió esa misma preocupación por el cine y el cine tardó bastante más de lo previsto en llegar a las aulas y dudo mucho que haya alcanzado todavía hoy el protagonismo que algunos preludivan aquellos autores

citados al inicio de este texto. A pesar del interés suscitado por la aplicación didáctica del cine, la realidad sigue estando alejada del buen uso educativo de la producción cinematográfica. Las razones de este retraso hay que buscarlas en varias causas:

Problemas técnicos. En primer lugar, tanto dificultades técnicas como escasez de medios. A veces parece que pudiera aplicarse a la enseñanza los versos aquellos de León Felipe: “para enterrar a los muertos, cualquiera sirve, cualquiera, menos un sepulcero”. Pero no es así. Los cineastas, cuando piensan en Historia, tal vez no tienen en cuenta las dificultades técnicas que entorpecen el trabajo de los profesores y que no podemos menospreciar. Durante décadas, esas dificultades resultaban casi determinantes a la hora de utilizar el cine en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Puede que suene a excusa recurrente, pero, como bien sabemos, los profesores que querían utilizar el cine en las enseñanzas de las Ciencias Sociales o de cualquier otra disciplina, tenían que superar numerosos obstáculos. El acceso a las películas era una tarea ardua por distintos motivos, incluso económicos, y no todos los centros educativos disponían de instalaciones adecuadas. La forma de planificar la acción educativa suponía un esfuerzo especial ya que las posibilidades técnicas de manipulación de las imágenes eran tan mínimas que exigían la memorización de las mismas así como el visionado reiterativo del film a la hora de diseñar las actividades en aula (Breu, 2012, p. 67). No hay que olvidar, además, que los materiales que, hasta pasada la primera mitad del siglo XX, se utilizaban como soporte, especialmente el nitrato, sufrían un progresivo deterioro con el uso reiterado, que en la mayoría de los casos conducía inexorablemente a su pérdida (Sánchez, 1999).

Por eso, hasta que no se generalizó el VHS en la década de los ochenta, no fue posible hacer un uso cotidiano del cine como recurso en la enseñanza de la Historia. Este nuevo formato permitía una manipulación más funcional de los materiales audiovisuales en el aula de Ciencias Sociales. Incluso el VHS no ofrecía las posibilidades que el formato digital pone a nuestra disposición hoy en día a través de INTERNET principalmente. Las TIC cierran los obstáculos que existían referidos al acceso a fondos cinematográficos y a su utilización en el aula de Historia (Valero, s.a.) y abren otros, como el conflicto con los derechos de autor. No debemos obviar el hecho de que no siempre los profesores tienen la competencia digital exigida para el uso fluido de dichos medios.

Formación del profesorado. Una segunda razón del retraso en la utilización educativa de estos recursos, es, pues, la falta de formación de los profesores, en general, y de los profesores de Ciencias Sociales, en particular. La necesidad de formación del profesorado se detecta no sólo en el uso de las TIC sino también en el conocimiento del lenguaje audiovisual.

Incluso hoy, cuando es más frecuente usar el cine para enseñar Historia, la opinión negativa que los historiadores tienen del cine no ha cambiado o, en el mejor de los casos, ha cambiado poco. La clave es que los historiadores no están formados para analizar las imágenes y, por lo tanto, se sienten más seguros cuando trabajan con textos escri-

tos. Marc Ferro va más lejos, al afirmar que los historiadores deberían hacer películas, sólo así tendrían una práctica y se encontrarían más a gusto analizándolas (Ferro, 2009). En parte, es una reflexión compartida. El antropólogo Roger Canals opina que a pesar de que vivimos en un mundo de imágenes, carecemos de referencias para poder distinguirlas e interpretarlas de forma correcta. Ni en las escuelas ni en los institutos se ha hecho todavía una apuesta decidida por enseñar cómo enfrentarse a ellas. Se debería empezar a introducir asignaturas de “gramática visual” y “comentario de imagen” con el fin de distinguir los diferentes registros visuales y ser menos vulnerables a la influencia de las imágenes, sin que eso suponga que haya que dejar el texto de lado (Canals, 2011).

Para suplir su falta de formación, los profesores de Historia recurren a varias estrategias con la intención de “domesticar” el cine, adaptándolo a las categorías que dominan. Una de ellas consiste en utilizar sólo los diálogos, aunque esto supone infrautilizarlo, pues renuncian a las imágenes y al movimiento, que forman parte, precisamente, de la esencia del cine. En definitiva, es una reconversión del cine en historia escrita, que “ordena los hechos cronológicamente, pero los petrifica, los congela, lo que le permite reflexionar sobre lo sucedido, pero le impide alcanzar el flujo continuo del tiempo.” (Sorlin, 2008, p. 20). Claro que, bien pensado, es algo de lo que los historiadores no son responsables en exclusiva, pues muchos noticiarios y documentales no dejan de ser eso, un texto al que se le buscan imágenes para ilustrarlos.

El cine no coincide con los libros. Por último, una tercera razón del escaso uso del cine en las aulas estriba en los recelos con los que se ve la falta de rigor con el que, a veces, trata que el cine los hechos históricos. Una anécdota de un autor pionero de las relaciones entre cine e Historia, Marc Ferro, aclara bastante el panorama. Cuando en los años sesenta comentaba su intención de utilizar el cine como documento histórico, Fernand Braudel le dijo “Fais-le, mais n’én parle pas”, y Pierre Renouvin añadió: “Passez d’abord votre thèse” (Ferro, 1993, p.11).

La película *Dulce Libertad* (Alan Alda, 1985) es representativa de este enfoque. En ella, un profesor de Historia, autor de una novela histórica, asiste con asombro e ilusión en un primer momento, y con preocupación y enojo después, al rodaje de una película basada en su obra. En medio de una pequeña ciudad, el espectáculo del mundo del cine irrumpe con fuerza provocando el fervor de los habitantes por los actores así como la esperanza de formar parte de ese mundo mágico. En las primeras escenas se describe con simpatía cómo los alumnos prefieren mejor preguntar al profesor sobre el rodaje que sobre los hechos históricos en que se inspira. El interés del guionista del film por conocer y contar con la colaboración del profesor muestra la gran distancia entre los fines de la investigación histórica y la honestidad de la enseñanza de la misma con los objetivos del cine, resumidos por el director de la película como la búsqueda del interés del público juvenil, llenando el guión de tres temas básicos: la rebelión contra la autoridad, escenas de acción y destrucción... y *despelote*. A pesar de los esfuerzos del profesor por intervenir en el rodaje y corregir las desviaciones de su propuesta a través de cambios en el guión (cambios en los diálogos de los protagonistas junto con

asesoramiento sobre los personajes que interpretan, así como cambios en la forma de rodar la batalla final), respeta los fines de entretenimiento propios del discurso fílmico. La película finaliza en el estreno, tras el montaje por parte del director, en el que aparecen los actores, el director, el guionista y el profesor, contentos por el resultado final, fruto de la colaboración. La alegría que muestra el profesor parece proceder más de su aceptación de los planteamientos del mundo del cine que de la consecución del respeto a la Historia por parte de dicho mundo. *Dulce libertad* pone sobre la mesa, mejor dicho, pone en la pantalla “una reflexión sobre el cine, sobre unos personajes, sobre la verdad que encierra una película, o unos personajes. Una reflexión también sobre el papel de la Historia, sobre la memoria, sobre el tiempo y la aparente calma que se esconde en una ciudad de provincias de los Estados Unidos” (Goberna, 1998, p. 91).

Con frecuencia, los profesores de Historia heredan los prejuicios de los historiadores acerca del cine, creen que las películas falsean la historia o, en el mejor de los casos, no se documentan bien a la hora de plantear temas históricos. Julio Montero afirma que también hay algo de corporativismo en esa postura y que, en el fondo, puede esconderse cierto temor a perder el control de la producción histórica, entre los historiadores, y de la enseñanza de la Historia, entre los profesores de Historia. Este temor es el que llevó incluso a los historiadores norteamericanos a intentar controlar el rigor de los contenidos históricos de las películas, dando una especie de “certificado de autenticidad” a las mismas. Por supuesto, los productores no mostraron el más mínimo interés y si el debate continúa es sólo entre los historiadores. Los cineastas sólo se han ocupado de este tema cuando ha supuesto alguna forma de promoción comercial para sus películas (Montero, 2005).

2. Conquista de la legitimidad. La redención por la vía didáctica.

En definitiva, el cine partía con un pecado original, carecía de legitimidad y estaba necesitado de un reconocimiento. El problema, en el caso que nos ocupa, es que, a lo largo de decenios, el cine estaba interesado más en su reconocimiento por el mundo de las artes que por el de la Historia —y así sigue, en buena medida—, y el arte lo que exigía entre sus requisitos era, como había hecho antes con la fotografía, una intervención sobre la realidad, una manipulación de la realidad. Mientras tanto, la Historia recorría un camino inverso, empeñada como estaba en el relato objetivo de los hechos del pasado. Lo curioso es que, al final, ambos recorridos acaban por converger, a pesar de que partirían en direcciones opuestas.

En buena medida, el cine consigue su objetivo de entrar en el templo de las artes por medio del montaje, en la segunda década del siglo XX, tanto en el cine de ficción como en el cine documental, y esto fue, precisamente, lo que lo llevó a separarse más de la Historia. Fue la toma de conciencia del significado del montaje, lo que hizo que, entre los historiadores y los científicos sociales, aumentaran los recelos hacia la producción cinematográfica y especialmente hacia los noticiarios y el cine de actualidad. En 1959,

el cineasta belga André Delvaux no dudó en calificar el cine documental como “el arte del falso testimonio” (Caparrós, 2004).

Legitimación histórica. El cine, documento y acontecimiento histórico.

Primero fue la aceptación del material audiovisual como documento histórico. Es difícil no ver el valor que tienen, por ejemplo, documentos como *La sortie des usines Lumière* (1895), de los hermanos Lumière o de *Barcelona en tranvía* (1908), de Ricardo Baños, un largo travelling en el que nos muestra algunas de las calles de la ciudad. Aún así, siempre hay algo de teatralidad, de actuación. No es la realidad misma, sino la representación de la realidad. En principio, entre el público general se extendió la creencia de que todo lo que se filmaba era cierto, porque se veía la realidad tal como era y se consideró el documental como el testimonio más fiable de la actualidad. Precisamente, esta indefensión del público frente a un lenguaje nuevo, es lo que provocó la alarma entre los especialistas, en el sentido expresado por Jean Delvaux.

A las películas de ficción les costó más hacerse un lugar bajo el sol y tuvieron que luchar para conquistar su status. El nuevo status que se da al cine desde la Historia o, mejor dicho, desde los “profesionales de la Historia”, es decir, historiadores y profesores, es fruto del trabajo pionero de unos pocos autores. Siegfried Kracauer fue el primero en cambiar la perspectiva desde la que se miraba el cine desde la Historia. Su obra clave, escrita en 1947, *From Caligari to Hitler. A Psychological History of the German Film*, defiende la tesis de que por medio del análisis del cine se pueden revelar las tendencias psicológicas dominantes en Alemania de 1918 a 1933 (Kracauer, 1994). Consigue tratar las películas como fuente para el conocimiento histórico y piensa que esta utilización del cine como medio de investigación se puede extender también a otras épocas y países. Después siguieron los trabajos de Marc Ferro sobre la utilización del cine como fuente de la Historia y como medio didáctico. Para Ferro toda película, sea cine de ficción o de no ficción, tiene un valor como documento (Ferro, 1975). Pierre Sorlin continúa la obra de Ferro y sigue su empeño en defensa de la necesidad de cambiar las relaciones entre la Historia y el cine (Sorlin, 1985). Pero, sobre todo, el cambio más revolucionario viene de la mano de Robert A. Rosenstone. Lo que Rosenstone propone es una ruptura con las posiciones defensivas que adoptan los mismos historiadores que utilizan el cine y consiste en establecer unas nuevas reglas de juego, distintas a las que marca la historia escrita, porque el cine es una forma distinta de explicar el pasado. Es una manera diferente, mediante la imagen, el movimiento, el diálogo y, precisamente por eso, debe juzgarse de manera distinta (Rosenstone, 2008).

Un segundo paso fue el reconocimiento del cine como acontecimiento histórico en sí mismo. Existen películas que en sí mismas constituyen un acontecimiento relevante y por lo tanto lo que se entiende generalmente por histórico, y no me refiero al papel que a veces el cine se otorga a sí mismo como en la película *Argo* de Ben Affleck, (2012). Ejemplos claros son *Mein Kampf* (1962) de Erwin Leiser y *La Batalla de Argel* (1965), de Gillo Pontecorvo entre otras. Por cierto, respecto a esta última obra, el Pentágono or-

ganizó una proyección de la película para los oficiales norteamericanos destinados en Irak, en el verano de 2003, tras la Segunda Guerra del Golfo. El objetivo era aprender la lección y evitar que sucediera, como a los franceses cuarenta años antes, ganar una batalla contra el terrorismo y perder la guerra de las ideas (Kaufman, 2003).

El cine descubre sus posibilidades didácticas.

Lo que interesaba a los militares americanos no era, naturalmente, el valor artístico de la película de Pontecorvo, ni siquiera su rigor histórico, sino su valor didáctico. Y fue el montaje, que precisamente había distanciado al cine de la Historia, el mismo que descubrió las posibilidades didácticas del cine, convertido en arte. Pero no se trata del valor didáctico dentro del aula. Me estoy refiriendo a su alcance didáctico —propagandístico, sin duda— en los mismos términos que, por ejemplo, tienen los relieves del *Ara Pacis* o del Arco de Tito, en la Roma clásica, y las portadas románicas en la Europa medieval. Antes de que el genio de S. Eisenstein convirtiera en arte películas como *La huelga* (1924), *El Acorazado Potemkin* (1925) y *Octubre* (1927), lo que los dirigentes comunistas pedían al cine era que desempeñara un papel activo en la difusión de los valores revolucionarios. Lo mismo que los jefes nazis exigían a sus películas, curiosa y paradójicamente, imitando la técnica del cine soviético. Leni Riefenstahl siempre defendió que en el documental *El Triunfo de la voluntad* (1935), se había limitado a filmar lo ocurrido en el congreso del Partido nazi en Nuremberg, lo cierto es que resultan indisimulables los medios —tomas rodadas en estudio, montaje, modificación de la cronología— utilizados para la propaganda del partido (Ibars, 1996). Y así siguió siendo también durante la segunda mitad del siglo XX, cuando el cine, gracias a su masificación, fue un instrumento importante para crear en el imaginario colectivo determinadas visiones acerca de acontecimientos relevantes, especialmente de los conflictos bélicos, pero no sólo de ellos.

La utilización didáctica en el nivel arriba apuntado supone un público que debe ser *educado* ideológicamente con fines políticos. La utilización didáctica a la que queremos hacer referencia ahora supone unos alumnos que deben formarse en el conocimiento histórico. En esta línea, las películas utilizadas se pueden ver desde tres perspectivas distintas (Caparrós, 2008).

a) Aquellas que son el reflejo de una época, que retratan el modo de vida, la sociedad e incluso la ideología de su tiempo. Son las películas de reconstrucción histórica. Ejemplos son las propuestas del neorrealismo italiano y su versión en el cine español: *El cochecito* (1958), M. Ferreri, *El verdugo* (1963), de L. G^a. Berlanga, con guión de R. Azcona.

b) Películas hechas con la pretensión de reconstituir la Historia, cuyos directores juegan a ser historiadores (Ferro, 2008). Películas que tratan de acontecimientos o personajes históricos como *La batalla de las Ardenas* (1965), de K. Annakin o *El Gatopardo* (1960), de L. Visconti, 1960. También estas películas nos pueden decir tanto o más de cómo piensa o interpreta un hecho histórico una sociedad determinada que del hecho

mismo en sí, caso de *Tierra y libertad*, (1997) de Ken Loach, 1997.

c) Películas de ficción histórica. Están también esas otras películas que, aún llamadas de género histórico, no están realmente interesadas en la Historia más que como marco en el que situar la intriga. Las películas del *Peplum*, por ejemplo, se situarían aquí, igual que muchas otras superproducciones de Hollywood. Se trata de películas que pueden tener un interés didáctico innegable.

3. ¿El cine cambia la forma de enseñar la historia? La tierra de la gran promesa o la conquista del dorado

El cambio en el estatuto de la Historia como ciencia corre parejo con el cambio en el estatuto o importancia del cine en relación con la Historia, así como con el cambio en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en particular. El cine es rechazado, en un primer momento, en el ámbito del arte por no deformar suficientemente la realidad. El cine histórico no sería arte porque reflejaría demasiado objetivamente la realidad histórica. Sin embargo, en la medida en que “dramatiza” dicha realidad, propone una hipótesis, es decir, nos proporciona un acercamiento a cómo pudieron haberse dado los hechos que nos expone.

La Historia aspira a entrar en el templo de la ciencia adoptando el paradigma positivista, es decir, considerando sólo los hechos y su orden cronológico como el único dato objetivo (Escandell, 1992). Da cuenta del acontecer histórico a través de una relación de hechos espacio-temporalmente organizados. Los objetivos históricos no conllevarían la explicación de los hechos, ya que esto supondría una intromisión “subjetiva” en la pretendida expresión respetuosa de la verdad histórica. Sin embargo, en la medida en que el ámbito científico sufre un cambio de modelo, la ciencia histórica se plantea como una aproximación explicativa de la acción humana en el pasado, las posibilidades de interpretación ya no son rechazables como subjetivas sino que son necesarias como hipótesis que deben ser refrendadas o falsadas a partir de las pruebas o experimentos que se vayan encontrando o provocando.

Llegados a este punto, el cine se encuentra con la Historia. La Historia formula posibles explicaciones de los acontecimientos y el cine construye una posible explicación de dichos acontecimientos. En definitiva, el cine y la Historia comparten la misma metodología: el historiador necesita de la imaginación para construir su hipótesis de la misma manera que el cineasta imagina y a la vez construye una historia y por lo tanto la explica. La imaginación creadora constituye así el punto de intersección donde confluyen la Historia y el cine.

Si en el punto de partida de la relación, la Historia cuenta “lo que se sabe”, los hechos, y el Cine inventa “lo que no se sabe”, el sentido de los hechos, en el punto de encuentro, tanto la Historia como el Cine construyen a partir de “lo que se sabe” “lo que no se sabe”. Gracias a esta especial relación se puede afirmar la importancia que el cine ad-

quiere para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. El cine ya no es entendido sólo como objeto de diversión, de ocio, ni siquiera es importante como arte, o sea, como medio de provocar sentimientos, sino que pasa a convertirse en uno de los mejores instrumentos con los que cuenta el profesor de Historia para enseñar a sus alumnos un pasado humano con sentido, al conectar todos los hechos de que dispone de manera causal para conseguir una explicación plausible de los mismos (Sánchez-Biosca, 2006).

Nuevas formas de entender la relación entre el Cine y la Historia, por una parte, y la relación entre el cine y la enseñanza de la Historia, por otra, aparecen en el horizonte. Dentro de este sistema de relaciones, es evidente que caben varias formas de entender lo que une el cine y la Historia, según sea la idea de Historia, me refiero a la Historia como ciencia, como ciencia social, que tengamos. Ahora bien, entre ambas relaciones existe también una correlación nueva. Una correlación en el sentido de que utilizaremos el cine, como recurso en la enseñanza de la Historia, de forma distinta en función también de cómo entendamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y de la Historia en particular. Los interrogantes fundamentales son: ¿qué entendemos por Historia?, ¿cómo entendemos la relación del cine con la Historia? y ¿cómo entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje? Nuestro uso del cine en la enseñanza de la Historia variará en función de las respuestas que demos a las preguntas formuladas. Destacamos dos alternativas fundamentales. Alternativas que son maximalistas pues entre una y otra cabe un abanico de propuestas intermedias.

Primera Alternativa

En una primera opción, las respuestas serían las siguientes:

a) Manera de entender la Historia. Una posibilidad consistirá en considerar la Historia como un relato objetivo, irrefutable e inalterable, que corresponde con una cierta forma de escribir la Historia; es decir, con una corriente historiográfica o incluso dándole al relato escrito un carácter oficial. Se trata del modelo positivista que ha dominado durante décadas la historiografía europea y española y que responde a la idea de la Historia como un relato de una secuencia cronológica de hechos, como disciplina de carácter narrativo, erudita y memorística de datos y acontecimientos, con cuya posesión se identificaba el saber historiográfico (Escandell, 1992). En realidad, esta forma de ver la Historia ha contaminado también a otros estamentos del mundo de la cultura "oficial", incluyendo críticos, periodistas, políticos, intelectuales, contertulios, profesores de instituto, estudiantes y el gran público, en general.

b) Manera de entender la relación Historia y Cine. En este caso, la relación entre Cine e Historia se verá —por parte de los historiadores— de un modo determinado. El cine siempre se contrapone al discurso escrito, sólo con el propósito de otorgarle o no un certificado de autenticidad. Es decir, el historiador se erige en árbitro, en juez que ha de dilucidar si da el visto bueno o no a la película en cuestión. El historiador dirá si la

película se ajusta o no a la verdad histórica e, incluso, puede llegar más lejos, a acusar de intrusismo profesional o competencia desleal al cineasta. Muchas de las críticas, no sólo por parte de historiadores profesionales, a películas de tema histórico están en esta línea.

c) *Manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.* La concepción tradicional parte del presupuesto de que el alumno no posee ningún conocimiento y que el profesor es el encargado de aprovisionarle del mismo. En este sentido, el profesor es la figura de autoridad, pues es el poseedor de los conocimientos y el encargado de su correcta transmisión a través de una clase magistral. Los alumnos son sujetos pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sólo les cabe una actividad, la memorización. Esta forma de entender el papel del alumno en el proceso educativo es deudora de la visión clásica de la *tabula rasa*, en el sentido de que el conocimiento humano es el resultado de la experiencia ya que en principio nuestra conciencia no posee ningún contenido previo. En esta visión, los contenidos de Historia serán listados de acontecimientos, hechos, personajes, etc., y será así en todos los casos, independientemente del contexto y del tipo de alumnado con el que se trabaje. El profesor se convierte en el *alter ego* del historiador en la clase de Historia.

d) *Papel otorgado al cine en la enseñanza de la Historia.* Esta forma de responder a las preguntas previas acerca de cómo entendemos la Historia, cómo entendemos la relación entre el cine y la Historia y, finalmente, cómo entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene su correspondiente transcripción en la forma de utilizar el recurso fílmico en la enseñanza de la Historia. El cine se utilizará como telón de fondo, como paso intermedio o como punto final.

El cine se utilizará como telón de fondo, con el propósito de motivar a los alumnos, con el de confirmar los hechos relatados por el profesor (o el libro de texto) o, también, para fijar los contenidos de la unidad didáctica. Al mismo tiempo, para conseguir cualquiera de estos objetivos el procedimiento puede ser diverso: desde proyectar una película completa al iniciar la unidad didáctica hasta proyectar secuencias concretas a lo largo del tratamiento temático, o hacerlo al final de la exposición explicativa por parte del profesor como recurso ilustrativo. Cuando el objetivo es motivar a los alumnos, la elección de la película o de secuencias concretas, cobra gran relevancia. Es aconsejable que la película seleccionada resulte atractiva para los alumnos, que conecte con su universo de ideas, es decir, con sus conocimientos previos, que tenga ritmo. Esto naturalmente no excluye que la elección recaiga en una película de calidad.

Cuando lo que se persigue con la película es consolidar los conocimientos, se hace de manera directa, seleccionando películas o secuencias que confirman el relato que se ha hecho en clase o, por el contrario, proyectando secuencias en las que la película no coincide con lo explicado en clase pero se eligen *ex profeso* para señalar el error del cine. Cuando no coincide la versión fílmica con el texto, lo que se hace es refutar la película, haciendo uso de ella como refuerzo en negativo. La finalidad estriba en que los alumnos detecten los aciertos y los errores de la película, siempre en confrontación

con la verdad del texto o de la clase del profesor, a prueba de toda duda. En cualquier caso, se utilice con uno u otro fin, de una u otra manera, el cine siempre tiene, en esta opción, un papel secundario. Siempre va a rebufo del texto.

Segunda alternativa

Hay otra manera de responder a las preguntas iniciales y, por lo tanto, de concluir.

a) Forma de entender la Historia. Frente a la visión anteriormente explicada, se alza una forma de entender la cientificidad de la Historia en el mismo nivel de exigencia que el resto de las ciencias. Un conjunto de datos ordenados cronológicamente no tiene entidad científica, ya que la ciencia supone una construcción del significado de conjunto que permite establecer la coherencia de los datos como integrantes en un todo significativo, es decir exige una explicación de los hechos objeto de su estudio. Por otra parte, el historiador opera a partir de testimonios y no a partir del registro directo de los fenómenos del pasado (que no pueden ser replicados en laboratorio), lo que proporciona al conocimiento histórico un carácter inferencial, en tanto que deriva de una interpretación de dichos fenómenos. La Historia utiliza hipótesis, es decir, parte de supuestos no evidentes, pero probables y provisionales, empleados para ordenar racionalmente la elaboración de un conocimiento científico. La Historia, como cualquier ciencia actual es una elaboración racional, es siempre una explicación plausible y con carácter provisional, en espera sólo, como diría K. Popper, de poder ser falsada, refutada (Popper, 1980).

b) Manera de entender la relación entre Historia y Cine. El historiador que entiende así la disciplina puede mirar al cine como un competidor en buena lid, es decir, rival, en todo caso, pero no enemigo, que hace propuestas diferentes, explicaciones alternativas, ni mejores, ni peores, ni más ni menos verdaderas o falsas. Esta relación suelen establecerla los historiadores de manera recurrente con los documentales, pero también puede establecerse con las películas de ficción, sean o no históricas. El cine histórico se considera como una forma de hacer Historia, es decir, de explicar el pasado, pero lo hace de distinta manera que la historia escrita. La Historia es un género de escritura con sus convenciones y el cine posee las suyas. Construye un pasado de forma que encaje con las prácticas y exigencias técnicas que le son propias. Y por lo tanto, porque es una manera diferente de explicar la Historia, no podemos pedir a las películas que hagan lo que los libros parecen hacer. No debemos esperar que acierten con los hechos o que representen las diferentes caras de un problema o que traten de manera imparcial todas las pruebas de un asunto o a todos los personajes o grupos que aparecen en una situación histórica (Rosenstone, 2008).

La contribución del cine reside en sus argumentos y sus metáforas, en su capacidad de establecer un diálogo más amplio con la Historia. Las películas interpretan y critican el conjunto de datos existente. Aportan argumentos y debates sobre el tema histórico filmado. Lo importante es el argumento, no los detalles. El discurso, la respuesta a la

pregunta y las dudas que genera. Quizá la principal aportación del cine estriba en hacernos conscientes de la imposibilidad de acertar con un discurso único para explicar lo acontecido en el pasado. La toma de conciencia así experimentada nos permite adoptar un punto de vista más respetuoso con las posibilidades del sentido histórico que el cine nos proporciona. Todo es plausible, no hay una única Historia verdadera. Todo es susceptible de ser explicado de otra forma. No existe una verdad absoluta, ni en el cine ni en la Historia escrita. El papel que juega el cine en este sentido se une a la visión que la Historia tiene de sí misma. Ahora bien, no todo vale. Las invenciones de la película deben ser verosímiles, deben estar dentro de las posibilidades del periodo tratado (Rosenstone, 2008).

c) *Existe otra concepción del aprendizaje*, la que nos proporciona la Psicología cognitiva en el siglo XX, que considera el conocimiento como la proyección de *ideas innatas*. En esta concepción, el alumno no es una tabula rasa, sino que parte de ideas previas, espontáneas (Pastor, 2004). El conocimiento no se transmitirá, entonces, de manera memorística, sino que se reestructura, se produce un conflicto cognitivo que origina un cambio conceptual. Se pasa de una teoría conductista (estimulo-respuesta) a una teoría constructivista. En este sentido, la educación tiene como finalidad básica la adquisición de competencias por parte del alumnado. El papel de los profesores consiste en crear unas condiciones idóneas para el libre desarrollo de las capacidades. Es, pues, un mediador, una ayuda privilegiada, pero ayuda al fin. Como consecuencia, esta concepción del aprendizaje requiere estrategias basadas en una enseñanza activa: se trata no de transmitir, sino de poner a los alumnos en condiciones de poder construir su propio conocimiento. También cambia, en esta concepción, la visión de las Ciencias Sociales, que, ahora, no se deben limitar a registrar los acontecimientos, sino a reconstruir la totalidad de las dimensiones de la vida social. La enseñanza de la Historia tiene como finalidad entender el mundo presente a partir de la explicación del pasado, y de esta manera, tendremos mucho ganado en lo que respecta a la motivación del alumnado. Frente a una enseñanza tradicional con aprendizaje memorístico, se eleva una educación como despliegue de experiencias y una enseñanza por descubrimiento.

d) *Papel otorgado al cine en la enseñanza de la Historia*. Necesariamente, si cambiamos la forma de entender el discurso historiográfico y, con ello, el sistema de relaciones entre Historia y Cine, ha de variar también el papel que otorgamos al cine en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. El cine, no sólo el documental, también el de ficción, pasará a tener un papel principal, igual de protagonista que el texto escrito y la clase oral. Como una nueva fuente de acercarse a la comprensión del proceso histórico; no como complemento subsidiario, insisto, sino como recurso en primer plano.

Cómo utilizaremos las películas en esta nueva concepción. Será un recurso entre otros que se pondrá al alcance de los alumnos para que su análisis crítico les aporte una perspectiva nueva desde la que enfocar la construcción del conocimiento histórico. De la misma manera que los demás recursos, textos, imágenes, gráficos, también deben analizarse desde la crítica y asumirlos como perspectivas diferentes y necesarias en dicha construcción. La metodología cooperativa completará la idea de la clase como

laboratorio. El alumno construye investigando, convirtiéndose en historiador guiado.

I. El cine como recurso habitual

La cuestión, aquí, es qué propuesta práctica hacemos del uso de cine como protagonista en la clase de Historia, con independencia de si proyectamos secuencias concretas o películas completas. No es necesario suprimir el texto escrito, sino poner el texto y el cine en igualdad de condiciones, complementario uno del otro. Compartimos la opinión Miquel Porter i Moix (Porter, 1983) cuando afirma que no tiene sentido llevar a cabo una sola sesión a lo largo del curso porque este tipo de utilización marca al cine como un recurso de excepcionalidad y lo que buscamos es incorporarlo como un elemento estructural y, por lo tanto, habitual y recurrente en la clase de historia, aunque hay quien opina lo contrario y nuestra opción supondría obviar o renunciar al papel de incitación a la curiosidad al romper la marcha habitual de la exposición oral y escrita a través de su uso sólo en ocasiones puntuales.

Esto implica la utilización del cine como procedimiento no sólo interesante, sino esencial para la enseñanza de los alumnos actuales cuyo bagaje o mundo es audiovisual completamente. Es un lenguaje en el que se encuentran sumergidos contextualmente y, por lo tanto, para ellos es tan natural como el agua para los peces. Sin embargo, es posible que no posean los conocimientos necesarios para que su "consumo" se ajuste a nuestros intereses educativos, por lo que, en primer lugar, se necesitaría proporcionarles un conocimiento audiovisual mínimo que permitiera comprender el lenguaje audiovisual, al igual que para poder acceder al conocimiento de un texto escrito tenemos que saber leer. El objetivo sería la formación y utilización de un sentido crítico que les permitiera acceder a distintos niveles de lectura cinematográfica, distintas posibilidades de expresar y transmitir la Historia.

II. Necesidad de alfabetización audiovisual

No podemos incluir el cine en el currículum sin atender, de manera simultánea, a la formación audiovisual. Para aprovechar una película histórica hay que saber historia pero también hay que saber de cine. Saber de cine significa saber analizarlo, describirlo, interpretarlo. Saber "ver" una película significa tener sobre todo un conocimiento básico del lenguaje cinematográfico. En su libro *Saber ver el Cine*, Antonio Costa (1988) nos introduce en el arte de este saber ver. Costa empieza su libro con un ejemplo de una escena de la película *El último magnate* de Elia Kazan. En esta escena aparece Robert de Niro como el productor Stahr que en un discurso de tres minutos explica a un guionista qué es el Cine. Stahr imita una escena inventada por él y la interpreta mientras el guionista le sigue en su explicación. Al final de la escena Stahr pregunta al guionista si ha entendido la metáfora. En esta escena, Kazan hace un esfuerzo técnico-directivo extraordinario. Para presentarla utiliza 40 diferentes elementos, entre ellos planos y perspectivas de cámara que convierten la escena en verdadero mani-fiesto cinematográfico.

En la expresión *lenguaje cinematográfico* se unen todos los elementos que influyen en

el cine a la hora de hacerlo, exponerlo y verlo. Necesitamos conocer dicho lenguaje porque nos permite aumentar la capacidad crítica de mirar la realidad, pues nos enfrenta a una verdad transmitida a través de las imágenes que exige introducirnos en otra manera de mirar, de recordar e incluso de vivir. Los textos escritos están compuestos por elementos básicos como palabras, exposición razonada o argumentada, juegos de palabras e incluso rimas y versos. Los elementos básicos del estilo fílmico y por lo tanto de la manera de contar una historia en el Cine son los planos, las metáforas, el ritmo, el montaje (Gaudreault, 2004). La película debe analizarse no sólo a través de los diálogos, el argumento, sino sobre todo a través del análisis de la imagen, de la música que acompaña a la imagen o la provoca, incluso de los decorados y el vestuario. Trabajar con las normas de encuadre, los tipos de plano, los movimientos de cámara, la construcción de personajes, las claves ideológicas de las tramas, etc., es imprescindible.

III. Propuestas didácticas¹

El recurso fílmico se constituye como eje de desarrollo de los temas o núcleos conceptuales por parte del alumno, con la ayuda del profesor. La programación didáctica cambiará al girar en torno a este elemento, ya que se convierte en el centro de reflexión a partir del cual se construirá el conocimiento histórico. La utilización concreta debe incluir una serie de pautas básicas para conseguir optimizar didácticamente este procedimiento. La propuesta que exponemos a continuación está elaborada a partir de los trabajos previos de M. Porter (1983), S. Fernández Cuadrado (1987) J. Fernández Sebastián (1989), S. de la Torre (2008), y R. Breu (2012). Destacaremos tres momentos:

a) Hay labor previa de **Planificación** por parte del profesor que incluye las varias tareas. La primera decisión, en esta fase, será la *elección* de la película o películas que se traten en cada caso en función de diversos criterios: algunos serán de carácter técnico, es decir, visibilidad, encuadre, tiempo; y otros son criterios puramente didácticos como la secuencialidad con respecto a los elementos conceptuales históricos, densidad de la información, el atractivo para los alumnos, el nivel del alumnado en el que trabajamos. Pero no debemos olvidar que su importancia estriba en las aportaciones en la manera de abordar los temas históricos. Por ello hemos de hacer hincapié en la reflexión necesaria respecto al tratamiento del tema.

- Una opción es estudiar una época a través de las películas que se hacen en esa época. Esto, en definitiva, es llevar al campo de la didáctica los avances que ya ha hecho la historiografía, en la línea del estudio de Kracauer y las propuestas de Ferro. Para ello, las películas del neorrealismo italiano o del cine español de Berlanga, Bardem y Ferreri nos dan un juego envidiable. Si este es el caso, se deben utilizar tanto las que se refieren al cine de ficción como al de no ficción, por varias razones (Breu, 2012; Fernández Cuadrado, 1987; Porter, 1983; Fernández Sebastián, 1989; Sánchez Alarcón, 1999; de la Torre, 1996).
- Estudiar el cambio histórico a través del cambio en el tratamiento cinematográfico.

gráfico de un tema concreto. Ejemplo pelis británicas sobre la descolonización de África. Nuevo status de asociación entre Gran Bretaña y las colonias en los últimos cuarenta: *Men of Two Worlds* (1946), de Thorold Dickinson, la lucha por la independencia en los cincuenta: *Simba* (1955), de Brian Desmond Hurst, los años sesenta y la recién ganada independencia: *Guns at Batasi* (1964), de John Guillermin.

- Una tercera opción es estudiar un tema o acontecimiento histórico desde distintas perspectivas, como. Por ejemplo, la revolución francesa, a través de películas como *La Marsellesa* (1937), de Jean Renoir, *La Inglesa y el Duque* (2000) de Éric Rohmer, *Napoleón* (1927) de Abel Gance o *Danton* (1983), de Andrej Wajda.
- Estudiar los temas que el currículo oficial intenta silenciar: la trata de esclavos en la España liberal a través de *Amistad* (1997), de Steven Spielberg, la mujer en *Ágora* (2009), de Alejandro Amenábar. El cine puede dar voz a los sin voz y contar la historia de las gentes sin historia.

La segunda tarea, seguimos en la fase de planificación, el *visionado previo* —por parte del profesor—, siempre con vistas a la elaboración y compilación de la documentación relativa a la película. Se propondrá una ficha técnica que incluya los datos concretos que sirvan para contextualizar tanto la película como la importancia de la misma de cara al tratamiento temático: información sobre el director, la crítica cinematográfica recibida, guión de secuencias clave (sinopsis o argumento, temas básicos, personajes, contexto histórico, vestuario...notas críticas sobre la película.

La tercera tarea consistirá en la preparación de *material complementario* de tipo histórico: documentación historiográfica en distintos formatos, o sea texto, imagen, gráficos, cartografía. También información periodística para atraer a la actualidad el tema histórico así como documentación literaria y, en su caso, artística. Elaboración de actividades concretas a realizar por parte de los alumnos con estos documentos.

En cuarto lugar, la *formulación de un cuestionario* que sirve para destacar los elementos más importantes en los que los alumnos deben fijarse para trabajar posteriormente, así como del cuestionario que se les pasará para valorar el resultado final de su trabajo.

Por último, debemos incluir en nuestra planificación la elaboración de *ejercicios de asociación de imagen y texto* en el que incluimos un análisis del lenguaje cinematográfico y su función en el relato.

b) La segunda fase consistiría en el trabajo en aula. El visionado simultáneo por parte de todos los componentes del grupo es una alternativa que asegura que todos los alumnos comparten la primera aproximación fílmica al tema histórico que se pretende elaborar. El profesor no sólo es un espectador más, sino que se convierte en el mediador entre el alumnado y el conocimiento histórico. El trabajo puede plantearse individualmente (construcción personal de una perspectiva a aportar posteriormente

en clase en un debate aglutinador final para redactar conclusiones) o puede plantearse colectivamente (construcción grupal en trabajo cooperativo para aportar una primera síntesis de perspectivas individuales lo que facilitaría el debate concluyente final). Sin embargo, estas posibilidades no son excluyentes, siendo preferible su utilización conjunta para conseguir mejor nuestros objetivos. En todo caso, el trabajo se llevará a cabo como una investigación “guiada” a través de los cuestionarios respecto de la película, así como a través de las actividades complementarias con los documentos alternativos proporcionados por el profesor o encontrados por el alumno en diversas fuentes. La puesta en común del trabajo realizado individual y/o colectivamente se realizará a través de un debate moderado por el profesor. Las conclusiones parciales se defenderán por los portavoces del grupo, responsabilidad que asumirán de forma paulatina todos los integrantes del grupo. La conclusión final, como resultado de la integración de todo el trabajo realizado, cerrará la investigación llevada a cabo y proporcionará el conocimiento que se perseguía.

c) **La evaluación** posee una doble perspectiva: la evaluación previa del documento y de la actividad. Evaluación interna y específica se vincula a la evaluación general de la materia. Debemos diferenciar entre la evaluación que el alumno hace de su propio trabajo, autoevaluación, de las fuentes documentales en las que se ha basado para llevar a cabo su trabajo, de la metodología empleada (evaluar su trabajo individual, el trabajo del grupo pequeño y el trabajo conclusivo tras el debate del grupo que comprende el aula completa), así como de lo conseguido respecto del objetivo final que consistía en la construcción del conocimiento histórico a partir de la investigación y la cooperación. El profesor debe evaluar lo conseguido en los mismos términos. La evaluación del resultado final puede llevarse a cabo a través de un cuestionario sobre las conclusiones finales para corroborar la asimilación por parte de todos y cada uno de los alumnos de los resultados del trabajo completo. Se debe llevar a cabo de manera individual pues no debemos olvidar que la evaluación del trabajo se concreta en una calificación que siempre es individual, e incluso numérica. Esto supone la evaluación de cada uno de los trabajos respecto de cada una de las unidades didácticas, y debe ser enmarcado en la evaluación de toda la materia, tal y como quedaría reflejado en la programación concreta. En este sentido supondría una concreción de la etapa evaluativa correspondiente a la evaluación formativa o sumativa (Medina, 1998 y Torre, 2008).

En cualquier caso, independientemente de la técnica, sea mediante observación o trabajo, y del tipo de prueba, cuestionarios, de preguntas de desarrollo o prueba práctica, grupales o individuales, lo importante es que, los criterios de evaluación tengan en cuenta los objetivos diseñados y que incluyan, con carácter general, las siguientes capacidades: comprender el lenguaje audiovisual, identificar los temas de las películas, realizar de manera adecuada las actividades propuestas, participar de forma activa en los debates, expresar correctamente de forma oral y escrita las tareas propuestas, identificar y utilizar de manera crítica las diferentes fuentes e informaciones sobre un mismo acontecimiento (Breu, 2012).

Conclusiones

Otras historias, otros tiempos. Nuevas y viejas preguntas. Viejas y nuevas respuestas.

Nuevas metodologías: el cine como recurso imprescindible para la enseñanza de competencias, para aprender a hacer historia construyendo el conocimiento histórico. Viejas preguntas: el pasado sigue estando ahí para su descubrimiento, pero sobre todo para su explicación. Nuevas respuestas: la posibilidad de plantear un sentido a los hechos del pasado viviendo a la vez la hipótesis que puede colaborar en la tarea investigadora a través de la dramatización de la misma. Otras historias, entre las que se incluyen las que proporciona el cine. Otros tiempos, los nuestros.

Nuevas generaciones provocan optimismo en el cambio de mentalidad que se requiere para enfrentar el futuro educativo. Nuevos tiempos cargados de perspectivas nuevas, utilización de medios nuevos para informarse y formarse que exigen su “normalización” en las aulas. La revolución en la enseñanza de la Historia a través del cine está por hacer. El camino está abierto. Empezamos a caminar hace tiempo. La enseñanza de la Historia con el cine como recurso principal conllevará como resultado un trabajo en colaboración entre el profesorado de Historia y su alumnado. Se conseguirá el objetivo cuando sea una realidad la acomodación de la naturalidad de los jóvenes por transitar los medios audiovisuales en general, y el cine en particular para construir su conocimiento histórico, con la necesidad del profesorado por hacerles competentes en el espíritu crítico que necesitarán poseer para que expresen las posibilidades de dichos medios, para que su viaje hacia el conocimiento sea fructífero. Y nunca olvidar que enseñar Historia a través del cine supone construir el conocimiento histórico investigando.

Referencias bibliográficas

- Alberich, E. (2009): *Películas clave del cine histórico*. Barcelona: Robibook.
- Breu, R. (2012): *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Camarero, G., de las Heras, B. y de Cruz, V. (2008): *Una ventana indiscreta*. La Historia desde el cine. Madrid: Ediciones JC.
- Canals, R. (2011): en *La vanguardia*, 15 de marzo.
- Caparrós Lera, J. M. (1997): Relaciones Historia-cine en el contexto español, en Yraola, A. (Comp.) *Historia Contemporánea de España y Cine*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 11-26.
- Caparrós Lera, J. M. (2004): *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.
- Costa, A. (1988): *Saber ver el Cine*. Barcelona: Paidós.
- Escandell, B. (1992): *Teoría del Discurso Historiográfico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Fernández Cuadrado, M., et al. (1987): *La utilización del cine como recurso en la enseñanza de la Historia*. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Sebastián, J. (1989): *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal.
- Ferro, M. (1993): *Cinéma et Histoire*. París: Gallimard.
- Ferro, M. (2008): *El cine, una visión de la historia*. Madrid: Akal.
- Ferro, M. (2009): entrevista en *El Mercurio de Chile* el 20 de diciembre.
- Gaudreault, A. y Jost, F. (2004): *Le Récit cinématographique*, Paris: Nathan.
- Goberna, J. J., Gorges, R. y Goberna, J. (1998): El cine en la clase de Historia, en *Comunicar. Revista de Educación en medios de comunicación*, nº 11, 87-93.
- Ibars, R. y López, I. (2006): La Historia y el Cine, *Clio*, nº 32, consultado en <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.htm> (último acceso 15/02/2012).
- Kaufman, M. T. (2003): what Does the Pentagon See in Battle of Algiers?. *The New York Times*, December, 3. Consultado en http://www.rialtopictures.com/eyes_xtras/battle_times.html (último acceso 23/02/2013).
- Kracauer, S. (1995): *De Caligari a Hitler. Una historia psicológica del cine alemán*. Barcelona, Paidós.
- Medina, A., Cardona, J., Castillo, S. y Domínguez, C. (1998): *Evaluación de los procesos y*

resultados del aprendizaje de los estudiantes. Madrid, UNED.

Montero, J., y Rodríguez, A. (dirs) (2005): *El cine cambia la historia*. Madrid: Rialp.

Pastor Blázquez, M. (2004): Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales, en Domínguez Garrido, C. (Coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 147-204.

Popper, K.R. (1980): *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Porter, M. (1983): El cine como material para la enseñanza de la historia, en Romaguera, J.; Rimbau, R. *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara.

Rosenstone, R. A. (2008): Inventando la verdad histórica en la gran pantalla, en Camarero, G., de las Heras, B. y de Cruz, V. (2008): *Una ventana indiscreta. La Historia desde el cine*. Madrid: Ediciones JC.

Salvador Marañón, A. (1997): *Cine, Literatura e Historia. Novela y cine: recursos para la aproximación a la Historia Contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sánchez Alarcón, I. (1999): Instrumento para el estudio y la enseñanza de la historia, en *Comunicar. Revista de Educación en medios de comunicación*, nº 13, 59-166.

Sánchez-Biosca, V. (2006): *Cine de Historia, cine de memoria*. Madrid: Cátedra.

Sorlin, P. (1985): *Sociología del cine. Apertura para la sociología del mañana*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Spielberg, S (2012): Entrevista en *Público*, 8 de enero.

Torre, S. (1996): *Cine formativo*. Barcelona: Octaedro.

Torre, S. (Dir.) (2008): *Estrategias en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.

Valero Martínez, T. (s.a): Cine e Historia: más allá de la narración *El Cine como materia auxiliar de la Historia*, consultado en http://www.cinehistoria.com/cine_e_historia.pdf (último acceso 23/02/ 2013).

Páginas web

<http://proyectopotemkin.blogspot.com.es>

<http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/experiencias/175-el-cine-un-recurso-didactico-profundizacion>

<http://www.cinescola.info/>

<http://www.cinehistoria.com>.

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/>

PRENSA, CINE Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN. LA LECTURA DE LA IMAGEN

SANTIAGO JAÉN MILLA
Universidad de Alcalá

La variedad y calidad de comunicaciones recibidas y analizadas —21— aporta una idea exacta de la trascendencia que, en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, adquieren los diversos medios de comunicación y la importancia que los y las docentes empezamos a darle a la formación en lenguaje visual en el aula. Desde la prensa escrita como fuente primaria, al uso de las tecnologías como herramientas de acceso al conocimiento, se descubren toda una serie de posibilidades didácticas aplicables a cada uno de los niveles educativos.

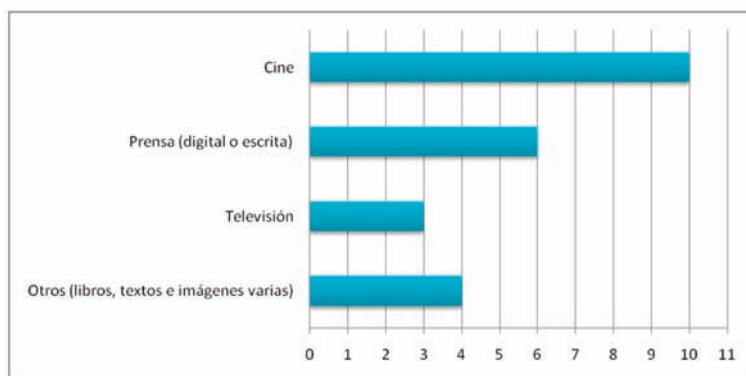
En relación precisamente con esto, es importante destacar que la mayoría de las comunicaciones recibidas tienen como DESTINATARIO el alumnado de ESO / BACHILLERATO (9 de 21). Seis comunicaciones enfocan su trabajo sobre el alumnado de Grado o Máster, y dos para Educación Infantil y Educación Primaria, respectivamente. Es destacable la comunicación elaborada por Juan Pelegrín Campo, “Entre la realidad y la Ficción: posibilidades del falso documental en el aula de Historia”, que relata una experiencia didáctica en la Universidad de la Experiencia (Zaragoza), con alumnado mayor de 60 años.

Excepto el proyecto presentado por David Aceituno Silva (“El cine de ficción como lectura crítica de la historia y su utilización en el campo de la enseñanza”), de Chile, el resto de comunicaciones han sido presentadas por integrantes de centros españoles. Tanto de forma colaborativa entre docentes e investigadores de diferentes departamentos, o en solitario, la abundancia de material analizado evidencia la repercusión e

incidencia del uso de los medios de comunicación como herramienta didáctica.

La práctica totalidad de las aportaciones han sido elaboradas por profesores universitarios, en algunos casos en colaboración con compañeros y compañeras de otros centros educativos, e incluso por estudiantes de Grado, y sólo una comunicación (“Prensa Digital y Análisis de la imagen en Bachillerato. Hacia la construcción de una ciudadanía crítica”, de Diego Sobrino), parte de una experiencia didáctica como profesor de un IES. En este sentido, creemos que es importante que el colectivo docente, sea del ámbito que sea, e independientemente del nivel al que esté adscrito, se sume a este tipo de proyectos de innovación, renovando desde dentro los centros educativos, y evidenciando que la formación del profesorado no cesa con el abandono del aula universitaria, sino que es una labor constante y necesaria a lo largo de toda la vida. Buscar el beneficio en el aprendizaje de nuestro alumnado pasa por destinar una parte de nuestro tiempo a la investigación, desarrollo y puesta en marcha de nuevas formas de hacer accesible la carga curricular, y de favorecer otros tipos de aprendizaje.

Respecto a los recursos didácticos seleccionados como base para el estudio, o empleado como herramienta didáctica, podemos resumir las elecciones en este gráfico:



Como se observa, es el cine el medio empleado de forma mayoritaria, bien para elaborar un mural de sociales (Esther López), para hacer un estudio de la Revolución Industrial (Francisco de Asís Gomariz / Pedro Miralles), como recurso para las clases de 4º de ESO (Jose Antonio Pineda), para hacer un estudio en el caso de género (Juan Ramón Moreno / Mª Isabel Vera), conocer la transición democrática chilena (David Aceituno), adentrarnos en los misterios de las abadías medievales (Alejandro Egea / Sara Pernas / Laura Arias), para ilustrar la evolución del terrorismo del siglo XXI (Diego Téllez / Diego Iturriaga) o simplemente, para reflexionar sobre el potencial que tiene este medio en la formación del alumnado (María Montserrat León).

Respecto al uso de la televisión, se ha incidido especialmente en el formato de los informativos, bien como objeto de análisis o como propuesta didáctica, o ambas, como en el proyecto de Núria Feliu / Maria Feliu / Concha Fuentes / J. Miquel Albert (“Un análisis crítico de los telediarios en la clase de ciencias sociales”), en cuya planificación de

las sesiones se incluye una teatralización de un telediario en la que los alumnos y alumnas son protagonistas.

La prensa, tanto digital como escrita, se ha considerado en todas las comunicaciones como fuente primaria. El sector al que van dirigidas las comunicaciones es poco dado a la lectura de este tipo de medio, siendo mucho más aficionado a otros medios más visuales, por lo que consideramos muy positivo introducir a los alumnos y alumnas en la manipulación de un género que puede mejorar de forma significativa sus competencias de lectura comprensiva, además de un acercamiento a una jerga que es específica de este sector. Bien mediante el contraste de artículos de cabeceras de tendencia ideológica dispar (J. Miquel Albert) para hacer un análisis de la emigración española a Europa durante el franquismo, estudiando la prensa diaria para reflexionar sobre los límites a la propia defensa (José Antonio Pineda), o examinando su papel como mecenazgo de socialización política durante el siglo XIX y principios del XX (Santiago Jaén), los medios escritos se presentan como una apuesta por la palabra en el mundo de las imágenes.

Respecto a la prensa nos ha parecido muy interesante la apuesta que realizan varios comunicantes para introducir y trabajar la prensa digital en las aulas, debido a las posibilidades que ofrecen las hemerotecas digitales, que facilitan la consulta de numerosa prensa histórica sin salir del aula y del centro educativo, lo que hasta hace poco implicaba el traslado a las principales hemerotecas de Madrid especialmente, y una enorme inversión en dinero y tiempo. Además, el trabajo con prensa digital como señalan estos autores permite desarrollar la competencia de tratamiento de la información y digital como parte de un proceso de enseñanza en el que el objetivo final es convertir la información en conocimiento.

Otras formas de expresión visual aparecen como objeto de análisis, como en el caso de la comunicación de Irene Fontdevila, Nayra Llonch y Núria Vilarrubla (“Uniendo diferencias: una propuesta didáctica a través de anuncios publicitarios y videoclips comerciales”), en la que un vídeo de una canción del cantante Macaco y una campaña publicitaria de San Miguel se usan como base para una experiencia didáctica que abunda en la diversidad cultural como valor positivo.

A pesar de que las Ciencias Sociales engloban a varias disciplinas, la inmensa mayoría de las comunicaciones presentadas están centradas en la Didáctica de la Historia. Los CONTENIDOS abordados están centrados de forma apabullante en la época contemporánea, bien en el territorio español (siglos XIX, principios del XX, Dictadura Franquista y Transición), sudamericano (la transición democrática en Chile) o de ámbito internacional (terrorismo islámico del siglo XXI, la Revolución Industrial o la Guerra Fría). Sólo una de las comunicaciones presentadas se acerca a una etapa histórica diferente, la Edad Media, haciendo uso de la película “El nombre de la Rosa” para adentrarse en la vida monástica medieval y dar a conocer un momento más lejano cronológicamente para el alumnado, aunque no por ello totalmente desconocido.

La CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR de una parte importante de las comunicaciones

es extremadamente detallada y concreta, haciendo mención a los Reales Decretos en los que se enmarcan los currículos de cada una de las etapas educativas a las que van dirigidas las propuestas didácticas, reseñando objetivos, contenidos (por área y etapa), y las competencias básicas que son y serán trabajadas, lo que consigue dejar constancia de la cimentación de un trabajo concienzudo y profundo. Respecto a la presentación de las actividades a desarrollar aparecen de forma más o menos precisa. En bastantes casos se precisan número de sesiones, duración de las mismas y actividades concretas y bien planeadas para cada una de las sesiones.

La mayor parte de los y las comunicantes señalan y han comprobado las ventajas y buenos resultados que para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales tiene la utilización de estos recursos didácticos y la implementación de estas metodologías innovadoras en el aula, que rompen la dinámica habitual de clase. Por ejemplo, despierta el interés, la motivación e implicación del alumnado, con independencia del nivel educativo en el que ponga en práctica. Se afianzan los conocimientos, se generan otros nuevos y se fomenta un talante investigativo entre el futuro profesorado, y como señala José Antonio Pineda, "nuestros alumnos demostraron que cuando se experimenta una participación real en clase es posible la ampliación del campo de intereses, pues a partir del segundo trimestre del curso comenzaron a "traer" problemas de investigación que tenían conexión con los que ya estábamos trabajando". También mejora la calidad, variedad y creatividad de las respuestas planteadas por el profesorado, se fomentan las actitudes reflexivas frente a la realización de trabajos que sólo persiguen superar la materia, etc. Se suscitan intensos debates que tratan cuestiones de actualidad. En el caso de las imágenes, se humanizan los procesos históricos. Y como no, los y las futuros docentes participan de estrategias de enseñanza susceptibles de ser utilizadas en su futuro ejercicio profesional. Asimismo, la inmensa mayoría del alumnado que ha participado en estas propuestas didácticas manifestó su satisfacción por esta forma de afrontar la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

En este sentido, la mayor parte de las comunicaciones presentadas apuestan por metodologías interactivas con un claro protagonismo del alumnado, incidiendo en la necesidad de que sean los y las estudiantes quienes, usando en este caso los medios de comunicación como herramienta conductora, diseñen sus propias vías de acceder al conocimiento. En las justificaciones y conclusiones analizadas se incide en el tipo de aprendizaje perseguido y el beneficio obtenido a través del trabajo con estos recursos didácticos. Aprendizaje autónomo, significativo y auto-aprendizaje son algunos de los términos señalados por los y las ponentes. Por ejemplo en la comunicación de Miguel López y Laura Arias ("Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia del mundo contemporáneo: La Guerra Fría"), señalan:

(...) que se ha favorecido un aprendizaje más reflexivo, incentivando al alumnado a la construcción de conclusiones personales y menos memorísticas.

También hay quiénes incluso hablan —Alejandro Egea, Sara Pernas y Laura Arias— de

aprendizaje integrado con el uso del cine en el aula, ya que permite conectar y relacionar entre sí contenidos propios de diversas disciplinas, exigiendo al alumnado la movilización de todos sus conocimientos. Permite trabajar contenidos históricos, geográficos, políticos, éticos, sociales, científicos, tecnológicos, etc.

Pero no sólo se fomenta el trabajo autónomo, sino también el trabajo en grupo o colaborativo, y como señalan Francisco de Asís Gomariz y Pedro Miralles, se alcanza una considerable mejora del ambiente en el aula con relaciones más amigables, determinadas por el objetivo de un conocimiento común y, por tanto, de la necesidad de trabajar en equipo para conseguir los objetivos, así como una relación más estrecha con el profesor, sobre todo en aquellas acciones que implican interacción continua entre éste y el alumnado.

Asimismo, otra de las ventajas que se ha señalado es que el trabajo con prensa, cine e imágenes, permite desarrollar de una u otra manera, y con mayor o menor intensidad todas las capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos que hay detrás de cada una de las competencias básicas curriculares de cada una de las etapas educativas.

Otra de las ventajas que tiene trabajar con estos recursos didácticos, y en lo que han coincidido casi todas las comunicaciones de este bloque es que la prensa, el cine, los medios de comunicación, y la formación en lenguaje visual, permite trabajar y afianzar las bases para construir una CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, o para incidir en los procesos de democratización sociales, así como para desarrollar el pensamiento crítico entre nuestro alumnado. Hecho especialmente significativo en este momento en que las bases de la democracia empiezan a estar en entredicho, bien sea por los casos de corrupción como por la crisis sistémica que afecta a la mayoría de la población que han llevado al hastío y a la desilusión con la clase política. De ahí que los valores de construcción de una ciudadanía crítica y democrática aparecen en numerosas ocasiones. En las conclusiones de la comunicación presentada por Diego Sobrino López (“Prensa digital y análisis de imagen en Bachillerato. Hacia la construcción de una ciudadanía crítica”), podemos leer:

Es necesario, pues, que dotemos a los alumnos de la autonomía que confiere la educación mediática como medio de consecución de dicho pensamiento crítico y de desarrollo de sociedades democráticas maduras.

Dos de las comunicaciones presentadas han concretado un poco más, y han centrado la propuesta didáctica en la perspectiva de género —¿*Verdaderamente la respuesta está en la Historia? Perspectiva de género en nuevos formatos televisivos y construcción del pensamiento crítico en el Máster de Formación del Profesorado*, de M^a Consuelo Díez y Thelma & Louise: un estudio de caso en el aprendizaje de género, de Juan Ramón Moreno Vera y María Isabel Vera Muñoz —, que han analizado y reflexionado sobre el tratamiento dado a esta cuestión en el cine y la televisión. Consuelo Díez ha señalado que la serie de televisión, en contra de lo manifestado por sus promotores, reproduce estereotipos de género que aparecen así justificados en la perpetuación del pensamiento de quienes

se acercan a conocer los orígenes de la cultura, el patrimonio inmaterial y la historia de nuestra comunidad. La serie conlleva no sólo una reafirmación de las relaciones de dominación en las prácticas sociales, sino que las manifiestan como innovadoras y superadas desde una visión actual, lo que provoca no pocos problemas de reflexión cultural y social en las aulas. La profesora Díez afirma que el análisis crítico de lo que se ve, examinando los contenidos, los símbolos, las interacciones y los procesos que aparecen, motiva mucho más al alumnado y además propicia el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo que servirán para toda la vida.

A este respecto, no podemos abandonar las reflexiones destinadas a la construcción de ciudadanía democrática sin hacer una pequeña reflexión sobre el lenguaje empleado en las comunicaciones. Sólo en dos de ellas hemos constatado el uso de terminología no sexista. Ni siquiera este que les habla —y cuya comunicación está incluida en este eje temático— ha tomado en consideración esta cuestión. Creemos que no es posible la creación de hábitos de ciudadanía democrática si se obvia al 50% de la población, por lo que, en adelante, os animo (y me animo) a que hagamos una reflexión sobre la realidad de que nuestros proyectos estén dirigidos a la globalidad de la población, la masculina y la femenina.

Pero no todo lo manifestado por los y las colegas es positivo y complaciente. Todos y todas han insistido en que no basta la simple proyección de una película, un documental o la lectura de un periódico, para lograr un aprendizaje válido y significativo, sino que para explotar eficazmente esta importante vertiente educativa, es necesario un concienzudo trabajo previo de selección y planificación de la puesta en práctica. Como señalan Diego Iturriaga y Diego Téllez, el visionado de una película puede ser simplemente un entretenimiento o puede ser mucho más: puede ser educativo, puede generar apertura de mente... siempre y cuando sepamos trabajar con este recurso y exista un trabajo previo y posterior. En el mismo sentido, se expresan Alejandro Egea, Sara Pernas y Laura Arias, para quienes de la correcta programación de la actividad dependerá el éxito de la acción docente.

De cualquier manera, como señala Esther López Torres, el trabajo previo y concienzudo no siempre garantiza un final feliz. Puede llegar a ser decepcionante comprobar que el alumnado no está dispuesto a salirse del esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje, y les cuesta diseñar y participar en una intervención alternativa en el aula.

Precisamente por esto, aboga por que los contenidos que se abordan en el aula respondan a la realidad y las necesidades de nuestro alumnado.

También Miguel López y Laura Arias, en su proyecto de enseñanza de la Historia Contemporánea, y, en concreto, de la Guerra Fría, concluyen señalando, entre otras cosas, que;

Si bien el alumnado en general consideraba que la visualización de los vídeos había contribuido positivamente a su aprendizaje, si tomamos como referencia para la evaluación de estos aprendizajes la prueba escrita o examen realizada, podemos ofrecer un panorama poco opti-

mista en lo que a la relación del uso del material audiovisual/rendimiento se refiere. En este sentido, no se aprecian diferencias de rendimiento especialmente destacables. Los alumnos con buenas notas mantienen buenos resultados mientras que aquellos cuyo rendimiento es más bajo no lo mejoran.

También observaron dificultades Virginia Gámez, Josué Molina, Gemma Cardona y M^a. Carmen Rojo, que trabajaron la asociación de imágenes y conceptos entre alumnos/as de Educación Primaria, y comprobaron la existencia de numerosos prejuicios y estereotipos: "La práctica totalidad de las respuestas emitidas por el alumnado coincidió con la lectura más simplista de las imágenes".

Por todo esto, es necesario que los y las docentes estemos dispuestos a hacer autocrítica, seamos receptivos/as y tengamos la capacidad de rectificar y modificar aquello que sea necesario para mejorar las futuras implementaciones, como hicieron Irene Fondevila, Nayra Llonch y Núria Vilarrubla, que después de poner en práctica una unidad didáctica sobre anuncios publicitarios y videoclips musicales, se percataron de una serie de dificultades y problemáticas, apuntando una serie de mejoras para futuras acciones. Por ejemplo, señalando la poca relevancia inicial que se le había dado a los medios de evaluación necesarios para analizar el aprendizaje de los alumnos a través del conjunto de actividades propuestas, apuntando la necesidad de crear una rúbrica para evaluar el proceso que tenga en cuenta los objetivos principales, así como la actitud frente a las reflexiones que se les proponen al alumnado y en todas sus intervenciones, además de las formas de expresión que utilizan para ello.

Es por esto por lo que adquiere tanta importancia la implementación de las propuestas didácticas, como señalan Antoni Gavalda, Josep Maria Pons y Victoria Castillo, para quienes hay que intentar que no se quede en la teoría, sin aplicación real, lo que tantas veces decimos que vamos a hacer.

Respecto a la EXPERIENCIA DIDÁCTICA reflejada en las comunicaciones, hemos hecho la siguiente clasificación:

- Exposiciones teóricas: aquellas en las que se hace una argumentación y presentación de los conceptos pero sin que se refleje ningún proyecto didáctico asociado.
- Exposiciones teóricas con práctica simulada: comunicaciones en las que se describe cuál sería la actividad a desarrollar por el alumnado, pero que aún no han sido puestas en marcha de forma real y concreta.
- Exposiciones teóricas con aplicación práctica real: aquellas que describen experiencias reales de implementación de las actividades en grupos de discentes, independientemente del nivel educativo (alumnos/as de Grado, de Máster, ESO/Bachillerato, Infantil, Primaria).

Catorce de las veinte comunicaciones presentadas se incluyen dentro de esta última

categorización; 3 entrarían dentro de la primera categoría (exposiciones teóricas) y 4 dentro de las exposiciones teóricas con práctica simulada. Todas las conclusiones extraídas de la aplicación práctica real son altamente interesantes y muy útiles para cualquier docente o investigador. Aunque ya hemos hecho alusión a las ventajas y beneficios que tienen estas experiencias didácticas, señalamos algunas de las conclusiones apuntadas por Diego López, el único comunicador que no pertenece al ámbito universitario en este bloque, tras desarrollar su propuesta: *En cuanto a la comprensión de los contenidos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, los alumnos consideraron que les había ayudado “pues es una de las ventajas que tiene esta dinámica. Además de que me sirvió para conocer la verdadera realidad que nos rodea día a día”. Algunas respuestas incidieron en que habían conocido nuevas fuentes para el estudio (“Yo ya no estudio solo con mi libro o apuntes, utilizo mi ordenador, museos, documentales, periódicos, bibliotecas, otros profesores... Es una forma de estudio ACTIVA no PASIVA, lo que ameniza bastante la ardua tarea de estudiar, simplemente la hace interesante”.*

Propuestas didácticas

A lo largo de esta intervención hemos ido señalando gran parte de las propuestas y cuestiones abordadas por nuestros y nuestras colegas. Como no es posible reseñar todas las propuestas didácticas que forman parte de esta relatoría, me van a permitir que destaque dos, que por la originalidad, creatividad y público en el que se han puesto en marcha, nos han llamado especialmente la atención, lo que no deja de ser una apreciación totalmente subjetiva.

Por un lado, nos ha parecido muy interesante la propuesta que realiza Diego Sobrino López, del IES Cauca Romana, de Coca, Segovia, que apuesta por la utilización de las viñetas satíricas, para realizar un acercamiento a la realidad en clave de humor, de crítica, e incluso ambas a la vez. Pese a que las viñetas constituyen un recurso educativo de primer orden para el desarrollo del pensamiento crítico, no son muchas las experiencias didácticas que incluyen este medio y mucho menos las que emplean viñetas actuales (cuando de forma paradójica, la presencia de viñetas publicadas en diarios decimonónicos o de inicios de la pasada centuria es relativamente habitual en manuales escolares). Su fácil disposición y la actualidad de los temas que suelen tratar permiten contextualizar los temas curriculares de una manera más cercana e inmediata, además de ser altamente motivadoras al presentar una fuente diferente a las utilizadas de forma habitual. No podemos dejar de pensar en la extraordinaria disección que de la realidad actual —y especialmente de la crisis económica— realiza El Roto desde las páginas del diario *El País*.

En segundo lugar, Julián Pelegrín de la Universidad de Zaragoza, trabajó el falso documental en la Universidad de la Experiencia, con la intención de trabajar desde la ficción la comprensión de la realidad histórica, para lo cual proyectaron entre otros, el documental *¡Viva la República!*, que a lo largo de 50 minutos muestra una historia reciente alternativa de España tras la eventual victoria de la República en dicho conflicto. Los

alumnos/as que tenían más de 60 años se sintieron especialmente interesados, hecho fácilmente explicable dice Julián, por cuanto el devenir histórico que se abordaba en el programa para esa España entre 1937 y comienzos del siglo XXI abarcaba cronológicamente buena parte de la trayectoria vital de este alumnado.

Dice el autor que descubrir este tipo de engaños puede representar un acertado ejercicio de pensamiento crítico y deductivo entre los alumnos que les mostrará cómo la escasez de fuentes puede conducir a una reconstrucción errónea de la historia y les motivará a desarrollar un tratamiento crítico y responsable de la información obtenida a través de los medios de comunicación en general, en tanto que se consideran generadores de fuentes secundarias para el estudio de la Historia y, en última instancia, a desarrollar una educación crítica de la mirada.

En definitiva, la educación en ciencias sociales con material audiovisual, con prensa y medios de comunicación, es una necesidad que requiere metodología, selección de recursos y contenidos, que sirva para agitar la mente del alumnado, a quien hay que enseñar a dudar y a valorar la manipulación que hay detrás, lo que sin duda, contribuirá a construir una ciudadanía crítica y democrática, necesaria hoy más que nunca, para afrontar los inciertos retos que nos depara el presente y el futuro.

HISTORIA CONTEMPORÁNEA Y PRENSA DIGITAL. UN ANÁLISIS DE LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA A EUROPA DURANTE EL FRANQUISMO UTILIZANDO HEMEROTECAS DIGITALES

J. MIQUEL ALBERT TARRAGONA
Universitat de Barcelona

1. Presentación

Esta comunicación propone la realización de una experiencia didáctica utilizando hemerotecas digitales en la práctica docente a partir del análisis de un acontecimiento significativo en la historia contemporánea de España durante el Franquismo como fue la emigración española a Europa, que se inicia a finales de los años cincuenta y se extiende hasta mitad de los setenta del siglo XX¹.

Se trata de conocer los orígenes de la sociedad española partiendo del análisis multifactorial de la emigración española a Europa. Entre las causas de este movimiento migratorio se combinan decisiones familiares y personales, coyunturas económicas y cambios de la estructura política pero al mismo tiempo se necesita realizar una aproximación de los aspectos subjetivos desde las experiencias de los afectados.

La propuesta está pensada para realizarse en educación secundaria, en 4º de la ESO, pero también se puede adaptar al Bachillerato para la materia de Historia de España. Se plantea en un contexto de creación didáctica donde se incorporan metodologías y tecnologías innovadoras. Por un lado, en el plano organizativo, con un funcionamiento

¹ Oficialmente se suele contabilizar hasta la década de 1980.

de grupos cooperativos y un aprendizaje basado en el descubrimiento de las historias personales más cercanas. Por otro, en el ámbito tecnológico, en un momento de plena expansión y protagonismo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

2. La aportación de las hemerotecas digitales

La digitalización de la prensa se ha generalizado en los últimos años y diversos periódicos de ámbito estatal han puesto a disposición del público su archivo periodístico completo con más de cien años de noticias de todo tipo. *La Vanguardia*², desde el 20 de octubre de 2008, permite el acceso a toda la información del diario desde su aparición, el 1 de febrero de 1881, y sin necesidad de registrarse. Ofrece la posibilidad de acceder a un patrimonio histórico de más de 130 años de informaciones que nos acercan al pasado más inmediato. Un portal propio de la hemeroteca y un sistema de búsqueda avanzada facilitan el acceso a la información por palabra clave, por día y por tendencia. También existe la posibilidad de ordenar los resultados obtenidos por relevancia o cronológicamente. Toda la información se presenta en formato html y todos los documentos se pueden descargar en formato pdf. El diario *ABC*³, desde el mes de octubre de 2009 y con unas condiciones parecidas, también ha digitalizado su hemeroteca desde su fundación en 1903.

El fenómeno se ha generalizado y actualmente la mayoría de periódicos importantes ofrecen su hemeroteca digital entre sus servicios gratuitos. También algunas instituciones y muchos archivos y bibliotecas han ido digitalizando la prensa histórica y así han ido apareciendo destacados enlaces por Internet, como la *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica*⁴ o la *Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España*⁵, que permiten acceder a una gran cantidad de prensa ya desaparecida. Este reciente crecimiento de webs ha hecho posible acceder a una gran cantidad de información escrita de una manera desconocida hasta ahora. Desde este planteamiento las hemerotecas digitales se pueden considerar como verdaderos archivos digitales de prensa y se han ido convirtiendo cada vez más en una pieza fundamental del proceso informativo a la vez que han hecho posible un acceso abierto para toda la población.

Por otro lado, la importancia de la información y los sistemas de comunicación en nuestra sociedad exige del sistema educativo la capacitación del alumnado para la comprensión de las diferentes lecturas que de un hecho o acontecimiento hacen los medios de comunicación en función de su posicionamiento ideológico y social. En educación este objetivo debe insertarse dentro de un trabajo competencial donde el tratamiento de la información precisa diferentes habilidades que van desde la manera de acceder hasta su transmisión. En este contexto, la utilización de las hemerotecas digitales en el currículo actual de enseñanza secundaria nos lleva a considerar especialmente las competencias comunicativas y la competencia digital como parte de

² <http://lavanguardia.com/hemeroteca>

³ <http://hemeroteca.abc.es/>

⁴ <http://prensahistorica.mcu.es/>

⁵ <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>

un proceso de enseñanza en el que el objetivo final es convertir la información en conocimiento.

Si queremos valorar la incidencia de la prensa digital podemos considerarla de interés para muchas áreas pero en el contexto educativo actual queremos destacar sus posibilidades didácticas en el campo de las Ciencias Sociales, especialmente en el tratamiento que se puede dar de la Historia. Muchos de los contenidos digitalizados mantienen una vinculación directa con los hechos históricos y facilitan la disponibilidad de la red de comunicación informática como lugar idóneo para la memoria y el archivo.

3. El franquismo y la emigración española a Europa

La emigración española a Europa entre la década de los cincuenta y 1975, supuso una movilización humana y social que permite analizar y caracterizar económica y socialmente la evolución del régimen durante este período. Fue la emigración exterior más masiva de la historia contemporánea de España y también la experiencia de socialización hacia Europa más extensa que hubiera conocido nuestra sociedad (Sanz Díaz, 2011).

Los expertos calculan que más de tres millones de personas emigraron a países europeos, sobretodo a Francia, la República Federal de Alemania y Suiza, pero también llegaron a Bélgica, Holanda, Luxemburgo y el Reino Unido (Babiano y Fernández Asperilla, 2009). El cierre de las salidas hacia América latina y hacia el norte de África, destinos tradicionales de la población española durante la primera parte del siglo XX, reorientaron la emigración hacia Europa (Linares Giraut, 2009), al mismo tiempo que coincidían los intereses políticos y económicos del régimen franquista con los del bloque capitalista del mundo occidental (Fernández Asperilla, 1998).

La motivación fue básicamente económica y como tal se trataba de una emigración laboral protagonizada mayoritariamente por varones entre 25 y 45 años que, en principio, se iniciaba con carácter temporal ya que no planteaba establecerse en el país de acogida (Vilar, 2000). En la historia de Europa, se puede decir que la emigración española se integró en el sistema migratorio europeo durante la segunda oleada de la postguerra mundial, ocupando sobretodo el lugar que dejaban los primeros emigrantes, mayoritariamente italianos, cuando ascendían de categoría laboral y mejoraba su nivel social.

A nivel oficial España canalizó el flujo migratorio realizando acuerdos con los diversos países y se puede considerar como inicio institucional la firma del acuerdo bilateral con Bélgica, el 28 de noviembre de 1956. Este mismo año también se creó el Instituto Español de Emigración, el organismo oficial que centralizó toda la emigración asistida oficialmente (Krienbrink, 2009). A pesar de esta institucionalización del movimiento migratorio por parte del régimen aún quedaron fuera de la estadística oficial una gran cantidad de emigrantes "irregulares" que abandonaban el país como turistas, y entre los cuales abundaban las mujeres.

De manera general se puede decir que el régimen franquista instrumentalizó esta emigración, tanto para influir en su imagen exterior como mantener atados a los emigrantes ante la influencias extranjeras. En todo este proceso fue determinante el control del régimen sobre los medios de comunicación audiovisuales, cine, radio y televisión, pero también la prensa escrita respondió siempre a los intereses del sistema. El análisis de las noticias de prensa del movimiento migratorio hacia Europa permite comprender el control realizado por el franquismo pero al mismo tiempo también permite un análisis histórico desde sus distintas dimensiones (Martín Pérez, 2012).

4. Estructura de la propuesta didáctica

La actividad consiste en la creación por parte del alumnado de los contenidos que le permitan conocer el episodio de la emigración española a Europa durante el Franquismo. El profesor prepara un índice con los apartados y elementos del hecho histórico que se ha de completar con la información buscada por el alumnado en los diversos soportes que se consideren convenientes pero con la característica de que en cada aparato se incluya alguna noticia extraída de las hemerotecas digitales, bien como elemento inicial del hecho analizado, como parte central del análisis histórico o como aspecto complementario que sirve para ilustrar el documento realizado.

Desde un punto de vista histórico, y sin entrar en apreciaciones más detalladas sobre sus orígenes, consideramos la mayoría de informaciones provenientes de las hemerotecas digitales como fuentes primarias, ya que permiten aproximarnos sin intermediarios muy cerca de los hechos históricos que se están analizando, aunque no podemos olvidar que siempre se precisa conocer toda la realidad histórica para poder interpretar las fuentes de forma crítica.

La programación de esta actividad parte de una organización de la clase donde se combinan las puestas en común con la actuación de grupos cooperativos para el análisis de las informaciones seleccionadas.

El espacio escogido para poner la información elaborada es una página web colaborativa en forma de página wiki⁶ donde cada grupo de alumnos debe elegir los apartados en los que intervendrá. Entre las diversas posibilidades que ofrece el panorama actual de sistemas de edición múltiple por internet hemos escogido la realización de un sitio web del tipo "Google Sites"⁷. Permite que el profesor cree una página web, de la que será el administrador, y comparta con todos sus alumnos la posibilidad de editar los contenidos. De esta manera se crea un índice de páginas de contenidos que se corresponde con el índice temático creado por el profesor y son los espacios de la página web que han de ir editando los grupos de alumnos.

⁶ Es una página web que puede ser editada por múltiples usuarios.

⁷ <https://sites.google.com/a/xtec.cat/la-emigracion-a-europa-durante-el-franquismo/>

Índice de contenidos

A. Contexto histórico:

1. Introducción: la sociedad española de 1950
 - 1.1- Economía y sociedad
 - 1.2- Características políticas y relaciones internacionales
2. Emigraciones españolas durante la primera mitad del siglo XX
 - 2.1- Causas, clases de emigraciones y destinos
3. Características de la emigración española a Europa durante el Franquismo:
 - 3.1- Causas y lugares de origen
 - 3.2- Destinos: Francia, Bélgica, Holanda y Luxemburgo
 - 3.3- Destinos: Alemania, Suiza y Reino Unido
 - 3.4- El control de la emigración a Europa por el Franquismo. El IEE.
 - 3.5- Consecuencias de la emigración a Europa.

B. Itinerarios personales:

1. Francia
2. Alemania
3. Suiza
4. Bélgica
5. Holanda
6. Reino Unido
7. Luxemburgo

Los grupos de alumnos han de escoger dos apartados del índice, uno del contexto histórico, y el otro aportando dos historias personales a los itinerarios personales de emigrantes. El reparto se realiza a medida que los grupos van escogiendo los apartados pero sólo pueden ir eligiendo los que queden libres, de manera que los grupos más rápidos tienen más posibilidades de elección que los últimos.

Las actividades se desarrollan en tres etapas: en un primer momento se trabaja en común con todo los grupos para establecer la organización didáctica de la actividad, para conocer las ideas previas que se tienen sobre el tema y reflexionar sobre su validez histórica; en una segunda fase se realiza un trabajo en grupos cooperativos de análisis y tratamiento de la información; y, finalmente, se realiza una puesta en común y la valoración del trabajo realizado concretado en el sitio web colectivo que también sirve para su difusión por Internet. En cualquier caso, todo el proceso de tratamiento y difusión de la información ha de quedar recogido como si fuese un simulacro del trabajo del historiador.

5. Secuenciación de las actividades

La primera etapa se puede realizar en una sesión de clase. La primera actuación tiene que servir para organizar la clase, en grupos de cuatro alumnos, conocer los objetivos que se piden y establecer criterios de funcionamiento.

Una vez establecida la organización general del grupo se plantea una primera actividad individual que sirve para mostrar los conocimientos previos que se tienen del tema y al mismo tiempo para comenzar las tareas cooperativas en la búsqueda de fuentes históricas y personas que identifiquen la proximidad del evento histórico entre su entorno de vida. Los documentos que se necesitan en esta apartado son un cuestionario para determinar las ideas previas del alumnado y una entrevista para realizar entre gente del entorno familiar. Esta primera sesión acaba con una puesta en común de toda la clase en la que se especifican las ideas previas sobre el tema y la existencia de personas familiares o conocidas que en algún momento de su vida emigraron a Europa.

La segunda etapa, dedicada al análisis y tratamiento de la información, puede realizarse en seis o siete sesiones de clase. Comienza con una presentación del tema por parte del profesor en la que se ayuda de recursos audiovisuales (documentales de TV y películas de cine). Continúa con la explicación sobre las herramientas que utilizan a lo largo de toda la etapa: las hemerotecas digitales, los procesos de tratamiento de la información y el espacio web donde se introduce la información elaborada por el grupo.

FICHA DE COMENTARIO DE UNA NOTICIA DE PRENSA

1. PRESENTACIÓN

- ¿El titular, qué destaca? ¿Utiliza alguna palabra ambigua?
- ¿El subtítulo o entrada a la noticia, qué destaca?
- ¿La imagen (si hay), qué muestra? ¿Qué aspectos destaca? ¿Qué dice el pie de imagen?

2. ANÁLISIS

- ¿Qué explica la noticia?
- ¿Quién/nes son los protagonistas? ¿La noticia se centra en ellos?
- ¿Cuándo ha ocurrido?
- ¿En qué lugar?
- ¿Por qué ha pasado? (causas que han provocado los hechos)
- Resumen de la noticia

3. INTERPRETACIÓN

- Antecedentes

- Comparación de la noticia en otros diarios
- Consecuencias de los hechos
- ¿Se da suficiente información para conocer el contexto?
- ¿Se recoge información de todas las partes?
- ¿Se adivinan cosas que no se dicen en la noticia?
- ¿Qué opinión se tiene de la noticia?

A lo largo de cuatro o cinco sesiones los alumnos escogen, analizan y sacan conclusiones de las diversas noticias escogidas para ejemplificar los hechos históricos. Para hacerlo, primero se reparten las funciones dentro del grupo, después escogen el papel del tipo de analista que les toca representar y, finalmente, deciden el contenido de la información que han de colocar en la página web colaborativo.

Desde el comienzo de esta fase los grupos de alumnos marcan por orden de entrada al sitio web los dos apartados, uno de tipo histórico y otro de itinerarios personales de emigrantes. De esta manera se cubren todos los apartados y durante las sesiones de clase los grupos trabajan la información que recogen directamente en el aula si disponen de la infraestructura tecnológica necesaria (conexión a Internet y disponibilidad de ordenadores), o bien traen las referencias de la información que han buscado fuera del centro para coordinar y elaborar el material que después incluirán el espacio colaborativo desde fuera del centro, si éste no permite el acceso a los medios tecnológicos.

La función del profesor en esta etapa es la de guiar todo el proceso de búsqueda de información así como atender las demandas y consultas sobre las incidencias técnicas que puedan surgir.

Para la tercera etapa se destinan dos o tres sesiones de clase para realizar una puesta en común de los resultados obtenidos mediante la exposición de cada grupo del trabajo realizado. También se dedica un espacio para la valoración de toda la experiencia utilizando una rúbrica de grupo para la recogida del trabajo colectivo y otra rúbrica individual para la observación y evaluación de tipo personal.

6. Conclusiones

La realización de la experiencia didáctica debería servir para constatar algunos elementos históricos y didácticos.

Desde el punto de vista histórico la emigración española a Europa entre 1956 y 1975 permitió llenar las arcas estatales con las divisas necesarias y dar salida al exceso de mano de obra. En términos generales se puede considerar, por tanto, que para el régimen fue un éxito. Pero no se pueden olvidar los dramas humanos ni los problemas que padecieron los trabajadores de ambos sexos que se vieron forzados a emigrar. Al mismo tiempo hay que resaltar el fracaso que supuso la asistencia y las ayudas a los emigrantes en el

extranjero por parte del régimen porque fue insuficiente y obedecía a intereses propios del Franquismo.

En el apartado didáctico aporta un sistema de trabajo cooperativo donde se combina con una metodología activa y un proceso de aprendizaje autónomo. Se introducen aspectos que facilitan una integración transversal de contenidos durante toda la experiencia, con la finalidad de acabar realizando una interpretación de los problemas sociales actuales y permitir el desarrollo de una participación activa en la sociedad.

Finalmente hay que destacar que la aportación de las tecnologías digitales sirve para introducir un cuadro pedagógico significativamente innovador que facilita el desarrollo de todo el proceso de creación de conocimiento, con especial incidencia en la fase de estructuración de conocimientos y su posterior aplicación en la resolución de situaciones sociales.

Referencias bibliográficas

Babiano, J. y Fernández Asperilla, A. (2009): *La patria en la maleta. Historia social de la emigración española a Europa*. Madrid: GPS/ Fundación Primero de Mayo.

Krienbrink, A. (2009): la política de emigración a través de la historia del IEE. En Calvo Salgado, L.M., Fernández Vicente, M.J., Krienbrink, A., Sanz Díaz, C. y Sanz Lafuente, G. (2009). *Historia del Instituto Español de Emigración. La política migratoria exterior de España y el IEE del Franquismo a la Transición*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Fernández Asperilla, A. (1998): La emigración como exportación de mano de obra: el fenómeno migratorio a Europa durante el Franquismo. *Cuadernos de Historia Social*, 30, 63-80.

Linares Giraut, X. A. y otros (2009): *La emigración española a Europa en el siglo XX*. Vigo: Grupo España Exterior.

Martín Pérez, S. (2012): *La representación social de la emigración española a Europa (1956.1975): el papel de la televisión y otros medios de comunicación*. Madrid: Universidad Complutense (Tesis doctoral).

Sanz Díaz, C. (2011): *Las relaciones España-Europa en la segunda mitad del siglo XX: alguna nota desde la perspectiva de la emigración*. [en línea]. En Internet: <<http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/54/circunstancia>> (Consulta, 13 de diciembre de 2012).

Vilar, J. B. (2000): *Las emigraciones españolas a Europa en el siglo XX: algunas cuestiones a debatir*. [en línea]. En Internet: www.aemic.org/assets/articulos/20/original/Juan_B_Vilar_AEMIC_1.pdf?1273220006 (Consulta, 10 de diciembre de 2012).

EL EMPLEO DE LA IMAGEN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y EXPLICACIÓN HISTÓRICA

ANA M^a MENDIOROZ LACAMBRA
Universidad Pública de Navarra

Imagen, conocimiento y explicación histórica

1. Introducción

Nuestro alumnado es un gran consumidor de imágenes, y gran parte de su aprendizaje lo realiza mediante información icónica, de ahí la necesidad de que el sistema educativo asuma la alfabetización visual, término empleado por Debes en la década de los sesenta. Esta demanda viene de lejos. La plantea ya en los años cincuenta la Escuela de Rochester (Barthes, 1986), la UNESCO la ratifica en la Declaración de Grünwald (1982), y una década después lo hace la National Leadership Conference on Media Literacy (Bawden, 2002). Sin embargo, el sistema educativo sigue todavía sin dar una respuesta eficaz a esta necesidad, que en nuestra sociedad denominada de la imagen y la comunicación, es aún si cabe mayor que en otras épocas (Sevillano, 2008). De hecho, uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, es precisamente la incorporación al proceso de enseñanza aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Si conseguimos que el futuro profesorado sea competente en el tratamiento de la información a la que tiene acceso, también icónica, y pueda convertirla en conocimiento útil, estará mejor capacitado tanto para expresarse mediante imágenes, como para afrontar los retos profesionales (Bernal, 2006; Gurpegui, 2007; Rivero, 2009; Licerias, 2005; Souto, 2011).

Los seres humanos compartimos un sistema visual perceptivo, que nos capacita para

aprender, pensar y expresarnos mediante la imagen (Villa, 2008); de hecho Dondis (1973), fundamenta los principios morfológicos y sintácticos de este alfabeto, que otorga un carácter polisémico a la imagen, característica que le confiere un alto valor educativo. En nuestro caso, como docentes de didáctica de ciencias sociales, debemos aplicarlo a la enseñanza aprendizaje de estas disciplinas, muy presentes en los currícula escolares, para abordar tanto el conocimiento de los grupos sociales y sus mentalidades, como para fomentar la participación en la sociedad de forma crítica (Arrieta, 2009).

La imagen relata historias en un espacio y tiempo concretos, crea asociaciones, motiva, despierta la imaginación, la creatividad, la empatía; ayuda a generar pensamiento del más alto nivel; además de habilidades cognitivas para formular hipótesis, analizar, sintetizar, valorar y predecir. Contribuye al desarrollo de la narración y la argumentación, a la construcción en suma de pensamiento y explicación histórica, ya que permite de una forma transparente, acceder al hecho histórico e interpretar el pasado, así como a situar al alumno crítica, holística e imaginativamente en la sociedad, evitando la recepción de conocimientos cerrados y memorísticos (Broc Cavero, 2006, Trepát y Feliu, 2007, Trepát y Rivero, 2010, Muñoz, 2009). Por todo esto, la lectura de la imagen, también artística, debería convertirse en el cuarto pilar básico del currículo (Ohler, 2000).

II. Metodología

Presentamos un breve resumen de algunos proyectos realizados con alumnos del Máster de Secundaria de la Universidad Pública de Navarra, en el marco del Prácticum II. En todos los casos, la investigación es de corte cualitativo, desde un paradigma interpretativo con la intención de comprender los significados y las intenciones, y teniendo en cuenta los datos obtenidos. Se opta generalmente por el modelo de investigación-acción, ya que desde el contexto en el que se desarrolla el estudio, permite explicar los condicionantes del mismo, e interpretar los datos a la luz de los objetivos y de los problemas planteados (Bisquerra, 2004).

Su diseño y desarrollo incluye las siguientes fases:

1. Primera fase

Se parte del problema: ¿cómo podemos mejorar la alfabetización visual desde la materia/asignatura de historia, en ESO y Bachillerato?, y se les solicita que diseñen un proyecto para intervenir en el aula, fundamentado convenientemente en un marco científico, didáctico, psicopedagógico y curricular. La revisión bibliográfica les permite evidenciar el estado actual del conocimiento sobre alfabetización de la imagen, poner en valor el poder educativo de ésta, comprender sus propias limitaciones para interpretar el lenguaje icónico (Prendes, 1995, Rivero, 2009, 2010, Trepát y Rivero, 2010), y ser conscientes de sus creencias, de sus teorías implícitas sobre el tema (Usó, 2008).

2. Segunda fase

El proyecto se realiza con la intención por una parte, de constatar las dificultades que

tiene el alumnado de ESO y Bachillerato a la hora de interpretar el lenguaje icónico, y por otra de plantear diversas propuestas didácticas, enfocadas a desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para afrontar la lectura de la imagen de una manera contextualizada y crítica; emplearla como fuente de conocimiento histórico, y finalmente valorarla como recurso motivador para lograr la significatividad de los aprendizajes.

3. Tercera fase

Obligados por el espacio del que disponemos, pasamos a exponer brevemente tres propuestas concretas, que sirvan de ejemplo para ilustrar la forma en la que se trabajan algunos de estos temas.

Con la intención de evidenciar las dificultades que presenta el alumnado a la hora de interpretar las imágenes, los alumnos utilizan entre otros procedimientos, el cuestionario perceptivo visual y grafomotriz validado por Ortega (1997), denominado Cudialvia, que aunque superado, permite a través de la identificación de elementos gráficos básicos y su posterior aplicación a diferentes tareas, comprobar algunas habilidades perceptivas de los sujetos, y su capacidad para pensar y aprender mediante el empleo de la imagen.

Para afrontar la interpretación de la imagen, sin olvidar las pautas recomendadas a la hora de trabajar con lenguaje audiovisual, como son la necesidad de que imágenes y texto aparezcan a la vez sin elementos superfluos y de forma segmentada, (Trepát y Rivero, 2010), y valorar la incidencia que tiene la alfabetización visual en el desarrollo del pensamiento crítico, se planteó a propósito del tema de la posguerra española en 2º de Bachillerato, una estrategia interpretativa en base a tres lecturas: connotativa, denotativa y formal. Esto permitió una primera aproximación de forma emotiva, subjetiva, para pasar posteriormente a desentrañar el contexto, y finalmente a partir de la lectura formal, indagar también en la intención. Además, el trabajo se implementó con el diseño de un posible procedimiento, que facilitara la expresión mediante el lenguaje icónico. Esta propuesta, basada en la propaganda franquista, se inició con la proyección de dos vídeos: uno procedente del NO-DO, y otro con idénticas imágenes, del documental "Canciones para después de una Guerra", de Basilio Martín Patino. Esto permitió una primera toma de contacto con el tema, de forma connotativa. Posteriormente, y para facilitar la contextualización de la época, se proyectó una entrevista realizada a Paul Preston (Preston, 2009) sobre el uso que el franquismo hizo de la propaganda. La última lectura se realizó con el objetivo de desentrañar la intencionalidad presente en cada montaje, es decir el significado real de las escenas. Finalmente, se diseñó un procedimiento pautado para que los alumnos se expresaran empleando el lenguaje icónico, en diferentes circunstancias, con intenciones distintas.

Para llenar de contenido el tiempo a partir de la imagen, se optó por convertir en didácticos algunos principios científicos de la historia (Mendioroz, 2012), como son la causalidad o la intencionalidad, conceptos estructurantes de pensamiento, con un gran valor explicativo y un claro carácter metodológico. Esta propuesta, se diseñó para abor-

dar el tema de la Descolonización, en 4º de la ESO. La primera tarea consistió en explicar diferentes hechos vinculados al proceso descolonizador, en base a posibles causas que debían elegir de una guía que se les facilitó. Tenían que clasificarlas en políticas, asociadas a ritmos de cambio rápido, económicas, vinculadas a coyunturas, y culturales, a tiempos de larga duración. Una vez organizadas las causas, tuvieron que valorarlas y jerarquizarlas. En una segunda tarea, se les pidió que las relacionaran con una serie de imágenes presentadas en un power point, y añadieran otros motivos, sugeridos por las fotografías (Pantoja, 2010). Este ejercicio, sirvió además para trabajar la intencionalidad de las imágenes. Finalmente, se les solicitó que transfirieran las conclusiones que iban obteniendo a la actualidad, y argumentaran su discurso.

La tercera propuesta, consistente en valorar el potencial motivador de la imagen a partir de los intereses y expectativas personales, y su incidencia en la significatividad de los aprendizajes, se diseñó con contenidos sobre arquitectura del siglo XX, para 2º curso de Bachillerato. Después de analizar el tema en clase con las obras del libro de texto, y evaluar los aprendizajes adquiridos, se les pidió que eligieran otras diferentes y las presentaran a sus compañeros. Además, debían identificar algún edificio de su entorno que respondiera a postulados racionalistas, organicistas o modernistas, investigar sobre su proceso edificativo, su función, características... y construir un texto argumentado sobre el proceso.

III. Resultados y discusión. Implicaciones pedagógicas

Con la primera propuesta, se pudo comprobar cómo todos los alumnos eran capaces de contestar correctamente preguntas referentes a la propaganda franquista, si bien con matices diferentes en función de si habían estudiado el tema siguiendo una metodología tradicional, fundamentada en el libro de texto y en las explicaciones del profesor, o si por el contrario lo habían hecho con recursos audiovisuales. Por ejemplo, cuestionados sobre la función que tenía la propaganda en época franquista, las respuestas del primer grupo se ciñeron a las señaladas en el libro, mientras que los alumnos del segundo, sumaron respuestas creativas, que no estaban apuntadas en el manual. Además, y de forma mayoritaria, respondieron que el control de los medios de comunicación lo ejercía la Falange, no el dictador, como creyeron los del primer grupo, que fueron incapaces, por otra parte, de valorar su incidencia en la actualidad, *"tan sólo en personas ancianas"*, mientras que los alumnos del segundo grupo, no dudaron en afirmar que el *"lavado de cerebro"* al que se refería el historiador Paul Preston, aún persistía *"en grupos afines al régimen"*. Sin embargo, no acertaron a comprender la intencionalidad de las imágenes expuestas en ambos vídeos *"en las dos películas interesa mostrar la victoria de Franco"*. Para conseguir que las visionaran de forma crítica, es decir que comprendieran la intencionalidad en cada caso, fue necesario mostrarles los mecanismos visuales con los que estaban trabajadas, y para ello el profesor preparó un decoupage (división de una secuencia en planos), y realizó un análisis interpretativo de esas secuencias fílmicas. Sólo así comprendieron la relación entre el tratamiento de la imagen y su significado, y fueron conscientes de la relevancia que la intención

tiene a la hora de construir significados *“el primer vídeo sólo muestra imágenes de los logros de Franco y la sociedad que apoya al gobierno y vive feliz, sin embargo en el vídeo siguiente se observa todo lo contrario, aunque a primera vista no me había dado ni cuenta”*. Con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, es decir de visualizar la intención y diferenciarla de la causalidad, se propuso una actividad basada en el análisis comparado de fotografías empleadas por periódicos de diversas tendencias, para ilustrar la misma noticia. También, y teniendo en cuenta que las manifestaciones artísticas son el punto de encuentro de las ciencias sociales (Pinto, 2001), se emplearon pinturas figurativas de diversas épocas y países, con idéntica temática, que fueron analizadas de forma diacrónica y sincrónica (Pinto, 2001). Estas dos tareas, les ayudaron a interiorizar el concepto de intencionalidad. Finalmente, se les pidió que diseñaran un multimedia fórum, con el propósito de que crearan sus propios contenidos. Durante una semana, en el trayecto hasta el instituto, debían grabar imágenes (siempre las mismas), y exponerlas respondiendo a diferentes intencionalidades sugeridas por el profesor. Este proyecto quedó en marcha, y lo retomaremos en el próximo Prácticum.

En la segunda propuesta que estamos presentando, se observó que los alumnos que habían estudiado el tema siguiendo una metodología expositiva y con el libro de texto como principal recurso, cuando se les preguntó sobre las causas que incidieron en la descolonización, se limitaron a responder con las frases señaladas en negrita del libro de texto *“deseo de independencia por parte de las colonias”*. En algunos casos, este aprendizaje memorístico les llevó a intercambiar palabras, de tal forma que variaba el sentido de la frase, por ejemplo *“EEUU y la URSS recibieron apoyo por parte de los países del Tercer Mundo”*. Sin embargo, aquellos que tuvieron que clasificar, valorar y jerarquizar las diferentes causas, para explicar los hechos que se les propuso, y además emplearon las imágenes para visibilizarlas, manifestaron mayor nivel de reflexión, un discurso personal argumentado, e incluso fueron capaces de deducir por su cuenta, algunas causas que no habían sido expuestas en clase *“los países colonizados se cansaron de que la metrópolis los utilizara en su propio beneficio y los torturase, así que buscaron la independencia impulsados por las guerras perdidas de sus colonizadores”, “usaban a los habitantes de esclavos y los vendían como un animal más” o “que las potencias colonizadoras usaban a los colonizados como soldados en sus ejércitos, y que los hacían luchar en guerras que a ellos no les importaban, y que esto creaba un deseo de independencia fuerte”*. También se pudo comprobar que los primeros, aparte de proponer mayor cantidad de causas, fueron capaces de interrelacionarlas y de ver el contexto global de guerra fría en el que se había desarrollado la descolonización, dentro de una opinión internacional contraria al movimiento colonialista. Sin embargo, y como ocurría en la primera propuesta didáctica, presentaron grandes dificultades a la hora de poner en valor la intencionalidad, por lo que también se trabajó como en ese caso, la comparación de fotografías y de obras pictóricas, de forma diacrónica y sincrónica.

Finalmente, el tercer proyecto sirvió para comprobar cómo la elección personal de la obra, incide en la motivación a la hora de aprender. De hecho, los estudiantes valoraron la actividad con respuestas como las siguientes: *“Me pareció bastante interesante porque quería entender mejor todo lo que hacen y por qué lo hacen. Buscar información por tu*

cuenta te ayuda a leer muchas cosas que por lo menos a mí sí se me quedaron. Si me dijeran qué sé de Gaudí te podría decir cinco características y seguramente de la escultura románica no sabría acordarme de dos. Es muy útil, si hubiese empezado con este método el curso quizá no hubiera perdido el interés en diciembre". Además, no presentaron ninguna dificultad a la hora de realizar transferencias al presente, y los discursos que construyeron fueron personales y argumentados, en suma significativos. Sirvan de ejemplo algunas de los resúmenes que presentaron: *"Así como la casa de la villa de Saboya se basó en cinco postulados fundamentales (uso de pilotes, la terraza jardín, empleo de ventanas longitudinales, fachada libre), la casa de Tumbaco (Ecuador) se originó según tres ideas fundamentales... Por otra parte podemos ver, que al igual que la villa Saboya, ésta también aunque su semblante pueda parecer robusto y muy horizontal, esconde una ligereza pasmosa. Se nota que todavía hay horizontalidad en algunas de sus partes, da la sensación de que todo está muy bien colocado. [Sobre Casa Tumbaco en Quito, Ecuador]. El Civivox de Mendillorri es una obra arquitectónica que está al lado de mi casa. Me recuerda a Le Corbusier por su tendencia racionalista-funcionalista. Veo un edificio funcional en el que se busca sobre todo la practicidad. Así pues se ha conseguido que un mismo edificio se utilice para distintas actividades culturales, mediante una distribución libre de los tabiques (su interior está subdividido en distintos espacios, tal y como se la haya ocurrido jugar con ellos al arquitecto, llamado a esto planta libre). Desde el exterior se puede apreciar la asimetría y el desequilibrio de sus formas. Consigue armonía con pocas líneas (muy rectas) y materiales. Estos materiales son industriales, como el hormigón armado, acero para la estructura o cristal en las ventanas apaisadas (uno de los cinco puntos de la nueva arquitectura de Le Corbusier), con las cuales se consigue una buena entrada de la luz natural del sol. [Sobre Civivox Mendillorri, Pamplona]. La nueva biblioteca-filmoteca ubicada en Mendabaldea. Me recuerda a la arquitectura funcionalista en varios aspectos: no hay decoración externa, es todo cristal lo que hace que la iluminación sea en gran parte gracias a la luz natural. Los materiales también tienen algo de lo que vimos en el racionalismo como el hormigón armado que es una parte importante de la estructura. no busca lo estético sino que se centra en la función. El edificio tiene una estructura rectangular lo que se ve también en la fachada, sólo hay figuras geométricas simples. El interior también es muy funcional con grandes espacios para el estudio. [Sobre Biblioteca de Navarra en Mendabaldea, Pamplona]*

IV. Conclusiones

Este tipo de intervenciones puntuales en el aula, favorece la reflexión sobre la práctica docente y fomenta un talante investigativo entre el futuro profesorado. Le ayuda a comprobar la necesidad de crear escenarios educativos ricos, que permitan promover prácticas educativas innovadoras para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, actitud imprescindible para su futuro desarrollo profesional.

En nuestro caso concreto, estas tres propuestas didácticas que hemos presentado, contribuyeron a que nuestro alumnado fuera consciente de que el sistema educativo sigue sin dar respuesta a muchas necesidades que le plantea la sociedad actual. Que

es fundamental la formación integral del individuo, para que éste pueda responder a los retos de su vida cotidiana; y que en la sociedad de la imagen y la comunicación, nadie podrá ejercer su derecho a participar de forma madura y democrática, si sigue siendo un analfabeto visual, a pesar de que tanto nuestro alumnado como sus futuros alumnos, son nativos digitales y creadores continuos de comunicación multimedia.

Después de evidenciar los valores formativos de la imagen, y comprobar sus propias limitaciones en cuanto a su lectura, fueron conscientes de la conveniencia de trabajar en el aula las habilidades cognitivas necesarias para interpretar la imagen, ya que el empleo de lenguaje icónico va a servir para desarrollar a su vez, el pensamiento al más alto nivel, condición imprescindible para formular hipótesis, realizar análisis y síntesis, propias del pensamiento hipotético deductivo e inductivo, necesario para llevar a cabo cualquier proceso de investigación. Además, fueron conscientes también del gran potencial de la imagen para llenar de contenido el tiempo, desarrollar la imaginación y el pensamiento crítico, tan necesario en nuestra sociedad.

Pudieron comprobar, cómo las respuestas presentaron mayor nivel de reflexión cuando se incidió en la intencionalidad, con la ayuda del lenguaje icónico. Consiguieron que sus alumnos construyeron un discurso propio y argumentado, sopesaran las diferentes versiones de una misma historia, comprendieran las causas que la motivaron y sus efectos, descifrarán los valores y mensajes políticos, económicos, sociales y culturales mediados por las imágenes, convirtiendo en didácticos los principios históricos. Las respuestas que se obtuvieron a partir del trabajo con la imagen, fueron argumentadas, más creativas y personales, evidenciaron la construcción de conocimiento de forma significativa, el desarrollo de la empatía histórica y la interiorización de habilidades cognitivas y sociales, desde posturas múltiples y solidarias, necesarias para la participación social de forma responsable.

Referencias bibliográficas

- Arrieta, I. (eds.). (2009): *Participación ciudadana, patrimonio cultural y museos: entre la teoría y la praxis*. Bilbao: UPV.
- Barthes, R. (1986): *Retórica de la Imagen. En lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bawden, D. (2002): Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación* (5), 361-408.
- Bernal, A. (2006): Repensar el desarrollo profesional del profesor de educación secundaria en tiempos postmodernos. *Cooperación Educativa Kikirikí* (80), 16-20.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Broc Cavero, M.A. (2006): Motivación y rendimiento académico en alumnos de ESO y Bachillerato. *Revista de Educación* (340), 379-414
- Dondis, A. (1973): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gurpegui, J. (2007): Un camino por hacer. Certezas e insuficiencias en la educación de la mirada. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* (11), 109-112.
- Liceras, A. (2005): Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* (46), 109-124.
- Mendioroz Lacambra, A. (2012): Propuesta metodológica para el empleo de la historia del arte como fuente de conocimiento de los grupos sociales en infantil y primaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* (aceptado, próxima publicación).
- Muñoz Vidal, J.M. (2009): *Cuatro recursos didácticos frente a la falta de motivación en las aulas*. Recurso en línea. Consultado 12-10-2012. Disponible en: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/>
- Ohler, Jason (2000): Arte. La cuarta competencia básica en esta era digital. Recurso en línea. Consultado 10-08-2012. Disponible en: <http://www.eduteka.org/Profesor16.php>
- Ortega, J.A. (1997): *Comunicación visual y Tecnología educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pantoja, A. (2010): La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* (9), 179-194.
- Pinto, E. et.al. (2001): Hacia una mirada científica en torno del arte como proceso y producto social. *Revista Iberoamericana de educación*. Recurso en línea. Consultado 30-

05-2012. Disponible en <<http://www.rioei.org/deloslectores/3346Pinto.pdf>>

Prendes Espinosa, M.P. (1995): ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?. *Enseñanza* (13), 199-220.

Preston, P. (2009): Entrevista para el Spanish Motion. Recurso en línea. consultado el 15-07-2012. Disponible en: <http://spanishinmotion.wordpress.com/category/videoentrevista-por-sim/page/2/>>

Rivero, P. (2009): *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías básicas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sevillano García, M. L. (2008): *Nuevas tecnologías en la educación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Souto González, X.M. (2011): La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del Proyecto Gea-Clío. *Investigación en la escuela* (75), 7-19.

Trepat, C. y Feliu, M. (2007): La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (21), 3-13.

Trepat, C. y Rivero, P. (2010): *Didáctica de las Ciencias Sociales y Multimedia Expositiva*. Barcelona: Graó.

UNESCO. Declaración de Grünwald. Recurso en línea. Consultado 12-09-2012. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF>

Usó Viciado, L. (2008): Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación. Recurso en línea. Consultado 04-09-2012. Disponible en: <http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf>

Villa Orrego, N. (2008): Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 31, (1), 207-225.

PRENSA DIGITAL Y ANÁLISIS DE IMÁGENES EN BACHILLERATO. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

DIEGO SOBRINO LÓPEZ
IES Cauca Romana

Introducción

Afortunadamente, la enseñanza de la historia no consiste únicamente en la mera transmisión de acontecimientos en un orden secuencial hasta la actualidad, sino que alberga un extraordinario potencial al posibilitar el fomento de actitudes reflexivas en nuestros alumnos. Ello es significativo en el caso de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, pues los contenidos de dicha materia posibilitan la comprensión de los acontecimientos históricos acontecidos desde la crisis del Antiguo Régimen hasta nuestros días, incidiendo de un modo particular en el estudio de aspectos políticos, económicos, sociales, científicos y culturales. Se trata, en definitiva, de no sólo situar a los hechos históricos en un punto determinado del pasado, sino también de contextualizar el espacio y el tiempo en el que se movieron los individuos, y con ellos, las sociedades que configuraron.

Asimismo dicha materia permite establecer relaciones entre nuestro pasado más cercano y la actualidad, así como conocer y comparar la diversidad de modelos políticos y regímenes que presentan los países que configuran la comunidad internacional, de modo que los alumnos sean conscientes de los éxitos alcanzados en la lucha por la consecución de sociedades plenamente democráticas, lo cual implica valorar el camino recorrido pero también los retos a batir por su generación. En

síntesis, el estudio de la historia del mundo contemporáneo permite cimentar la construcción de una ciudadanía crítica.

Con todo, y frente a este panorama tan *idílico*, no son pocos los obstáculos relativos a la formación del pensamiento social del alumno. En nuestra práctica docente hemos constatado algunos de los ya señalados por Pagès (1998), entre los que destacamos la imposición de densos currículos que no permiten el tratamiento profundo de los contenidos; la primacía de los contenidos de naturaleza factual (nombres que han de ser memorizados *al dedillo*); y, de un modo general, el desinterés del alumnado a participar en la construcción de su saber, y su demanda de trabajos poco costosos en tiempo y esfuerzo.

¿Cómo solventar, pues, estos obstáculos en Bachillerato? Nosotros abogamos por metodologías activas caracterizadas por la propuesta de sencillos trabajos que comporten el análisis de fuentes, actividades de investigación, y extracción de conclusiones, como el que presentamos en esta comunicación.

Educación mediática y ciudadanía crítica. Un binomio necesario para el siglo XXI

Denominamos educación mediática al conjunto de competencias que permiten crear, seleccionar y asimilar información de calidad a través de medios audiovisuales y multimedia, así como interactuar con comunidades para su difusión, en las cuales ha de primar el componente crítico-reflexivo. De un modo más amplio, para Aparici, Campuzano, Ferrés, y García (2010), la educación mediática *debería formar en el análisis de los contenidos transmitidos por los medios, en los aspectos formales, técnicos y expresivos, en las formas de aprovechamiento social, educativo y cultural de los contenidos transmitidos por los medios audiovisuales y por los sistemas de información y comunicación, y en el fomento del pensamiento crítico a través del análisis y la reflexión.*

Pese a que el valor formativo de la educación mediática es innegable, resulta paradójico que el actual currículo no haga un mayor hincapié en la formación en educación mediática del alumnado, pues entendemos que la escuela ha de educar a ciudadanos que se mueven en unas coordenadas en las que las imágenes, los medios de comunicación o los mensajes publicitarios, por poner algunos ejemplos, caracterizan su día a día y determinan buena parte de sus acciones. Es necesario, por lo tanto, acostumbrar a nuestros alumnos a comprender los códigos y discursos que subyacen en cada uno de los múltiples mensajes que reciben desde los medios de comunicación, pues sólo de esta manera podrán disponer de opiniones propias y razonadas.

Por otra parte, la construcción como individuo social del alumnado se ha ido desvinculando progresivamente de los tradicionales agentes, tales como la escuela y la familia, debido en gran parte al fácil acceso a la información a través de Internet y los mass media (sobre todo a través de sus dispositivos móviles, con un papel protagónico del teléfono móvil a edades cada vez menores). Se trata de la *socialización vicaria* a la que alude Aranda (2002), frente a la socialización física (familia y amigos). Parece por todo

ello de sobra justificado hacer del alumnado un consumidor crítico de los medios, capaz de hallar información de forma eficiente, discernir la calidad de las fuentes y filtrar el ingente caudal de información que consume a diario.

Ardua tarea, para un alumnado habitualmente acostumbrado a realizar tareas con el fin de cumplir el expediente, y generalmente poco habituado a lecturas detenidas. Supone, pues, un punto de partida complicado para la consecución del denominado pensamiento crítico, pues este requiere de actitudes reflexivas previas. Para Pagès (1998), esta forma de pensamiento se identifica con *el proceso para determinar la autenticidad, la exactitud y el valor de una información o de un conocimiento determinado, de un acontecimiento, de una idea o de una experiencia humana*, y en su génesis las Ciencias Sociales juegan un papel fundamental.

No hemos de olvidar, asimismo, que una sociedad democrática debe educar en la génesis de actitudes críticas, y que en este sentido las Ciencias Sociales deben enseñar a reflexionar sobre las injusticias y desigualdades socioeconómicas (Santisteban, 2004). Y es que, en palabras de Gutiérrez (2000), *cuando la educación no se ve afectada por los cambios en la sociedad, difícilmente podrá a su vez contribuir a transformar esa sociedad en la que está inmersa*.

Para la consecución de todo lo anterior, nuestra comunicación describe dos trabajos: el primero vinculado al uso de la prensa en el aula y el segundo referente al uso de la imagen. En cuanto al uso de la prensa en el aula, la literatura es abundantísima, siendo habitual su uso con fines didácticos (Camacho y Santacruz, 2001), un uso en el que seguimos recomendando el incommensurable trabajo del profesor Ángel Encinas con su blog *Comunicación audiovisual, mediática y digital*¹.

Por su parte, y en cuanto al valor de la imagen como documento histórico, afortunadamente se ha revertido aquella situación señalada por Burke allá por 2001, en la que señalaba cómo los historiadores solían tratar las imágenes como simples ilustraciones, sin aprovechar el extraordinario caudal de información que éstas suponen. Otro tanto ha sucedido con su uso con fines didácticos, pues éste *consolida conocimientos, genera actitudes, despierta el sentido crítico y promueve un aprendizaje integrado y multisensorial* (Marcos, 2010).

Dentro de las imágenes, las viñetas presentan información de una naturaleza muy particular, pues suponen un acercamiento a la realidad en clave de humor, de crítica, e incluso ambas a la vez. En este sentido, pese a que las viñetas constituyen un recurso educativo de primer orden para el desarrollo del pensamiento crítico, no son muchas las experiencias didácticas que incluyan este tipo de recurso (Bas, 1998), y mucho menos las que empleen viñetas actuales (cuando de forma paradójica, la presencia de viñetas publicadas en diarios decimonónicos o de inicios de la pasada centuria es relativamente habitual en manuales escolares). Su fácil disposición y la actualidad de los temas que suelen tratar permiten contextualizar los temas curriculares de una manera más cercana e inmediata, además de suponer una alta dosis de motivación al presentar

¹ <http://noesunamanzana.blogspot.com.es/>

una fuente diferente a las utilizadas de forma habitual.

Contextualización legal de los trabajos planteados

El Decreto 42/2008 de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en Castilla y León plantea unos objetivos para dicha etapa, que en relación a los trabajos planteados permitirán al alumnado *Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable* (a), por cuanto que éstos toman conciencia de la gran diversidad de regímenes políticos existentes en la actualidad, valorando las ventajas que comporta vivir en una sociedad democrática; *Conso-lidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico* (b), pues mediante el análisis de diferentes noticias de prensa el alumnado desarrolla el hábito de la lectura detenida de la realidad que le rodea; y *Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos, y los principales factores de su evolución* (i), tales como la evolución política, social y económica de Corea del Norte, o algunos de los regímenes nor-teafricanos protagonistas de la denominada “primavera árabe”, entre otros.

En un segundo nivel, los trabajos realizados permiten la consecución de una serie de objetivos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, en concreto: 5. *Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad así como la solidaridad ante los problemas sociales (...)*. 6. *Apreciar la Historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas y revisarlas de forma crítica (...)*. 7. *Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas (documentos, historia oral, medios de comunicación, tecnologías de la información y la comunicación, entre otras) (...)*.

El uso de la prensa en el aula de historia a través del fenómeno Wikileaks

Durante los meses de diciembre y enero del curso 2010-2011 propusimos a nuestros alumnos el seguimiento de un tema de gran repercusión, el fenómeno Wikileaks², una organización sin ánimo de lucro caracterizada por la publicación de noticias que han permitido conocer los entresijos de la diplomacia internacional.

A continuación presentamos la estructura básica del trabajo propuesta:

- *Introducción*: se pidió a los alumnos que trazaran una breve secuencia de los hechos, relatando su origen y filtraciones más significativas.
- *Dossier de noticias*: se requirió la búsqueda de, al menos, cinco noticias sobre el fenómeno Wikileaks, incluyendo un comentario con sus impresiones personales sobre cada una de ellas.
- *Análisis de casos particulares*: se solicitó el análisis de la visión de España a través de las filtraciones de Wikileaks, debiendo realizar un resumen de los

² <http://wikileaks.org/>

cables publicados por El País relativos al tema. A su vez, los alumnos debían analizar un tema en concreto de entre los publicados en El País³ referidos política internacional.

- *Conclusión:* Supuso uno de los apartados fundamentales, y a la vez más complicados, pues se pretendía que reflexionaran sobre las consecuencias históricas de dicho fenómeno. Se les sugirió algunas cuestiones orientativas:
 - ¿Cómo afectará a las relaciones internacionales?
 - ¿Es exportable, más allá de los EEUU?
 - Historia del espionaje. ¿Conocéis más casos de filtraciones de secretos, en cualquier periodo de la historia? Repercusiones
 - ¿Se puede quedar en simples chismorreos políticos?
 - ¿Lo que hace Wikileaks, es similar a lo que hacen los periodistas? ¿Y a los historiadores? ¿Por qué?
 - ¿Cómo influye internet, los medios de comunicación y en general la Web 2.0 (redes sociales, blogs, generar y compartir contenidos, etc.), en los regímenes políticos actuales (democracias y dictaduras, esencialmente)?
- Entre los recursos empleados, los alumnos dispusieron de la web de Wikileaks, los cables filtrados por El País⁴ y el mapa de las filtraciones por países⁵. Igualmente, se facilitaron una serie de artículos:
 - Kamen, H. "Wikileaks, el sueño del historiador". El País. 8/12/2010.
 - Ignacio Torreblanca, J. I. "Wikileaks acaba con la diplomacia clásica"⁶ El País. 29/11/2010.
 - Gutiérrez, O. "Cambio sí, pero con periodismo"⁷ El País. 14/12/2010.
 - Aznárez, J. J. "Diplomáticos de EE UU reciben órdenes de espiar a la ONU"⁸ El País. 28/11/2010.
 - Moreno, J. "Lo que de verdad ocultan los Gobiernos"⁹ El País.

³ <http://www.elpais.com/documentossecretos/tema>

⁴ <http://www.elpais.com/documentossecretos/>

⁵ <http://www.elpais.com/documentossecretos/mapa-cables-wikileaks/>

⁶ http://www.elpais.com/articulo/internacional/Wikileaks/acaba/diplomacia/clasica/elpepuint/20101129elpepuint_41/Tes

⁷ http://www.elpais.com/articulo/internacional/Cambio/periodismo/elpepuint/20101214elpepuint_27/Tes

⁸ http://www.elpais.com/articulo/internacional/Diplomaticos/EE/UU/reciben/ordenes/espiar/ONU/elpepuint/20101128elpepuint_23/Tes

⁹ http://www.elpais.com/articulo/internacional/verdad/ocultan/Gobiernos/elpepuint/20101218elpepuint_23/Tes

19/12/2010.

- Monge Y. y Alandete D. "Obama considera "actos deplorables" las filtraciones de Wikileaks"¹⁰ El País. 11/12/2010.

La lectura de imágenes en el trabajo "1984 y los totalitarismos"

Durante los cursos 2010-2011 y 2011-2012 encomendamos a nuestros alumnos de Historia del Mundo Contemporáneo la realización de un trabajo sobre la novela de George Orwell *1984*. Es ésta una de las obras más singulares en relación a la naturaleza de los totalitarismos, y junto con *Nosotros*, de Zamiatín, y *Un mundo feliz*, de Huxley, arrojan una inquietante imagen del espejo en el que se mira el complejo siglo XX. Escrita con una Europa aun en cenizas, esta distopía narra las vicisitudes de Winston Smith, protagonista de una lucha imposible frente a un régimen totalitario mediatizado por la presencia del Gran Hermano. El control del poder sobre las conciencias individuales es completamente absoluto gracias al empleo de las telepantallas, culmen del control y manejo de la opinión pública. El poder es tal, que se modifica el propio pasado: *El pasado es únicamente lo que digan los testimonios escritos y la memoria humana. Pero como quiera que el Partido controla por completo todos los documentos y también la mente de todos sus miembros, resulta que el pasado será lo que el Partido quiera que sea.*" (Orwell, 1983: 189).

Es, por lo tanto, una obra excelente para reflexionar sobre el propio concepto de Historia, los medios de que se sirven los regímenes totalitarios, e incluso sobre las manipulaciones presentes en una sociedad hipermediatizada. La esencia del trabajo consistió en reflexionar sobre la información, las sociedades, los totalitarismos, la manipulación, las libertades individuales, etc., todo ello presentado en un trabajo por escrito acompañado de una presentación en el aula.

La primera parte del trabajo realizada por los alumnos consistió en una serie de sencillas actividades iniciales, que sirvieron de contextualización de la obra, tales como la redacción de una breve biografía de Orwell, la elaboración de una breve síntesis del argumento del libro y la redacción de las semblanzas de los personajes principales. En esta misma fase, se visualizaron en el aula, los documentales "*Amarás al líder sobre todas las cosas*"¹¹ y "*Corea el precio de la libertad*"¹². Se tuvo así la oportunidad de repasar y explicar a los alumnos conceptos básicos presentes en todo régimen totalitario. En la segunda parte del trabajo, los alumnos tuvieron que analizar el concepto de "Gran Hermano" a través de la búsqueda de paralelos históricos estudiados en clase.

Pero sin duda alguna, las actividades fundamentales son las que comportaron una reflexión a partir del análisis y comparación de diferentes fuentes de información. Así,

¹⁰ http://www.elpais.com/articulo/internacional/Obama/considera/actos/deplorables/filtraciones/Wikileaks/elpeuint/20101211elpeuint_21/Tes

¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=REBY9PKJmsw>

¹² <http://www.documaniatv.com/tags/corea-el-precio-de-la-libertad/>

se pidió a los alumnos seleccionar pasajes concretos del libro que tuvieran relación con algunos párrafos escrito por Orwell facilitados por nosotros, a propósito de su presencia en España. El grueso del trabajo fue el análisis de fuentes visuales¹³, en este caso varias ilustraciones de Andrés Rábago (“El Roto”), Antonio Mingote y Erlich que habían de ser comentadas y relacionadas con la temática del libro. Igualmente, se pidió a los alumnos que relacionaran algunos logos de redes sociales con párrafos del libro seleccionados por los propios alumnos, como una oportunidad para reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué habría pasado en los regímenes totalitarios, si hubieran existido redes sociales? ¿Habrían sido utilizadas para luchar contra el sistema, o el sistema las habría utilizado para perpetuarse en el poder?

En general las respuestas fueron bastante meditadas y en gran medida acertadas, aunque no faltaron aquellas más escuetas en las que no se superaron el par de líneas. Re-producimos a continuación algunos ejemplos de sus respuestas:

Imagen 2. “¡Ideologías! ¡Qué gran invento para no pensar!”.

Con esta viñeta se pretendía que los alumnos reflexionaran sobre el peso de las ideologías, y lo relacionaran con los contenidos abordados en el aula: *Con la excusa de tener una ideología nos afe-rramos a ella sin muchas veces pensar el por qué de esta, sus bases y si tiene sentido. La gente tiende a pensar que cuando muchas per-sonas defienden una misma ideología deben de estar en lo cierto, pero esto no es así, cada uno debe de ser libre e independiente para poder pensar por sí mismo y tener sus propios pensamientos. Esta libertad es privada en regímenes totalitarios como el del Gran Her-mano, Kim Jong-Il en Corea del Norte o Hitler en Alemania.*

Imagen 3. “La realidad es una alucinación producida por la au-sencia de propaganda”.

Esta viñeta pretendía suscitar la toma de conciencia del alumnado de la influencia de los medios de comu-nicación y la importancia de la información: *(...) distinguir la realidad de la ficción es muy complicado, la realidad se podría entender como la manera de entender el mundo sin estar influenciados por ninguna persona o grupo de ellas. Claramente esto en dictaduras es impensable que pueda producirse.*

Imagen 7. “No hagas caso, nos quieren entretener con la ac-tualidad para que nos olvidemos del presente”.

Con esta vi-ñeta se esperaba que el alumno reflexionara sobre el concepto de actualidad informativa: *Esto es lo que se llama “cortina de humo” y lo hacen todos los partidos políticos, da igual que sea dic-tadura que democracia.*

Imagen 10. “...y un día Pablito decide que quiere ser alguien

¹³ Pueden encontrarse en <http://www.slideshare.net/diegociru/materiales-para-el-analisis-de-1984-george-orwell>

en la vida. Enséñame a mentir”. Con esta viñeta se pretendía que los alumnos reflexionaran sobre los peajes que exige el mantenimiento de la verdad oficial en los regímenes totalitarios. Además de la relación con el libro, también cabía la posibilidad de relacionarlo con los documentales de Corea (la “no existencia” de campos de reeducación, el falseamiento continuo del pasado, la construcción de casas en cuatro minutos y medio, que el Kim Il-sung haya escrito 18000 libros, etc.): *los relacionados con el Partido, (...) se veían obligados a mentir, incluso a la hora de realizar su trabajo, al igual que hacía Winston con las publicaciones diarias.*

Imagen 12. “El problema de la memoria histórica es que no hay modo de conseguir que todos nos acordemos de lo mismo”.

Con esta viñeta se pretendía que el alumno reflexionara sobre el concepto de memoria histórica, el contraste de las fuentes, etc.: *En un capítulo del libro, Winston intenta preguntar a un anciano sobre cómo era la vida antes de la Revolución, y éste solamente recuerda pequeñas anécdotas ya que es muy difícil recordar todos los aspectos de una vida que consideraban común y años pasados es muy distinta. O esta otra: ninguno nos acordamos de lo mismo por lo que es importante contrastar informaciones y ejercer siempre una postura crítica e imparcial.*

Imágenes 13, 14, 15 y 16. Ilustraciones relativas a Facebook, Skype, Youtube y Twitter: *Si en 1984 estas redes sociales hubieran existido, seguramente hubieran sido utilizadas para espiar a muchas personas sospechosas de estar en contra del Partido y controladas por los dirigentes del Partido para estar atentos de la información que intercambiaba la población. O esta otra: la pregunta al ver estos carteles es siempre la misma, ¿qué habría pasado si durante estos regímenes totalitarios? Pues muy sencillo, no se habría producido ningún régimen de estas características. Un pueblo informado es un pueblo armado, y si el pueblo se une es imposible que los gobernantes puedan con ellos.*

Finalmente, se solicitó a los alumnos una valoración personal sobre el libro; éstos coincidieron en considerar la obra de gran utilidad para la comprensión de los regímenes totalitarios, pero también otros aspectos, como una alumna que afirmaba que le había hecho valorar mucho la libertad de información, y la libertad de pensamiento que tenemos en nuestra sociedad y el poder que otorga el miedo para los dirigentes de este tipo de regímenes sobre la población.

Conclusiones

Este tipo de experiencias suelen ser bien valoradas por los alumnos, en tanto que suponen una puesta en práctica de los contenidos adquiridos durante la materia, y su nota supone un porcentaje significativo de la calificación del trimestre (el 30%). Sobre este particular, recientemente hemos facilitado dos breves cuestionarios de respuestas abiertas a una muestra de los alumnos participantes en dichos trabajos, con el fin de comprobar qué recordaban al haber transcurrido cerca de un año.

A la cuestión número 1. “¿Qué recuerdas de este trabajo?”, los alumnos en general recordaban relativamente bien la trama del libro, así como algunos conceptos característicos, como “Gran Hermano”, o la relación amorosa entre los protagonistas y el inesperado final. Es de particular interés el hecho de que no todos los alumnos recordaran el análisis de las viñetas, aunque los que sí lo hicieron lo recordaron como algo positivo, pues *sirven para ver las características de esas dictaduras, con echarles un vistazo*. Por otra parte, a algunos alumnos la exposición oral les supuso un gran reto, pero lo superaron sin problemas. Por último, y en relación a la dificultad que entrañó la realización del trabajo, hubo disparidad de opiniones pues algunos alumnos señalaron dificultades iniciales (*Recuerdo las horas que tardé en leerme el libro y lo difícil que fue entender al principio el significado*), mientras que otros incidieron en lo asequible de su realización (*fue un trabajo no muy difícil en el que gracias a su exposición oral y a su relación con los acontecimientos actuales, lo comprendimos mejor*).

En relación la cuestión número 2. “¿Qué opinas de esta forma de trabajar los contenidos de Historia del Mundo Contemporáneo?”, las respuestas mostraron una gran unanimidad, valorando la profundización en los temas tratados (*Es una buena forma de estudiar la Historia; ya que se sale un poco del hecho en sí y se va más allá*); la comprensión del tema, pues *ayuda a comprender mejor los acontecimientos y les ayudó bastante para entender las características del fascismo*; la novedad de la metodología, pues *no es la manera de dar la teoría y ya está*; y de un modo general, la facilidad y la inversión del tiempo en relación con sus resultados. Así, tal y como afirmó un alumno: *En un principio puede resultar agotadora pero realmente sirve de mucho ya que enseña a trabajar, a aprender, sintetizar... y a soltarnos para el día de mañana*, mientras que otro de ellos señaló que le parecía *una buena forma, pero mucho más costosa que simplemente estudiar. Aunque a la larga hace tener más contenidos fáciles de recordar*.

La cuestión número 3. “En cuanto a la comprensión de los contenidos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, ¿crees que este trabajo te ha ayudado?” generó respuestas muy interesantes en las que se incidía en los beneficios a la hora de realizar el examen (*Sí, ya que los trabajos requieren una labor de investigación y máxima concentración y esto, no es otra cosa que estudiar y a la hora de hacer los exámenes se notaba, y mucho*), o en aspectos de índole social (*Sí porque me ayudó a ver las cosas desde un punto de vista real, vivir los sufrimientos, los pensamientos y luego enlazar con la teoría. Todo esto te hace pensar y aprender la mayoría de los contenidos sobre la marcha*).

Por su parte, las respuestas a la cuestión número 4. “En cuanto a la metodología de

trabajo, ¿crees que te ha ayudado/ayudará en el futuro?" la práctica totalidad respondió afirmativamente, valorando muy positivamente el hecho de tener que exponer su trabajo ante el resto de la clase, a la vez que subrayan el fomento de actitudes reflexivas frente a la realización de trabajos con el único fin de superar la materia (*Sí, porque esta forma de trabajar más allá de la teoría me hace reflexionar sobre el tema que estoy tratando e investigar sobre algunos temas; nos da una facilidad para hacerlo en el futuro*).

La cuestión número 5. "¿Consideras que este trabajo te ha ayudado a conocer el mundo que te rodea?", fue respondida igualmente de forma afirmativa por todos los alumnos, con explicaciones como: *sin ellas* (Historia del Mundo Contemporáneo y Economía) *no comprendería muchas de los acontecimientos que están ocurriendo en el mundo en el que vivimos*. Algunos se sorprendieron bastante de que este tipo de regímenes sigan existiendo en la actualidad (*jamás imaginaría que en pleno siglo XXI habría una dictadura tan fuerte e impregnada en la gente como la de Corea del Norte*).

En cuanto al trabajo sobre Wikileaks, evaluado mediante ítems similares al primer cuestionario, en la primera pregunta los alumnos recordaban la finalidad del mismo, y algunos incidieron en algunas de las dificultades iniciales para seleccionar las noticias: *Recuerdo la frustración que me ocasionó; trabajé mucho para realizar este trabajo, unas noticias me llevaban a otras, y la frustración cada vez crecía más y con ella mi curiosidad. Poco a poco iba satisfaciendo mi curiosidad e iba entendiendo la intención del trabajo, lo que hizo que me gustara y me llamara la más mi atención. Se puede decir que dejó de ser un trabajo para el instituto y se convirtió en un trabajo de investigación, es decir, que el trabajo ya no era para el profesor de historia sino para mi misma. Con ello descubrí una gran cantidad de datos históricos, de novedades políticas (y lo que estaba pasando en el mundo en ese momento) y sobre todo al análisis de noticias de distintos medios de comunicación. Dicho análisis hoy día sigue en mí; puede decirse que este trabajo me enseñó que para saber realmente una noticia hay que leerla y compararla con los distintos medios*.

Respecto a la segunda cuestión, se señaló la preferencia por este tipo de metodologías, pues con las clases tradicionales *lo único que se consigue es caer en monotonía y en gran parte de la clase desconectar. Por lo tanto, esta forma es mucho más dinámica y hace que se ponga más empeño en los contenidos*. También se insistió en la consolidación de los contenidos: *es una metodología muy útil pues no retienes contenidos sino que los grabas y quedan en ti durante mucho más tiempo que con los métodos tradicionales. Es decir llevas a la práctica los contenidos y los comparas (eso es lo más importante, el ejercicio de comparación, con hechos de ayer y hechos de hoy)*.

En cuanto a la comprensión de los contenidos de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, los alumnos consideraron que les había ayudado *pues es una de las ventajas que tiene esta dinámica. Además de que me sirvió para conocer la verdadera realidad que nos rodea día a día*. Algunas respuestas incidieron en que habían conocido nuevas fuentes para el estudio (*Yo ya no estudio solo con mi libro o apuntes, utilizo mi ordenador, museos, documentales, periódicos, bibliotecas, otros profesores... Es una forma de estudio ACTIVA no PASIVA, lo que ameniza bastante la ardua tarea de estudiar, simplemente la hace interesante*).

En lo referente a la metodología de trabajo, valoran el hecho de que les requiera seleccionar la información, hablar en público, y sobre todo, *la comparación y el análisis, el leer entre líneas el buscar los tres pies al gato y el inconformismo, no me tengo q conformar con lo q me ponen en la Wikipedia*. Por último, a la cuestión número 5 también se respondió afirmativamente, valorando la utilidad del trabajo pues *al realizar el análisis de noticias y compararlas con hechos históricos, como el telegrama de Ems... etc. aprendes a ir más allá y conocer realmente lo que esta pasando alrededor*.

Para concluir, somos conscientes de que la formación del pensamiento crítico no se consigue con una única actividad, pero creemos que éste puede verse beneficiado a través de experiencias en las que se problematizan los contenidos y se sitúan en un contexto global, de modo que los alumnos compartan sus conocimientos sobre la sociedad y los apliquen a su vida (Pagès, 1998). Sobre este particular, para Gervilla y Pérez (2012) *el pensamiento crítico hace al ser humano dueño de sí mismo, al gozar de un autodomínio, lejos de automatismos, masificaciones, modas o intereses económicos*. Es necesario pues, que dotemos a los alumnos de la autonomía que confiere la educación mediática como medio de consecución de dicho pensamiento crítico y de desarrollo de sociedades democráticas maduras.



Figura 1. Dos de las viñetas empleadas

Referencias bibliográficas

- Aparici, R.; Campuzano, A.; Ferrés, J. y García, A. (2010): *La Educación Mediática en la escuela 2.0*. Informe. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Aranda, D. (2002): Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, nº 18, 111-116.
- Bas, E. (1998): Las viñetas como recurso educativo en la formación de los padres y madres. *Comunicar*, nº 10, 103-109.
- Burke, P. (2005): Visto y no visto. *El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica (Ed. original 2001).
- Camacho, A. y Santacruz, F. J. (2001): La prensa: un medio de comunicación para la escuela. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, nº 17, 148-153.
- Gervilla, E. y Pérez, P. M. (2012): La necesidad de la formación del pensamiento crítico en la Sociedad del Conocimiento. En García, L. (Editor) *Sociedad del Conocimiento y Educación*, UNED, 241-246.
- Gutiérrez, A. (2000): Educación multimedia: nuevos textos, nuevos contextos. *Tabanque: Revista pedagógica*, nº 14, 75-90.
- Marcos, M. (2010): Alfabetización mediática. La educación en los medio de comunicación: cine formativo y televisión educativa, en Juanes Méndez, J. A. (Coord.) *Avances tecnológicos digitales en metodologías de innovación docente en el campo de las Ciencias de la Salud en España*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, nº 2. Universidad de Salamanca, 303-321 [Consulta: 23 de diciembre de 2012]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7081/7114
- Orwell, G. (1983): 1984. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Pagès, J. (1998): La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J., *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori, 152-164.
- Santisteban, A. (2004): Formación de la ciudadanía y educación política. En Vera, M. I. y Pérez, D. (Coord) *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. AUPDCS.

¿VERDADERAMENTE LA RESPUESTA ESTÁ EN LA HISTORIA? PERSPECTIVA DE GÉNERO EN NUEVOS FORMATOS TELEVISIVOS Y CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

M^a CONSUELO DÍEZ BEDMAR
Universidad de Jaén

Introducción

En esta comunicación se presentan los resultados de la investigación de aula realizada en el seno del Módulo Enseñanza y aprendizaje: Ciencias Sociales (Geografía e Historia) desarrollado el curso pasado en la Universidad de Jaén. En la asignatura I, se trabajan los contenidos relacionados con perspectiva de género y en la II se abordaban los materiales y recursos educativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esta investigación se centró en la serie de Canal Sur “La respuesta está en la Historia” que, en palabras textuales de la página oficial es un “Programa que bucea en la Historia para mostrarnos el origen de los actuales usos y costumbres”. Su finalidad, según afirma su director es “Investigar cómo, cuándo y por qué surgieron nuestras costumbres, las cosas que usamos y que nos rodean, nos ayuda muchas veces a comprenderlas mejor y por lo tanto, a sacarles mayor provecho”¹. Dado que la mayoría del alumnado estaba de

¹ <http://www.canalsuralacarta.es/television/programa/la-respuesta-esta-en-lahistoria/159>. El libro que se publicó con el mismo título, afirma que “Su objetivo es enseñar a los andaluces que el origen de todo lo que les rodea, de todo lo que usan, del porqué somos como somos... está en la historia, en la fascinante historia del territorio de Andalucía.” (VV.AA. (2011) La respuesta está en la historia, Vol.I.)

acuerdo con las opiniones vertidas en distintos medios de comunicación sobre dicho formato, que se presentaba como educativo, se propuso una investigación sobre los contenidos tratados y las posibilidades de su uso como recurso educativo en las aulas de secundaria y bachillerato.

Los ejes sobre los que pilotó dicha investigación efectuada por el propio alumnado fueron las interacciones sociales que aparecían en los distintos capítulos y la integración o no de la perspectiva de género en los mismos.

En esta comunicación se plantean las ideas de artida del alumnado, el diseño de la investigación, las conclusiones a las que se llegaron y lo más importante, la modificación del pensamiento con el que venían del uso de programas, documentales y series de televisión en el aula para ser utilizados en las clases de Historia a la concepción de lo que implica la puesta en marcha de lo adquirido en su formación como docentes, y la necesidad de planificar y diseñar una propuesta de trabajo para convertir un producto televisivo en un recurso educativo. Abordamos, también la posibilidad real que tuvimos de evaluar y autoevaluarse en las competencias Genéricas 3 y 5, y sobre todo las específicas del módulo, las 34 y 37.

Antecedentes

La idea de llevar a cabo esta investigación de aula, tiene su origen en la experiencia previa realizada en la asignatura optativa Didáctica de los Movimientos Artísticos (primer cuatrimestre del curso mismo curso)². En el programa aparecía como práctica del tema 3, "Estudio y análisis de diferentes materiales didácticos y curriculares: Libros de texto, monografías, artículos, videojuegos, películas... etc.,". Por eso, y habida cuenta del impacto que, tanto en los medios de comunicación regionales como en las aulas³, estaba teniendo la emisión del programa televisivo de Canal Sur Televisión, *La respuesta está en la Historia*, que había comenzado a emitirse el lunes 26 de Septiembre, les propuse el análisis de los distintos capítulos que se habían visto hasta primeros de diciembre de 2011⁴ como recurso didáctico para una clase de educación primaria. Debían analizarse la relación entre los temas tratados en los capítulos y los bloques de

² En este curso académico se habían matriculado en la asignatura 9 estudiantes, 2 eran chicos, uno de la diplomatura en Educación Primaria, el otro de la diplomatura en Educación Física. Las 7 chicas provenían de Educación Primaria (2), Educación Infantil (2) y Lengua extranjera (3).

³ Se puede comprobar dicho impacto en páginas como (a) <http://blogs.canalsur.es/encuentros/2011/09/29/encuentro-digital-con-la-respuesta-esta-en-la-historia/> (b) <http://respuestahistoria.blogspot.com.es/> o (c) <http://colegioguadajoz.blogspot.com.es/2012/01/la-respuesta-esta-en-la-historianuevos>

⁴ La relación de vídeos puede encontrarse en <http://www.youtube.com/playlist?list=PL21BAD199E24674> CC (última consulta: 12-11-2012; 19:40 horas). Los títulos de los capítulos emitidos hasta el momento: Las primeras civilizaciones (capítulo de prólogo); Los orígenes de Andalucía; La huella de fenicios, griegos, íberos y cartagineses en Andalucía; Andalucía en la bética romana; La igualdad ante la ley en la bética romana; Las costumbres romanas; El origen de olivos y latifundios; Los días de la semana; El origen del nombre de nuestra tierra: Andalucía; La mezquita, joya del califato de Córdoba; Raíces de la copla andaluza; El origen de los jarabes. Por eso se consensuó que se analizarían de los capítulos 1 (el primero después del prólogo) al 9.

contenidos presentes en el *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre*, y la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo de Educación Primaria en Andalucía, e intentar vincularlo a las metodologías docentes que habíamos explicado en clase, y cómo podría servirnos o no para abordar las distintas competencias básicas. Se analizó también qué personajes aparecían en los capítulos, tanto del presente, como del pasado (personajes históricos) e intentar desvelar al resto de la clase qué, cómo y porqué se explicaban determinados argumentos, y cuál era el mensaje que nos transmitían de la “verdad de la Historia” unida a las manifestaciones culturales. Fueron muchas las aportaciones que cada uno y cada una de las estudiantes realizaron. No voy a entrar en ellas aquí dado que no es el objeto de la comunicación. Sí debo decir, no obstante, que las “sentencias” más repetidas en sus aportaciones giraron en torno a: “No me podía creer lo que estaba escuchando, investigué y es mentira”; “Y en el vídeo ni se menciona”; “Es increíble cómo se acentúan los estereotipos”; “Es una vergüenza”...

Ante estas conclusiones, decidí llevar a cabo una propuesta más definida y enfocada a la perspectiva de género con los y las estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en el Módulo Enseñanza y aprendizaje: Ciencias Sociales (Geografía e Historia), asignatura II, en la que se trabajan los materiales y recursos educativos para la enseñanza de las Ciencias Sociales, unidos al desarrollo de las competencias que parecen en la ORDEN ECI/3858/2007. En concreto, las competencias genéricas 3 y 5, que aparecen en el apartado 3. Objetivos (Buscar, obtener, procesar y comunicar información, transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje; Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible), y sobre todo las específicas del módulo Específico en la materia Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, que en el caso de la Universidad de Jaén⁵ fueron nombradas como 34 (Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo) y la 37 (Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales).

La investigación en el aula

1. El perfil de los y las estudiantes.

Desde que comenzó a impartirse el Máster en la Universidad de Jaén (2010), la media de estudiantes que se han matriculado en la especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia ha sido de 12 estudiantes. En este curso 2012, fueron 11. El perfil de ingreso, ha estado vinculado, mayoritariamente a estudiantes de Historia del Arte, Humanidades, Historia y Filosofía. No obstante, el curso pasado, el alumnado provenía

⁵ http://grados.ujaen.es/node/115/master_presentacion (última consulta 29-11-2012; 12:01 horas)

mayoritariamente de Historia del Arte, aunque contábamos también con un egresado de Periodismo, una egresada de Filología Inglesa+Turismo, y un estudiante erasmus Italiano, que había cursado la Laurea Specialística en Teorías, Métodos y Didácticas para las Ciencias Humanas en Sicilia. En total, 8 chicas y 3 chicos. La presencia de un estudiante Italiano de Educación, nos iba a permitir, no sólo contrastar los currícula y las metodologías empleadas, sino también las preconcepciones e ideas previas sobre la temática que nos ocupa.

2. ¿Porqué centrarlo sólo en el análisis de las interacciones sociales que aparecían en los distintos capítulos y la integración o no de la perspectiva de género en los mismos?

La primera pregunta del vídeo de presentación la hace un chico, que pregunta: ¿no se han preguntado nunca porqué las mujeres son más bajas que los hombres? y, la primera afirmación, “todo lo que somos los andaluces tiene su origen en el pasado, en nuestra historia”⁶. Por tanto, decidí centrar la investigación en los dos parámetros que, supuestamente, debían despertar el interés de los y las espectadoras de la producción. Además, aunque existan normativas precisas tanto a nivel internacional, como nacional, regional o local que abalan la necesidad y la obligación de insertar la perspectiva de género en Educación, en la mayoría de los casos se haya optado por una inclusión “de facto” de la normativa vigente ignorándose, a continuación, todo lo que la misma implica. De hecho, si en el *Informe europeo* de mayo de 2000, sobre la calidad de la educación escolar, se establecía dentro de la denominada “Educación cívica” el reto de preparar a “los jóvenes” para que se conviertan en “ciudadanos”, proporcionándoles una cultura cívica basada en los principios de la democracia, la igualdad y la libertad, y en el reconocimiento de los derechos y los deberes y, pese a las siguientes recomendaciones y creación incluso de organismos concretos (como el Instituto Europeo de la Igualdad de Género), la evidente situación de los problemas en la formación para la ciudadanía europea desde un punto de vista igualitario, en equidad y sin estereotipos de género es aún hoy evidente.

Según el estudio *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe* “se hacen esfuerzos para incluir el género y la igualdad de género como un tema interdisciplinar o un tema en los programas escolares de los países europeos. Aunque ello no implica el desarrollo de adecuados métodos de enseñanza específicos de género y directrices. Sin embargo, éstos podrían jugar un papel importante en la lucha contra los estereotipos de género en lo que respecta a los intereses y el aprendizaje” (EURYDICE, 2010: 12), denunciando que “estos temas siguen siendo enseñados de una forma bastante ineficiente” y se centran en la lucha contra “los estereotipos de género en la elección de carrera (...)”. El informe sigue indicando que “El currículum oculto transmite (...) una colección de mensajes que, a menudo, refuerzan los estereotipos sexuales preservando así el patrimonio “una división sexual del trabajo en el proceso social de la educación”. Por lo que respecta a la inclu-

⁶ http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Xt5x0_TWPD0; última consulta 12-12-12; 9:30 horas.

sión del género en el curriculum, el citado estudio indica que “El género se trata, a menudo, como un tema dentro de materias o temas transversales, **como las ciencias sociales, educación para la ciudadanía, la ética, la historia, idiomas o la economía doméstica.**” Por lo que respecta a la Formación Inicial del Profesorado (pp. 94), se denuncia que “En muchos países, (...) el género puede ser incluido como un tema opcional en la formación inicial del profesorado, o simplemente informar sobre la existencia de uno o dos cursos en las universidades o instituciones de formación docente”. En España, continúa el informe, “el Plan Estratégico 2008-2011 de Igualdad de Oportunidades incluye, como primer objetivo, la promoción de la formación inicial para profesores (...). Para lograr estos objetivos, se proponen una serie de directrices” y como medidas que se están implantando señala (pp. 110-111) “... la eliminación de los estereotipos sexuales a través de la revisión de los textos escolares, preguntas de lectura y **visualización de materiales**, exámenes, etc.”; y “una revisión de estudios recientes sobre el género y la educación, muestra que las actitudes de los maestros y formadores de docentes en las cuestiones de género a menudo son conservadores y se reproducen tradiciones de género estereotipadas, ideas y expectativas. La mayoría de los maestros no aprenden a promover la igualdad en las escuelas. Por lo tanto, todos los programas de formación docente deben tener un módulo básico sobre igualdad de género. Los profesores deben ser evaluados en sus prácticas de igualdad durante el pre-servicio y el perfeccionamiento de programas de educación” (EUROPEAN COMMISSION, 2009: 81). “La educación es un instrumento poderoso para cambiar las actitudes y el comportamiento. Los sistemas educativos, por lo tanto, juegan un papel importante en el fomento de la igualdad de oportunidades para todos y en la **lucha contra los estereotipos**, las escuelas tienen el deber de proporcionar a todos los niños la oportunidad de descubrir su propia identidad y fortalezas sin tener en cuenta los intereses de las expectativas tradicionales de género.” Por tanto, si partimos de las consideraciones de género como construcciones culturales e históricas que implican relaciones de poder y jerarquías entre sujetos, resulta fundamental indagar en las formas discursivas que vehiculizan estos procesos.

En este sentido, los medios de comunicación se han convertido en un potente instrumento de creación y recreación de quiénes fuimos, somos y debemos querer ser en la sociedad. Su acción informal y continuada, sobre todo la televisión, suelen actuar de dos formas con respecto a las identidades de género y a las interacciones sociales: O bien suponen un motor de cambio, o bien actúan como rémora para el cambio, perpetuando modelos mayoritariamente aceptados en nuestro ideario subjetivo cultural. A veces intentan combinar ambas facetas, apareciendo como algo novedosos, moderno y actual, pero representado, de facto, todo lo que aparentemente se ha superado en la sociedad (Gallego, 2005; Kivikuru, 2000).

3. Fases del trabajo realizado

3.1. *Elaborar un primer diagnóstico.* El primer punto de partida fue analizar qué creían que iba a aparecer en cada uno de los capítulos, de los que conocían sólo el título,

tanto desde el punto de vista de contenidos tratados, como las relaciones e interacciones sociales que aparecerían en cada contexto histórico abordado, y entre las personas que nos harían de hilo conductor desde el presente al pasado. Así mismo, se les preguntó por qué grado de innovación e inserción de las últimas investigaciones historiográficas creían que aparecerían en una serie-documental realizada en el 2011, y por el grado de utilidad en sus futuras clases como docentes. De entre las cuestiones que más se destacaron, señalamos que “En un programa realizado en la actualidad, seguro que se ha realizado con perspectiva de género y aparecen hombre y mujeres; Estará actualizado en cuando a la historiografía y a las tendencias actuales en las disciplinas y ciencias que se han utilizado para hacerlos; No habrá estereotipos.”

3.2. *Explicación de la utilización de la metodología constructivista* (Patton, 1987 TAYLOR, 1986) (en el sentido de proceso interactivo que implica tener presente que en todo momento hay relaciones entre recogida de datos, hipótesis, muestreo y elaboración de teorías) y cualitativa (Colás, 1998) aplicada al trabajo que íbamos a desarrollar (ya que buscaba también la comprensión de los fenómenos mediante el análisis de percepciones e interpretaciones de las personas que intervienen en el proceso de estudio); utilizando el método de investigación del análisis de contenido que es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendoff, 1997: 28) en el análisis que debían realizar de cada uno de los capítulos que iban a ser evaluados como recurso docente para sus futuras intervenciones de aula.

En este sentido, se tuvieron en cuenta, por cada uno de los y las estudiantes un pre-análisis de los capítulos seleccionados (con exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia), estableciendo de manera consensuada las unidades básicas de significación, las unidades de contexto y la codificación que íbamos a utilizar (Bardin, 1986: 79-81), estableciendo una categorización que nos sirviera para analizar la frecuencia y ponderación de los datos, que nos llevara a realizar una interpretación de los mismos, tanto a nivel sintáctico, como semántico y pragmático.

3.3. *Realizada dentro de la teoría del “aprendizaje situado”*⁷ (Barca, 2011), ya que entiende el aprendizaje como un crecimiento continuado en la estructura social. Según este concepto la oportunidad de participación en una actividad significativa, como es la integración de la perspectiva de género en Educación, el derecho a la pertenencia y la opción a espacios de práctica y experiencia son tanto o más importantes que un aula escolar (o universitaria), unos profesores, unos materiales de aprendizaje o unos exámenes (Niemeyer, 2006), por lo que la adquisición de estas competencias traspasarán la educación formal para integrarse en el desarrollo personal a lo largo de la vida. Por eso se reclama, una y otra vez, que la escuela vuelva a conectar sus actividades cotidianas con las prácticas sociales y culturales. Dicho de otro modo: la escuela debe favorecer una creación de situaciones que permitan una inmersión dirigida en

⁷ La “teoría del aprendizaje situado” propuesta por LAVE y WENGER se basa en que todo aprendizaje necesita de un contexto para ser adquirido y el aprendizaje requiere interacción y colaboración. (LAVE, J., y WENGER, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.).

las prácticas sociales y culturales. El análisis realizado por los y las estudiantes: debo indicar en este apartado que he decidido resumir las observaciones y comentarios de los y las estudiantes. De hecho, una vez realizado un primer análisis y su puesta en común en clase, se realizó una síntesis y de ésta síntesis se expresa aquí una parte, a modo de ejemplo:

A) Relaciones de género que aparecen en las relaciones representadas desde el presente

La voz que realiza las preguntas que son hilo conductor de la serie y, por tanto, la persona que ejerce la relatoría, es un hombre, que además realiza todo el discurso a lo largo de la serie utilizando exclusivamente masculinos.

Desde el presente, protagonizan la serie un chico (Rafa) y una chica (María) que acaban de terminar la carrera y consiguen un proyecto en una empresa. Ella se presenta como más inteligente que él y con mejores notas. Ella tiene menos de 23 años, se indica; él es mayor, tal y como se señala, aunque no se especifica la edad. Personaje principal también es doña Mercedes, la abuela de Rafa, que siempre está pendiente de su nieto, le espera con la comida puesta en la mesa, y a lo largo de toda la serie busca que Rafa y María comiencen una relación sentimental “Me gusta María que es muy buena niña para ti”. Aunque se dice en la serie que a Rafa no le gusta conducir, (María dice que él es un miedica y le da miedo hasta montarse en coche) siempre, en todos los capítulos, es él quien conduce el coche. También es él el que paga siempre, cuando toman una cerveza, comen, o hacen la compra. La madre de María es arqueóloga y trabaja en un museo; su padre es profesor de Universidad, en la Facultad de Química. Están separados. También aparecen Javi, un amigo de Rafa con quien va al cine, a los toros y a un bar a ver el fútbol y quien también insiste en vincular sentimentalmente a Rafa con María; y Carmen, amiga y compañera de piso de María, con la que aparece paseando. La ropa de Carmen siempre es atrevida, incluso cuando salen en pijama “¿porqué ellas tienen que salir en pijama, corto, y ensañando carne mientras él siempre sale perfectamente vestido?”. Por ejemplo, pasean por Itálica en minifalda y con tacones, mientras Rafa va con ropa sport. Además de otros personajes en algunos capítulos, como Vero, la peluquera del barrio de la abuela de Rafa, con quien se habla de la peluquería y del horóscopo. En síntesis, aunque aparentemente se intenta dar la imagen de la presencia de hombres y mujeres en el presente que actúan en paridad, sin embargo, sus comportamientos, trabajos que desarrollan, gestos, temas en los que participan o sobre los que investigan, hace que la serie reafirme los estereotipos sobre lo que pueden o no hacer hombres y mujeres, cómo se espera que vistan, qué conversaciones tienen y cuáles son sus intereses.

B) Relaciones de género que ilustran las distintas épocas históricas

Aunque podríamos hacer un recorrido lineal por los distintos períodos históricos que

aparecen en los capítulos analizados, los saltos en el tiempo y los múltiples errores en la secuencias, hacen que hayamos preferido analizar lo que aparece por capítulos. Así, en el capítulo 1, “Los orígenes de Andalucía” se encuentran con un personaje masculino que “regresa” al poblado, trae leña para hacer canastos y cestos. En el poblado “está” su mujer, haciendo pan. También aparece la maternidad, presentada por una mujer embarazada y otra con un niño. En ningún momento aparece una mujer en el exterior. Todo ello sin contexto histórico. En el capítulo dos, esta idea se reafirma al aparecer el hombre pastor, la mujer cocinando; en una cueva, la mujer llevándole comida a un hombre; Vuelven a aparecer imágenes del capítulo 1, contextualizándolas en el asentamiento de los Millares: el hombre lleva cortezas de árbol, la mujer en la aldea, haciendo pan, ella explica el almacenaje, y el tratamiento de los productos alimenticios. La cerámica la hace la mujer, y explica también la elaboración de la misma. Cuando se explica “Oriente medio, primera civilización de la Historia” aparecen mujeres lavando y hombres llevando mulas, y después, hombre y mujeres en el campo, pero ellos con las hoces en la mano y ellas realizando las mismas tareas a mano y sin herramientas. Posteriormente, aparecen dos hombres para presentar la cultura del Argar. De este período se destaca que algunos hombres de la época fabricaron armas, y aparecen enfrentamientos en los que sólo aparecen hombres que se definen como “clase guerrera”. Aparece también el rey y, mientras, mujeres llevando productos o cocinando. Para explicar la época de Tartesos, sólo se habla de navegantes hombres y de mercaderes. En época griega, también vuelve a aparecer una mujer pescando con las manos, mientras el hombre lo hace con herramientas, además de un atleta. En época romana aparecen una esclava, un esclavo, una familia romana (los dos esposos y cuatro hijos, dos hijas y dos hijos), y luego gladiadores, legionarios... Y así sucesivamente. Como conclusión, hemos de decir que permanece en la serie la separación de funciones y roles dentro de las distintas sociedades, sin plantearse preguntas ni ninguna otra posibilidad abalada por la historiografía actual. Se perpetúan estereotipos y se acentúan con las interacciones sociales no solamente en lo que dicen, sino también en sus gestos e imágenes, incluso cuando estas imágenes se intercalan con las de películas, o anuncios, o secuencias de la actualidad.

C) Relaciones entre el pasado y el presente

Se pretende que la audiencia interactúe con la Historia, y para ello, unen en un mismo espacio y tiempo a personas de la actualidad con otras de distintos períodos históricos, haciendo que tengan conversaciones, como si pudieran hablar... en ningún momento se representan problemas de entendimiento, ni de lenguaje “hablan prácticamente con el mismo lenguaje y de la misma manera que en la actualidad”, ni choques culturales (por ejemplo en el capítulo dos se le pregunta a un personaje del pasado “¿los antepasados tuvieron que aguantar tanta guasa de las mujeres como yo?”), ni problemas espaciales de lo que no existía y ahora existe (un esclavo romano que llega a Córdoba y de fondo de la conversación está la Mezquita, y no se extraña, ni se hace ninguna pregunta); los cambios en el tiempo parecen nulos, y nada del presente ex-

traña a los personajes el pasado, “ni siquiera cuando los personajes del presente se dirigen a Córdoba y recogen por la carretera a un esclavo romano, que se monta con ellos en el coche y no se asusta en ningún momento, ni hace alusión al respecto... ¡¡¡si incluso ponen la radio y no pregunta de dónde viene la música!!!”. Por ejemplo, en el capítulo 1 se dice la frase: “Si hubiera sido por la inteligencia hubiéramos mandado nosotras de principio a fin” y sin embargo, al mismo tiempo se potencian visualmente la división del trabajo y su presencia en espacios públicos o exteriores, y privados o interiores. Además, justo después de esta frase en el repaso del capítulo 2, se señala “Crear herramientas, no sólo de utilizarlas, fue el primer rasgo de nuestra inteligencia, y la inteligencia es lo que distingue a los humanos del resto de los animales” y, mientras, aparece la figura de un hombre cazador, y sigue el narrador: “había nacido el primer hombre inteligente”. También se busca la justificación de estereotipos en el pasado. Por ejemplo, plantean la pregunta de: ¿por qué las mujeres son más bajas que los hombres? Y la respuesta la encuentran en que “porque cuando se quedaban embarazadas a los 12 años, en la época de mayor crecimiento, provocaba que tuviera que compartir todo el alimento con el bebé, y el hombre ingería el alimento, por lo que era más alto...”. Los personajes masculinos del pasado son quienes mayoritariamente interactúan con los personajes del presente para explicar o responder a las preguntas. Los personajes femeninos ofrecen productos, o sirven a los personajes del pasado o del presente. Sólo hay una explicación que realice una mujer: la esclavitud (capítulo 4). Para hablar del origen de las universidades, es un personaje griego quien lo explica a tres chicas y un chico de la actualidad.

En el capítulo 2 “Fenicios-griegos-íberos y cartagineses”, se explican las representaciones teatrales de época griega y cómo los hombres representaban a mujeres porque a éstas se les prohibía actuar, el canon de belleza de las “7 cabezas” relacionado con la belleza masculina, y porqué las mujeres llevan el pelo largo y los hombres corto. La explicación a esta cuestión es que los hombres se lo cortaban para que no les molestara en la guerra, y las mujeres libres se lo dejaban largo cuando eran mujeres libres. Para analizar el origen de la astrología, se señalan los astrólogos, hombres, frente a los horóscopos, de los que hablan las mujeres. Además se explica el origen de los héroes y superhéroes, sin hablar de ninguna heroína. Para explicar el deporte, aparecen niños jugando al fútbol y deportistas masculinos de otros períodos históricos. Increíblemente nadie se asusta, ni asombra, cuando en el capítulo 5 aparecen tres gladiadores por la calle.

En el capítulo 3, La Bética romana, los personajes de la actualidad se sientan en una terraza a tomar unas cañas con una familia romana. A nadie le llama la atención que en mitad de la conversación aparezcan legionarios romanos y surja un combate con íberos. Es de destacar también que aparezca Viriato mientras beben Coca-Cola. Tampoco parecen extrañarse los niños de época romana cuando Rafa se acerca a ellos para hablar del origen de los juegos: la gallinita ciega, al aro, a las tres en raya, coger, o la peonza, las canicas; pares y nones o cara o cruz. Mientras, las niñas juegan a la comba, al escondite, a los columpios y las muñecas. Sin embargo, en el capítulo 4, “La igualdad ante la ley en la bética romana”, en la que apenas se habla de derechos y obligaciones,

a la abuela de Rafa sí le llaman la atención las formas en las que se realiza el ritual de una cena romana. “y yo me pregunto... ¿es que la serie quiere decir que es más difícil mirar al pasado desde la actualidad que al futuro desde el pasado?” y... ¿Por qué para explicar el origen de las herramientas de los albañiles tienen que salir albañiles actuales “piropeando” obscenamente a María y a Carmen?

3.4 Extraer conclusiones y reflexiones y ser capaces de integrarlas en una propuesta de enseñanza-aprendizaje. La primera reflexión general tras el análisis fue: ¿verdaderamente lo que más interesa en Andalucía de su Historia son algunas de las preguntas que hacen de hilo conductor del programa?. Preguntas como ¿Las mujeres en Andalucía cómo eran rubias o morenas? O ¿por qué cogemos a la novia en brazos? frente a preguntas como ¿porqué los aficionados al fútbol se distinguen por sus colores? no sólo se alejan de un discurso de enseñanza- aprendizaje de la historia y de los elementos culturales, sino que, además, reproducen estereotipos de género que aparecen así, justificados en la perpetuación del pensamiento de quienes se acercan a conocer los orígenes de la cultura, el patrimonio inmaterial y la historia de nuestra comunidad.

De hecho, si, como se insistía en el *Plan de acción para la igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad de la información* (2009-2011), elaborado en 2008, “el nuevo contexto que representa la sociedad de la información ha de ser capaz de favorecer la integración y la igualdad real y efectiva de la ciudadanía. Y para ello se debe establecer como objetivo prioritario hacer frente a todas las situaciones de discriminación y, específicamente, a las de género”, esta serie, al menos en su primera parte, representa todo lo contrario. Así, utilizando la categoría de género en el análisis de esta serie (Fernández Valencia, 2004) podemos constatar cómo el replanteamiento de “la Historia” que propone conlleva no sólo una reafirmación de las relaciones de dominación en las prácticas sociales, sino que las manifiestan como innovadoras y superadas desde una visión actual, lo que provoca no pocos problemas de reflexión cultural y social en las aulas. Podemos analizar cómo los grupos sociales dominantes “producen discursos” que “producen conocimientos” que “producen poder” que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder. Por ello, se ha podido comprobar desde una posición crítica que “la verdad” es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad, y que, como ya lo expresara Gibbons (1997: 7), “el nuevo modo de producción de conocimiento afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce”. Todo ello, sin mencionar la cantidad de errores conceptuales e historiográficos que aparecen en la serie, lo que hace que, aparte de poder ser tratada desde las perspectivas que aparecen en este trabajo, el análisis de esta serie constituya un magnífico recurso para poner a prueba la adquisición de competencias profesionales de los y las estudiantes del Máster en Formación del Profesorado.

Si volvemos a nuestra voluntad del evaluar las competencias que no plantemos, el

alumnado fue consciente de que las series, programas, películas y otros formatos difundidos por los medios de comunicación deben ser analizados previamente y procesados de manera que pueda aplicarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Objetivo 3). El análisis crítico de lo que se ve, analizando los contenidos, los símbolos, las interacciones y los procesos que aparecen, motiva mucho más al alumnado y además propicia el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo que servirán para toda la vida. Las apariencias no siempre responden a las realidades de los mensajes que se transmiten, y por tanto, es responsabilidad de los y las docentes, dotar de parámetros de análisis y herramientas de reflexión crítica a sus futuros estudiantes (Objetivo 5). Ellos y ellas, entendieron que es fundamental atender al cómo se integra la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (competencia 37), y además, a continuación, fueron capaces de diseñar y programar actividades y tareas para llevarlas a cabo en las clases relacionadas con los contenidos específicos que se abordaban en cada uno de los capítulos (competencia 34). Por último, debo señalar que la presencia en este proceso de un estudiante italiano, aumentó el éxito de la propuesta, dado que actuó como catalizador de cómo se entendían los mensajes que se transmitían en la serie por personas que no han sido educadas en la cultura andaluza. Aún así, los paralelismos culturales existentes en las maneras de abordar las interacciones sociales y la perspectiva de género en los currículum de ambos países y en la tradición educativa, propició que fuéramos aún más conscientes de la necesidad de llevar a cabo propuestas como ésta para poder desarrollar un currículum crítico.

Referencias bibliográficas

Barca, I. (2011): La evaluación de los aprendizajes en Historia, en Miralles, Molina, Santisteban (coord.) *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Vol. I. Murcia, 107-122.

Bardin, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid. Akal.

Colás Bravo, M.P.; Buendía Eisman, L. (1998): *Investigación educativa*. (3ª edición). Sevilla. Alfar.

European Commission, (2009): *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men*. Brussels.

EURYDICE (2010): *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*.

Fernández Valencia, A. (2004): El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Vera Muñoz, I.; Pérez i Pérez, D. *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante.

Gallego, J. (2005): *Él hace. Ella es: representación de hombres y mujeres en los medios en comunicación*, En *Género y Comunicación*, nº 7. Madrid. Ameco, 39-55.

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M. (1997): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona.

Kivikuru, U. (2000): *Image of women in the mass media. Report on existing research in the European Union*. Luxemburgo. Comisión Europea.

Krippendorff, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós Comunicación.

Niemeyer, B. (2006): El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit, *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, 99-12.1

Patton, M. Q. (1987): *How to use qualitative methos in evaluation*. Beverly Hills, CA. Sage.

Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

APRENDIENDO A EXPLICAR EL TERRORISMO DEL SIGLO XXI: UNA PERSPECTIVA DESDE EL CINE

DIEGO ITURRIAGA BARCO
DIEGO TÉLLEZ ALARCIA

Universidad de La Rioja

Introducción

¿Está el público actual preparado para ver películas que recrean de una manera u otra, atentados terroristas no tan lejanos en el tiempo? ¿Lo están nuestros alumnos? Parece claro que el análisis del cine en general y de la imagen en particular tiene que ser de desarrollo natural en nuestras aulas. Por ello, planteamos un análisis y una propuesta de trabajo de ciertos films para que nuestros estudiantes sean capaces de conocer y entender el presente que les ha tocado vivir a través de un medio que no les resulta ajeno en absoluto: el cine.

Con esta comunicación se pretende analizar en primer lugar las películas que abordan de forma directa los atentados del 11-S como *United 93* o *World Trade Center*, planteando igualmente el análisis del género documental que se lanzó tras el 11-S a cuestionar la situación general en la que se encontraba EE.UU. relacionando política y sociedad en términos de inmediatez.

El cine y la imagen: recursos ¿habituales? en las aulas del siglo XXI

La realidad docente, a todos los niveles, es quizás hoy más compleja que nunca en nuestra historia. Nunca han existido más oportunidades que ahora, jamás ha habido más recursos, contamos con la en teoría generación de jóvenes españoles más y mejor

preparados... pero la realidad en el día a día en el aula desprende otras conclusiones. Y es que sin creer el tópico de que "cualquier tiempo pasado fue mejor" parece que la cultura general de nuestros jóvenes (entiéndase como concepto extenso: primaria, secundaria, universidad) deja mucho que desear, idea repetida por todo tipo de docentes. ¿Causas? ¿Culpables? Pregunta sencilla... pero respuesta complicada por lo amplia que puede llegar a ser: y es que podemos culpar al sistema educativo, a la enésima reforma educativa a todos los niveles, a la mala praxis de muchos docentes, al papel de los padres en la educación de sus hijos, e incluso a la posmodernidad deshumanizada que nos ha tocado vivir.

¿Cómo llegan los alumnos a nuestras aulas? ¿Su conocimiento es el esperado para su edad o arrastran lagunas que pueden impedir la asimilación de nuevos conocimientos? ¿De dónde procede su vagaje? En gran parte de la escuela, sin duda, pero igualmente de muchas otras fuentes omnipresentes fuera de las aulas. Jamás una generación como la actual ha tenido tantos estímulos audiovisuales como la actual. Tenemos que percatarnos que en la actual sociedad se ofrece mucha más información que la que podemos asumir como seres humanos. Por tanto parece fundamental el desarrollo de la capacidad de discriminación en nuestros alumnos para que sean capaces de separar lo válido del "ruido" (Saber, 2001).

En este contexto, debemos debatir el papel de la imagen en general y del cine en particular como herramienta de trabajo en nuestras aulas. ¿Tiene sentido que las clases carezcan de medios audiovisuales y tecnológicos absolutamente cotidianos en el día a día del alumnado? ¿No es posible trabajar con ordenadores, tabletas, redes sociales y generar conocimiento? ¿No podemos decir algo parecido de la televisión, las series o el cine?

Valga un ejemplo: se ha constatado que el éxito de una serie como *The Big Bang Theory* es una de las tres causas principales del repunte de matriculados universitarios en las aulas de Física en Reino Unido. ¿Qué significa esto? Posiblemente que Cine y Educación deban ir de la mano en el futuro educativo del siglo XXI, ya que ambas tienen mucho por ganar (*Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, 1; p. 92).

Seguramente no aportamos mucho si afirmamos que la utilización del cine en el aula despierta el interés del alumnado. Y si es así, ¿por qué no lo utilizamos más? Veamos en este sentido cómo podríamos trabajar un elemento cotidiano como puede ser el terrorismo fundamentalista a través de las producciones cinematográficas.

Objetivos buscados

Múltiples pueden ser los objetivos que busquemos con la utilización, visionado y análisis de películas sobre terrorismo. Resaltemos algunos de ellos:

- Análisis de la situación actual mundial. A partir de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos, un nuevo actor va a hacerse presente

en nuestras sociedades occidentales: Al Qaeda, el principal grupo terrorista fundamentalista del planeta. En términos históricos, el período de tiempo pasado desde entonces es minúsculo, pero la presencia de dicho grupo terrorista y sus células adyacentes han marcado, en parte, el devenir de muchos estados occidentales.

- Afianzar conocimientos, generar otros nuevos y conocer nuevas realidades y perspectivas sobre el fenómeno del terrorismo globalizado.
- Desarrollar el interés del alumnado por un fenómeno de estricta actualidad.
- Fomentar el espíritu crítico de los estudiantes, intentado fomentar debates racionales a partir de la ficción vista en pantalla y su relación con la realidad.
- Trabajar actitudes como la empatía tanto sobre situaciones reales pasadas como sobre futuros posibles o probables.
- Generar debate en el aula, donde el alumnado tendría que posicionarse e incluso llegar a buscar explicaciones (que no justificar) a los atentados terroristas pasados y conocidos por todos.
- Propiciar una visión crítica respecto a la tergiversación o demagogia que parte del mundo audiovisual puede tener sobre un hecho puntual (en este caso, sobre el nuevo enemigo del siglo XXI tras la caída del comunismo: el terrorismo fundamentalista).
- Conocer otro tipo de cine, más alejado de los blockbusters omnipresentes en las salas de nuestras ciudades y propiciar, de alguna forma, la apertura de mente hacia nuevos productos culturales menos comerciales.
- Hacer ver al alumnado que sus prejuicios ante un hecho o un fenómeno no siempre son los correctos.
- Confrontar la realidad con “la realidad cinematográfica”, lo que constituye un elemento de refuerzo pedagógico positivo.
- Fomentar el trabajo autónomo, en grupo y colaborativo, utilizando la planificación y el razonamiento como herramientas esenciales.
- Exponer sus conclusiones en público, fomentando su visión crítica propia y respecto a los demás.

El *modus operandi* dentro del aula: guías y actividades

Una de las críticas más habituales a la utilización del cine en el aula pasa porque la proyección simplemente es una herramienta para llenar tiempo de clase o para “entretener” al alumnado. Crítica que en ocasiones procede de los padres, pero incluso

de los alumnos y de algunos profesores. Y no debemos engañarnos, ya que, en ocasiones, esto es así. Es decir, si verdaderamente creemos en el uso didáctico del cine no nos podemos limitar a reproducir los fotogramas, sino que debe haber un trabajo previo por parte del profesor (y, quizás también, por parte de los estudiantes).

Un trabajo que debe pasar por la creación de, al menos, dos guías: una guía del profesor, con las instrucciones de utilización, las soluciones a las cuestiones planteadas en las actividades, orientaciones metodológicas y una selección de los cortes a trabajar (en caso de que no se vaya a visualizar la película por completo); y una guía del alumno con las explicaciones clave sobre lo que esperamos trabajar en la sesión.

De igual forma, y más allá del debate que se pueda generar sería interesante que el feedback entre profesorado y alumnado fuera el mayor posible por lo que se recomienda la creación de cuestionarios donde de una forma anónima el alumno pueda expresarse de forma libre sobre la sesión, una vez que ésta haya concluido. Y más allá, del típico formato cuestionario no debería dejarse de lado la creación de grupos cerrados de opinión a través de las redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti...), donde de una forma directa profesor y alumnos puedan interactuar, especialmente fuera del horario escolar (VVAA 2009).

¿Qué debemos incluir en estas guías? Fundamental es la ficha técnica de la película que vamos a trabajar. Una ficha técnica que debe incluir, al menos, los siguientes ítems: Título, Tráiler, duración, nacionalidad y fecha de creación, sinopsis, director, género, y otros elementos (distribuidora, palmarés, crítica experta, etc.).

Posteriormente debemos pararnos en analizar la historia que se nos cuenta, haciendo especial hincapié en el tema de la película, el argumento, los personajes y si lo creemos oportuno en el sonido, el montaje, etc.

Y todo ello sin olvidarnos de las necesarias actividades tanto previas como posteriores al visionado de la película. En un primer momento podemos analizar el título (original y, en su caso, traducido), el cartel, la sinopsis, elaborar hipótesis sobre la trama, sus personajes, etc. En esta primera fase nuestro objetivo tiene que pasar por captar el interés del alumnado hacia la película que vamos a trabajar.

Durante el visionado podremos establecer preguntas para comprobar que los espectadores están siguiendo de forma correcta la película. En función del nivel educativo del alumnado y de la dificultad de la película estas "interrupciones" se pueden dar más a menudo o, en su caso, eliminar. Y, por último, hablaríamos de las actividades a realizar tras el visionado, donde primarían actividades comunicativas, tanto orales como escritas. De esta forma, se debe pretender utilizar lo aprendido y asentar conocimientos.

Dichas actividades, tanto orales como escritas, buscan la implicación de los estudiantes ya sea en ejercicios autónomos o en grupo, donde se desarrollen tanto la dimensión cognitiva como la afectiva (Quirantes 2012).

El cine tras el 11-S

11 de septiembre de 2001. Nueva York. Cuando a las 9.03 (15.03 en España) el segundo avión secuestrado por miembros de Al Qaeda se estrella contra la Torre Norte del World Trade Center, las cámaras de los informativos, que estaban en la zona cubriendo la noticia del primer impacto contra la Torre Sur dieciocho minutos antes, recogieron y transmitieron en directo las dramáticas imágenes para todo el mundo. La reacción fue general y global: incredulidad, miedo, estupor... y, sobre todo, sorpresa, al menos hasta cierto punto. El hecho sorprendía por lo atroz de sus dimensiones. Todos nos decíamos que era la primera vez que veíamos algo así... al menos en la realidad y a pesar de ello ya los habíamos "visto", sólo que a través del cine. De hecho, el comentario aquel día era coincidente: parece una escena sacada de una película de Hollywood. La industria hollywoodiense nos había acostumbrado a imágenes como las que estábamos apreciando en directo (Rodríguez 2005). Quizás la diferencia entre las escenas de Hollywood y las escenas del 11 de septiembre fue la que hay entre la ficción y la realidad, que en numerosas ocasiones se confunden. Lo cierto, lo real en esta ocasión, era que las imágenes no habían sido preparadas por un productor, un director o unos técnicos en efectos especiales (Bazo 2003).

Con el 11 de septiembre, además de unirse más que nunca las líneas entre ficción cinematográfica y realidad, también ocurre otro hecho interesante: la representación mediática de la realidad (es decir, las imágenes de los atentados emitidas por televisión) quedaba "condicionada" por nuestro bagaje cinematográfico, influenciando de manera directa tanto en la forma de testimoniar y transmitir los hechos como en el de percibirlos por parte de los espectadores (Huerta 2006).

Si partimos de la propia ejecución de los atentados a partir de las imágenes que todos recordamos y que forman ya parte de nuestro imaginario colectivo, tenemos que destacar que nos encontramos ante un acontecimiento eminentemente visual. Esto no es algo nuevo para los grupos terroristas fundamentalistas ya que está dentro de la lógica del terror que ellos propagan, donde lo que se busca es el vehículo más potente y directo para transmitir su mensaje. Y ese vehículo es la imagen en sí misma: esta se convierte en la propia ideología (Ruffinelli 2002).

¿Está el público de hoy preparado para ver películas que recrean de una manera u otra los atentados de EE.UU. del 11 de septiembre de 2001? ¿Lo están nuestros alumnos? Un debate que surge cuando se presenta *United 93* de Paul Greengrass y que aún hoy despierta encontradas opiniones. Antes de esta película, no encontramos ninguna otra que aborde de manera directa los atentados. Al menos no en EE.UU. En este sentido tenemos que recordar la obra coral *11'09'01*, producción francesa articulada por varios cortometrajes de autoría colectiva que encaró el atentado con urgencia. En contraposición llama la atención el olvido o evasión de las productoras cinematográficas de afrontar los hechos de 2001 de una forma directa, más allá de películas puntuales como *World Trade Center* de Oliver Stone o la reciente *Tan fuerte, tan cerca*, de Stephen Daldry.

El florecimiento del género documental

Varias películas documentales se lanzaron tras el 11-S a cuestionar la situación general en la que se encontraba EE.UU. De hecho, podemos constatar un resurgir del documental como género cinematográfico de éxito, especialmente desde que ha comenzado a conjugar política y sociedad en términos de inmediatez. En cuanto a los temas predominan aquellos que abordan las consecuencias del 11-S, la guerra de Irak o la política neoconservadora del actual presidente de EE.UU. George W. Bush. Entre todos estos documentales de no-ficción destacan los de Michael Moore, un realizador polémico que ha revolucionado, sin lugar a dudas, el panorama del documental a partir de sus trabajos post 11 de septiembre.

Este es uno de los ejemplos más claros de la influencia de los atentados en el diseño y lanzamiento de una producción cinematográfica. Quizás nunca antes en la historia del cine se ha creado un largometraje con una intención política tan delimitada. Según las propias palabras de Moore: "Sólo espero que Bush sea expulsado de la Casa Blanca".

Finalmente, y tras miles de trabas en el mercado americano y tras conseguir la Palma de Oro en el Festival de Cannes 2004, la película es estrenada en los cines norteamericanos. Desde el mismo día que se estrenó, fue un éxito de taquilla y de hecho, y por mérito propio, se ha convertido en el documental de mayor éxito comercial de la historia del cine (sólo en España, el documental fue visto por 750.000 espectadores, una cifra desorbitada tratándose de un documental).

El documental aborda varios temas recurrentes: la legendaria noche electoral de noviembre de 2000, las relaciones económicas entre la familia Bush y Laden, la estrategia del miedo y el recorte de las libertades civiles, la guerra de Irak...

El cine de ficción post 11-S

Es curioso ver cómo hasta el año 2006 no había sido estrenado ningún film de ficción que recreara lo sucedido aquel 11 de septiembre. Desde aquel día ya se habló de la posibilidad de que Hollywood o cualquier otra parte de la industria del cine mundial abordara, más tarde o más temprano, los atentados en forma de ficción. El problema no era tanto el cómo sino el cuándo. Las ideas y los guiones estaban sobre la mesa pero nadie quería adelantarse con los estrenos de una serie de películas que podrían herir la sensibilidad del público, eminentemente del estadounidense, traumatizado por la tragedia del World Trade Center y, por ende, dañar los resultados de taquilla (Collar y Pardo 2006). Sin embargo, la historia del cine muestra cómo la industria cinematográfica estadounidense siempre ha tendido a recoger en fotogramas la historia reciente no sólo de su país sino de todo el planeta por lo que el estreno de películas sobre el 11-S sólo era cuestión de tiempo.

United 93

La película es una dramatización que, a modo de crónica, describe los acontecimientos que tuvieron lugar dentro del aparato así como en diversos centros de control aéreo, tanto civiles como militares. Greengrass adopta una voluntad descriptiva en esta película, casi a modo de documental, dejando de lado enjuiciamientos o planteamientos de novedades. Lo fundamental radica en la voluntad de los seres humanos secuestrados, quienes siempre según la versión del gobierno estadounidense impidieron que los secuestradores impactaran el avión contra la Casa Blanca, convirtiéndose de manera inmediata en héroes nacionales (García 2004).

United 93 consigue recrear en 106 minutos la supuesta aventura de uno de los aviones secuestrados aquella mañana de septiembre, siendo especialmente meritoria su valentía de ser el primer film que aborda sin tapujos la masacre del 11 de septiembre. Aunque con ella, y como no podía ser de otra manera, también llegó la polémica. En este caso, de parte de algunas familias de las víctimas y por el hecho de que la *Universal Pictures* pudiera ganar dinero con este drama. A este respecto la productora anunció que el 10% de las ganancias del film se destinarían a la construcción del memorial previsto en honor a las víctimas.

World Trade Center

Esta película, dirigida por el controvertido Oliver Stone, recrea la historia del rescate de dos policías neoyorquinos, dos de los veinte supervivientes que pudieron ser rescatados de los escombros de las torres gemelas. A diferencia de *United 93*, *World Trade Center* sí cuenta con actores de reconocido prestigio como Nicolas Cage, Michael Pena, Maggie Gyllenhaal y Maria Bello. Es la primera película que recrea, en parte, lo sucedido en el World Trade Center neoyorquino aquel 11 de septiembre.

Siempre bajo la premisa del respeto a las víctimas y a sus familiares, al igual que el largometraje de Greengrass, Stone deja de lado las interpretaciones políticas de los atentados del 11-S para recrear únicamente el drama vivido por las víctimas y sus familiares en aquellas horas. El espectador no encontrará reflexión ideológica y sí una versión del lado más humano de la tragedia, centrándose en visiones particulares, algo llamativo teniendo en cuenta la trascendencia global de lo allí ocurrido. Podríamos afirmar que los pilares sustentantes de la película son el sufrimiento, la solidaridad y el sentido del sacrificio. La estética es estrictamente realista, quizás por la proximidad de los acontecimientos lo que impide moralmente la manipulación de cualquier elemento.

Con todo, *World Trade Center*, es una película convencional pero valiente, cargada en demasía de un profundo heroísmo y un sentido patriótico hasta la médula. No deja de ser un mero homenaje a las víctimas de aquel día, por lo que se echa en falta una mayor carga temática como podría esperarse de un film de Oliver Stone (Solórzano 2006).

El cine que nos espera

Con el cambio de siglo y con lo sucedido aquel 11 de septiembre de 2001 (en el que el mundo entraba históricamente en el siglo XXI) la nueva fuente de guiones y películas de Hollywood se encuentra en Oriente Medio, acerca de cuya problemática y consecuencias ya se han acercado todo tipo de directores, productores y actores, no sólo independientes sino también nombres célebres como Robert Redford, Ridley Scott, Jaime Foxx, Leonardo DiCaprio, Matt Damon o Russell Crowe. Hablamos de películas como *La sombra del reino (The Kingdom)* en el que el FBI investiga un atentado terrorista producido en un complejo residencial occidental en Riad, Arabia Saudí.

De forma más directa sobre los atentados del 11-S encontramos *Rendition* en la que se presentan algunas de las consecuencias de la nueva política internacional y de las nuevas medidas de seguridad recortadoras de libertades que rigen nuestra sociedad. Otro título interesante es *Gaza*, cuya protagonista es Helen Mirren quien interpreta a una madre judía cuya hija, una periodista enamorada de un palestino, es asesinada. Una mirada más personal que política, sobre un drama humano de difícil solución. Como igualmente personal es la mirada de Michael Winterbottom (autor de la extraordinaria *Camino a Guantánamo*) en *Un corazón invencible* sobre la desaparición y posterior ejecución del periodista de *The Wall Street Journal* Daniel Pearl en Pakistán en el año 2002. Películas de perfil personalista, como *United 93* o *World Trade Center*, quizás demasiado particulares teniendo en cuenta la gravedad global de los temas que subyacen, pero que igualmente pueden ser consideradas como necesarias para adentrarnos en el dolor personal de las personas civiles que no dejan de ser los verdaderos damnificados de esta coyuntura.

Igualmente, podemos destacar otros títulos centrados en la Guerra de Irak, como por ejemplo *En el valle de Elah* de Paul Haggis, *En tierra hostil* de Kathryn Bigelow, *La batalla de Hadiza*, de Nick Broomfield y en la que se recrean brutales venganzas reales de algunos marines norteamericanos o *Green Zone* donde Paul Greengrass vuelve a trabajar con Matt Damon en esta comedia negra sobre la incompetencia del gobierno provisional en Irak impuesto por Bush y sus correligionarios neoconservadores. Con la guerra contra el terrorismo como excusa Tom Cruise volvió a las pantallas en esta ocasión dirigido por Robert Redford en *Leones por corderos*, un film de historias que se acaban entrecruzando.

Como se puede apreciar, y a pesar de la crisis inminente tras el 11-S, el cine (esencialmente el estadounidense) ha sabido adecuar la nueva situación mundial a su industria. Y mientras la taquilla funcione, los guiones se seguirán escribiendo y las películas rodando. Se haya superado el trauma, o no.

Conclusiones

No parece inteligente minusvalorar el poder de la imagen en la sociedad que nos ha tocado vivir y no darle, por lo tanto, la importancia que tiene día a día en todos nos-

otros, incluidos nuestros alumnos. Por ello es esencial que pase a formar parte de la rutina educativa en nuestras aulas a todos los niveles. Sin lugar a dudas, es una herramienta clave para aquellos docentes inconformistas que quieran sacar lo máximo de su alumnado, despertando sus, en demasiadas ocasiones, dormidas creatividades y racionalidades.

Ver una película puede ser simplemente un entretenimiento o puede ser esto y mucho más: puede ser educativo, puede generar apertura de mente... siempre y cuando sepamos trabajar con este recurso y exista un trabajo tanto previo como posterior. Los alumnos deben describir lo visionado, deben reflexionar sobre los hechos, actitudes, respuestas planteadas en la pregunta, deben sacar conclusiones de forma personal y grupal y tienen que aprender a debatir y defender sus opiniones con sus compañeros y profesores.

Un recurso que debe ser transdisciplinar y que igualmente puede ser utilizado en las diferentes áreas de conocimiento. Difícilmente podremos encontrar un tema o un aspecto del currículo que queramos trabajar sobre el cual no nos podamos apoyar en algún recurso audiovisual. En este texto hemos podido reseñar algunas de las principales películas que podrían ser objeto de trabajo para explicar un fenómeno tan actual, y que ha marcado la política exterior occidental de la primera década del siglo XXI hasta el presente, como es el terrorismo fundamentalista. Películas como *United 93*, *World Trade Center*, *Tan fuerte, tan cerca*, pero también otras no desarrolladas aquí por falta de espacio como *Munich*, *Algunos días en septiembre* o *Tierras de abundancia*; documentales como los de Michael Moore u otros tantos producidos por Canal Historia, National Geographic o Discovery Channel; o series de televisión como *Los Soprano*, *Prison Break* o *Mujeres desesperadas*... nos pueden servir de herramientas, más allá de lo que podamos pensar de una forma prejuiciosa, para ver cómo ha sido y cómo se ha mostrado una realidad durante un tiempo que nuestro alumnado ha vivido y tiene un nítido recuerdo sobre el mismo.

Referencias bibliográficas

Bazo, E. (2003): Las claves audiovisuales del 11 de septiembre, *Revista Latente*, 1, 97-105.

Collar J. y A. Pardo (2006): Dos miradas al 11S, *Nuestro Tiempo*, 627, 57-59.

García, M. (2004): Mecanismos de creación de héroes y anti-héroes para la opinión pública internacional en periodos de guerra, *Ámbitos*, 11-12, 39-67.

Huerta, M. A. (2006): *Celuloide en llamas. El cine estadounidense tras el 11-S*, Madrid, Notorius Ediciones.

Quirantes, A. (2012): Física de película, un ejemplo de cine en la docencia universitaria

de primer curso, *Revista electrónica de investigación, Docencia y creatividad*, 1, 88-102.

Rodríguez, H. J. (2005): Vuelo nocturno. El cine después del 11 de septiembre de 2001, *Dirigido*, Septiembre, 8.

Ruffinelli, J. (2002): 11 de septiembre: cómo hacer cine en un país devastado, *Casa de las Américas*, 226, 139-143.

Solórzano, F. (2006): Septiembre revisitado, *Letras Libres*, Septiembre, 96-97.

V.V.A.A. (2009): *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*, Barcelona, Difusión.

Páginas web

El cine, el mundo y los derechos humanos [en línea]. En: Internet: <www.cineddhh.org> (Consulta, 1 de diciembre de 2012)

International Movie Data Base [en línea]. En: Internet: <www.imdb.com> (Consulta, 9 de diciembre de 2012)

The New York Times [en línea]. En: Internet: <www.thenewyorktimes.com> (Consulta, 12 de diciembre de 2012)

Películas

V.V.A.A., *11'09"01* (2002).

MOORE, Michael, *Fahrenheit 9/11* (2004).

GREENGRASS, Paul, *United 93* (2006).

STONE, Oliver, *World Trade Center* (2006).

DALDRY, Stephen, *Tan fuerte, tan cerca* (2011).

CINE Y PRENSA PARA UN MURAL DE SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DEL GRADO DE PRIMARIA. UNA PROPUESTA PARA SER APLICADA EN LA ESCUELA

ESTHER LÓPEZ TORRES

Universidad de Valladolid

1. Introducción

La aplicación del plan Bolonia en las Universidades ha exigido a los docentes un esfuerzo mayor por diferenciar aún más lo que en muchos casos veníamos haciendo, aunque de forma quizás más espontánea, para poner en práctica la teoría que impartíamos a nuestros alumnos en las aulas. Ahora las prácticas no solo tienen una dedicación concreta en los horarios sino que además deben ser planificadas previamente, de modo que los estudiantes saben, ya desde el principio de curso, en qué van a consistir y a lo que les compromete, tanto si se desarrollan en grupo, ya sea grande o pequeño (seminarios), como si se realizan individualmente.

El mural, tan utilizado en las aulas escolares, apenas ha tenido tradicionalmente presencia en las universitarias, salvo en las Facultades de Educación, donde, desde siempre, y no pocas veces, nuestros alumnos muestran sus trabajos, especialmente después de una explicación oral de los mismos al resto de sus compañeros. A los que lo han hecho les complace ver su trabajo expuesto como un posible “referente” para la clase, a los que lo contemplan les invita al menos a curiosear y comparar, si no a leer y observar tratando de descifrar su mensaje, y a todos les estimula y les motiva, poniendo en marcha su creatividad y sus mejores artes para el deleite de sus compañeros.

Cuando nos planteamos cuáles iban a ser y cómo se podrían desarrollar las prácticas de aula de los alumnos de 2º curso de Grado de Primaria, nos preocupaba que fueran motivadoras (más aún pensando que es su primer contacto con la Didáctica de las Ciencias Sociales en la titulación), y, al mismo tiempo, que permitieran crear en el espacio de clase un ambiente de reflexión e intercambio agradable y fructífero, donde tuviera un peso importante el trabajo colaborativo de los alumnos y sus aportaciones individuales. Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos parecía oportuno aprovechar las ventajas que, como hemos señalado, ofrece la realización de murales, si bien no terminaba de convencernos la forma en que tradicionalmente se concibe su presencia en el aula y apostamos por:

- que no fuera “un trabajo para el final” (normalmente los murales son cerrados, para mostrar los elementos fundamentales o las conclusiones de un trabajo terminado), sino que se fuera construyendo desde el primer día de clase hasta el último.
- que implicara a todo el alumnado por igual, de modo que todos se sintieran comprometidos en el diseño, elaboración y mantenimiento-estética del mural.

La solución pasaba, pues, por plantear la elaboración de un único mural que se construiría entre toda la clase, completándose día a día con las aportaciones de cada grupo, y que, bajo el nombre de “Mural de Sociales”, nos iba a permitir articular las prácticas de aula en segundo curso del Grado de Primaria en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

2. Objetivos

En las aulas universitarias de 2º curso del Grado de Primaria, el Mural de Sociales se plantea a los alumnos con una triple finalidad:

1. Ayudarle a establecer relaciones entre nuestra realidad, la que reflejan tanto las noticias (locales, sobre todo, pero también nacionales e internacionales) como las películas de cine susceptibles de ser utilizadas con escolares de Primaria (sobre todo las de animación), y los contenidos prescritos por el Currículo de Educación Primaria para el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Se trata de desarrollar y/o profundizar en contenidos propios de nuestra área a partir de un acontecimiento actual (preferiblemente algo que nos afecte directamente) recogido en las noticias de prensa o del argumento o los personajes de una película de interés para los escolares.
2. Facilitarle el desarrollo de sus competencias de maestro al obligarle a diseñar y planificar procesos de enseñanza-aprendizaje, bien sean integrados en una unidad didáctica o bien en un trabajo por proyectos, pero tomando como punto de partida la propia realidad política, económica, social y cultural en

que se encuentra.

3. Proporcionarle estrategias de enseñanza susceptibles de ser utilizadas en su futuro ejercicio profesional en las aulas de Primaria y que ayuden a los escolares a descubrir, y con ello a valorar, la utilidad de las Ciencias Sociales para interpretar nuestro mundo y lo que en él acontece. Y es que, las producciones cinematográficas y la prensa son, sin duda, recursos didácticos que aportan un importante dinamismo al proceso de enseñanza-aprendizaje (Breu y Ambròs, 2011), y nos permiten diseñar estrategias metodológicas que impliquen más al alumno, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos. Tal como indican los profesores que habitualmente utilizan el cine en el aula, este recurso “ayuda a clarificar los contenidos abordados en el aula, incrementa la información relacionada con algún tema concreto, favorece la clarificación de valores y cambios de actitud, promueve la observación, el análisis y la reflexión; favorece la discusión y el debate en aquellos alumnos y alumnas a los que les cuesta más participar; ayuda a pensar y a meditar sobre aspectos importantes para la formación de las personas” (Ambròs y Breu, 2007, p. 29).

3. Y ¿por qué recurrir al cine y la prensa?

No son pocos los autores que en diferentes publicaciones (Almacellas, 2004; Ambròs y Breu, 2007; Breu y Ambròs, 2011; Marín y González, 2006; Jiménez Pulido, 1999; Prats, 2005... sobre cine y educación; y Agosto, 2006; Lomas, 1997; Matas, 1997; López Camacho y Orozco Abad, 2006 y 2012... sobre la prensa en la enseñanza), o bien a través de espacios virtuales como www.cinescola.info, donde se ponen al servicio del profesorado propuestas para la aplicación didáctica del cine en el aula, o de revistas digitales de Educación en Comunicación como www.aulamedia.org, han insistido en la necesidad y las ventajas de la utilización de estos recursos en el aula.

En efecto, “el cine, como medio de comunicación, se dibuja como un instrumento fundamental en la potenciación de la creatividad, la motivación, la formación de valores, etc., de niños y jóvenes” (Marín Díaz y González López, 2006, p. 153), por cuanto nos permite “analizar e interpretar hábitos, conflictos, aspiraciones, luchas sociales, fenómenos culturales, comportamientos y actitudes colectivas” (Ambròs y Breu, 2007, p. 10), y acercarlos, al tiempo, al conocimiento de los elementos y rasgos básicos del patrimonio natural, artístico y cultural de la humanidad, a los problemas medioambientales, y al valor de la diversidad cultural y lingüística. Lo mismo sucede con la prensa (Cabero, Loscertales y Núñez, 1999, p. 15), que, por otra parte, tiene especial valor por cuanto “nos explica” la noticia, frente a la televisión, que “nos la muestra”, o la radio, que “nos la dice” (López, 1995, p. 27).

Todas estas potencialidades son las que hemos querido aprovechar para la elaboración en las aulas del Grado de Primaria del Mural de Sociales, considerando que, como for-

madores de maestros, no podemos ignorar que tanto la prensa como el cine nos dan una oportunidad excepcional para:

1. Que nuestros estudiantes de Grado conozcan estrategias para hacer visible la relación necesaria que ha de existir entre los contenidos y objetivos prescritos por el Currículo de nuestra área en la etapa Primaria y lo que los niños, pero también el maestro, viven, ven y oyen fuera de las aulas
2. Vertebrar, al mismo tiempo, propuestas educativas globalizadoras donde los contenidos, más allá de los límites que puedan marcar las disciplinas, sirven para explicar la realidad global que tenemos ante nosotros, bien sea aquella de la que nos hablan las noticias o bien el mundo que, más o menos ficticio, recrea la película que proyectemos.

En efecto, la interpretación de una noticia o de un acontecimiento requiere poner en juego una serie de variables que escapan al control de una sola área de conocimiento y, aunque ciertamente son los contenidos de nuestra área los que de manera preferente esperamos abordar a partir de la prensa y el cine, las propias características de estos recursos nos obligan a poner en práctica la interdisciplinariedad en el aula. Utilizando las palabras de Breu y Ambròs cuando se refieren al cine, y que otros extienden a la prensa (en este sentido es interesante el número 43 de la revista *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, de 2006, dedicado a la Prensa en el aula), podríamos afirmar que ambos recursos contribuyen igualmente a “la adquisición de las competencias transversales comunicativas y metodológicas; es decir, de un lado, la competencia comunicativa lingüística y audiovisual y la competencia artística y cultural, y del otro, la competencia de aprender a aprender, y la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital. Además, el hecho de ayudar a reflexionar sobre actitudes y comportamientos de la sociedad en los que podemos tomar parte activa (sostenibilidad del planeta, guerras, pérdida de seres queridos, etc.) enlaza con la competencia social y ciudadana, y la de autonomía e iniciativa personal” (Breu y Ambròs, 2011, p.8).

Todas estas ideas han estado y están presentes en la justificación de la elaboración del Mural de Sociales en el Grado de Primaria: se trata de formar a nuestros estudiantes para que sean capaces de establecer todas estas conexiones en sus propuestas de intervención, utilizando el cine y la prensa, por cuanto favorecen la formación integral de los escolares y la construcción de aprendizajes verdaderamente significativos.

4. Diseño del mural: secciones y elementos que lo integran

Como la realidad es la que manda, el diseño y organización del Mural dependerá del momento en que se desarrolle, pero también de los propios estudiantes, que pueden hacer tantas secciones como temas pretendan abordar: paisajes, arte, inventos, población, gastronomía, gobierno, deportes, astronomía, tiempo atmosférico... Todo vale siempre que nos permita abordar contenidos sociales a partir de nuestra realidad ac-

tual.

En alguna medida por la influencia de buena parte de las ideas propuestas por Julia Murphy (2011) para enseñar historia entendimos el mural como una especie de “muestrario”, incluso “escaparate”, de nuestra realidad social, económica, política, cultural, ambiental... Precisamente por ello en él apenas hay texto y se compone fundamentalmente de imágenes: una fotografía, un dibujo, un gráfico, un mapa, el cartel de una película... e incluso, cuando es posible, una porción de la propia realidad, si es noticia (puede ser, por ejemplo, una hoja de una rama de un árbol tras una fuerte tormenta; una pluma de paloma para abordar las polémicas medidas municipales contra estas aves; el precinto de un bollo o una lata vacía de una bebida encontrado en la calle o en la orilla del río, para hablar de nuestro compromiso social con el entorno y el medio ambiente; un plato de paella o de garbanzos para hablar de nuestra gastronomía o de las características y los problemas a que se enfrenta nuestro sector primario...). Junto a cada imagen u objeto el alumno que lo aporta ha de indicar tan solo unos pocos datos para informar al lector:

- **Título:** puede ser el titular de la noticia original u otro creado por ellos, y en el caso de las películas el propio título de la cinta.
- **Fuente / Director:** Cuando son noticias recogidas de la prensa se señala el medio de comunicación que se hace eco de la noticia, y si para abordarla se trae un objeto también se indica la calle o zona de donde se trae el material. Cuando se trata de películas: director y año.
- **Contenidos del área** de Conocimiento del Medio dentro del currículo de Primaria susceptibles de ser abordados para interpretar ese film o esa noticia, señalando el ciclo educativo.



Fotografía del “Mural de Sociales” del curso pasado (2011-2012) en la EU Educación de Palencia.

5. Desarrollo de las prácticas en el aula

En las aulas universitarias del Grado de Primaria de la Escuela Universitaria de Palencia esta actividad se convierte, como ya hemos dicho, en el eje articulador del trabajo desarrollado por los alumnos en las prácticas de aula, concretamente de los seminarios, de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Cada grupo de seminario se responsabiliza de al menos dos secciones del mural que ellos propongan y/o elijan libremente (si no nacen ideas de ellos mismos se les sugieren temas para que elijan), y cada uno de sus miembros se compromete a traer cada día (en esta asignatura tienen 7 horas de seminario en todo el curso) un documento gráfico o un objeto material que hable de un hecho o acontecimiento actual o de una película concreta, cuya interpretación exige la utilización de las herramientas conceptuales y metodológicas que proporcionan las Ciencias Sociales.

La dinámica con la que se desarrolla el seminario es la misma todos los días:

1. Primero los estudiantes explican al resto de sus compañeros el material que han traído (qué muestra) y las razones por las cuales lo han elegido para el Mural, es decir, qué relación se puede establecer entre ese acontecimiento o película y los objetivos y contenidos del área.
2. Mientras tanto todos los estudiantes van rellenando una ficha de seguimiento del Seminario (que lleva por título el de las secciones de las que se responsabiliza el grupo) en la que se indica, cada día, lo que trae al Mural cada uno de los miembros del grupo de seminario. Todos apuntan lo de todos, cada uno lleva su propio registro de lo que va aportando día a día cada uno de los miembros de su grupo, y al finalizar la asignatura deberán incluir esta ficha de seguimiento con sus anotaciones al dossier. Se convierte así en un material evaluable. Es una especie de diario de prácticas que, en el futuro profesional de nuestros alumnos, puede revelarse un documento de consulta en el que encontrar ideas y sugerencias para su actividad en el aula. Con la ficha de seguimiento, además, se afianza el compromiso de cada cual para aportar cada día algo nuevo al Mural, al ver que su trabajo es recogido por sus compañeros, los cuales pueden y deben hacer todas las preguntas que consideren oportunas acerca de cada nuevo material que se trae.
3. Una vez dadas las explicaciones, aprobado por todos el material que se ha traído, dedicamos los últimos 15 minutos de la clase a pegarlo en el mural de la manera más vistosa posible. La idea es “vender” nuestra sección, que resulte atractiva al que lo observa (los compañeros de aula, bien sean o no de nuestra asignatura) para que se detenga y mire con detalle la información que contiene. Este punto es importante, porque ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de grupo dentro de cada seminario y estimula su creatividad, de modo que al ver lo que hacen los otros grupos de seminario, surge de forma espontánea un deseo de hacer algo mejor y los alumnos ponen al servicio de su grupo sus mejores habilidades: pintar, dibujar, recortar, orga-

nizar tareas....

4. En la última sesión, cada alumno cuelga en el foro del aula abierto en el Campus Virtual la explicación de la acción educativa que realizaría a partir de alguno de los materiales que él mismo ha aportado al “Mural de Sociales”. Lo ideal es que nazca un trabajo por proyectos, pero en cualquier caso todos han de llegar a diseñar y planificar una serie de actividades de aula señalando:

- ciclo de Educación Primaria al que van dirigidas,
- objetivos y contenidos generales del área de Conocimiento del Medio (y a ser posible también de otras áreas del currículo) que se abordan,
- objetivos y contenidos específicos, diseñados por ellos,
- criterios de evaluación, y
- explicación del desarrollo de las actividades.

MATERIALES APORTADOS POR CADA ALUMNO AL MURAL SEGÚN SU GRUPO DE SEMINARIO						
SEMINARIO 3- GASTRONOMÍA Y POBLACIÓN						
<u>Nombre del alumno⁽¹⁾</u>	9.3.2012	23.3.2012	20.4.2012	4.5.2012	11.5.2012	25.5.2012
PEDRO P..						
JUAN S.						
MIRIAM L.						
FÁTIMA B.						
.....						

Ejemplo de una ficha de seguimiento del trabajo del Mural de Sociales de uno de los grupos de seminario.

Ya en gran grupo, finalizadas las siete sesiones de seminario, algunos alumnos al azar (por sorteo) exponen este trabajo al conjunto de sus compañeros. El objetivo es que todos participen del trabajo de los demás, y puedan intercambiar opiniones y propuestas, críticas y sugerencias que les permitan “crecer con los demás”, reforzando el sentimiento de grupo y favoreciendo entre otras competencias la lingüística y la de aprender a aprender.

Conclusiones

Si bien es cierto que la puesta en práctica de esta iniciativa no contó en un primer momento con el entusiasmo esperado por parte de los alumnos, poco a poco fue despertando en ellos, aunque ciertamente en unos más que en otros, un interés por la

asignatura que les permitía dotar de mayor sentido a la teoría. Para los propios estudiantes de Grado, representa una verdadera dificultad salirse del esquema tradicional de impartir docencia, y les cuesta diseñar una intervención en el aula a partir, por ejemplo, de una lata de Coca-Cola tirada en la acera. La constancia, sin embargo, en el trabajo desarrollado en los seminarios, la rutina establecida y la clarificación, desde el primer día, de los objetivos perseguidos y lo que se esperaba de ellos, les permitió ir centrándose hasta implicarse completamente en el proceso, que se tornó incluso ilusionante para todos nosotros.

Efectivamente, los aprendizajes significativos que queremos fomentar en los escolares han de lograrse ya en las aulas universitarias, donde, quizás con demasiada frecuencia, la rigidez de la ciencia y la inercia en nuestra forma de dar clase aleja los contenidos que abordamos de la realidad y las necesidades de nuestro alumnado. La utilización de la prensa y el cine en las aulas de primaria necesita, en primer lugar, de una formación de los docentes para poder enseñar a sus alumnos a analizar y comprender el contenido de una noticia y “a ver más allá de lo que la película les está mostrando” (Marín Díaz y González López, 2006, p. 154). A ello creemos que contribuye el Mural de Sociales, que constituye además una oportunidad excelente para dotar de sentido a los aspectos teóricos y de coherencia a las prácticas de aula.

Referencias bibliográficas

Almacellas, M. A. (2004): *Educación con el cine: 22 películas*. Ediciones Internacionales Universitarias.

Breu, R. y Ambròs, A. (2011): *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Ambròs, A. y Breu, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

AulaMèdia. Educació en comunicació [en línea], en Internet: <<http://www.aulamedia.org/wordpress/>> [Consulta, 10 diciembre 2012].

Cabero, J; Loscertales, F.; Núñez, T. (1999): *La prensa en la formación de docentes*. Barcelona: EUB.

CINESCOLA [en línea], en Internet: <<http://www.cinescola.info/>> [Consulta, 10 diciembre 2012].

Eva Agosto, S. (2006): La integración de la prensa en el currículo, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó, N° 43, 31-44.

Jiménez Pulido (1999): *El cine como medio educativo*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Lomas, C. (1997): Comunicación de masas, lenguaje y educación, MARTÍNEZ y SERRANO (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos Tau, 339-378.

López, M. (1995): *Cómo se fabrican las noticias*. Barcelona: Paidós.

López Camacho y Orozco Abad (2006): El incremento de la competencia comunicativa mediante la prensa escrita, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graò, N° 43, 56-64.

López Camacho y Orozco Abad (2012): La investigación documental como vía de aprendizaje, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó, N° 59, 42-50.

Marín Díaz, V.; González López, I. (2006): El cine y la educación en la etapa primaria, en *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. Barcelona: Graó, 153-154.

Matas, A. (1997): La aplicación didáctica de los mass media en la enseñanza, en *Píxel Bit, Revista de Medios y Educación*, 9, 1-9.

Murphy, J. (2011): Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria. Barcelona: Graó.

Prats, Ll.(2005): *Cine para educar: guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqva.

ESTUDIO DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL EN SECUNDARIA (4.º DE ESO) A TRAVÉS DE TEXTOS LITERARIOS Y DEL CINE

FRANCISCO DE ASÍS GOMARIZ SÁNCHEZ
PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

1. Introducción

Tres son los fines perseguidos por este trabajo y a cuya realización hemos pretendido contribuir: la profundización de determinados conocimientos de carácter social en la unidad didáctica “La revolución industrial”, correspondiente a la materia de Historia de 4.º de ESO, a través de la utilización del texto literario y del cine en el aula; la adquisición de técnicas de trabajo intelectual que permitan al alumnado el logro de competencias y, por último, proporcionar al profesorado de enseñanza secundaria un corpus documental que le allane el camino en el desarrollo del currículo.

En el caso de la literatura, recurso de primer orden para el conocimiento histórico, hay que destacar que proporciona una información fundamental acerca de la historia de las mentalidades, de las ideas, las creencias, la vida cotidiana, el vocabulario característico de la época, y que es difícil encontrar en otras fuentes (Miralles, 2004). Asimismo, la creación literaria es un recurso didáctico excelente para que el alumnado comprenda no solo los hechos históricos sino también cómo los imaginaron y los vivieron las personas de la época estudiada (Hidalgo, Juliano, Roset y Caba, 2003).

Para alcanzar el primer objetivo se han seleccionado fragmentos de novelas para favorecer la vinculación entre lector, texto y contexto (Colomer, 1997) y visionados de

películas que permitan evocar sucesos, ambientes y personajes del pasado (Fernández, 1994) y educar en valores para aprender a vivir (Ambròs y Breu, 2007). En ambos casos, se trata de motivar e inclinar al alumnado a la adquisición o profundización de conocimientos, previa selección de aquellos materiales considerados como idóneos. En alguna ocasión, la información suministrada podría estimarse superior a lo que cabe esperar para el nivel de 4.º de ESO, pero no se puede pasar por alto que, al año siguiente, buena parte del alumnado estará en las aulas de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, donde el libro de texto no existe en muchos casos y los alumnos deben manejar gran cantidad de información variada y dispersa o, en el caso contrario, tan solo es un material complementario que puede ser utilizado a conveniencia por el profesor y que no exime de la utilización de otros textos.

Con vistas al segundo y tercer fin, hemos incluido un material de trabajo experimentado en el aula y lo más completo posible, con el objetivo de facilitar al profesorado de Secundaria un método didáctico activo, de un lado y, de otro, desarrollar la capacidad analítica de los estudiantes ante el reconocimiento de situaciones y problemas, la concepción y expresión de opiniones subjetivas o hipótesis (Bruner, 2004) y la tendencia al trabajo en equipo, convencidos como estamos de que la labor diaria del profesor en el aula debe estar enfocada a la creación de condiciones idóneas para que el alumnado sea el eje principal sobre el que gira la producción de conocimientos. Naturalmente la inclusión documental aportada no implica la renuncia al acceso directo a otras fuentes de naturaleza diversa.

Esta experiencia didáctica se ha aplicado a un total de 25 alumnos de 4.º de ESO del IES Valle de Leiva de Alhama de Murcia en el curso escolar 2011-2012 tras conocer sus aprendizajes previos básicos y al margen de la evaluación final. El alumnado fue distribuido en seis grupos y su trabajo se desarrolló a lo largo de nueve sesiones de 55 minutos, durante las cuales cada grupo trabajó un cuestionario específico elaborado por el profesor de la materia según los objetivos propuestos para cada sesión. Dado que esta comunicación está condicionada por un límite de páginas, mostramos solo dos ejemplos de desarrollo didáctico (Fuentes 3 y 5).

2. Planteamiento y fuentes

2.1. Sobre la vida campesina

Sesión 1

FUENTE 1: La vivienda

“Cuando Mouche, antes de morir se quejaba de que le hubiese caído en suerte el peor lote de su herencia y acusaba de robo y estafa a sus hermanos, éstos respondían: ¿Y la casa? ¿No te has

quedado tú con la casa?

¡Pobre casucho, medio derruido, remendado por todas partes a fuerza de tablas viejas y pegotes de yeso! Probablemente habría sido construida con tierra y guijarros; más tarde levantaron dos paredes de cal y canto, y por fin [...] se decidieron a cambiar el techo de caña por un tejado de pizarra que ya estaba destrozada. Así había durado, y así existía aún, metido más de un metro debajo de tierra el piso bajo, como construían en aquellos tiempos todas las casas en los pueblos, sin duda para tener menos frío. Eso ofrecía el inconveniente de que en los grandes temporales de lluvias la inundaban, y por más que se barría el suelo de aquella cueva, siempre quedaba barro húmedo en los rincones. Pero además, estaba malditísimamente situada de espaldas a la Beauce inmensa de donde soplaban los terribles vientos de invierno; por ese lado, en la cocina, no había más que un ventanuco estrecho, cerrado con un postigo al nivel del camino; en tanto que en la otra fachada, en la de Mediodía, se hallaba la puerta y las ventanas. Cualquiera al verla hubiera dicho que era una choza de pescadores [...] A fuerza de empujarla y combatirla los vientos de la Beauce, la habían inclinado hacia adelante y se encorbaba, encontrándose como esas viejas a quienes los años han resentido de los riñones”.

ZOLA, E. (1970). La tierra. Barcelona: Ferma, 128-129.

FUENTE 2: El trabajo

Película: “Tess” (1979), de Roman Polanski. Minutos: 1:49:45 a 2:04:35

Sesión 2

FUENTE 3: Los efectos de la pobreza

Película: “El árbol de los zuecos” (1978), de Ermanno Olmi. Minutos: 0:07:35 a 0:12:56.

OBJETIVO

- Expresar la posición del alumnado en torno a la dignidad del ser humano.

CUESTIONARIO

- Analiza la historia narrada y qué visión ofrece el director de la película de los hechos.
- Imagina y escribe una historia a partir de lo narrado, como si fueses un personaje de aquella época.

FUENTE 4: La emigración

“En aquel momento se dejó oír un canto en el exterior y casi simultáneamente los cristales se vieron oscurecidos por la sombra de un gran carruaje y luego por la de otro que lo seguía.

Todo el mundo se asomó a las ventanas.

Eran campesinos que partían hacia América. Sus coches iban cargados de armarios viejos, maderamen de camas, sillas, cómodas. Todo ello cubierto por grandes lonas extendidas sobre aros. Bajo aquellas lonas, unos pequeñuelos sentados sobre haces de paja, y unas pobres ancianas decrépitas, con el cabello blanco como el lino, miraban con semblante tranquilo; mientras cinco o seis rocines, con la grupa cubierta con pieles de perro, tiraban del vehículo lentamente. Detrás venían los hombres, las mujeres y tres ancianos, encorvados, con la cabeza descubierta, y apoyándose en bastones. Cantaban a coro:

“¿Cuál es la patria alemana?

¿Cuál es la patria alemana?”

Y los viejos contestaban:

“¡América! ¡América!”

Los oficiales se decían entre sí: “¡Esa gente tendría que ser detenida!”

Haan, al oír estas palabras, no pudo contenerse y replicó con ironía:

- ¡Dicen que Prusia es la patria alemana; merecerían que se les retorciera el pescuezo!”.

ERCKMAN-CHATRIAN (1945). El amigo Fritz. Barcelona: Reguera, p. 84.

2.2. Sobre la vida urbana

Sesión 3

FUENTE 5: La ciudad

“Era una ciudad de ladrillo rojo, es decir, de ladrillo que habría sido rojo si el humo y la ceniza se lo hubiesen consentido: como no era así, la ciudad tenía un extraño color rojinegro, parecido al que usan los salvajes para embadurnarse la cara. Era una ciudad de máqui-

nas y de altas chimeneas, por las que salían interminables serpientes de humo que no acababan nunca de desenroscarse, a pesar de salir y salir sin interrupción. Pasaba por la ciudad un negro canal y un río de aguas teñidas de púrpura maloliente; tenía también grandes bloques de edificios llenos de ventanas, y en cuyo interior resonaba todo el día un continuo traqueteo y temblor y en el que el émbolo de la máquina de vapor subía y bajaba con monotonía, lo mismo que la cabeza de un elefante enloquecido de melancolía. Contenía la ciudad varias calles anchas, todas muy parecidas, además de muchas calles estrechas que se parecían entre sí más que las grandes; estaban habitadas por gentes que también se parecían entre sí, que entraban y salían de sus casas a idénticas horas, levantando en el suelo idéntico ruido de pasos, que se encaminaban hacia idéntica ocupación y para las que cada día era idéntico al de ayer y al de mañana y cada año era una repetición del anterior y del siguiente.

Estas características de Coketown eran, en lo fundamental, inseparables de la clase de trabajo en el que se hallaba el sustento [...]”.

DICKENS, Ch. (2004). *Tiempos difíciles*, en *Obras completas*. Barcelona: Aguilar, vol. V, pp. 734-735.

OBJETIVO

- Entender y explicar los rasgos básicos de la ciudad industrial.

CUESTIONARIO

- Subraya las ideas principales y las expresiones más significativas del texto.
- Describe los principales rasgos de Coketown. ¿Qué significa el nombre de la ciudad?
- ¿Cuál es su principal actividad industrial? ¿Cuáles son sus efectos medioambientales?

FUENTE 6: La fábrica

Película: “La tierra de la gran promesa” (1975), de Andrzej Wajda. Minutos: 0:06:25 a 0:11:49.

Sesión 4

FUENTE 7: La vivienda burguesa

“Nuestra villa, que ya te describí detalladamente, querida mamá,

resulta en verdad muy linda y aun lo es más desde que hemos adquirido nuevo mobiliario. Al salón de la planta baja nada podrías objetarle; todo está en seda color castaño. El comedor próximo, muy bien amueblado; solo las sillas costaron veinticinco marcos cada una. Te escribo desde la salita pensé que nos sirve de salón. También hay una sala de juego y un fumoir. El salón principal que, al otro lado del pasillo, ocupa la segunda mitad de la planta baja, ha sido adornado con cortinajes amarillos y ofrece un aspecto brillantísimo. Arriba están los dormitorios, baño, tocador y las habitaciones de la servidumbre. Para el coche amarillo tenemos un pequeño lacayo. Con mis dos camareras estoy muy contenta; no sé si son del todo honradas, pero, a Dios gracias, no me veo obligada a reparar en menudencias. En resumen: todo funciona como corresponde a nuestro nombre”.

MANN, Th. (1948). *Los Buddenbrook*. Barcelona: José Janés editor, 152-153.

FUENTE 8: La vivienda obrera

“Después [...] penetraron en una especie de túnel, en que también había puertas numeradas; subieron como unos seis peldaños [...] y se encontraron en el corredor de otro patio, mucho más feo, sucio y triste que el anterior. Comparado con el segundo, el primero tenía algo de aristocrático y podría pasar por albergue de familias distinguidas. Entre uno y otro patios, que pertenecían a un mismo dueño y por eso estaban unidos, había un escalón social, la distancia entre eso que se llama capas. Las viviendas, en aquella segunda capa, eran más estrechas y miserables que en la primera; el revoco se caía a pedazos y los rasguños trazados con un clavo en las paredes parecían hechos con más saña [...]; las maderas, más despintadas y roñosas; el aire, más viciado; el vaho que salía por puertas y ventanas, más espeso y repugnante. Jacinta, que había visitado algunas casas de corredor, no había visto ninguna tan tétrica y maloliente.

— Qué, ¿te asustas, niña bonita? —le dijo Guillermina—. ¿Pues qué creías tú, que esto era el teatro Real o la casa de Fernán-Núñez? Ánimo. Para venir aquí se necesitan dos cosas: caridad y estómago”.

PÉREZ GALDÓS, B. (2004). *Fortunata y Jacinta*, en *Obras completas*. Barcelona: guilar, vol. I, 287-288.

Sesión 5

FUENTE 9: El empresario

“[...] monsieur Grandet tenía un tesoro particular, un escondrijo lleno de luses, y se daba por las noches los inefables goces que proporciona la contemplación de una gran pila de oro [...] La mirada de un hombre acostumbrado a sacar a sus caudales un interés enorme contrae, forzosamente, como la del voluptuoso, el jugador o el cortesano, ciertos hábitos indefinibles, movimientos furtivos, ávidos, misteriosos, que no se les pasan por alto a sus coreligionarios [...] monsieur Grandet inspiraba esa estimación respetuosa a que tenía derecho un hombre que no le debía nunca nada a nadie y, ex tonelero y ex viñador, adivinaba, con la precisión de un astrónomo, cuándo había que fabricar para su recolección mil cubas y cuándo quinientas solamente; al que no le faltaba ni una especulación tenía siempre toneles que vender cuando el tonel valía más caro que el género que en él había de envasarse, podía guardar su cosecha en sus bodegas y aguardar el momento de despachar su cuba a doscientos francos cuando los propietarios de poco pelo daban la suya a cinco luses [...] Financieramente hablando, Monsieur Grandet tenía del tigre y de la boa; sabía acostarse, acurrucarse, avizorar largo tiempo su presa y luego echarse sobre ella de un golpe; abría entonces las fauces de su bolsa, se tragaba una porrada de escudos y volvía a acostarse con toda tranquilidad, igual que la serpiente que digiere, impasible, fría, metódica”.

BALZAC, H. de (2004). Eugenie Grandet, en Obras completas. Barcelona: Aguilar, vol. I, 342-343.

FUENTE 10: La miseria

“Jean Valjean era de una pobre familia de la Brie. No había aprendido a leer en su infancia; y cuando fue hombre, tomó el oficio de su padre, podador en Faverolles [...]

Jean Valjean tenía el carácter pensativo, aunque no triste, propio de las almas afectuosas. Perdió de muy corta edad a su padre y a su madre [...] se encontró sin más familia que una hermana de más edad que él, viuda y con siete hijos [...] El marido murió cuando el mayor de los siete hijos tenía ocho años y el menor uno. Jean Valjean acababa de cumplir veinticinco años. Reemplazó al padre, y mantuvo a su vez a su hermana que le había criado. Hizo esto sencillamente, como un deber, y aun con cierta rudeza.

Su juventud se gastaba, pues, en un trabajo duro y mal pagado [...].

Por la noche entraba cansado en su casa y comía su sopa sin decir una palabra. Mientras comía su hermana tomaba con frecuencia

de su escudilla lo mejor de la comida, el pedazo de carne, la lonja de tocino, el cogollo de la col, para dárselo a alguno de sus hijos. El, sin dejar de comer, inclinado sobre la mesa, con la cabeza casi metida en la cena, con sus largos cabellos esparcidos alrededor de la escudilla y ocultando sus ojos, parecía que nada observaba; y dejaba hacer [...] Aquella familia era un triste grupo rodeado y estrechado poco a poco por la miseria. Llegó un invierno cruel; Jean no tuvo qué trabajar. La familia no tuvo pan. ¡Ni un bocado de pan y siete niños! [...]

Un domingo por la noche Maubert Isabeau, panadero de la plaza de la Iglesia en Faverolles, se disponía a acostarse cuando oyó un golpe violento en la puerta y en la vidriera de su tienda. Acudió, y llegó a tiempo de ver pasar un brazo a través del agujero hecho en la vidriera por un puñetazo. El brazo cogió un pan y se retiró. Isabeau salió apresuradamente; el ladrón huyó a todo correr, pero Isabeau corrió también y le detuvo. El ladrón había tirado el pan, pero tenía aún el brazo ensangrentado. Era Jean Valjean.

[...] fue acusado ante los tribunales de aquel tiempo como autor de “un robo con fractura, de noche y en casa habitada”. Tenía en su casa un fusil de que se servía como el mejor tirador del mundo; era un poco aficionado a la caza furtiva, y esto lo perjudicó [...] fue declarado culpable”.

HUGO, V. (2004). Los miserables, en Obras completas. Barcelona: Aguilar, vol. I, 70-71.

Sesión 6

FUENTE 11: La huelga

Película: “Germinal” (1993), de Claude Berri. Minutos: 1:07:29 a 1:13:19 y 1:28:30 a 1:40:25.

Sesión 7

FUENTE 12: La educación femenina

“Ya sabemos que la buena educación se recibe en los pensionados. Y en los pensionados, según sabemos, hay tres asignaturas que constituyen la base de las virtudes humanas: el francés, necesario para la felicidad de la vida familiar, el piano, gracias al cual el esposo gozaba de algunos ratos agradables, y, finalmente, la parte relacionada directamente con la economía doméstica, consistente en las labores de punto, que permiten hacer bolsitas y otras sor-

presas”.

GÓGOL, N. (1980). *Almas muertas*. Barcelona: Planeta, pp. 24-25.

FUENTE 13: El matrimonio de conveniencia

“— Sí; te estoy haciendo mi confesión [...]. Yo no amo a mi novia. Amé a la señorita Plavicki y me ha rechazado, y ahora me caso con la otra por interés. Si tú sostienes que ese proceder no es muy caballeresco, te contestaré que esto lo hacen diariamente personas respetables a quienes se estrecha la mano sin vacilar, y que si en su matrimonio no son del todo felices, tampoco son desgraciadas. Los que se casan en estas condiciones viven juntos durante largos años, se habitúan a esta vida, y une a los dos esposos un cierto cariño, engendrado por la vida en común que llevan; después, los hijos hacen lo demás [...]. No quise ser rico, quise ser algo, ocupar un puesto de cierta importancia en la sociedad, y esto hizo que lo que el abogado ganaba se lo comía el gran señor. Por lo tanto, me quedé sin un céntimo y fue cuando resolví casarme con la señorita Kraslavski. Y esta, ¿sabes por qué se casa conmigo? Porque yo hago el papel del gran señor que ejerce la abogacía por pasatiempo. Ya ves, pues, que somos tal para cual, el uno engaña al otro, o, tomándolo al revés, los dos nos engañamos del mismo modo. Así están las cosas [...] verdad es que tengo necesidad de dinero, pero no voy a suponer que esta necesidad me ponga en el caso de tener que casarme con la primera mujer que me eche a la cara, de ningún modo [...] Esta joven posee todas las cualidades que yo considero indispensables para que una mujer pueda llegar a ser mi esposa. La señorita Kraslavski resultará una esposa fría, descortés y nada agradable; quizá será altiva conmigo, salvo el caso que yo le cause miedo. Pero es, como su madre, una observadora rígida de las conveniencias sociales, está dotada de sentimientos religiosos, y por consiguiente sabrá distinguir lo conveniente de lo inconveniente [...] Además, como no es ni romántica ni exaltada, evitará las aventuras y no tendré por qué temer los escándalos. Así, si no soy dichoso a lo menos estaré tranquilo [...] De la amante se puede exigir todo, ingenio, buen carácter, una naturaleza poética; pero de la esposa hay que exigir, ante todo, principios sólidos”.

SIENKIEWICZ, E. (1959). *La casa solariega*. Barcelona: Ramón Sopena, 149-150.

Sesión 8

FUENTE 14: El trabajo infantil en la mina

Película: “¡Qué verde era mi valle!” (1941), de John Ford. Minutos: 1:23:42 a 1:26:12

FUENTE 15: El trabajo infantil en la fábrica

Película: “Daens” (1992), de Stijn Coninx. Minutos: 0:00:15 a 0:02:03

FUENTE 16: La mala enseñanza

“Recuerdo la profunda impresión que me produjo la forma cómo se apagó de pronto el estrépito de voces en la clase cuando, después del desayuno, se presentó el señor Creakle, plantándose en el umbral de la puerta y mirándonos lo mismo que un gigante de los cuentos de niños que pasa revista a sus cautivos. [...]

— Muchachos, hemos entrado en un nuevo semestre. Mucho cuidado con lo que hacéis en este semestre que empezamos. Os aconsejo que os dediquéis con empeño renovado a las lecciones, porque yo vengo dispuesto al castigo con empeño renovado. No esperéis que yo afloje. De nada os servirá el rascaros, porque no conseguiréis borrar las marcas que yo os dejaré en el cuerpo. ¡A trabajar, pues, todos! [...] Y a cada pregunta me daba con la vara tan fuerte que me hacía retorcerme [...] Antes de que empezase el trabajo del día, ya la mitad de la clase estaba llorando y retorciéndose; pero, a decir verdad, no me atrevo a dejar aquí constancia de todo lo que la clase lloró y se retorció antes de que hubiese acabado el trabajo del día, porque me tomarían por un exagerado.

Estoy por decir que no hubo jamás hombre que disfrutase tanto con su profesión como disfrutaba el señor Creakle. Azotaba a los muchachos con la misma glotonería que si estuviese satisfaciendo un apetito incontenible. Estoy convencido de que le era especialmente imposible resistir la vista de un chico regordete; esto parecía ejercer en él una especie de fascinación que lo traía desasosegado hasta que lo azotaba y lo dejaba marcado para todo el día [...] Pero mi indignación nace de que tengo la certeza de que era un bruto incapaz [...] Me veo otra vez frente a mi pupitre, acechando su mirada [...] mientras él traza rayas en un cuaderno de cálculos con destino a otra víctima, cuyas manos acaba de azotar con la mismísima regla con que traza las líneas [...].”

DICKENS, Ch. (2004). David Copperfield, en Obras completas. Barcelona: Aguilar, vol. II, 77-78.

3. Evaluación

Una vez finalizada la última actividad y en función a la variada disposición mostrada

por el alumnado, durante la segunda mitad de la última sesión se distribuyó a cada grupo un cuestionario para determinar el nivel de logro de determinadas cuestiones, con la intención de mostrar los aspectos positivos y negativos de este proyecto y ofrecer una valoración global de la misma. Los resultados se recogen en la Tabla 1.

CUESTIÓN	GRUPOS (Escala 1 a 10)					
	1	2	3	4	5	6
Coherencia entre los objetivos enunciados y las actividades propuestas	9	10	10	9	9	9
Cohesión entre los miembros del grupo	9	9	8	8	7	8
Calidad del proceso de investigación	9	9	9	8	7	8
Calidad del trabajo escrito (portafolio)	8	9	8	9	8	9
Implicación en las tareas	8	9	7	8	7	7
Orientación del profesor en las tareas	9	8	9	8	9	9
Grado de motivación	9	9	8	8	7	7
Grado de satisfacción general	9	9	9	8	7	8
TOTAL PUNTOS	70	72	68	66	61	65

Tabla 1. Valoración de la experiencia por el alumnado

4. Análisis de resultados

A lo largo de las sesiones han aflorado notorias y específicas actitudes en el alumnado que detallamos a continuación:

- a) Cuatro grupos (16 alumnos) asumieron con total normalidad las orientaciones y clarificaciones del profesor en cuanto a lectura y comprensión de textos y visionado de películas, y desarrollaron con total normalidad y nivel óptimo la capacidad de análisis, síntesis y de expresión escrita y oral, así como el espíritu crítico, dentro de los plazos marcados. Aunque no renunciaron a la labor individual en determinados momentos, mostraron una clara tendencia al diálogo y al trabajo cooperativo como medio más idóneo para alcanzar los objetivos propuestos.
- b) Durante las dos primeras sesiones, los 5 alumnos de un quinto grupo solicitaron reiteradamente la ayuda del profesor al margen de la naturaleza de la actividad. En concreto, tres alumnos calificaron determinadas actividades como “difíciles”, “incomprensibles” o “complicadas”, demandando más tiempo para su desarrollo o bien la solución de algunas cuestiones en vez de una

explicación de las mismas, y otros dos mostraron algunas dificultades metacognitivas que les imposibilitaba aplicar sus propios conocimientos a situaciones nuevas. Este grupo necesitó de más atención por parte del profesor ya que presentaba cierta tendencia a la generalización y a la indolencia.

- c) Otro grupo de 4 alumnos solicitó el abandono de la realización de algunas actividades el primer día en que se inició la experiencia, especialmente las de carácter literario y su sustitución por contenidos específicos del libro de texto y su posterior evaluación. Solo uno de ellos, diagnosticado como alumno de altas capacidades y muy dado a la reflexión, mostró un interés particular por la experiencia en el transcurso de la primera sesión y expresó su disposición a liderar el grupo. A partir de ese momento y con la ayuda prestada por el profesor, el resto de miembros comenzó a trabajar de manera sistemática y sin interrupciones.

5. Conclusiones

A la vista de los resultados y de las notas de registro del profesor podemos extraer los siguientes aspectos más relevantes:

- Un aprendizaje más autónomo y cooperativo de los alumnos, con un nivel de actividad muy notable. El desarrollo de las sesiones aconseja la reorganización de la programación de aula en cuanto a planificación, carácter de la docencia y fuentes y materiales utilizados.
- Un mayor interés por articular la relación entre la información suministrada y la acción, especialmente en aquellas actividades propuestas de aprendizaje en situación (saber ser) suministradas por las fuentes cinematográficas.
- Una considerable mejora del ambiente en el aula con relaciones más amigables, determinadas por el objetivo de un conocimiento común y, por tanto, de la necesidad de trabajar en equipo para conseguir los objetivos.
- Una relación más estrecha con el profesor, sobre todo en aquellas acciones donde el alumnado solicitaba ayuda para reorganizar etapas o idear nuevos modos de organizar la acción.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. y Breu, R. (2007): *Cine y educación*. Barcelona: Graó.

Bruner, J. S. (2004): *Desarrollo cognitivo y educación*. Barcelona: Morata.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora, en Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

Fernández Sebastián, J. (1994): *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal.

Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Cabà, À. (2003): *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.

Miralles Martínez, P. (2004): Unidad didáctica sobre la España del siglo XVII: transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. *Aula-Historia Social*, 14, 59-77.

UNIENDO DIFERENCIAS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE ANUNCIOS PUBLICITARIOS Y VIDEOCLIPS MUSICALES

IRENE FONDEVILA GONZÁLEZ

NAYRA LLONCH MOLINA

NÚRIA VILARRUBLA GARCIA

Universitat de Lleida

Introducción

El trabajo que se presenta tiene como punto de partida la creación de una unidad didáctica para educación primaria que trate la diversidad cultural como valor positivo de la actual sociedad globalizada y que responda a la pregunta inicial siguiente: ¿cómo se pueden aprovechar las diferencias entre las personas para garantizar el progreso y la evolución de la sociedad?

Para tratar de abordar esta relevante cuestión con los alumnos de educación primaria se planteó inicialmente que, para mantener la unión con la realidad actual, se debían usar materiales extraídos del mundo que nos rodea. Utilizando recursos cercanos a la realidad de los niños, como afirma Howard Gardner (1993), se consigue romper la dura dicotomía que separa en la mente de los alumnos vida real y vida escolar. Desde esta perspectiva, pues, y analizando nuestro entorno, se vio en la música y su puesta en escena en los medios audiovisuales (en videoclips y anuncios, especialmente) un recurso rico y variado del que se pueden extraer ideas muy interesantes. De hecho, la interacción entre personas y culturas diferentes, que es el leitmotiv subyacente de la unidad didáctica que se presenta, es en la actualidad una dimensión a trabajar de

acuerdo con la realidad que describen las nuevas ciudades, donde el multiculturalismo se manifiesta de forma constante y, por eso, se ha observado que en los principales medios de masas se refleja esta cuestión en algunas de las producciones que emiten.

El videoclip de la canción *Mensajes del agua* de Macaco y la campaña publicitaria *Ciudadanos de un lugar llamado mundo II* de este año 2012, de la marca cervecera San Miguel, han sido nuestros ejes centrales para la creación de una programación dentro del marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales–Historia General de Europa, cursada en el Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida.

Como nos indican estos artistas en las letras de sus canciones debemos caminar y remar al compás, todos juntos, para llegar a comprender que aquello que nos diferencia y nos convierte en seres únicos debe ser nuestro nexo de unión para crear grandes proyectos. Vivimos sumergidos en una sociedad que ha crecido promoviendo el individualismo y ahora, de acuerdo con la compleja situación económica y social que estamos viviendo, debemos hacer crecer en nuestros alumnos la necesidad de ver en las divergencias de la naturaleza humana una fuente de progreso y no una barrera.

La conceptualización de la unidad didáctica

La creación de esta unidad didáctica, dentro de la dinámica de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la Universidad de Lleida, surgió como resultado de la lectura del documento (AAVV, 1996) que acompañaba la exposición *La Ciudad de la Diferencia*, organizada por la Fundación Baruch Spinoza en el año 1996, inaugurada por primera vez en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. A partir de la lectura de su primer capítulo, *Formas y figuras de la identidad*, se nos pidió que por parejas encogiéramos una idea principal del capítulo y que diseñáramos una unidad didáctica para alumnos de educación primaria que sirviera para profundizar en ella.

Nuestra idea de partida, extraída del documento anteriormente citado, fue la siguiente:

- La diversificación en las urbes es posible y necesaria ya que garantiza el avance de la sociedad compleja. El progreso se consigue con la cooperación de grupos humanos con cualidades y capacidades diferenciadas.

Esta idea, que a priori puede parecer compleja como para ser trabajada con niños y niñas de educación primaria, la extrapolamos a la realidad que viven los alumnos dentro del aula.

Situadas en este punto, el estímulo inicial que nos llevó a aprovechar los medios de comunicación como base para construir el aprendizaje futuro de nuestros hipotéticos alumnos surgió andando por la calle. La bombilla se nos encendió al ver los enormes carteles que hay por la ciudad de Lleida de la campaña publicitaria de este año 2012

de San Miguel, bautizada con el título *Ciudadanos de un lugar llamado mundo II* — apelando con el ordinal a la campaña homónima del año 2011 — en los que los artistas que han participado en ella brindan por las diferencias que los unen. Vimos en este anuncio, en su canción y en el proyecto que lo precede un diamante en bruto para nuestra unidad didáctica de acuerdo con la idea inicial: los artistas aprovechan sus diferencias para crear un importante proyecto común.

Pero para hacerlo significativo nos faltaba evidenciar dentro del aula las diferencias de nuestros alumnos. Y en este punto encajó a la perfección, con la dinámica de la unidad, Macaco junto a su canción *Mensajes del Agua* que nos transmite la idea de las grandes diferencias que existen dentro del género humano y a la vez nuestras igualdades.

Así pues, el diseño de la unidad didáctica se inicia con el objetivo de evidenciar algunas de las diferencias e igualdades que existen entre los alumnos de una misma aula, por medio del trabajo de las ideas y las imágenes que se extraen del videoclip del cantante barcelonés. Entre ellas estaría la identificación de los posibles distintos orígenes de nacimiento de los alumnos y las aficiones, gustos u objetivos que les distinguen, sin dejar de evidenciar posteriormente aquello que comparten. Como afirma Macaco en esta canción (*y es que gota sobre gota somos olas que hacen mares, gotas diferentes, pero gotas todas iguales*) la unión de las diferencias de nuestros alumnos puede crear grandes proyectos, y es necesario que lo comprendan.

A continuación, para profundizar en la idea de creación de un proyecto que se nutra de las diferencias individuales, se pensó en utilizar la campaña publicitaria *Ciudadanos de un lugar llamado mundo II* de San Miguel. La idea va más allá de quedarse simplemente con el análisis del anuncio, sino que debemos fomentar la capacidad de los alumnos de ir más allá de la literalidad para leer entre líneas su contenido y hacer que se acerquen hasta el proyecto que ha unido los músicos de la canción de este spot publicitario. Ese proyecto nos sirve de claro ejemplo de unión de las diferencias con el fin del progreso y el crecimiento común.

De la idea inicial a la implementación de la programación didáctica

Después de diseñar esta unidad didáctica, que titulamos “Uniendo diferencias”, y con nuestros procesos de prácticas a punto de iniciarse vimos la posibilidad de descubrir la veracidad de nuestra actividad en contextos reales. Inicialmente íbamos a implementarla en dos contextos muy alejados espacial y socialmente pero al final, por distintas causas, ha sido únicamente implementada en un solo contexto, el **Instituto Español Vicente Cañada Blanch**, situado en la ciudad de Londres.

El centro forma parte de la red de centros que posee el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior y está adscrito a la Consejería de Educación en el Reino Unido. En él se imparten las enseñanzas no universitarias propias del sistema educativo español, adaptadas a las necesidades específicas del alumnado y a las peculiaridades del entorno socio-cultural, y distribuidas en las etapas de: Educación Infantil (5 años),

Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

De acuerdo con lo establecido por la legislación española, el centro tiene entre sus objetivos prioritarios aportar a sus alumnos una visión integradora de la cultura española y la cultura británica. Por ello, su proyecto educativo apuesta claramente por la consolidación de un currículo bilingüe, en el que se concede especial atención a la lengua y la cultura españolas en la planificación de las distintas materias y en el que, al mismo tiempo, recibe también un tratamiento especial la enseñanza de la lengua y cultura inglesas. Además, todos los alumnos cursan francés desde el primer curso de Primaria.

El **grupo clase** en el que se ha llevado a cabo la unidad didáctica es de 6º curso de primaria. En él hay quince niñas y ocho niños, de entre 10 y 11 años. El nivel adquisitivo de la mayoría de las familias es alto, y la procedencia de sus progenitores es muy variada. Gran parte de los alumnos tiene un padre o madre inglés/a y uno/a español/a, y otro grupo es de padre y madre españoles.

Después de esta contextualización, concretamos las diferentes finalidades educativas que nos propusimos para esta unidad didáctica, ajustando el trabajo realizado en la universidad con la realidad del centro y el aula, así como las acciones que teníamos previsto realizar para conseguirlas:

Los principales **objetivos** que persigue la unidad didáctica son:

- Observar diferencias de origen y pensamiento que se manifiestan entre los compañeros de clase.
- Encontrar puntos en común entre los compañeros.
- Reflexionar sobre la idea que el hecho de ser diferentes no excluye que tengamos puntos en común.
- Trabajar de forma cooperativa para conseguir un objetivo/proyecto común.
- Ver las diferencias como una base para garantizar el avance.

Algunos de los **contenidos** específicos que se trabajan son:

- Las diferencias de origen y pensamiento que tiene los alumnos.
- La búsqueda de puntos en común entre iguales.
- La idea que el hecho de ser diferentes no excluye que tengamos puntos en común.
- La cooperación entre iguales para conseguir un objetivo/proyecto común.
- Las diferencias como una base para garantizar el avance.
- El cómic como herramienta de autoexpresión y trabajo en equipo.

Las competencias básicas del currículum de Educación Primaria que se trabajan son:

- Competencia en comunicación lingüística.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.

Para conseguir que los alumnos lleguen a los objetivos propuestos y trabajen las diferentes competencias hemos elaborado las siguientes **actividades**, previstas para ser realizadas en tres sesiones:

SESIÓN	ACTIVIDADES	DURACIÓN
1	<p>Mensajes del agua de Macaco Escuchamos la canción: http://www.youtube.com/watch?v=hbgsKHqn5fU&feature=related: - Necesitamos ordenador, proyector y sistema de altavoces. - Se proyectará también la letra de la canción.</p>	5 min.
	<p>Comentamos de forma oral con todo el grupo aquello más relevante que han visto en el videoclip. - Posibles preguntas: ¿Qué nos está diciendo Macaco en esta canción? ¿Qué mensaje nos quiere transmitir? - Ponemos énfasis en la frase: <i>“Somos una marea de gente todos diferentes remando al mismo compás.”</i> - A partir de esta frase se pide a los alumnos que expliquen qué consideran que quiere decir. (Remando juntos, es decir, cooperando, los grupos de gente diferente pueden conseguir unidos el progreso.)</p>	15 min.
	<p><i>“Y qué le voy a hacer si yo, nací en el mediterráneo”</i> - Cada alumno/a modifica la frase poniendo su lugar de origen. Luego lo escriben en un trozo de papel (1/4 de folio DIN A4)</p>	5 min.
	<p><i>“Y qué le voy a hacer si yo, amo lo diminuto”</i> - En grupos de 4 o 5 personas (de nacionalidades, orígenes diferentes, niños y niñas mezclados). El docente hace las divisiones teniendo en cuenta los papeles de la actividad anterior. - Dentro del grupo cada alumno/a tiene que buscar una cosa que le guste hacer, que sepa hacer, algo que quiera, que le guste de su vida. Ningún alumno/a puede repetir la idea con otro compañero de grupo. - Después cada uno tiene que meterlo en la frase “Y qué le voy a hacer si yo, amo lo diminuto” cambiando “amo lo diminuto” por su idea. - Una vez hecho esto deben buscar, en grupo, 3 o 4 cosas que tengan ellos en común. Pueden ser aficiones, ideas, pensamientos, objetivos, etc. Después tienen que completar la frase “Y qué le vamos a hacer si nosotros...” con las ideas que comparten y exponerlo delante de la clase.</p>	20 min.
	<p>Debate final A modo de síntesis se pide a los alumnos que hablen sobre lo que han podido aprender en la sesión. Se encamina el debate a que comprendan que a pesar de que cada uno tenga un lugar de origen y/o gustos diferentes, eso no implica que puedan tener aficiones, ideas y objetivos en común.</p>	10 min.

SESIÓN	ACTIVIDADES	DURACIÓN
2	<p>Ciudadanos de un lugar llamado mundo Presentamos a los alumnos el anuncio de San Miguel 2012 http://www.youtube.com/watch?v=S6dqN-vHTbA&feature=relmfu</p>	5 min.
	<p>Lo analizamos más allá de su fin publicitario. Preguntas guía: - ¿Qué mensaje nos transmiten los artistas con esta canción? - ¿Os parece que son artistas del mismo estilo? - ¿Hablan, todos, el mismo idioma? - ¿Creéis que nacieron todos en el mismo lugar?</p>	10 min.
	<p>Nos acercamos al proyecto de creación de la canción. - Explicación del proyecto a través del vídeo http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=iSJR Mn6ylho - Una vez visto el vídeo y habiendo descubierto el proyecto que hay detrás del anuncio, se comparan las nuevas ideas con las extraídas al inicio.</p>	15 min.
	<p>Y vosotros, ¿cómo podéis aprovechar vuestras diferencias? - Con los grupos de la anterior sesión, tienen que escoger la idea, afición u objetivo individual y las colectivas que habían escrito (“<i>Y qué le voy/vamos a hacer si yo/nosotros...</i>”). Se les pedirá que con sus diferencias y con su igualdad en mente empiecen a diseñar un cómic.</p>	30 min.
3	<p>Creación del cómic: - A partir de las ideas deben crear un proyecto común, así como han hecho los artistas de la canción <i>Ciudadanos de un lugar llamado mundo</i>. Dicho proyecto consiste en crear un CÓMIC en el que ellos sean los protagonistas. En él tienen que evidenciar las características individuales de cada alumno/a del grupo y la trama de la historia tiene que estar relacionada con alguna o algunas de las cosas que comparten.</p>	1h

Análisis de los cambios efectuados en el proceso y de los resultados en el aula

Llevar a cabo esta actividad en un contexto real nos ha permitido analizar tanto sus puntos fuertes como sus puntos débiles, de manera que nos ha dado la oportunidad de buscar claves para mejorar la unidad para futuras implementaciones, así como para afianzar y perfeccionar nuestras capacidades en la creación de nuevas unidades.

En la primera sesión, ya se introdujo una ligera modificación con respecto a la idea que se tenía en la programación. Al hacer reescribir a los niños y niñas la frase de Macaco con su lugar de origen, se vio que la mayoría de ellos, dieciséis frente a siete, habían nacido en Londres y, por lo tanto, no se podían hacer grupos en los que la diversidad de nacionalidades estuviera muy marcada. Pero para aprovechar los resultados, se consideró adecuado hacer cinco grupos en los que por lo menos uno de los miembros no hubiera nacido en Inglaterra. Luego se repartieron los alumnos londinenses en los equi-

pos teniendo en cuenta que hubiera chicos y chicas distribuidos de forma casi equitativa, y que las capacidades y habilidades de los alumnos/as estuvieran compensadas en los distintos grupos.

Otro cambio que se realizó fue que, después de detectar que les había costado mucho a los alumnos pensar una característica individual propia, solo tuvieran que buscar una idea u objetivo que les uniera, en vez de los tres o cuatro que se habían planteado en el diseño de la programación (puesto que el tiempo de que disponíamos para implementar la programación didáctica era más limitado de lo inicialmente planteado). Esto les limitó posteriormente a la hora de escoger el tema del cómic, pero también les evitó tener que tomar la decisión de qué trama escoger.

Luego, en la segunda sesión, en la que se les presentó el anuncio de la cerveza San Miguel, la tutora de la clase se dio cuenta que el vídeo del spot publicitario se podría aprovechar mucho más. Propuso hacer un análisis audiovisual centrado en reconocer qué mecanismos usan en las transiciones entre imágenes y qué relación guarda esto con la letra de la canción y la idea del proyecto, ya que el año anterior los alumnos habían realizado una película entre todos y tenían algunas nociones de análisis de producciones audiovisuales. Entonces programamos para el día siguiente una nueva visualización del vídeo y que se realizara un análisis exhaustivo del mismo. Una vez llevado a cabo el análisis consideramos que gracias a esta aportación de la experiencia de la tutora y el conocimiento de los alumnos de su clase, la unidad didáctica se enriquecía porque permite trabajar más contenidos y favorece a que otros contenidos e incluso otras competencias ya trabajadas se potencien o se refuercen.

Después de la implementación de la programación didáctica también nos dimos cuenta que ésta tenía algunas carencias. Una de ellas se manifestó a partir de la segunda sesión; resultó que cuando los alumnos tenían que organizarse en grupos para trabajar de forma colaborativa y elaborar su cómic, les surgían problemas de diferente tipo. Algunos equipos tenían dificultades para encontrar el nexo entre sus individualidades; otros para incluir su característica común; algunos para expresar sus ideas en grupo... También les costaba decidir la/s idea/s que querían escoger de las que iban saliendo, es decir, tenían problemas a la hora de ponerse de acuerdo. Por eso nos dimos cuenta que hubiera estado bien que los alumnos tuvieran una pauta o un guión esquemático en el que apoyarse y así poder construir el cómic en grupo de manera más eficiente.

Propuestas de mejora para futuras implementaciones de la unidad didáctica

Partiendo de los puntos débiles de la programación observados y explicitados más arriba, proponemos para próximas experiencias escribir en la pizarra unos pasos que podrían ser del siguiente estilo:

1. Releer todos juntos las características individuales y la que nos une.
2. Hacer una lluvia de ideas sobre la trama del cómic. Cada alumno aporta sus

ideas.

3. Decidir cual/es nos gustan más. Se pueden mezclar ideas.
4. Encontrar todos juntos un hilo conductor.
5. Escribir el guión de la historia.
6. Dividirla en viñetas.
7. Dibujar las viñetas por separado para aprovechar tiempo.
8. Colorear el cómic.

Asimismo consideramos que estaría bien que para mejorar las relaciones y la organización del grupo se deberían recordar ideas como que es imprescindible saber escucharse los unos a los otros, que no se deben menospreciar las ideas de los compañeros y que se deben hallar maneras para aprovechar lo que dicen los demás. Igualmente, otros aspectos a reforzar son recordar que todos los miembros tienen que aportar su granito de arena, que deben dividirse la faena según acuerdos tomados entre ellos y que el resultado final es el fruto de un grupo y no de la unión del trabajo realizado por separado por cada uno de los individuos que lo configuran.

También, gracias a la puesta en escena real de esta actividad, nos hemos podido dar cuenta de la poca relevancia inicial que se le había dado a los medios de evaluación necesarios para analizar el aprendizaje de los alumnos a través de este conjunto de actividades. En su diseño inicial pensamos que con la observación de los niños y niñas en el transcurso del desarrollo de las actividades que configuran la unidad didáctica y la valoración final del cómic que debían crear de forma conjunta era suficiente. Pero al implementarla nos dimos cuenta que sin una pauta clara de observación activa, que nos permitiera evaluar la actividad simultáneamente a su transcurso, resultaba complejo evaluar a cada alumno/a al finalizar las tareas.

Por este motivo creemos que para posteriores implementaciones de esta unidad didáctica sería conveniente la creación de una rúbrica que tuviera en cuenta los objetivos principales, descritos anteriormente, y otros puntos que consideramos clave, como lo son su actitud frente a las reflexiones que se les proponen y en todas sus intervenciones, además de las formas de expresión que utilizan para ello.

Conclusión: preguntas y respuestas para la reflexión como docentes-discentes

Después de haber diseñado y puesto en práctica esta unidad didáctica, a modo de conclusión nos planteamos una serie de preguntas para reflexionar sobre el trabajo realizado y su utilidad e implementación en el aula.

La primera pregunta que nos hacemos está relacionada con el aprendizaje de los alumnos y las alumnas tras las actividades realizadas: ¿es esta unidad didáctica

realmente útil para conseguir que los alumnos se acerquen a la comprensión de la idea inicial que nos llevó a crearla? De hecho, la puesta en escena dentro de un aula real ha permitido comprobar que la respuesta a esta pregunta es afirmativa. Los niños y niñas demostraron, de forma mayoritaria, la comprensión de la idea que las diferencias que les caracterizan no excluyen sus igualdades. Además, en los grupos que trabajaron de forma más profunda se llegaron a aprovechar sus diferencias para establecer una tarea grupal que las uniera.

La segunda pregunta que nos formulamos tiene que ver con las herramientas utilizadas como base para el desarrollo de la unidad didáctica: los medios de comunicación. Así pues, nos preguntamos si los medios de comunicación nos dan herramientas útiles para trabajar importantes contenidos dentro del aula. Efectivamente, hemos podido ver que los medios de comunicación no solo nos aportan herramientas útiles para trabajar un contenido concreto sino que nos abren las puertas a introducir dentro del aula elementos cercanos a las vidas de nuestros alumnos. Como se ha puesto de manifiesto con la experiencia realizada, este hecho hace que los propios alumnos puedan comprender que el aprendizaje no solo se puede realizar en el contexto del aula, sino que les permite darse cuenta que el mundo que los rodea, incluso en las manifestaciones más cotidianas, son fuentes para el conocimiento y el aprendizaje, si bien es necesario saber cómo interpretar toda esa información que nos invade.

Una tercera pregunta que nos planteamos está relacionada con nuestro propio aprendizaje como actuales discentes del Grado en Educación Primaria de la Universitat de Lleida y como futuros docentes de educación primaria. Así, pues, nos cuestionamos qué podemos extraer de la experiencia de haber llevado a cabo nuestra unidad didáctica en un contexto real. Sin duda, ello nos ha permitido poner en práctica una de tantas creaciones didácticas que realizamos a lo largo de la carrera, pero que mayoritariamente no pasan de una fase puramente creativa y casi teórica, sin saber hasta qué punto pueden tener una plasmación práctica y si pueden o no funcionar en un espacio-aula real. Con esta experiencia hemos podido comprobar que nuestros trabajos adquieren un mayor sentido siendo implementados y no limitándose únicamente a un estadio de mero diseño didáctico hipotético. De este modo se ha podido detectar las modificaciones que necesita la unidad didáctica planteada a nivel teórico y comprender si aquellos objetivos planteados inicialmente son o no viables a la hora de ponerla en práctica. En definitiva nos ha permitido abrir nuestros trabajos a la práctica real y poner a prueba nuestras ideas previas.

Una última cuestión que nos planteamos aborda el modo en que esta experiencia nos ha podido ayudar en nuestro futuro formativo y profesional. Efectivamente, la experiencia descrita nos anima a seguir diseñando nuestras propias unidades en nuestro futuro profesional cercano puesto que hemos podido comprobar que las ideas y dinámicas de clase que estamos construyendo como actividades formativas son también viables en un contexto real. Además esta puesta en escena nos ha servido como autoevaluación para detectar aquellos puntos débiles que debemos mejorar y, todo ello, nos permitirá, sin duda, progresar en nuestra formación como futuras maestras de

educación primaria.

Referencias bibliográficas

AAVV (1996): *La ciutat de la diferència*. Barcelona: Fundació Baruch Spinoza.

Gardner, H. (1993): *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.

Barrero, M. (2002): Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. *Tebeosfera*:
<<http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>>

EL CINE Y LA PRENSA COMO RECURSO EN CLASE DE CIENCIAS SOCIALES DE 4º DE ESO

JOSÉ ANTONIO PINEDA ALFONSO
Universidad de Sevilla

La utilización del cine y la prensa escrita en la enseñanza de las ciencias sociales

La experiencia que presentamos forma parte de una tesis doctoral realizada con el asesoramiento del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla. Durante el curso 2010-2011, en el marco de la experimentación curricular de un “ámbito de investigación escolar” (AIE)¹ sobre el conflicto y la convivencia, nuestros alumnos de 4º de ESO del IES Torreblanca de Sevilla plantearon como problema de investigación escolar la cuestión: *¿podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta?*

Se trataba de indagar en la situación internacional del mundo actual caracterizada por el fin del comunismo y la emergencia de la globalización económica. Un mundo en el que, a pesar de que los centros de decisión han adquirido una forma multipolar con la aparición de nuevos poderes económicos, políticos y militares como la Unión Europea, China, Rusia y los nuevos países emergentes como India o Brasil, las guerras no han disminuido y los conflictos se hacen más difíciles de gestionar en un mundo complejo.

Diversos problemas y tensiones han sustituido a la antigua lucha ideológica. Los atentados del 11-S abrieron una nueva fase de amenaza internacional y la subsiguiente guerra contra el terrorismo global (Bastida, 2006). Estas tensiones vienen determinadas

¹ En el Proyecto IRES los “ámbitos de investigación escolar” se conciben como conjuntos de problemas socioambientales que actúan como organizadores del currículum, contribuyen a la comprensión de la realidad por parte de los alumnos e integran y concretan el conocimiento escolar deseable (García Pérez, 2000; Grupo Investigación en la Escuela, 1991).

por el hecho de que los nacionalismos radicales y los fanatismos religiosos se alimentan mutuamente en una espiral de enfrentamiento. Junto a esto, los arsenales de las superpotencias, construidos durante la Guerra Fría, siguen esperando en sus rampas de lanzamiento, y, según informes de organismos internacionales, un total de 164 cabezas nucleares portátiles se hayan en paradero desconocido. En este contexto existe el peligro de que el miedo y el odio conduzcan a una situación en la que grupos terroristas o países que les apoyan inicien un proceso que terminaría en consecuencias catastróficas. En definitiva, la temática que proponemos en este bloque de problemas de investigación escolar gira en torno al nuevo orden internacional y al hecho de que el enfrentamiento ideológico entre comunismo y capitalismo bien pudiera haber sido sustituido por otra dialéctica no menos peligrosa: el enfrentamiento entre civilizaciones.

Por tanto, este AIE ha organizado los contenidos curriculares de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno a problemas relacionados con el conflicto y la convivencia a escala interpersonal y a escala social e internacional (Pineda y García, 2011). Tras una serie de actividades que seguían las fases de un proceso de investigación, concluimos con una actividad que pretendía, por una parte aplicar lo aprendido a una problemática presente y candente, y por otra evaluar la transferencia de conocimiento a otro contexto o situación. Nuestros alumnos demostraron que cuando se experimenta una participación real en clase es posible la ampliación del campo de intereses, pues a partir del segundo trimestre del curso comenzaron a “traer” problemas de investigación que tenían conexión con los que ya estábamos trabajando. En concreto plantearon una problemática que en ese momento estaba en los noticieros: la nuclearización de Irán y Corea del Norte.

El diseño metodológico de la investigación

Aunque se trataba de una investigación-acción hemos utilizamos también técnicas más cercanas al paradigma racionalista, como el análisis de las producciones del alumnado, los cuestionarios, la definición de problemas e hipótesis de investigación, y, para el tratamiento de la información, los sistemas de categorías, las hipótesis de progresión con sus respectivos valores y el análisis cuantitativo de los resultados. La principal fuente de información de la investigación ha sido la observación directa del ambiente y dinámica de aula y de las interacciones que se producen. Se trataba en realidad de un proceso de observación participante, de larga tradición en los estudios etnográficos (Pérez Gómez, 1992).

Para responder al primero de los problemas planteados en la investigación —¿Qué procesos de aprendizaje se dan en nuestros alumnos al trabajar un AIE sobre el conflicto y la convivencia con una metodología investigativa?— utilizamos las producciones de los alumnos registradas en sus cuadernos (F1), las grabaciones en audio de uno de los grupos de debate (G3-F2), y de manera complementaria el Diario del Investigador (D1-F3). En un primer nivel de análisis pretendíamos definir la población de ideas pre-

sentés en el aula y sus características en los distintos valores de una hipótesis de progresión.

La información procedente de los documentos escritos y de las transcripciones de audio fueron tratadas según la técnica de “análisis del contenido” (Bardin, 1986) y las unidades de información obtenidas se han codificado siguiendo un sistema de categorías previamente establecido en una serie de dimensiones de análisis correspondientes al aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos y al desarrollo profesional del profesor. Siguiendo la hipótesis de progresión general de IRES (García Díaz, 1998; García Pérez y Porlán, 2000), hemos establecido tres valores o niveles de dicha progresión. Las 2.903 unidades de información que resultaron de la codificación fueron gestionadas con el programa Atlas-Ti, para su tratamiento cuantitativo posterior. Un ejemplo de codificación podría ser el siguiente: [ADC2-G3S4-U2-A7-F2]. Esta sería una unidad de información codificada como correspondiente al aprendizaje conceptual de los alumnos (ADC) en el nivel de progresión 2, de un fragmento discursivo del sujeto S4, que pertenece al grupo de debate G3, que se ha producido en la unidad didáctica 2 y en la actividad A7, y que ha sido registrado mediante grabación de audio de un debate (F2).

La secuencia de actividades

Comenzamos este bloque de problemas de investigación con la visualización de fragmentos del film “Pánico Nuclear”, que describe el mundo de la posguerra Fría en el que las armas nucleares ya no son sólo un peligro en manos de las superpotencias sino también un recurso en manos de grupos terroristas. Ahora las amenazas provienen de la desestabilización dentro de Rusia, de los numerosos focos de tensión en las antiguas repúblicas soviéticas y de la desmembración de la antigua Yugoslavia. El robo de una bomba nuclear por parte de un grupo terrorista y su utilización contra USA da lugar a un enfrentamiento entre ambas potencias.

Aunque se trata de un típico producto de Hollywood proporciona suficiente ritmo dramático como para utilizarlo como recurso didáctico convirtiéndolo en una situación-estímulo inicial para despertar la curiosidad de nuestros alumnos. Una de las actitudes que trabajamos en toda la intervención consistió en tener presente que todo producto cultural posee un sesgo ideológico, y que hay que tenerlo en cuenta, contrastando distintas perspectivas. El propio cuestionamiento de la realidad que subyace a todo proceso investigador es un buen antídoto contra este sesgo, pues implica que, con ayuda del profesor, nuestros alumnos formulan una serie de problemas de investigación escolar, que además nos sirven de guión de análisis para el tratamiento de las distintas fuentes de información que manejamos. Con carácter general, pretendíamos indagar en las causas, las consecuencias, las estrategias de resolución, el carácter procesual y el papel de los liderazgos y de las organizaciones en los conflictos sociales e internacionales. En relación con esto, algunos de los problemas que plantearon los alumnos fueron:

- ¿Es el mundo más seguro tras la Guerra Fría?, ¿por qué continúa la desconfianza tras la Guerra Fría?
- ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico?
- ¿Qué países o qué grupos terroristas podrían utilizar armas nucleares y contra quien?
- ¿Debería tener armas nucleares cualquier país?, ¿tienen los países pobres derecho a tener armas nucleares para su propia defensa?, ¿es esto un peligro para todos?
- ¿Hay que demostrar “responsabilidad” para tener un arma tan peligrosa?, ¿quién otorga este derecho?
- ¿Hace bien España en renunciar a tener armas nucleares o debería tenerlas?, ¿es que podría ser de otra manera?, ¿qué ocurriría si decidiera tenerlas?
- ¿Es el terrorismo internacional la nueva forma de la guerra global?, ¿necesitamos enemigos para afirmarnos?

Tras las actividades de planificación y de elaboración de hipótesis provisionales proporcionamos una serie de informaciones de contraste para enriquecer y hacer más complejas las ideas de nuestros alumnos sobre esta temática, y dentro de éstas manejamos diversos textos y fuentes periodísticas. En concreto se utilizó la prensa diaria que en aquel momento se hacía eco de la problemática de la nuclearización de algunos países considerados, por la opinión mayoritaria de los analistas, como “peligrosos” e “irresponsables”.

Se trataba de reflexionar sobre los límites del derecho a la propia defensa utilizando armas nucleares y sobre las relaciones de poder en el nuevo orden internacional tras la Guerra Fría. Concretamente tratábamos dos conflictos de actualidad que ponían de manifiesto todos estos dilemas: ¿representan Irán y Corea del Norte un riesgo de guerra nuclear? Previamente necesitábamos alguna información que nos situase en las coordenadas del problema, pues cuando tratamos temas controvertidos en el aula de secundaria corremos el riesgo de movernos entre el exceso de autonomía de procedimientos en ausencia de información rigurosa, y las tareas excesivamente cerradas que no permiten la argumentación y el contraste de ideas. (Chevallard, 2006, 28).

Una de las informaciones que necesitábamos era la relativa al Tratado de No Proliferación Nuclear (TNP) y el derecho a la propia defensa: http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_No_Proliferaci%C3%B3n_Nuclear

El TNP establece las reglas del juego del poder nuclear. Países que no lo han suscrito gozan de las bendiciones de los EEUU y de la comunidad internacional, sin embargo, ésta se ha movilizó contra otros como Corea del Norte o Irán que son considerados países peligrosos. En esta actividad proponemos a los alumnos que reflexionen sobre lo que significa este tratado, pues, aunque en teoría está hecho para evitar la prolife-

ración nuclear, en la práctica garantiza a los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad el monopolio de este poderoso armamento. Se trata de indagar en las relaciones entre las potencias fundadoras del TNP y los miembros permanentes del Consejo de Seguridad de la ONU y de por qué India, Pakistán e Israel, que no han firmado el TNP, no son considerados un peligro.

El caso de la nuclearización de Irán

En general, la prensa occidental, sea cual sea su línea ideológica, enfatiza el peligro de que países considerados irresponsables o radicales tengan armas nucleares sin entrar a considerar el derecho a defenderse de posibles agresiones por parte de los países llamados "civilizados", que sí tienen derecho a tenerlas, y en algún caso las han utilizado. Ofrecemos un conjunto de informaciones para contrastar, en el primer grupo (a) incluimos las que se refieren a declaraciones, decisiones y amenazas de EEUU contra Irán, incluidas las maniobras para su aislamiento internacional, y que presentan una situación en la que este país busca defenderse de una posible agresión. En el segundo (b) aquellas noticias que presentan un Irán agresivo y que lo consideran un peligro para la paz mundial y, por último (c), aquellas relativas a la distensión y a la mediación en este conflicto.

a) Irán desarrolla su potencial nuclear para defenderse de una posible agresión:

http://actualidad.terra.es/internacional/articulo/chat_iran_amenaza_nuclear_experto_886292.htm

En esta web se plantean algunas preguntas interesantes: ¿para qué quiere Irán la energía nuclear?, ¿por qué hay que desconfiar de ellos?

- El jefe del Pentágono dice que el despliegue en el Golfo Pérsico es para contener a Irán. El País, 16 de enero de 2007.
- Bush ha creado un comité para planear un ataque a Irán que pueda lanzarse en 24 horas. El País, 26 de febrero de 2007.
- Bush y Putin se unen contra un Irán nuclear. El País, 3 de julio de 2007.
- Bush pide ayuda a China frente a Teherán. El País, 3 de julio de 2007.
- EEUU incluye a Irán en su guerra contra el terrorismo. El País, 3 de octubre de 2007.
- Francia inaugura su primera base en Oriente Próximo. El País, 27 de mayo de 2009.

b) Irán como peligro para la paz mundial:

- "Ya no dependemos de Rusia ni de Francia: hemos cerrado el ciclo". ABC, 2

de febrero de 2007.

- Irán amenaza represalias en todo el mundo si EEUU le ataca. ABC, 9 de febrero de 2007.
- Jamenei amenaza con golpear a EEUU en todo el mundo si ataca Irán. El País, 9 de febrero de 2007.
- Irán dice que EEUU debe pagar por las “mentiras” sobre su plan atómico. El País, 9 de febrero de 2007
- Teherán reta a la comunidad internacional al probar con éxito un cohete espacial. El País, 26 de febrero de 2007.
- Irán tendrá la bomba a partir de 2010. El País, 25 de mayo de 2007.
- Irán prueba un nuevo misil con capacidad para alcanzar Israel. El Correo de Andalucía, 17 de diciembre de 2009.
- Los “Sajil 2”, a las puertas de Europa. El Mundo, 17 de diciembre de 2009.
- Irán asegura que nada parará su programa nuclear. Periódico, 10 de enero 2010.
- Irán amenaza a los países que adopten sanciones. Público, 17 de febrero de 2010.

c) Los intentos de mediación en el conflicto:

- Solana trata de desbloquear en Madrid el diálogo sobre el plan nuclear de Irán. El País, 1 de junio de 2007.
- Irán y Estados Unidos inician el deshielo. El País, 29 de mayo de 2009.
- Irán accede a que Rusia y Francia enriquezcan uranio para su reactor. El Mundo, 2 de octubre de 2009.
- Irán permitirá la inspección de sus plantas nucleares. El Mundo, 5 de octubre de 2009.

El caso de la nuclearización de Corea del Norte

Como en el caso anterior, tenemos un país que pretende desarrollar su potencial nuclear y que es considerado un peligro por buena parte de la comunidad internacional. Su peculiaridad consiste en su carácter de país cerrado ideológicamente y aislado en el contexto internacional. La cuestión se complica porque el conflicto tiene sus orígenes en la Guerra Fría y en la partición de la península de Corea en dos países con modos de vida y organizaciones políticas y sociales antagónicas. El apoyo de China al régimen

de Corea del Norte y de EEUU al régimen de Corea del Sur, y el enfrentamiento periódico entre estos dos, complican aún más la situación. Proporcionamos las siguientes noticias de prensa sobre este problema, en este caso también distinguimos entre las noticias que presentan a Corea del Norte como un peligro para la paz mundial (a) de aquellas que nos ofrecen una imagen distinta (b).

a) El peligro nuclear de Corea del Norte:

- Corea del Norte se enroca en su desafío al mundo con un segundo ensayo nuclear. ABC, 26 de mayo de 2009.
- Corea del Norte lanza más misiles a pesar de la dura condena de la ONU. El País, 27 de mayo de 2009.
- Corea del Norte amenaza con atacar al Sur. El País, 28 de mayo de 2009.
- Tambores de guerra en el Mar Amarillo. El País, 25 de noviembre de 2010.
- Corea del Norte, en alerta máxima. El Mundo, 20 de diciembre de 2010.

b) La otra cara del problema:

- Corea del Norte, dispuesta a renunciar a sus armas nucleares. ABC, 9 de febrero de 2007.
- EEUU duda ahora de la capacidad nuclear norcoreana. ABC, 2 de marzo de 2007.
- Corea del Norte acepta poner fin a su programa de armas atómicas. El País de los Estudiantes, 5 de marzo de 2007.
- La ONU certifica que Corea del Norte ha paralizado su principal central atómica. El País, 17 de julio de 2007.
- Corea del Norte desmantelará su principal reactor atómico antes de 2008. El País, 4 de octubre de 2007.
- Las dos Coreas buscan una paz definitiva. El País, 5 de octubre de 2007.

Por último ofrecemos una serie de blogs, webs y medios para contrastar las posiciones vistas anteriormente con informaciones y argumentos que provienen de la prensa alternativa.

a) ¿La Guerra Nuclear en Oriente Medio?: <http://logotopia.wordpress.com/2007/01/15/peligro-de-una-guerra-nuclear-en-mediooreinte/>

b) Prensa alternativa "on line": <http://agoratorreblanca.blogspot.com.es/>

Donde se pueden encontrar enlaces a distintas páginas webs de prensa alternativa: El Inconformita digital, InSurgente, Rebelion.org, Voltairenet, Red de Prensa No Alineados,

Kaos en la Red, Nodo50, Contrainformación en la Red, El Ortiba, etc. A continuación, utilizando las informaciones y argumentos que se han ido generando en contacto con las distintas fuentes, proponemos un debate en torno a la pregunta que encabeza el bloque: ¿tienen los países pobres derecho a tener armas nucleares?

Resultados

En cuanto a las concepciones de nuestros alumnos sobre los conflictos a escala colectiva observamos una tendencia a trasladar los esquemas cognitivos que se utilizan en la comprensión de los conflictos a escala interpersonal, para explicar, también, los fenómenos sociales. En efecto, cuando preguntamos a nuestros alumnos por las causas y las consecuencias de los conflictos individuales y por las causas y las consecuencias de los conflictos sociales observamos un gran paralelismo, las respuestas se solapan. El conflicto social sigue siendo un conflicto entre personas, características de la conducta individual se siguen señalando como causas de los conflictos sociales, no se conciben conceptos mediadores o de transición entre lo individual y lo social, como el de rol, institución, movimiento social, ideología, etc. Las relaciones causales son simples y nos siguen remitiendo a enfrentamientos y rivalidades en una suerte de antagonismo especular, las consecuencias siguen siendo las elementales y perceptibles, la enemistad o la violencia, y la contigüidad de fenómenos sustituye a la noción de proceso (Pineda, 2011).

“Esto es lo que ha pasado en el instituto, un conflicto... salieron muchos heridos y también lo que ocurrió hace muchos años en las guerras entre los países como fueron la primera y la segunda guerra mundial... fueron causadas por hombres que opinaban diferente”. [ADC1-G6S1-U2-A3-F1]

En el nivel inicial de las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia a escala colectiva es frecuente encontrar apelaciones a características de la conducta individual —es decir, a un cierto personalismo— como causa de los conflictos sociales.

“Que acaben peleados (...) y las consecuencias son que uno de ellos gane o que ocurra una gran catástrofe como una guerra”. [ADC1-G3S3-U1-A1-F1]

“Comienzan discutiendo aver (sic) quien es el mejor país. Algo así (sic), después empiezan las amenazas entre los dos y al final si no ocurre un milagro acaban lanzándose bombas nucleares”. [ADC1-G3S4-U1-A1-F1]

“Pues se van enfadando cada vez más hasta que llegan al límite y se ponen en guerra”. [ADC1-G3S4-U2-A4-F1]

Este sería un ejemplo paradigmático —“aver (sic) quien es el mejor país”— de cómo se

personaliza el conflicto social y se concibe la guerra como un torneo de contrarios, como un duelo de rivalidades simétricas. Cuando nuestros alumnos toman contacto con informaciones sobre relaciones y conflictos internacionales, y concretamente con la problemática de las armas y la guerra nuclear, conciben unas causas y unas consecuencias evidentes y perceptibles, y a menudo responden con una tautología.

Un factor de complejidad añadida, y un rasgo diferencial cuando se trata de la guerra nuclear, es la “destrucción mutuamente asegurada”, que la hace más absurda e irracional. Nuestros alumnos en este nivel de concepciones a menudo no tienen en cuenta que se trata de un arma de destrucción masiva, que tiene consecuencias indiscriminadas sobre la población y los ecosistemas de cualquier lugar del planeta a largo plazo y que puede conducir al “ecocidio”, simplemente se la considera:

“Un arma muy destructora”. [ADC1-G3S1-U1-A1-F1]

[¿Qué significa que en el juego de la guerra nuclear la única forma de ganar es no jugar?]: “Porque si tú no tienes motivos para lanzar bombas no las lanzas”.

[ADC1-G3S2-U1-A1-F1]

La simplificación de una realidad compleja hace que no se contemplen consecuencias sociales, políticas o económicas del conflicto a escala colectiva, ni los efectos diferidos en el tiempo y en espacio, solo se tienen en cuenta las consecuencias perceptibles y/o evidentes de destrucción. Por tanto el conflicto social se concibe a semejanza del conflicto individual, como un enfrentamiento entre personas o bien entre grandes protagonistas de los acontecimientos. En efecto, la personalización de las relaciones entre colectividades supone un obstáculo en el proceso de abstracción necesario para la comprensión de los fenómenos sociales, como han destacado diversas investigaciones (Merchán y García Pérez, 1990; Grupo Valladolid, 1994; Castorina, 2005).

Y cuando nuestros alumnos entran en contacto con informaciones de tipo histórico, social, o político, incorporan significantes nuevos pero sigue rigiendo la misma lógica y los mismos esquemas de pensamiento simplificadores. En el caso de la Guerra Fría sustituyen el enfrentamiento entre personas por el enfrentamiento entre zonas o bloques (entendidas como una especie de ente u organismo); conciben, por tanto, el enfrentamiento de la Guerra Fría como un antagonismo entre líderes y entre maneras de pensar, como en el caso del conflicto individual, del que decían que se debía a diferencias de opinión entre dos personas. Las ideologías cumplen aquí el papel de motivo de discordia, de discrepancia de opinión. Lo mismo que las personas, se pelean porque opinan distinto; utilizan el concepto de ideología pero lo que realmente entienden es que “cada uno pensaba diferente”. Se manejan conceptos que en apariencia suponen una cierta abstracción, como el de ideología, pero el fenómeno es engañoso porque en el fondo se trata de una reedición de la concepción simplificadora del conflicto, solo que ahora se han sustituido las personas por “zonas” o “bloques” y las opiniones individuales por “ideologías”.

Los nombres de los grandes protagonistas suelen aparecer en las explicaciones, el conflicto internacional se concibe —como también ocurre en el pensamiento vulgar habitual— como una oposición de contrincantes; como un conflicto entre grandes hombres, una reedición a mayor escala del conflicto cercano entre “pequeños hombres”. Esto nos hace pensar que este tipo de construcción mental basada en la simplicidad y los antagonismos, en los que el conflicto parece ser el resultado de un duelo o rivalidad de contrarios, excluye la posibilidad de auténtica relación causal, pues ésta supone una construcción mental que requiere el manejo de mediadores entre los acontecimientos que se encadenan, como la relación de poder, la lucha por la hegemonía, el enfrentamiento ideológico como expresión y justificación de la disputa de intereses, etc. Frente a esto solo encontramos el antagonismo desnudo, la rivalidad de polos opuestos en un enfrentamiento especular. Nos inclinamos a pensar que se repiten ideas escuchadas o leídas en el transcurso de las actividades de clase, pero sigue subyaciendo una lógica explicativa simplificadora.

Esta visión simplificadora de buenos y malos se pone en evidencia cuando pedimos a nuestros alumnos que apliquen los conceptos aprendidos al análisis de una situación real que estaba sucediendo en la política internacional. Se trataba del problema de la nuclearización de Irán y Corea del Norte; y, aunque se habían manejado las informaciones pertinentes sobre las cinco potencias nucleares con derecho de veto en el Consejo de Seguridad de la ONU, y sobre las potencias nucleares que no han firmado el TNP pero no se consideran “peligrosas”, las respuestas fueron de este tipo:

“Yo opino que Corea del Norte no merece tener bombas nucleares ya que es un país muy conflictivo como se demostró en la Guerra Fría al intentar conquistar Corea del Sur. Irán se acerca a las bombas nucleares y yo creo que no debería tenerla porque puede crear un conflicto entre los países de su alrededor y causar muchas pérdidas a causa de la bomba nuclear” [ADC1-G3S1-U1-A1-F1].

[Con respecto al derecho de Irán a tener armas nucleares]: “No, porque si lo tubiera (sic) sería un peligro para muchos países como Israel y EEUU y además pienso que ya la tiene lo que pasa es que estaba (sic) esperando la oportunidad de lanzarla” [ADC1-G3S2-U1-A7-F1].

Solo se tienen, pues, en cuenta los datos aparentes y prevalece la visión simplificadora que distingue entre países “peligrosos” y países “civilizados”, sin entrar en el cuestionamiento de las relaciones de poder en la esfera internacional o las situaciones de falta de equidad y de agravio comparativo entre países a la hora de establecer quién tiene derecho a tener armas y quién no. Pensamos que esta concepción simplificadora de buenos y malos no es sólo un estadio elemental de las ideas de los alumnos sino algo generado y continuamente alimentado desde la ideología dominante a través de los medios de comunicación y también de la cultura escolar mayoritaria. En el transcurso de las actividades, y concretamente en el análisis de las ideologías y las propagandas políticas con respecto a la guerra, encontramos numerosas alusiones a este hecho. En

el imaginario de nuestros alumnos, “meter ideas en la cabeza” o “comer la cabeza” es un sinónimo de convencer y transmitir creencias no reflexionadas. Esto podemos observarlo en el análisis de la película “Sin Novedad en el Frente”:

[¿Forma la propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?]: “Sí, es una forma de convencer a los jóvenes que no entienden y están confusos, no saben en qué creer y tienen mentes dominables que los hacen un blanco fácil para alistarse en una muerte segura” [ADC2-G1S1-U3-A4-F1].

[¿Es necesario humillar a las personas para reducirlos a la obediencia?]: “No, se puede hacer también al irle inculcando ideas y creencias desde muy pequeños. Así, aunque al principio sí que les costará obtener obediencia de ellos cuando sean mayores ya estarán acostumbrados y esas ideas las desarrollarán por sí solos sin que nadie tenga que inculcarles nada. Y por lo tanto al pensar esas ideas por sí mismo, pienso que son más peligrosos puesto que costará más demostrarles que están equivocados” [ADC2-G1S1-U3-A4-F1].

[¿Forma la propaganda y la manipulación patriótica parte de la guerra?]: “Si porque lo que hacen es comerles la cabeza y convencerles con ideas que ellos quieren” [ADC2-G1S2-U3-A4-F1].

“Creo que si, que las guerras las organizan los adultos y empiezan a comerles la cabeza a los jóvenes diciéndoles que es bueno, que tienen que salvar a la patria, pero realmente no es cierto porque acaban muriéndose todos” [ADC1-G4S4-U3-A1-F1].

“Un líder autoritario tiene que ser una persona con sangre fría, que no dude al hacer las cosas, duro y convincente. Se forma quizás debido (sic) a un trauma que tuvo de pequeño o porque a él le hayan metido esas ideas en la cabeza” [ADC1-G4S4-U3-A1-F1].

“Pueden ocurrir de muchas maneras, una de ellas como la que vemos en la película que al tener una idea distinta a los demás vayan por hay (sic) haciendo daño y metiendo esas ideas en la cabeza a otros” [ADC1-G4S4-U3-A1-F1].

“Yo creo que si, porque si no hubiese tanta propaganda, tanta manipulación, tanto comedero de cabezas la mayoría de las personas no irían a la guerra, la gente no sabe lo que es la guerra piensan que eso es algo fácil y sencillo y no lo es, una guerra es peligrosa, muy dura y muy difícil y arriesgada” [ADC1-G4S4-U3-A1-F1].

Otro elemento a destacar es el paralelismo que encontramos entre las concepciones de sentido común de los alumnos con respecto a los conflictos internacionales, regidas

por la simplificación de las oposiciones binarias (buenos-malos), y las opiniones que suelen aparecer en la prensa escrita diaria, caracterizadas por la división ideológica. Por lo demás, desde una perspectiva didáctica, esta interpretación nos ayuda a entender lo difícil que es desarraigar o desbloquear estas representaciones sociales que están alimentadas por la ideología dominante, frente a las que la escuela no siempre tiene suficientes armas para luchar (Moscovici, 2001).

También encontramos algunas concepciones en las que, aunque subsisten los rasgos de simplificación, sin embargo se conciben las causas y las consecuencias de manera más compleja y se tiene en cuenta el proceso de escalada del conflicto, aunque se insiste en la personalización del conflicto social. La pervivencia de este rasgo en las concepciones de los alumnos nos indica su fuerte resistencia al cambio. El trabajo con problemas quizás podría ser una alternativa válida para, a través de la investigación escolar, modificar estas creencias socialmente instaladas, construyendo, con argumentos e informaciones más potentes y científicas, ideas nuevas.

Finalmente, concluimos que tanto el cine como la prensa se han revelado como recursos con gran potencialidad en clase de Ciencias Sociales, pues aportan distintas perspectivas sobre un mismo tópico y permiten problematizar el objeto de estudio. Las dificultades, sobre todo en el caso de la prensa, provienen de la complejidad de algunos textos, hemos intentado sortear este obstáculo reelaborando algunos para hacerlos más comprensibles.

Referencias bibliográficas

- Bardín, L. (1986): *El análisis del contenido*. Madrid: Akal.
- Bastida, A. (2006): Guerras y paz en la posguerra fría. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 43-51.
- Castorina, J. A. (coord.) (2005): *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chevallard, Y. (2006): Steps towards a new epistemology in mathematics education. In: Bosch, M (Ed.) *Proceedings of the IV Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)*, p. 21-30. Barcelona: FUNDEMI IQS. [Http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4_2_Plenaries.pdf#page=3](http://ermeweb.free.fr/CERME4/CERME4_2_Plenaries.pdf#page=3) (Consulta 3 de mayo de 2010).
- García Díaz, J. E. (1998): *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- García Pérez, F. F. (2000): Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona (ISSN 1138-9788), 64.

<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>. (Consulta el 3 de noviembre de 2011).

García Pérez, F. F. y Porlán Ariza, R. (2000): El proyecto IRES (investigación y renovación escolar). *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205htm>. (Consulta el 5 de septiembre de 2011).

Grupo de investigación en la escuela (1991): *Proyecto Curricular "Investigación y Renovación Escolar"*. Versión provisional. Presentación y cuatro volúmenes. Sevilla: Díada.

Grupo Valladolid (1994): *La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

Merchán, F.J. y García Pérez, F.F. (1990): *Proyecto Guadalquivir para comprender la Historia. Libro del profesor*. Sevilla: Oromana.

Moscovici, S. (2001): *Social representations: Essays in Social Psychology*. The NYU Press.

Pérez Gómez, A. I. (1992): Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J.J. y Pérez Gómez, A.I. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 78-114. Madrid: Morata.

Pineda Alfonso, J. A. y Pérez García, F. F. (2011): La construcción de un ámbito de investigación escolar sobre el conflicto, la violencia y la guerra. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 68, 82-91.

Pineda Alfonso, J. A. (2011): Las concepciones de los alumnos sobre el conflicto y la convivencia. Un estudio con alumnado de 4º de ESO. *Investigación en la Escuela*, 75, 35-47.

CÓMO SE ENFRENTA A LAS IMÁGENES EL ALUMNADO DE GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

VIRGINIA GÁMEZ CERUELO

JOSUÉ MOLINA NEIRA

GEMMA CARDONA GÓMEZ

M. CARMEN ROJO ARIZA

Universitat de Barcelona

Introducción

El objetivo de la presente comunicación es presentar los resultados obtenidos y el proceso de realización de un ejercicio de análisis de la imagen llevada a cabo en tres grupos clase (88 discentes) de la asignatura de Didáctica de la Historia, incluida en el plan de estudios del grado de educación primaria de la Universidad de Barcelona.

El trabajo llevado a cabo con los estudiantes de grado se orientó hacia la observación de las competencias básicas relacionadas con el uso de la imagen en el aula. El análisis crítico del discurso de los/as alumnos, sobre su interpretación de imágenes extraídas de medios de comunicación, publicidad, prensa, cine y libros de texto, pone en relieve sus preconcepciones sobre conceptos como democracia o interculturalidad. Los resultados extraídos dejan entrever que existe la necesidad de fomentar la capacidad de análisis crítico de las imágenes entre los futuros profesores de educación primaria. Las respuestas denotan falta de conocimientos sociales, históricos y antropológicos, que acaban desembocando en prejuicios y preconcepciones que podrían reproducirse en su futura práctica docente. A raíz de todo lo anterior, se considera que la realización de actividades de análisis de la imagen durante la formación de profesorado de ciencias sociales, resulta una práctica necesaria para poder romper la dinámica de repro-

ducción de prejuicios, pues permite reconocer los conocimientos y preconcepciones del alumnado y, por tanto, ofrecer herramientas para la interpretación crítica de fuentes de información visuales provenientes de los medios de comunicación.

Las competencias básicas relacionadas con el uso de las imágenes en el aula

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, el currículum vigente en diciembre de 2012 (Real Decreto 1513/2006), que establece las enseñanzas mínimas de la educación primaria, reconoce ocho competencias básicas. Las reflexiones de esta comunicación giran en torno a aquellas que el profesorado de primaria debe ser capaz de desarrollar en su formación docente para poder ofrecer herramientas a su futuro alumnado para la lectura crítica de imágenes. Siguiendo a Belting (2007), «vivimos con imágenes y entendemos el mundo con imágenes». Así mismo, tal y como apunta el autor, se entiende que todo lo que pasa por la mirada o frente al ojo interior puede entenderse como una imagen, o transformarse en una imagen. Es por ello que se considera necesario fomentar el análisis crítico de las imágenes, a fin de formar ciudadanos con una mayor autonomía.

Se considera que para que el profesorado pueda potenciar las competencias y habilidades de sus alumnos, es necesario su adquisición y dominio. El aprendizaje por competencias se imposibilita si el profesorado no refuerza sus propias habilidades que en muchas ocasiones se dan erróneamente por supuestas. Es por ello que se considera necesario que éste domine diferentes lenguajes específicos: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro. Durante la formación de profesorado se debe incidir en la creación de competencias que permitan en un futuro la posibilidad de que el profesorado tenga las habilidades necesarias para dotar a su alumnado de unas buenas herramientas de aprendizaje.

La alfabetización audiovisual resulta totalmente necesaria en un contexto donde los medios de comunicación inundan la vida cotidiana, pues por norma general la publicación de la imagen lleva asociados atributos que generan en el espectador la creación o el refuerzo de un imaginario visual. En este sentido, Aparici y García-Matilla (1998) apuntan que «la aparición de nuevas formas de representación hacen necesarias un aprendizaje intencionado, como si se tratara de una segunda lengua con el fin de descifrar los mensajes que se reciben a través de los medios».

En este sentido, estos autores (ibid.) apuntan que sólo conociendo los lenguajes específicos de los medios audiovisuales y sus tecnologías, es posible hacer un uso didáctico posterior en las aulas: «sólo si el educador ayuda a los discentes a leer críticamente la imagen, a descubrir las posibilidades de manipulación de los medios audiovisuales y a reflexionar con ellos sobre su realidad más próxima, podrá ejercer su derecho su derecho de expresión y creatividad a través de la imagen».

Consideramos que hay tres competencias básicas relacionadas con el tratamiento de la imagen y que el profesorado debe dominar para hacer un buen uso de la ima-

gen en el aula: a) tratamiento de la información y competencia digital; b) competencia social y ciudadana; c) competencia cultural y artística. A continuación se detalla relaciones que vinculan dichas competencias con el objeto de este trabajo:

a) Tratamiento de la información y competencia digital

El RD que establece las enseñanzas mínimas en primaria explicita de manera clara uno de los objetivos que quiere evidenciar esta comunicación con respecto a la forma en la que los alumnos del magisterio se enfrenta a las imágenes: «Disponer de información no produce de forma automática conocimiento» (RD 1513/2006: p. 43060).

Siguiendo a Belting (2007), se entiende que «la percepción es, evidentemente, una operación analítica con la que captamos datos y estímulos visuales». De aquí se deriva que el tratamiento de las imágenes requiere una formación previa que permita al alumnado desarrollar unas pautas de decodificación y transferencia. Es por ello que el principal objetivo de esta comunicación es analizar si el profesorado en formación posee las suficientes destrezas para transformar las imágenes que maneja en el aula en conocimiento.

Este RD nos habla de destrezas en las que el alumnado de primaria debe ser capaz de enfrentarse a la información. Estas habilidades de razonamiento deben permitirle: organizar, relacionar, analizar, sintetizar y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad. Estas habilidades no pueden desarrollarse si en el aula el profesorado ejerce un uso de la imagen con un carácter meramente ilustrativo, imposibilitando al alumnado desarrollar todas estas capacidades que en ocasiones brindamos sólo a las fuentes de información textuales.

b) Competencia social y ciudadana

La formación en materia del uso de las imágenes en el aula debe ser completada por la competencia social y ciudadana que «hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural» (RD 1513/2006: p. 43061).

Por tanto, también se debe asumir el reto de entender cómo el entorno escolar participa en la construcción del imaginario visual del alumnado, dando sentido a los contenidos que ofrece el currículum desde una perspectiva visual, entendiendo que todos las habilidades que conlleva la competencia social y ciudadana tiene una fuerte carga visual que nos hace entender el mundo en el que vivimos, y nos ayuda a desarrollar la alteridad: «Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. (...) Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica (...). Significa

también entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo, además de demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad, y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. (...) Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica» (*ibid.*).

c) Competencia cultural y artística

En última instancia, se debe destacar la competencia cultural y artística como imprescindible para un uso apropiado del lenguaje visual, pero siempre de un modo transversal que no haga malinterpretar al alumnado el hecho de que las únicas imágenes que deben ser estudiadas y analizadas son las obras de arte, si no que cualquier imagen recibida debe ser analizada como fuente documental y posee un valor informativo y cultural.

De este modo se destaca las habilidades que potencia el aprendizaje de esta competencia, en la medida en que «supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad —la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean—, o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades» (*ibid.*).

Planteamiento de la actividad que se llevó a cabo

A continuación se presenta una actividad realizada a modo de evaluación inicial de las competencias básicas relacionadas con el uso de las imágenes en el aula, llevada a cabo en el transcurso de la asignatura Didáctica de la Historia, incluida en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona. La actividad en cuestión, planteada en tres grupos aula diferentes, sumando una muestra total de 88 alumnos, pretendía recoger información sobre el imaginario visual de los discentes.

El objetivo general de los docentes a la hora de plantear esta actividad era averiguar el grado de comprensión lectora de imágenes de nuestros alumnos, futuros profesionales de educación primaria, a fin de conocer la necesidad de profundizar en el transcurso de las sesiones de la asignatura en estos menesteres. En otras palabras, el objetivo de esta actividad era analizar los diferentes niveles de reflexión derivados de la lectura de imágenes. Para lograr nuestro objetivo, se procedió a seleccionar

imágenes extraídas de medios de comunicación, publicidad, prensa, cine y libros de texto.

Partiendo de la idea de que la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) debería de ser transversal a todas las áreas curriculares, y que la enseñanza de la Historia y el resto de Ciencias Sociales son un campo especialmente fértil para esta empresa (Sobejano y Torres Bravo, 2009), todas las imágenes escogidas para la actividad que aquí se presenta, versaban en torno a diversos conceptos relacionados de alguna manera con dos conceptos clave generales, estrechamente vinculados a la ECD, la democracia y la interculturalidad. Así pues, se trabajaron los siguientes conceptos: inmigración; sistema democrático; globalización; Comunidad Económica Europea; política económica; democracia; Europa; progreso; pobreza, libertad y justicia social.

La actividad se planteó para trabajar, de manera sistemática y en poco tiempo, los conceptos anteriormente mencionados y extraer el máximo de información posible sobre el nivel de interpretación de imágenes. Aprovechando la polisemia inherente a la mayoría de imágenes, se planteó una actividad en la que se presentaban diferentes imágenes y conceptos. A los alumnos se les propuso el siguiente enunciado: «relaciona los conceptos de la izquierda con las imágenes de la derecha». La peculiaridad del ejercicio consistía en que todos los conceptos y las imágenes planteadas podían relacionarse entre sí. Se plantearon seis bloques diferentes, en los que se presentaba en cada uno de ellos tres conceptos y tres imágenes. Cada uno de los bloques estaba ideado para que cualquier tipo de relación que se hiciera entre imágenes y conceptos fuera correcta, incluso si se relacionaban todos los conceptos con todas las imágenes. A pesar de ello, de manera intencionada, para cada uno de los conceptos se incluía una imagen ilustrativa de un ideario colectivo construido, donde los prejuicios o preconcepciones vacuas se reflejaban con claridad.

A modo de ejemplo, en uno de los bloques se plantearon los conceptos de pobreza, inmigración y globalización. Al lado de estos tres conceptos se presentaron tres imágenes. En una de las imágenes se mostraba el interior de un aeropuerto, lugar donde se producen la mayoría de entradas de inmigrantes que huyen de contextos sociales donde impera la pobreza impuesta por un mundo globalizado y con una polarización económica cada vez más acuciada. En una segunda imagen se mostraba el interior de un bolsa de valores, lugar donde se toman cada día decisiones que afectan a la cartera económica de empresas, países y personas, e influyendo de una manera más o menos indirecta en los procesos de toma de decisiones sobre el lugar de residencia de personas físicas y jurídicas. La tercera de las imágenes se podía ver a nueve personas encima de una montaña de basura, donde un niño de aproximadamente siete años estaba en primer plano comiendo un melón con los ojos cerrados. Esta imagen refleja de nuevo uno de los efectos de la polarización económica asociada al proceso de globalización, que induce a emprender procesos migratorios motivados por la búsqueda de oportunidades de mejora de las condiciones de vida material.

Así pues, se plantearon seis bloques con tres imágenes y tres conceptos en cada uno de ellos. Cada uno de estos bloques estaba expuesto en una diapositiva de power point que era proyectada en una pantalla que era vista por todos los discentes. Cuando todos los discentes habían acabado de completar el ejercicio, se procedía a proyectar la siguiente diapositiva. En una hoja de papel donde se especificaba el número asignado a los conceptos y a las imágenes, los alumnos tenían que dar sus respuestas a medida que pasaban las diapositivas. Se les solicitó expresamente que cualquier duda que quisieran resolver con los docentes la formularan de manera individual, para que las respuestas de los compañeros/as no estuvieran condicionadas por las preguntas de otro/a. Cabe decir que el cuestionario era totalmente anónimo, a fin de eliminar sesgos de carácter motivacional que pudieran comprometer la imparcialidad de los resultados.

Resultados de la actividad

A continuación se ofrecerá de manera resumida cuales fueron los resultados obtenidos a través del ejercicio realizado a los 88 alumnos de grado, destacando los aspectos cualitativos del vaciado de la prueba.

De los 88 alumnos a los que fue repartida la prueba, sólo cinco optaron por la opción de resolver la prueba mediante una respuesta múltiple.

De estos 82 alumnos que respondieron a la prueba uniendo un concepto con una imagen, se obtuvo un 90% de respuestas en las que el concepto y la imagen elegida correspondía a la asimilación más estereotipada del concepto. En este sentido, la pregunta con porcentaje más bajo fue de 86,5%, mientras que otras obtuvieron un 100%. Este porcentaje total ha variado por las respuestas de tipo más complejo con términos más abiertos como «pobreza», «política económica» en las que se extrajeron imágenes de medios de comunicación. Sin embargo, las preguntas relacionadas con imágenes y términos extraídos de libros de texto con términos como «Democracia», «Inmigración» y «Comunidad Económica Europea» obtuvieron una respuesta por parte del alumnado del 100% de respuesta en relación al término y su imagen estereotipada.

La reflexión posterior de los alumnos fue más positiva, ya que sí que interpretaban las imágenes con una postura más crítica y amplia respecto a lo que reflejaba, pero sin embargo sus respuestas y elecciones a cómo ilustrarían un concepto fue de clara tendencia al estereotipo.

Comentarios sobre la actividad en el portafolio de la asignatura

Consideramos especialmente relevante los comentarios que suscitaron la realización de dicha actividad y la sesión que se realizó posteriormente, donde se explicó el por

qué se realizó la actividad presentado a modo de evaluación inicial. En estos comentarios puede observarse como los discentes consideran necesario que en su formación como futuros docentes se incluya el análisis de las imágenes como objeto de estudio y reflexión. Por su relevancia y porque resumen la opinión mayoritaria del ejercicio propuesto, los comentarios a destacar que los alumnos ofrecieron a modo de conclusiones en sus portafolios de la asignatura, son los siguientes:

- Alumno A: *«He podido reflexionar sobre la mala utilización que se hace de las imágenes en los libros de texto (...) reduciendo el significado de la imágenes haciendo que el alumnado no pueda extraer toda la información».*
- Alumna B: *«Normalmente no estamos acostumbrados a enseñar a partir de la reflexión. Acostumbramos a explicar hechos, conceptos, pero no sabemos muy bien cómo se puede trabajar el temario desde el respeto intercultural, desde la creación de ideas y la reflexión y transmisión de opiniones».*
- Alumno C: *«Però el que he trobat realment negatiu d'algunes imatges del llibre de text, exposades a classe, és que moltes d'elles poden fomentar certs estereotips als alumnes. Per exemple, hem vist la imatge d'una noia musulmana descrita com a "Jove immigrant", quan vista l'edat d'aquesta noia, pot ser perfectament una musulmana nascuda a Espanya. Per tant, el que aquesta imatge està deixant veure que totes les persones que tenen una religió diferent a la nostra son immigrants, quan no té per què ser així.*

Com a conclusió, podem dir que les imatges presenten un joc amb el qual podem anar cap a una banda o cap a una altra. Sota el meu punt de vista, és interessant donar imatges als alumnes amb les quals puguin reflexionar i criticar, però tot i això és important tenir cura de quines imatges es mostren i amb quines paraules es descriuen, ja que aquestes poden manifestar gran influència als alumnes. Per tant, cal treballar amb imatges que respectin a totes les cultures i sexes, així com que prodiguin un entorn de benestar a l'aula».

- Alumna D: *«En els llibres d'història les imatges tenen un paper rellevant, a diferència de llibres d'altres matèries com la llengua, on els imatges acostumen a tenir la funció de diferenciar paraules polisèmiques. Pel que respecta a l'assignatura d'història, les imatges aporten molta més informació i estan relacionades amb més d'un concepte. Per tant, cal analitzar detingudament i anar amb compte a l'hora d'escollir els llibres que utilitzarem amb els nostres alumnes. Un dels casos més evidents i que trobem a quasi tots els llibres d'història és el tema d'Europa. Per treballar aquest concepte sempre s'acompanya la informació amb imatges de l'edifici de la ONU, l'hemicicle i altres llocs relacionats amb les altes institucions europees, però en cap moment surt una imatge relacionada amb persones europees, ciutadans normals i corrents. El que transmet aquest conjunt d'imatges és que la gent normal no formem part ni de la Democràcia ni de tot el que els polítics anomenen Unió Europea. Amb això aconseguixen que la gent cregui que mai podran accedir a formar part de cap càrrec*

important, que només està a l'abats d'uns pocs.

La Democràcia queda relegada al moment de votar cada 4 anys, i d'aqueta manera polítics i institucions s'asseguren que el poble mai arribi al poder i ells puguin continuar dominant la societat. Crec que d'aquesta manera tenen controlat tot el circ existent tant a l'ONU com a altres organitzacions econòmiques o polítiques. Si reflexionem sobre aquest fet, podem pensar que qui decideix el que hi ha als llibres de text són persones encarregades de que això continuï així, per això l'educació no aconsegueix millorar, perquè a cada Govern el sistema educatiu es veu reformat a gust de qui mana. No seria més raonable que els llibres de text fossin creats per mestres i experts en la matèria, per evitar aquest tipus d'influències ocultes?

D'altra banda, un altre tipus d'imatges recurrents als llibres de text són les que relacionen immigració amb pasteres, dones amb mocador o persones de color, com si la immigració es resumís a aquestes dues situacions. També podem trobar imatges sexistes, que mostren dones o homes realitzant treballs que només poden fer ells o elles respectivament. Curiosament, quan els llibres de text parlen de les coses que ha de millorar la societat, dels reptes futurs, si que apareixen persones normals i corrents, deixant entreveure que som nosaltres els qui hem de canviar i treballar més. Seria més coherent que apareguessin els veritables culpables de la situació actual. Espero que ens els llibres d'història que s'escriuran en uns anys apareguin les imatges de Bancs, polítics incompetents i de tots els qui han enfonsat la societat».

- Alumno E: *«L'ús de les imatges a l'aula. Tots hem vist moltíssimes imatges al llarg de la nostra vida i pocs ens hem parat a pensar en la qualitat d'aquestes. Personalment, poques vegades m'he parat a pensar en quina importància i quin caràcter se li ha donat a les imatges que m'han presentat. Després d'aquesta sessió m'ha quedat clar que les imatges poden ser fonts documentals de gran valor educatiu, que poden ensenyar els alumnes inclús més que les paraules, en moltes ocasions.*

També, és interessant reflexionar sobre el tractament de les imatges als llibres de text, en el quals es mostren unes determinades imatges per representar uns determinats temes, i sempre és així. Per exemple, s'utilitzen els primers plans de les cares de les persones en el tema de la Població i dels prolema de la Societat actual, en canvi, s'utilitzen imatges que donen apariència d'importància, d'austeritat, per tractar temes com la política, etc. Mai no surt la imatge d'una persona votant en el tema de la política, sinó que sempre surten els polítics, de manera que es crea una barrera que allunya i diferencia la categoria de "ciutadà" i "polític". El que hem d'evitar és que els alumnes estableixin relacions indestructibles entre imatges i temes. I el que hem de tractar és que el repertori d'imatges que puguin observar sigui tan ampli que permeti ampliar el coneixement i no limitar-lo».

- Alumna F: *«És important, doncs, que com a futurs mestres fem entendre als alumnes que una imatge no sempre té un sol significat, sinó que pot transmetre'ns informacions molt diversos, només cal que les sapiguem interpretar correctament. Hem de fer-los veure que fins i tot allò que no ens mostra la imatge pot dur-nos a extreure conclusions que hi tinguin a veure i a interpretar el context en que aquesta va esser presa».*

Conclusiones

El hecho de que la mayoría de respuestas se decantaran por una única interpretación de las imágenes, y que ésta coincidiera con la lectura más simple del significado de las imágenes, puede interpretarse de diferentes maneras.

Por un lado podría decirse que los alumnos no entendieron correctamente la actividad. También se podría pensar que estos alumnos no tenían la experiencia suficiente a la hora de realizar ejercicios de este tipo como para que la opción multi-respuesta se les representase como válida. Sin embargo, dado que el enunciado de la actividad era «relaciona los conceptos de la izquierda con las imágenes de la derecha», dejando abierta la posibilidad multi-respuesta, se considera que no había motivo para no tomar esta opción como válida. Además, se dejó abierta la posibilidad de realizar preguntas al profesorado, opción que no fue aprovechada por ninguno de los discentes. Por otro lado, un mínimo porcentaje de alumnos/as utilizó la opción multi-respuesta, hecho que deja entrever que el ejercicio estaba planteado de forma que dicha opción era válida.

Creemos que lo más relevante de los resultados de este ejercicio es que prácticamente la totalidad de las respuestas coincidieran con la lectura más simplista de las imágenes. Dado que este ejercicio se realizó hacia la mitad del curso de la asignatura, cuando ya se había hecho hincapié y trabajado sobre conceptos como: «imaginario colectivo»; «cosmovisión», «hermenéutica» o «crítica de fuentes», se consideraba que el alumnado estaba en disposición de realizar lecturas complejas y profundas de las imágenes. Cabe decir que hasta el momento de realizar esta actividad, la mayoría de fuentes históricas primarias y secundarias que se había trabajado en clase habían sido textuales. Es decir, todavía no se había trabajado la lectura de imágenes, hecho que considerábamos que no era relevante, pues el alumnado sabría interpretarlas como fuentes de información susceptibles de ser interpretadas de diferentes maneras.

Todo ello deja entrever que las competencias básicas de nuestro alumnado, relacionadas con el uso de las imágenes en el aula, requiere que el profesorado del grado de primaria haga hincapié en la complejidad de lecturas que pueden derivarse de las imágenes. Consideramos que esto es de suma importancia, sobretodo si tenemos en consideración la sobresaturación de imágenes que pueden provocar los medios de comunicación en la actualidad. Así pues, consideramos que la Formación de Profesorado debería de tomar conciencia de las posibles deficiencias del alumnado de Grados de Primaria, a nivel de conocimientos sociales, históricos y antropológicos, pues pue-

den acabar desembocando en prejuicios y preconcepciones que podrían reproducirse en su futura práctica docente, ya no sólo a nivel de interpretación de imágenes, si no de cualquier otro tipo de fuentes de información.

En conclusión, se considera que la realización de actividades de análisis de la imagen durante la formación de profesorado de ciencias sociales, resulta una práctica necesaria para poder romper la dinámica de reproducción de prejuicios, pues permite reconocer los conocimientos y preconcepciones del alumnado, y, por tanto, ofrecer herramientas para la ampliación de sus horizontes cognitivos, así como de sus competencias básicas a nivel visual, y su capacidad para la interpretación crítica de fuentes de información visuales provenientes de cualquier lugar, ya sea de libros de textos o de medios de comunicación.

Referencias bibliográficas

Aparici, R., García-Matilla, A. (1998): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Belting, H. (2007): *Antropología de la imagen*. Madrid: Katz Editores.

Sobejano, M.J., Torres, P.A. (2009): *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Editorial Tecnos.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, pp. 43053-43102 [en línea]. en: Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>> (Consulta, 1 de diciembre de 2012).

MUSEO, CLASE E IMÁGENES, EN RELACIÓN. ENSEÑANZA ACTIVA DE LA HISTORIA EN CONTRASTE

ANTONI GAVALDÀ
JOSEP MARIA PONS
VICTORIA CASTILLO

Universitat Rovira i Virgili

1. El panorama de la enseñanza de la historia a través de las imágenes

El trabajo que presentamos plantea formas de potenciar la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales (y en particular de la historia y de las nociones temporales) a los alumnos de Educación Primaria, a través del tratamiento de las imágenes que nos ofrecen diariamente los medios de comunicación y también de su contraste con imágenes obtenidas de otras fuentes. Partimos de la convicción que el análisis de los medios de comunicación y el trabajo adecuado con las imágenes ayuda a una enseñanza más participativa y activa, fertiliza el campo del saber histórico, permite relacionar las secuencias de momentos pasados con la realidad actual, humaniza los procesos históricos, activa la disponibilidad y desarrolla la capacidad de aprendizaje de los alumnos. En definitiva, todo en aras de una mayor implicación de los alumnos en la consecución de una comunicación histórica transversal, oral, escrita o a través de las TIC.

En las páginas siguientes expondremos actividades didácticas ya realizadas con alumnos de grado, otras que se aplicarán en los próximos meses y algunas que quedarán aplazadas para el próximo curso. A partir de su aprovechamiento pleno, dentro del marco teórico esbozado en esta comunicación y de un proyecto general de elaboración de materiales para nuestro laboratorio de ciencias sociales, más adelante el próximo

objetivo será investigar sobre los resultados obtenidos, corroborar su utilidad en la mejora de la formación de maestros y detectar aquellos aspectos mejorables.

Tal como argumentamos en su momento (Gavaldà y Pons, 2010), la relación teoría-práctica es una máxima que siempre sale en los programas pero que a menudo acaba sólo formulada sobre el papel, sin aplicación real. Para llevarla a la práctica efectivamente, el trabajo con imágenes consigue un perfil alto de aprendizaje. Nuestra propuesta propone conseguir este gran objetivo a partir de cuatro ejes en interrelación hasta lograr que el alumno perciba, a partir del seguimiento de todo el proceso, los frutos de este trabajo histórico.

En un primer eje nos preguntamos hasta qué punto las imágenes de los medios de comunicación deben contemplarse (tal como es más habitual) como un simple recurso del proceso didáctico o si, en cambio, pueden convertirse en base del aprendizaje, en hilo conductor que hilvane el proceso y que conforme un discurso generador de preguntas. Y en efecto creemos, y algunas actividades llevadas a cabo lo confirman, que la enseñanza de la historia a través de imágenes facilita una comprensión efectiva de los procesos sociales, siempre que a la vez se analicen adecuadamente las imágenes y se cuestione su fiabilidad (a partir de factores como la parcialidad, la subjetividad, la escenificación y su posible descontextualización)¹. Sin embargo, su mayor o menor aprovechamiento dependerá de cómo hayan trabajado la historia los individuos implicados (maestro y alumnos) y de su capacidad para plantear cuestiones socialmente significativas, y también para introducir modificaciones en los planteamientos iniciales a partir de los intereses e inquietudes que vayan surgiendo durante el proceso. Se deberán tener en cuenta ciertos elementos que ha destacado M. Teresa Arqué (2004), como que se aprende más viendo pocas fotografías que muchas (disminuye progresivamente la atención si hay un exceso de imágenes mostradas en una misma sesión) y que las instrucciones precisas y constantes por parte del maestro son muy bien recibidas.

La lectura de imágenes que aparecen en los medios de comunicación permite reflexionar sobre los grandes temas sociales que nos afectan, contrastar diversas interpretaciones sobre ellas y recapacitar sobre qué intereses existen detrás de la elaboración de las noticias. Frente a la ilustración como mero complemento de la unidad se pasa a una visión realista de la sociedad. Un saber no se aprende si no se entiende e interpreta, si no se cuestiona, discute y verbaliza con las palabras del alumno. Por tanto, el objetivo final es que la imagen incite a trabajar un ítem determinado, y se diseñe el aprendizaje para tomarla como base y no como complemento. En los laboratorios de ciencias sociales que todas las escuelas y facultades de educación deberíamos tener, en cuanto que las ciencias sociales también deben experimentarse y demostrarse (Her-

¹ Ver algunas reflexiones y propuestas didácticas centradas en la utilidad de la fotografía histórica en González (2009) y Gavaldà (2008).

nández, 2002, pp. 118-119), un elemento esencial sería un extenso banco de imágenes con el que nuestros alumnos pudieran plantear propuestas didácticas, y que a su vez fuera alimentado por los trabajos presentados a partir de nuevos materiales.

2. Hablan las imágenes, habla el discurso

El segundo eje se centra en observar la relación dialéctica entre el lenguaje de las imágenes y el lenguaje verbal, así como en proponer una estrategia para permitir que las imágenes puedan hablar y aportar información al discurso. Los alumnos de hoy en día crecen recibiendo el impacto de millones de imágenes, algunas de ellas con un importante componente histórico. Pueden acceder a las fotografías de los periódicos, a las imágenes de los telediarios y a un sinnúmero más de ellas a través de Internet. Esto no significa que sean capaces de comprenderlas, situarlas en un contexto histórico, analizarlas o relacionarlas con otros conocimientos que ya tenían. De hecho, muchos de ellos llegan a los estudios universitarios sin haber conseguido esta capacidad de analizar imágenes durante su escolarización anterior. La imagen tiene un lenguaje propio extremadamente rico (una sola fotografía puede contener tanta información como un texto), pero es necesario saber descodificarlo. Para ello, se puede trabajar a partir de una ficha de lectura de imágenes (Gavalda, 2008, pp. 38-46) para llevar a cabo un análisis documental pautado y completo. Es evidente que este análisis será más rico cuanto más conocimiento tenga el lector sobre este procedimiento, el momento histórico y el contexto en que fue realizada la fotografía.

El lenguaje oral se convierte, por tanto, en un código que nos permite “traducir” a palabras el lenguaje icónico, y ahí radica la importancia de la verbalización del análisis de las imágenes. En esta situación, entendemos verbalización puramente como la “traducción” a palabras (pensamiento, ficha de lectura, redacción escrita, explicación oral) de la información de la imagen. De hecho, esta es una actividad que favorece enormemente el diálogo si se construye el conocimiento de manera colectiva a través de una puesta en común de las aportaciones de diferentes lectores.

Quizás sea precisamente por esa falta de base en la competencia de analizar imágenes que existe una cierta tendencia a utilizar en clase aquellas imágenes históricas tan conocidas que se han convertido por sí mismas en un verdadero icono, con capacidad de representar incluso etapas históricas enteras. Muchos libros de texto hacen incluso uso de ellas, pero ¿son éstas las imágenes más provechosas desde el estudio de las Ciencias Sociales? A menudo la respuesta es no, si sólo se trabajan de forma deslizada. En la mayoría de los casos se trata de imágenes institucionalizadas, y por ello sesgadas, que se centran demasiado en los protagonistas principales de los hechos históricos, en las élites excluyendo las clases populares, dejando fuera de encuadre el contexto general en el que estos se enmarcan y obviando así gran cantidad de infor-

mación que puede resultar muy útil en el aula. Es cierto que se trata de imágenes realistas, y que como tales pueden aportar muchos datos sobre ese instante preciso en el que se tomó la fotografía, pero suele ocurrir que no aportan gran información sobre la sociedad del momento. Hay que tener en cuenta también que debido a este carácter institucionalizado (que implica subjetividad, posicionamiento ideológico del fotógrafo o editor ante los hechos) puede haber muchos sesgos importantes a la hora de analizarla: omisión voluntaria de algún elemento de la realidad, retoques durante la edición, etc.

La manera más eficaz de trabajar en el aula con imágenes sería combinar el uso de las que ya se han convertido en iconos con otras contemporáneas más generales y con otras vivenciales, siempre que sea posible, o que resulten significativas para los alumnos. Hay que tener en cuenta que las fotografías familiares o personales también son historia y pueden ayudar a la comprensión de los contenidos, tal como recogen Galaldà (2008) o Arqué (2006).

3. Imágenes, historia y comprensión histórica

La tercera vía de acción contempla el tratamiento que debe darse de las imágenes, en las formas de trabajo en la clase, en una salida escolar y en un museo, en sintonía con el currículo escolar. Este paso contemplará la parte didáctica, atendiendo a cómo posibilitar el engarce entre el saber cerrado, elaborado a través de un texto, y las imágenes en permanente cambio, favorecedoras de un diálogo fluido, permanente, y con posibilidades de no dejar cerrado el proceso.

Partimos de la base que el currículo es la norma que guía las acciones de los profesionales de la educación en relación a cualquier disciplina. El currículo da unas pautas de trabajo orientativas pero se ha demostrado que no es un coto cerrado que no permita el trabajo en formas alternativas a las que se consideran usuales. Así, entre los catorce objetivos de la educación primaria hay tres que inciden sobremanera en la relación respecto el tema, según el currículo oficial²:

- “Conocer, valorar y apreciar el entorno natural, social y cultural más cercano, reforzando así el sentido de pertinencia y de fijación al país y la capacidad de extrapolar estos conocimientos al mundo en general; comprender, a partir de la observación de hechos y fenómenos sencillos, los principales mecanismos que rigen este entorno para ser capaz de tomar compromisos responsables para mantenerlo o introducir elementos de mejora.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la

² Trabajamos con el currículo vigente de la Generalitat de Catalunya. Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, DOGC, núm. 4915, 29 de junio de 2007.

construcción de propuestas visuales.

- Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, seleccionar y valorar la información recibida o conseguida por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación.”

Estos objetivos del currículo son diáfanos en cuanto aparecen elementos donde se puede converger con imágenes reales de alumnos para un aprendizaje de base, complementadas con las que encontraremos en un museo, en los medios de comunicación o en un libro de la clase. Una lectura pormenorizada nos da opciones para que la clase no se anquilose y amplíe su bagaje a otras realidades que no sean las meramente librescas. Así detectamos hasta cuatro ejes que muestran que las imágenes en relación pueden ayudar a la comprensión efectiva de lo tratado en clase:

1. Un trabajo en un entorno natural, social y cultural próximo, en una lectura reduccionista, puede inducir a visionar sólo el presente. Pero el presente tiene pasado y futuro, y uno de los ejes de las ciencias sociales es saber entender de dónde viene el presente, con lo cual nos adentramos en el pasado y entendiendo estos dos, nos proyecta hacia el futuro. Si las imágenes que nosotros vemos son las de presente debemos forzar la mirada a través de fotografías y películas para ver cómo era este pasado y para poder opinar y diseñar un futuro que en poco tiempo ya será presente. Podemos englobar esta secuencia con fotografías, películas y documentos audiovisuales, y entenderlo como patrimonio cultural tangible mueble³.

Un mal ejemplo sería quedarnos sólo con la potencialidad de una fotografía presentista, de impacto, como podría ser aquella que mostrase la humareda y la luminosidad que expande una refinería en pleno funcionamiento. Quizás más impactante sería ver los terrenos que consumió —si eran fértiles o no—, para poder realizar una previsión de futuro de cómo quedará cuando los combustibles sólidos estén agotados y quede la mole sin utilidad.

2. Se indica que la observación de hechos y fenómenos sencillos es la base para abordar los mecanismos de cambio social desde un compromiso educativo responsable. Efectivamente debemos trabajar la observación pero ello no implica que sólo con la observación del presente podamos vislumbrar el proceso evolutivo. Serán los mecanismos de transformación los que impliquen poder visualizar los pasos lentos o abruptos de los cambios como motor de aprendizaje de las etapas de las ciencias sociales, cambios que en-

³Más detalles conceptuales en Hernández y Santacana (2009).

⁴ Pilar Benejam (1996) ya indicaba que la observación y la experimentación no garantizan un aprendizaje correcto, sentenciando que si se querían conseguir nuevos aprendizajes “cal guiar la mirada per tal que l'alumne hi vegi”.

tendemos que deben vislumbrarse con material audiovisual pertinente⁴.

Un ejemplo para una comprensión efectiva de los procesos de cambio social sería visionar imágenes de las Cortes franquistas y de las democráticas actuales, percibir el sentido de lo que representa la democracia entendida como la presentación pública de un proyecto por parte de un grupo político, sujeto a crítica constructiva por parte del resto de grupos que componen el hemicycle.

La presentación permite ver cómo se cuestiona democráticamente el proyecto, en contraposición a un modelo pretérito donde la crítica no existía, en base a adhesiones inquebrantables ante falsos representantes públicos donde el aplauso cercenaba el necesario debate.

3. Un tercer elemento que sugiere, de forma explícita, la incorporación de imágenes y producción visual nos viene indicado por el currículo al señalar la necesidad de la utilización de representaciones. Entendemos la representación como la manera con que cada persona concibe mentalmente un hecho sin haberlo visto en realidad. Esta representación se asocia con una imagen, con la cual incluso podemos dialogar mentalmente⁵.

Un ejemplo de análisis resulta de la percepción de una comida de hermandad de obreros de los años cuarenta del siglo pasado, en pleno franquismo. La felicidad que transmite la escena con un opíparo banquete contrastaría con la precariedad de conseguir comida el día anterior y el posterior al evento, por cuanto la necesidad de alimentos era apremiante.

4. El cuarto objetivo que pretenden las Ciencias Sociales en Primaria no presenta dudas: entender el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación. En estas facetas creemos que el solaje de las imágenes es clave, en múltiples facetas del discurso social, de igual forma que lo son los conceptos escritos. Otro aspecto que completa la incorporación es la decisión reflexiva de la misma selección.

Un ejemplo pasaría por saber entender qué se presenta a la ciudadanía en trabajos audiovisuales de corte político o en páginas web de periódicos, qué nos transmiten y qué es lo que no sale a relucir al gran público, procurando discernir la racionalidad sesgada de algunos medios. Entre los ejemplos actuales se podría trabajar la corrupción de la sanidad catalana o la instrumentalización de la identidad nacional catalana.

Con lo indicado, la practicidad de diversas variables nos impulsa a trabajar con imágenes ya fijadas en los libros y medios de comunicación, también con imágenes propias

⁵ Joan Fontcuberta (2012) señala el análisis del fenómeno digital a través de una película, indicando que en la era de Internet "la preeminència dels llenguatges audiovisuals i la seva hibridació: la imatge guanya terreny als continguts estrictament verbals". Afirma, sin tapujos, que Internet puede considerarse "com una aixeta que tenim a casa, de la qual ragen imatges".

de los alumnos, válidas tanto para completar la policromía de las que ya aparecen en libros e internet como para servir de eje en la clase, en una salida escolar o en el museo, para entender realidades diversas⁶. Ello implica que con imágenes externas el proceso se mantiene abierto mientras dura el proceso de aprendizaje, con constantes vaivenes hacia nuevas realidades interpretativas.

A través de esta vía abierta de estos nuevos lenguajes podemos trabajar la mayoría de ejes sociales: la sucesión en el tiempo, la reversibilidad, la simultaneidad, la continuidad y el cambio en aras de poder entender los flujos temporales; los ritmos, el tiempo vivido, percibido y concebido, la periodicidad histórica de un proceso; las evidencias del pasado, el trabajo con fuentes del momento y con fuentes pretéritas; el recuperar las imágenes del cine como sucesión de fotografías en movimiento para comprender situaciones pasadas en relación con el presente; la validación de las fuentes inertes de los museos en combinación con las propias de los alumnos para contrarrestar validaciones o cambios; los conceptos de causalidad y la idea fuerza causa-efecto, ligado a la actuación humana en cuanto a dar hipótesis de los porqués; el recuperar las personas del pasado y su aportación a la consolidación de una familia, ligado con los avatares de la sociedad en la que vivieron; entre otras muchas cuestiones⁷.

El circuito del saber a través de una iconografía de imágenes permite entrelazar el saber pautado de los libros con la imagen, cuestionando o ampliando la carga discursiva de las imágenes, sin preeminencia. Es lo que Nilda Bermúdez señala que “la cuestión fundamental no estriba en defender una fuente o una forma específica de adquirir conocimiento histórico, privilegiando a uno solamente, sino en saber exactamente el uso que puede dársele a cada uno dentro de una situación de aprendizaje formalizado o no” (Bermúdez, 2008). La cita de Bill Gates “Quién controla las imágenes, controla los espíritus”, es demostrativa de su valor, complementada por la acertada idea de Joan Fontcuberta al indicar que “la fotografía ha de actuar como un termómetro de nuestras vidas allá donde el espíritu esté en juego. Allá donde se dirimen libertades, información y sensibilidad⁸”.

4. Concreciones específicas de aprendizajes sociales con imágenes

En este cuarto apartado de la comunicación mostraremos tres ejemplos prácticos (siempre a partir del currículo y planteados para el ciclo superior de Educación Primaria) en los que comprobaremos cómo el tratamiento de las imágenes, y por extensión de los medios de comunicación, aplicado a las ciencias sociales alcanza una potencia-

⁶ Respecto al museo es interesante la apreciación de Hernández, Martínez y Rojo (2010) cuando se preguntan si el museo es un espacio de enseñanza y aprendizaje, por cuanto éste ejerce complementariedad, que no puede suplir la clase reglada.

⁷ Una aportación clara, sugeridora, en Feliu y Hernández (2011).

⁸ Citado por Joan Fontcuberta en Caujolle, Fontcuberta, Stern, Hurtado y Massip (2009, p. 75).

lidad que implica una comprensión más eficaz de los dilemas históricos planteados.

Nuestra área de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat Rovira i Virgili ha elaborado en el último año diversos materiales, entre los que hay paneles de imágenes representativas de los grandes períodos históricos de la humanidad. En el panel dedicado a la época contemporánea, algunas de las imágenes seleccionadas son habituales en los medios de comunicación y significativas de ámbitos esenciales como economía, política y poder, estructura social, cambio tecnológico, expresiones artísticas y creencias y formas de vida:

- Cuadro "La tejedora", de Gabriel Planella.
- Cadena de montaje de coches.
- Carteles publicitarios en una ciudad.
- Cuadro "La libertad guiando al pueblo" de Eugène Delacroix.
- Imagen de Marx, Engels, Lenin y Stalin.
- Votaciones democráticas.
- Acto de represión militar.
- Bomba atómica de Nagasaki.
- Cuadro "Guernica" de Picasso.
- Tren de vapor.
- Extracción de petróleo.
- Avión.
- Rascacielos.
- Fotografía representativa de los movimientos sociales de las décadas de 1960-1970.
- Niños estudiando.
- Inauguración de unos Juegos Olímpicos.





La potencialidad explicativa de estas imágenes abre todo tipo de posibilidades, en función del tiempo disponible, capacidad y creatividad de maestros y estudiantes:

- Conseguir que el alumno de Primaria distinga qué grandes cuestiones se pueden trabajar a partir de aquellas imágenes: economía, política, cultura, etc. Tiene que ser capaz de interpelar a las imágenes, de saber qué representan.
- Se puede describir cada imagen, situarla en su contexto histórico y relacionarla con otros elementos de su mismo ámbito temático con un nexo que permita construir un discurso coherente.
- Buscar otras imágenes que la puedan complementar o que incluso tengan una mayor capacidad explicativa —de Internet, personales, de medios de comunicación—. Para conseguirlo deberá trabajar con uno de los ejes temáticos que proponemos para evitar la dispersión, y posteriormente ir acentuando al nivel de dificultad a medida que vaya avanzando.
- Localizar imágenes de períodos anteriores y (si es el caso) posteriores con las que se puedan establecer comparaciones, con el pertinente dominio de la cronología, que sean útiles para comprender la evolución social en un determinado ámbito.

Un segundo ejemplo es el análisis de algunas de las imágenes más usuales que utilizan los medios de comunicación y libros cuando tratan de la Guerra Civil española y que seguramente coinciden con las primeras que pensaría cualquier persona con cierta cultura.

Un nivel inicial de reflexión, sin duda, se concretaría en torno a las causas de la guerra civil, a la crueldad existente en los enfrentamientos bélicos o a la necesidad de buscar alternativas no violentas para afrontar los conflictos existentes en cualquier sociedad humana.

Pero unos alumnos maduros deberían ser capaces de ir más allá, preguntarse sobre la autoría de las imágenes y plantearse cuestiones como:

- ¿Las fotografías están manipuladas? ¿Son reales? ¿Nos impactan?
- ¿Cuál era el objetivo de los fotógrafos cuando captaban aquellas imágenes?
- ¿Por qué algunos de estos fotógrafos eran extranjeros?
- ¿Había más extranjeros involucrados en la guerra civil? ¿De qué países venían? ¿A quién apoyaban?
- ¿Qué mecanismos de difusión y de censura existían?

Por tanto, en la búsqueda de respuestas los alumnos deberían adquirir unas mínimas nociones sobre el papel de otros países durante la guerra. También deberían desarrollar un espíritu crítico respecto a lo que observan y, en este caso, conocer que numerosas fotografías no retrataban hechos reales sino que eran escenarios reconstruidos artificialmente por el fotógrafo con la única motivación de impresionar a los lectores de revistas (algo que no nos resulta ajeno en las televisiones y periódicos actuales). Esta teatralización es lo que ocurrió en fotografías tan famosas como la de los guardas de asalto en la calle Diputación de Barcelona (de Agustí Centelles) y, seguramente, en la aún controvertida "Muerte de un miliciano" (de Robert Capa).



Con ello, debemos remarcar que nuestro objetivo prioritario es crear estrategias que favorezcan la maduración de los alumnos de Primaria para que, de adultos, sean ciudadanos conscientes con la mayor capacidad posible de reflexión sobre su entorno social. Para conseguirlo, no podemos rehuir las cuestiones más polémicas y actuales.

Así que nuestro tercer ejemplo se centra en las demandas soberanistas que se están produciendo en Cataluña y en su explicación por parte de los medios de comunicación. Debemos partir del respeto a las diversas opiniones existentes, pero a la vez ser capaces de comprender de forma crítica las imágenes que constantemente nos llegan sobre esta cuestión:

- ¿En la propaganda de los partidos políticos en las últimas elecciones autonómicas, qué banderas aparecían? ¿Con qué importancia? Con ello, ¿qué pretendían comunicar? ¿Era coherente con lo que afirmaban sus programas escritos?
- ¿Por qué aparecen banderas catalanas con una estrella, en las manifestaciones y en los balcones? ¿Es una bandera oficial? ¿A qué banderas de otros países se parecen y por qué?
- ¿Cuáles fueron las imágenes de las portadas de los principales periódicos durante la campaña electoral? ¿Qué opinión pretendían transmitir a sus lectores?



5. Conclusiones

Visto lo precedente, y con una forma de trabajo esbozada en sus líneas maestras, la recapitulación converge en tres ejes de unidad que no de homogeneidad, aspectos que generarían otros debates. Estos tres ejes estructurarán próximas aportaciones que pretendemos realizar a partir de nuestra experiencia en los últimos años en el aprovechamiento de fotografías procedentes de fuentes familiares y en el uso de éstas durante visitas a museos (en particular, al Museu d'Història de Catalunya), además de la aplicación de las propuestas de aula explicadas en las páginas anteriores y la reflexión sobre los resultados conseguidos.

1. La educación en ciencias sociales del siglo XXI no puede ser idéntica a la del siglo pasado porque la materia ha evolucionado en cuanto saber, porque la didáctica prima referentes de pensar más que memorísticos, porque los alumnos tienen inquietudes cada vez más amplias, por la evolución de la forma de enseñar y de aprender... A la vista de estas premisas creemos que la revolución de trabajar con imágenes sólo ha empezado.
2. La educación en ciencias sociales apuesta cada vez más por un trabajo con fuentes primarias y secundarias dispares, pero reales. A ello se ha llegado tanto por la mayor calidad del profesorado que está operando con diversas variables, como por la llegada al mercado de materiales de todo tipo, impensables hace unos decenios. Aprovechar lo que está en la red, lo que llega vía imágenes y películas, lo que sugiere una informática constructiva aporta un primer conocimiento que no debemos minusvalorar. La ampliación con material audiovisual propio, en formatos diversos ha de agitar la rigidez de un sistema excesivamente libresco e inflexible.
3. La educación en ciencias sociales con material audiovisual ya es una necesidad y no un elemento decorativo y estéril. El ceremonial de entrada de la imagen en el aula implica una creación innovadora, sugerente, en el aprendizaje. Las ciencias sociales son tal vez las disciplinas que han de liderar un germen de cambio en aras de una comprensión segura, de contraste, de creación, singular. Indiscutiblemente.

Referencias bibliográficas

Arqué, M. T. (2004): La imatge visual en la didàctica de les Ciències Socials. Tractament didàctic de la imatge en els cicles mitjà i superior de l'Educació Primària. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral).

Arqué, M. T. (2006): La fotografía familiar y la didáctica de las ciencias sociales, en *Amador, P., Robledano, J. y Ruiz Franco, R. (coord.). Cuartas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología*. Madrid: Universidad Carlos III, 379-388.

Benejam, P. (1996): Els objectius de les sortides. *Perspectiva Escolar*, 204, 2-8.

Bermúdez Briñez, N. (2008): El cine y el vídeo: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.

Caujolle, Ch., Fontcuberta, J., Stern, R., Hurtado, J. y Massip, C. (ed.) (2009): *La ubiqüitat de la imatge*. Barcelona: KRTU. Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació de la Generalitat de Catalunya.

Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011): *Enseñar y aprender historia*. 12 ideas clave. Barcelona: Editorial Graó.

Fontcuberta, J. (2012): Una cultura visual postfotogràfica, en *Fotografia catalana contemporània. Dels anys setanta fins a l'actualitat*. Barcelona: Fundació Lluís Carulla.

Gavaldà, A. (coord.) (2008): *La fotografia història a l'aula: un mitjà per aprendre*. Tarragona: Edicions l'Agulla de Cultura Popular.

Gavaldà, A. y PONS, J. M. (2010): Prácticas con fotografías y documentos para abordar ciencias sociales con eficiencia, en *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior / A innovación educativa no contexto actual da educação superior*. Vigo: Universidade de Vigo, 141-144.

González Masip, A. (2009): *Observació i anàlisi de fonts fotogràfiques*. Barcelona: Arxiu Nacional de Catalunya.

Hernández Cardona, F. X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Hernández Cardona, F. X., Martínez Gil, T., Rojo Ariza, M. del C. (2010): Los límites de la interactividad, en Santacana Mestre, J. y Martín Piñol, C. (eds.) *Manual de museografía interactiva*. Gijón: Ediciones Trea.

Hernández Cardona, F. X. y Santacana Mestre, J. (2009): Las museografías emergentes en el espacio europeo occidental. *HERMES*, 1, 8-20.

THELMA & LOUISE: UN ESTUDIO DE CASO EN EL APRENDIZAJE DE GÉNERO

JUAN RAMÓN MORENO VERA
MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ

Universidad de Alicante

1. Introducción

El uso del cine dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje no debe tener la consideración de ser un recurso didáctico más, si no que, en su papel de medio de comunicación, se convierte en un procedimiento muy completo que funciona como instrumento de transmisión y formación de nueva información, permitiendo la comprensión de situaciones humanas y sociales que, tal vez, no fuesen fácilmente identificables en la vida diaria del alumnado.

Por otra parte, en el contexto educativo actual de las Ciencias Sociales los estudios sobre género han ido ampliando su presencia gracias a su carácter transversal y la importancia que adquieren a la hora de definir la educación cívica y democrática del alumnado.

Para ayudar en el objetivo de redefinir y debatir el papel de la mujer en la sociedad se propone este estudio de caso centrado en la película de Ridley Scott, *Thelma & Louise* (1991), pues es considerada una obra paradigmática dentro de la historia del cine y además está enmarcada en temáticas de género, como son el papel de la mujer en la sociedad, la libertad de la mujer u otros temas que causaron mayor polémica como el crimen femenino y la violencia de género.

2. La imagen de la mujer

La imagen de la mujer en el mundo del cine no ha sido siempre la misma, ha ido evolucionado con el cine mismo y con el rol que la sociedad le ha ido asignando en cada momento. Como todo documento audiovisual las imágenes y todo el entramado sonoro que acompaña a las películas no son neutros, siempre reflejan o pretenden reflejar un imaginario social que pueden llegar a convertirse en referentes de conductas individuales. La imagen, junto al mensaje sonoro, es muy persuasiva e intenta convencer de la ideología que subyace en ella, se infiltra y contamina nuestros pensamientos modificándolos, lo que altera también nuestra conducta. Cuando un cineasta crea una imagen femenina está interpretando una realidad, su realidad, y todo lo que aparece en la cinta responde a sus intenciones y estas intenciones corresponden a una manera de ver y entender la sociedad, a unos valores personales y sociales, a unos planteamientos ideológicos (Pérez Gauli, 2003), económicos, sociales y culturales sobre la mujer. Es por esto, que el mundo del cine nos interesa como fuente de información sobre la imagen femenina que trasmite, o intenta darnos a conocer, porque su poder persuasivo es tan alto que el mundo de la educación no puede ignorarlo.

El cine, como representación social ha ido construyendo una imagen de la mujer repleta de tabúes y prejuicios, una imagen totalmente estereotipada de la misma, aunque no se puede negar que la necesidad de contar una historia en noventa minutos requiere una capacidad de síntesis que hace necesario la utilización de estereotipos como marcos que ayudan a definir a las mujeres. No es hasta los años setenta cuando comienza a estudiarse el papel de las mujeres en el cine. En los inicios del cine predominan las comedias en los que están presentes los estereotipos de amada, madre, esposa y ama de casa, ampliados por las derivaciones de aquellos en su papel de enfermera, solidaria, cuidadora, docente o heroína pero que siempre es vista como una prolongación de lo masculino y en la que "ella" acaba siendo salvada por "él". En las comedias más recientes su rol ha mejorado bastante, pues se mueve entre la mujer dependiente del hombre (padre, marido, colega, et.), la que pretende ser independiente pero es torpe o salvada por el hombre, la mujer de vida alegre (redimida por el protagonista), o la mujer independiente y con carácter que suele aparecer en contados films. En las películas de aventuras y acción la mujer suele aparecer como un mero complemento del hombre, sea éste héroe o villano, y en las que su rol va de la mujer honesta a la malvada, pues hay pocos roles intermedios, aunque últimamente están apareciendo algunas aventureras y heroínas, siendo su rol una imitación del masculino. En las últimas décadas comienzan a rodarse películas en las que la protagonista es una mujer con identidad propia, sin depender del rol masculino, como es el caso de *Tomates verdes fritos*, *Erin Brockovich* o *Volver*. Podemos sintetizar que la mayor parte de los filmes nos presentan, aún hoy día, a un hombre como sujeto y a una mujer objeto (por ejemplo todas las del Agente 007), y muy pocas veces se rompe con el imaginario de género establecido desde sus inicios, por eso es tan interesante el film de *Thelma & Louise*, aquí estudiado, porque se sale del "guión de género" establecido.

3. Análisis de la imagen de la mujer en *Thelma & Louise*

Dentro de ese imaginario femenino asociado tradicionalmente al cine *Thelma & Louise* supone una nueva ventana iconográfica que sitúa a la mujer como centro del film, siendo la protagonista indiscutible de la película y no un mero objeto al servicio de un protagonista masculino.

En el caso de *Thelma & Louise* la película comienza ofreciendo la tradicional imagen de la mujer como **acompañante del hombre**. En los ocho primeros minutos observamos a Thelma, como la esposa fiel, obediente y sumisa al marido. Imagen reforzada por la conversación que mantiene con Louise por teléfono en la que compara a Darryl –el marido de Thelma– con su padre, como figura masculina de autoridad ante la esposa. Por su parte Louise es una honesta y profesional camarera, que mantiene una buena relación con su jefe y se preocupa en llamar a su novio —Jimmy— antes de iniciar el viaje.

Esta imagen de la mujer que nos ofrece la obra, sin duda, trata de marcar el enorme contrapunto con la imagen de las dos protagonistas que se va a mostrar en el resto del film. A partir de entonces se inicia un viaje de fin de semana, que no es otra cosa sino una metáfora de la búsqueda de la libertad que anhelan las dos amigas. El punto de inflexión lo marca la entrada en el bar *Silver Bullet* y el asesinato de Harlan tras su intento de violación a Thelma en el minuto veintiuno de película. A partir de este hecho, que desencadena la trama, se pasa a ofrecer una imagen de la mujer **independiente**. La libertad de las protagonistas la ofrece la huída de la justicia, y la identidad de las amigas va enfrentando actitudes miedosas y desconfiadas de Thelma con las conductas violentas, poderosas y desconfiadas en la justicia que propone Louise.

La nueva imagen de la mujer nos es mostrada a través de una serie de rasgos en el comportamiento: es una mujer criminal, vengativa, temeraria, decidida y ante todo enarbola la bandera de la amistad y el compromiso, un compromiso no fiel al hombre, sino fiel a su compañera de viaje, es decir la propia mujer. Ahí reside la base de su independencia.

Pese a esto, a lo largo de la huída podemos observar otras imágenes de la mujer que se muestran a través de personajes masculinos, desde la mujer como **objeto de deseo sexual** que nos ofrece el camionero que se cruzan recurrentemente por el camino, a la mujer **débil y obediente** que el marido de Thelma aún confía en que se muestre, y que ya no volverá más.

Hacia el minuto setenta del film, se produce un cambio de roles entre las dos protagonistas, provocado por el robo del dinero en el motel. Louise, que se había mostrado como la cabeza visible de la huída a Méjico, entra en una crisis de valores porque sabe que no existe libertad para las mujeres, si no mantiene una independencia económica. Será en ese momento cuando Thelma tome las riendas para robar el supermercado y conseguir el dinero necesario para la escapada. Además del robo del supermercado, las protagonistas siguen mostrándose poderosas y desafiantes al

renunciar a su entrega, y atacar de paso al camionero que las humillaba por el camino.

4. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica queda enmarcada en la asignatura de Historia del Arte, en el 2º curso de Bachillerato, y la duración supone tres sesiones de una hora cada una, puesto que la cinta tiene una duración de 130 minutos, y existen tanto actividades previas como posteriores a la proyección de la película.

4.1 Objetivos

Como ya hemos comentado a lo largo de este estudio la propuesta didáctica pretende como meta final permitir al alumnado (re)pensar el papel de la mujer en la sociedad. De esta manera pueden ser capaces de identificar con mayor facilidad situaciones de injusticia, desigualdad o sumisión que no aparecen en la vida cotidiana de nuestros estudiantes

Entre los objetivos en materia de **educación de género** en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales vamos a encontrar los siguientes:

- Identificar los roles sociales que tradicionalmente han identificado a la mujer y las situaciones cotidianas que supongan una posición de desigualdad hacia la mujer en el ámbito doméstico o profesional.
- Aceptar que la desigualdad de género no está basada en causas naturales si no en estereotipos creados y mantenidos por la sociedad, estableciendo así relaciones equilibradas, solidarias y constructivas entre hombres y mujeres.
- Adquirir conductas de convivencia que permita al alumnado a desarrollarse conforme a conductas libres de violencia —ya sea física o psicológica—, saber reconocer ésta y denunciarla cuando aparezca en situaciones sociales cercanas.

Además de los citados objetivos, nuestra propuesta didáctica también persigue una serie de objetivos relacionados con el ámbito artístico en el que se enmarca la creación cinematográfica. En relación, por tanto, a la **Historia del Arte**, los objetivos de nuestro estudio son los siguientes:

- Valorar el arte como parte de la creación social del ser humano, no sólo en su faceta estética, si no también, en sus ámbitos icónicos, sentimentales, documentales o como medio de comunicación.
- Reconocer la naturaleza artística de la producción cinematográfica, valorando sus creaciones como objetos de estudio dentro de la Historia del Arte.
- Mantener una actitud reflexiva y crítica acerca de la obra de arte, promoviendo el debate alrededor de las respuestas sociales que provoca la obra de arte en el espectador.

Por último, enumeramos los objetivos **específicos** relacionados con el estudio de caso aquí presentado y basado en la cinta *Thelma & Louise*:

- Reconocer la imagen de la mujer que suele aparecer en las películas que habitualmente llegan a nuestros cines. Identificando los roles y rasgos femeninos que aparecen en la película proyectada en el aula.
- Debatir y reflexionar, llegando a un consenso en clase, sobre las características de las mujeres a lo largo de la película, y anotar los posibles cambios de rol que van sufriendo las protagonistas.
- Presentar públicamente las conclusiones a las que se lleguen, justificando nuestras reflexiones en base a los motivos que nos han llevado hasta ellas.

Por tanto, se pretenden conseguir los citados objetivos no sólo a través de la proyección de la película en clase, si no también mediante actividades en las que el alumnado sea capaz de reflexionar sobre los roles sociales de la mujer.

4.2 Metodología

En cuanto a la metodología cabe señalar que se trata de una actividad de indagación científica en la que será el propio alumnado el que de manera activa y participativa construya las reflexiones de género que queremos alcanzar, estando siempre la actividad guiada por el profesor, que actuará como supervisor del trabajo. La propuesta se encuentra dentro de la metodología de investigación basada en las artes (Hernández, 2008), en la que la indagación se alía a la producción artística.

Los principios metodológicos que enmarcan la educación basada en el arte han sido bien analizados por García Villegas y Miralles Martínez (2009) y serán, en nuestra propuesta, los siguientes: a) Un aprendizaje significativo. Se deben plantear cuestiones que conduzcan al alumno a un conflicto cognitivo que le permita adquirir nuevos conceptos. b) Perspectiva globalizadora. Todas las áreas de conocimiento están ligadas.

Para atender a estas cuestiones nos valdremos de una metodología didáctica de tipo sinéctico¹, en la que potenciaremos el pensamiento creativo del alumnado a través de metáforas y analogías. Este modelo pretende crear maneras novedosas de pensar entre los alumnos para afrontar futuros problemas.

Para Joyce, Weil y Calhoun (2006) los tres métodos sinécticos son la analogía personal, la analogía directa y la analogía contrapuesta. Aunque a nosotros la que más nos interesa es la analogía personal en la que los estudiantes deberán sentir que se han convertido en otra persona, en este caso en las dos protagonistas femeninas del film.

Para guiar este tipo de actividades, el docente puede ayudarse de los métodos del llamado *pensamiento visible* (Perkins, 1995), con sus rutinas de pensamiento fundamentalmente aquella de las preguntas clave: ¿qué ves? y ¿qué ves que te induce a pensar así?

¹ La metodología sinéctica (Gordon, 1961) nació en el ámbito de la empresa aunque fue también adoptada por la educación formal para destacar el potencial creativo de los alumnos a través de metáforas y analogías.

Así pues, en nuestra propuesta didáctica usaremos una metodología de indagación científica y en la que desarrollarán una serie de actividades a través de una metodología sinéctica, potenciando el pensamiento creativo de los estudiantes.

4.3 Actividades

Existirán tres modalidades: una previa a la proyección del film, una durante la visualización y una última después de haber visto la película.

Entre las **actividades previas a la proyección de la película**, la introducción dedicada a la trama de la película se dejará abierta para detectar las ideas previas que puedan tener los alumnos acerca de la película, puesto que es posible que alguno la haya visto ya o tenga alguna idea sobre lo que puede tratar.

En este sentido plantearemos a nuestros estudiantes tres cuestiones para que reflexionen: a) ¿Has visto ya la película?; b) ¿De qué piensas que trata esta película?; c) ¿Cómo crees que es la vida de las protagonistas? ¿Por qué? Fueren cuales fueren las respuestas a las dos primeras preguntas, el estudiante debe responder a la última cuestión en la que el grado de reflexión exigido es mayor. El alumnado debe hacer un ejercicio de analogía personal en el se ponga en la piel de las protagonistas y justifique cómo piensan que es su vida y qué elementos de ésta les lleva a dar dicha respuesta.

Una vez contestadas y debatidas las cuestiones previas a la visualización, se iniciará la proyección de *Thelma & Louise* en la que propondremos la **actividad para trabajar durante la visualización**. Así, la actividad paralela corresponderá a la toma de datos de las características de las dos protagonistas principales de la película *Thelma* -Geena Davis- y *Louise* -Susan Sarandon.

Para no interferir en la visualización la toma de datos estará guiada por el profesor que propondrá las siguientes tablas para que el estudiante la rellene, teniendo en cuenta de forma individualizada a la protagonista (una tabla para cada una), el momento de la película y los rasgos y roles que la caracterizan.

Las tres partes en las que proponemos la división de la película, y que marcan un cambio perceptible en los roles y rasgos de las protagonistas son: 1) desde el inicio hasta la el incidente en el bar; 2) desde el inicio de la huida hasta el robo del dinero en el motel; 3) desde el robo hasta el desenlace.

ROL	Sexo	
	Etnia	
	Descripción física	
	Apariencia externa	
	Edad aproximada	
	Clase social aparente	
	Actividad principal que ejerce	
	Contexto social en el que vive	

Tabla 1. “*Thelma & Louise*”: Rol (producción propia)

RASGO		Primera parte		Segunda parte		Tercera parte	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
	Agresiva/violenta						
	Alegría						
	Tristeza						
	Amistosa/sociable						
	Honestidad						
	Sumisión						
	Maltratada						
	Odio						
	Familiar						
	Maternal						
	Placer/Sexualidad						
	Libertad						
	Profesional						
	Desconfiada						
	Responsable						
	Sensible						
	Riesgo						
	Fortaleza						
	Belleza						
	Energía						

Tabla 2. "Thelma & Louise": Rasgos (producción propia)

Para finalizar atenderemos a las **actividades posteriores a la visualización** de la película, en las que el alumnado deberá reflexionar y justificar el porqué de la toma de datos realizada previamente y analizar el papel de las protagonistas de la película.

Para ello tendrán que contestar a las siguientes cuestiones: a) define el papel desempeñado por Thelma y Louise en la película; b) escribe qué criterios te han llevado a pensar eso de cada una de ellas; c) ¿Cuáles son los cambios de rasgos que se aprecian a lo largo de la película?

Por tanto, nuestros estudiantes tendrán que realizar una visualización crítica de la película realizando una serie de actividades en las que irán construyendo los roles y los rasgos de las protagonistas para posteriormente analizar el papel de éstas, justificando qué acciones de la película le han llevado a construir esas identidades.

4.4 Evaluación

En cuanto a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ésta será continua y global, atendiendo así a todos los objetivos marcados desde el inicio. Durante el desarrollo del proceso educativo existirá una **evaluación inicial** donde iremos detectando el aprendizaje del alumnado, partiendo de las ideas previas, y del análisis sinéctico que hagan sobre los personajes de Thelma y Louise. Así mismo habrá una **evaluación continua** a lo largo de la proyección de la película en la que tendremos en cuenta el visionado crítico por parte de los estudiantes, que irán rellenando las tablas aportadas por el profesor. Para finalizar tendrá lugar una **evaluación final** en la que el alumnado deberá reflexionar sobre los roles y rasgos de Thelma y Louise, y justificar por qué creen que se identifican así estos personajes.

Por lo que respecta a la práctica docente, atenderemos a la puesta en práctica de nuestra propuesta para adecuarlo a las necesidades formativas del alumnado. Y por último, la evaluación de la programación deberá centrarse en los elementos que forman la propuesta, como: la correcta relación con los objetivos, los recursos usados, la organización del aula o la metodología.

5. Reflexión final

Así pues, nos encontramos ante una propuesta didáctica dedicada a que el alumnado reflexione acerca del rol que cumple la mujer en la sociedad actual partiendo de la lectura de la imagen de la mujer que nos ofrece un medio de comunicación de masas como es el cine, en este estudio se abordará concretamente el film *Thelma & Louise* donde se evidencia un cambio notable en la representación femenina cinematográfica, mostrando a una mujer libre, independiente y decidida en una situación de conflicto. A través de las actividades será el alumnado el que construya el papel de la mujer que la película muestra, reflexionando sobre las similitudes o diferencias que aprecian con el rol femenino en la sociedad actual y todas las problemáticas de género que surgen en su entorno.

Referencias bibliográficas

Gamarra, M. y Luján González, L. (2012): *La imagen de la mujer en el discurso histórico cinematográfico (1939-1957)*. Actas del III Congreso Internacional de la Asociación argentina de estudios de Cine y Audiovisual. Disponible en URL: http://www.asaeca.org/aactas/gamarra_maximiiliano_-_gonzalez_laura_-_ponencia.pdf. [consulta 4 de Diciembre de 2012].

García Villegas, M. N. y Miralles Martínez, P. (2009): El arte de Dalí. Proyecto de innovación en la etapa de Educación Infantil. En *II Jornadas de los Master en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Universidad de Murcia.

Gordon, W. J. J. (1961): *Synerctics: the development of creative capacity*. Nueva York: Harper and Row.

Hernández Hernández, F. (2008): La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006): *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

López Fernández, M. (2006): *La imagen de la mujer en la pintura española 1890-1914*. Madrid: La Balsa de la Medusa.

Loscertales, F. y Núñez, T. (2009): La imagen de las mujeres en la era de la comunicación. *I/C- Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, 427-462.

Moreno Vera, J.R. y Vera Muñoz, M.I. (2012): La representación femenina en el retrato de la Región de Murcia. *European Review of Artistic Studies*, 3 (2), 65-88.

Pérez Gauli, J.C. (2003): Imágenes mentales II Qué hay detrás de una imagen. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 1 (1), 30-43.

Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO: LA GUERRA FRÍA

MIGUEL LÓPEZ RODRÍGUEZ

LAURA ARIAS FERRER

Universidad de Murcia

Introducción

Es de sobra conocido por el personal docente el potencial y utilidad didáctica de los recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si es aceptada la gran importancia de la imagen para facilitar los aprendizajes, un vídeo multiplica aún más su utilidad y su repercusión en este proceso, pues este tipo de herramientas ayudan al alumno a priorizar, organizar y procesar la información recibida.

Además, su correcto enfoque y aplicación didáctica, favorece una mayor participación del alumnado y le otorga un mayor protagonismo en la construcción de los contenidos de aprendizaje. Al fin y al cabo, como señala el historiador Ferro, el análisis del material audiovisual supone, a su vez, una nueva forma de hacer historia. Las películas y documentales de carácter histórico son el reflejo de la sociedad que las produce y de todo lo que ésta lleva consigo (Ferro, 1980: 29), y así hemos de hacérselo ver al alumnado. De la misma manera, éstos han de ser conscientes de que el material proyectado no ha de suponer una visión dogmática, sino que debe ser críticamente analizado.

Intentamos romper así con la tradicional forma de presentar la materia, caracterizada por la presentación (y posterior memorización) de un conjunto de datos, hechos, fechas, etc., que usualmente se ofrecen mediante clases magistrales con escasa o nula

participación del alumnado. Tal y como señala González, si queremos construir aprendizajes verdaderamente duraderos y significativos, “es necesario que la Historia “hable” a los alumnos [...] Pero para que eso suceda, tienen que “callar” el profesor y la propia ciencia y dejar que se produzca el diálogo, la comunicación, entre el alumno y aquellos saberes sociales con los que los jóvenes necesitan establecer el diálogo” (González, 2002: 51).

1. Los medios audiovisuales como recurso educativo

El éxito de la intervención docente depende de la correcta selección de los recursos a utilizar en el aula, así como de la adecuada planificación de la acción docente y del trabajo de aula. En relación a los recursos audiovisuales, Breu (2010) señala la importancia de poseer una serie de criterios didácticos claros, buscando su idoneidad para la reflexión intelectual y para generar un conjunto de propuestas relacionadas con el currículo escolar, pero sin dejar de lado otros aspectos como su atractivo a los ojos de los estudiantes, los valores que pueda transmitir, su idoneidad al nivel educativo y, por supuesto, que resulte motivador para el alumno, entre otros criterios.

Respecto a su integración en el trabajo de aula, existen diversas propuestas relacionadas con el uso del material audiovisual en el aula. Algunas de ellas, se centran casi en exclusiva en el análisis del recurso audiovisual desde un punto de vista técnico y artístico, centrandolo en sus características y contenido, trabajándolo a modo de sinopsis. En este sentido Aumont y Marie (1990: 34) consideran fundamental llevar a cabo un análisis en tres esferas: (1) la parte formal del film (director, distribución, etc.), (2) una parte más descriptiva (analizando secuencias, realizando una sinopsis, etc.) y (3) la parte dedicada al debate sobre las cuestiones que la proyección sugiere así como las conclusiones de su visionado. Otras, en cambio, van un paso allá. Ilustrador en este sentido es el trabajo de Martínez Salanova (2002), quien afirma que, si bien es necesario realizar el análisis técnico del film, este ha de ir encaminado a dotar al alumnado de más elementos de juicio que ayuden a encontrar sentido a lo proyectado. Junto a esto, hace especial hincapié en la necesidad de desterrar la idea de proyectar una película como medio de distraer y relajar al alumno. El cine no ha de ser considerado como un medio de entretenimiento o premio, sino como un elemento complementario del proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo, por lo tanto, el valor del cine como proveedor de conocimientos, más allá de su vertiente lúdica y/o artística. Siguiendo esta línea de pensamiento, Valero (2007) plantea el siguiente esquema de trabajo.

- Identificación del filme a través de una ficha técnico-artística de la película y la identificación del género cinematográfico al que pertenece, así como de su director y biofilmografía.
- Análisis del filme, a través de una introducción que ponga de manifiesto las circunstancias que envuelven el rodaje de la película y llevando a cabo una sinopsis argumental que nos sitúa en la trama de la obra.
- Valoración personal, donde entra en juego la capacidad crítica y analítica del alumnado, que debe hacer referencia al contexto histórico de la película y a

los hechos puntuales que en ella se narran.

Siguiendo este esquema, Breu (2010) insiste en la idoneidad de presentar (o realizar en el aula por el alumnado) un esquema inicial, a modo de ficha técnica, que incluya una sinopsis, precedida de una presentación oral del vídeo. Tras esto, es necesaria la realización de una serie de actividades de comprensión y reflexión con la intención de conocer el grado de comprensión de los alumnos del vídeo proyectado, variando la dificultad de las mismas, y complementar el ejercicio realizado con lecturas de apoyo sobre los temas tratados en el vídeo. De cara a la acción docente, menciona la importancia del contracampo, es decir, de señalar aspectos didácticos para el profesorado, objetivos formativos, criterios de evaluación, etc., buscando la conexión con los contenidos curriculares.

La propuesta que presentamos a continuación desarrolla todos los aspectos señalados por Breu, mostrando, en primer lugar, los aspectos didácticos señalados, para luego pasar a la descripción de los recursos seleccionados así como sus características técnicas y su aplicación en el aula.

2. Presentación de la propuesta: la guerra fría y la política de bloques

La propuesta didáctica que presentamos fue llevada a cabo durante el curso 2011/2012 en el Instituto de Educación Secundaria Domingo Valdivieso, de Mazarrón (Murcia), en las aulas de 1º de Bachillerato. Concretamente con un grupo de Bachillerato¹ de Investigación, que poseía un total de 16 alumnos con edades comprendidas entre los 16 y 17 años, y un segundo grupo del mencionado curso, que contaba con 21 alumnos.

Ésta quedaba enmarcada en la unidad didáctica 12, “La guerra fría y la política de bloques”, impartida durante el segundo trimestre, cuyos contenidos mínimos aparecen fijados en el *Bloque 4* de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, señaladas en el *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre*, y *Decreto 262/2008, de 5 de noviembre*, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Región de Murcia, siendo los siguientes: *El mundo en la segunda mitad del siglo XX. El enfrentamiento de las ideologías. Aparición, desarrollo y fin de los bloques*. Además de éstos, el desarrollo de esta unidad didáctica contribuirá a la final consecución de determinados objetivos (ver tabla 1).

Para ello se programaron 7 sesiones de 55 minutos, más otra sesión de evaluación. Debemos recordar que la asignación horaria de la asignatura es de 4 horas semanales, por lo que su puesta en práctica se prolongó durante dos semanas lectivas.

Los recursos audiovisuales seleccionados fueron fragmentos concretos de algunos filmes, documentales y discursos políticos existentes en este formato. Las escenas proyectadas no superan los cinco minutos de extensión, para evitar la pérdida de atención por parte del alumnado. Por ello, la correcta selección de los fragmentos y escenas proyectadas juega un papel esencial, ya que éstos deben condensar la esencia de lo que se pretende enseñar.

¹ Agradecer a la dirección del centro y, especialmente, al profesor D. José García Huéscar, la posibilidad de llevar a cabo esta propuesta, así como sus consejos y propuestas de mejora. Sin su ayuda y colaboración no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

Cada una de las proyecciones se presenta al alumnado a través de una ficha técnico-artística y se proponen una serie de actividades que den sentido y consistencia tanto a la proyección como a los contenidos trabajados, incluyendo actividades de iniciación, desarrollo, consolidación y repaso.

OBJETIVOS DE ÁREA (RD 1467/2007, de 2 de noviembre)	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
1. Comprender los principales procesos y acontecimientos históricos relevantes del mundo contemporáneo situándolos en el espacio y en el tiempo, identificando los componentes económicos, sociales, políticos, tecnológicos y culturales que los caracterizan, así como sus rasgos más significativos, sus interrelaciones y los factores que los han conformado.	1. Definir el concepto de guerra fría e identificar y caracterizar sus etapas. 2. Sintetizar los rasgos de las principales crisis internacionales posteriores a 1945. 3. Identificar los principales protagonistas de los sucesos que acontecieron en este periodo y conocer su relevancia y papel desempeñado. 4. Explicar, partiendo de la observación de mapas, la división estructural del continente europeo a lo largo del periodo analizado.
2. Conocer las coordenadas internacionales a escala europea y mundial en los siglos XIX y XX para entender las relaciones entre los estados durante esa época y las implicaciones que comportaron.	5. Ser capaz de conectar sucesos de hoy que guarden relación con los procesos históricos estudiados.
3. Analizar las situaciones y problemas del presente desde una perspectiva global, considerando en ellos tanto sus antecedentes como sus relaciones de interdependencia.	6. Analizar y comprender las características y sucesos de la etapa a través de la lectura, visualización y comentario de los discursos políticos de sus protagonistas. 7. Valorar críticamente el clima psicológico y la propaganda de la guerra fría a través de la observación y comentario de diversos documentos icónicos (carteles, películas, etcétera).
8. Afianzar los hábitos de lectura y la expresión oral a partir de textos históricos utilizados en la materia.	8. Apreciar la imagen del comunismo que ha sido transmitida a través de la historiografía histórica y de los diversos medios de comunicación, entre ellos el cine.
6. Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes diversas, tratarla de forma conveniente según los instrumentos propios de la historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.	9. Valorar la importancia del diálogo para la resolución de conflictos.
5. Apreciar la historia como disciplina y el análisis histórico como un proceso en constante reelaboración y utilizar este conocimiento para argumentar las propias ideas y revisarlas de forma crítica teniendo en cuenta nuevas informaciones, corrigiendo estereotipos y prejuicios.	
4. Valorar positivamente los conceptos de democracia y libertad y la solidaridad ante los problemas sociales, asumiendo un compromiso con la defensa de los valores democráticos y ante las situaciones de discriminación e injusticia, en especial las relacionadas con los Derechos Humanos y la paz.	

Tabla 1. *Objetivos de Etapa y área en conexión con los objetivos de la Unidad Didáctica.*

2.1. Recursos audiovisuales seleccionados

La cercanía cronológica de la época histórica en la que centra la unidad didáctica propuesta, ha facilitado en gran medida el abanico de recursos disponibles para ofrecer

al alumno. Sobre todo han sido seleccionados algunos de los discursos políticos pronunciados por los principales dirigentes políticos de la época y cuyo papel en el desarrollo del periodo resultó fundamental. Esto ha permitido que el alumnado pudiera trabajar directamente sobre fuentes primarias y analizar así información contemporánea a los hechos y de gran valor histórico. Estos discursos podían haber sido únicamente trabajados por escrito. Sin embargo, consideramos que cuando pueden ver y escuchar esa misma información de boca de su protagonista, el valor de la misma se multiplica por la gran cantidad de matices que ofrece, además de por el realismo del que dota a la escena. La historia pasa a ser algo tangible y real.

Estos recursos serán proyectados en el aula como introducción, desarrollo y consolidación de los contenidos trabajados a lo largo de la unidad didáctica. De manera previa al visionado de los vídeos se definirán los conceptos clave que aparecerán durante el visionado, y se presentará y contextualizará la proyección. Tras el visionado se realizarán una serie de actividades y preguntas, incentivando al debate dirigido en torno a diversas cuestiones, incitando a la reflexión y valoración de la información vertida en ellos, así como a la conexión entre los diversos hechos mostrados y sus repercusiones. Tener un esquema organizativo para este tipo de clases ayuda a mantener el equilibrio y compactar las sesiones sobre el tema, sin embargo, no hay que ser rígidos y obcecados seguidores de nuestro plan inicial pues en muchos casos el alumno demanda mayor atención en cuestiones que no habíamos planeado. De este modo, el tiempo dedicado y la incidencia mayor o menor sobre algunos aspectos del tema se verá alterada por las exigencias y necesidades de los alumnos.

SESIÓN	RECURSO AUSIOVISUAL
Sesión 1	La guerra fría: la distensión. Datos técnicos: Producido por P. Mitchel y J. Isaacs [CNN-Documanía]. 1998 Fragmento seleccionado: Inicio del capítulo 16 (duración: 1 min. 21 seg.)
Sesión 2	Discurso de W. Churchill en Fulton (Missouri), 1946 Datos técnicos: discurso procedente del documental La Guerra Fría (24 capítulos) Fragmento seleccionado: Inicio del discurso (duración: 1 min. y 10 seg.)
Sesión 3	Discurso Presidente de los EE.UU Harry Truman. 1947 Datos técnicos: discurso procedente del documental La Guerra Fría (24 capítulos) Fragmento seleccionado: duración: 1 min.
Sesión 4	Buenas noches y buena suerte. Datos técnicos: Dirigido por G. Clooney (2005) [Warner Independent Pictures] Fragmentos seleccionados: 1. Programa de E.R. Murrow / 2. Discurso de E.R. Murrow (duración: 5 min.)
Sesión 5	Discurso J.F. Kennedy Yo soy berlinés. 1963 Datos técnicos: Selección www.youtube.com Fragmento seleccionado: 4 min. 40 seg.
Sesión 6	Discurso Ronald Reagan en la Puerta de Brandemburgo. 1987 Datos técnicos: Selección www.youtube.com Fragmento seleccionado: 4 min. 6 seg.
Sesión 7	Teléfono rojo ¿Volamos hacia Moscú? (Selección de fragmentos). Datos técnicos: Dirigido por S. Kubrick (1964) Fragmentos seleccionados: Escena final del film (duración: 4 min.)

Tabla 2. Recursos seleccionados y secuenciación de su proyección.

2.2. Secuenciación, objetivos y contenidos de las proyecciones

Sesión 1. Introducción

La primera sesión, de carácter introductorio, estará destinada a la breve presentación de los contenidos generales de la unidad didáctica. Con este fin ha sido seleccionado un fragmento del documental *La Guerra fría: La distensión que versa sobre este periodo histórico*. En concreto se centra en el proceso por el cual EEUU y la URSS se convierten en protagonistas de una carrera armamentística que los convertirá en adversarios antagónicos en las décadas siguientes. Con este primer visionado se pretende detectar las ideas previas de los alumnos y conseguir una primera visión del periodo objeto de estudio, obtenidas a partir de un ejercicio de lluvia de ideas y el uso de una estrategia interrogativa que nos permita detectar las preconcepciones previas sobre la temática. De la misma manera, podremos realizar un primer acercamiento y una reflexión inicial sobre los antecedentes y posterior evolución del periodo, además de perfilar los principales aspectos y características de la Guerra Fría.

Por lo tanto, serán trabajados los siguientes contenidos:

- *El orden internacional a partir de 1945. Mundo bipolar*. A partir de la visión de un mundo dividido y separado por una barrera electrificada y de confrontación entre enemigos.
- *Rasgos de la guerra fría*. A través de un símil que nos muestra a dos vecinos en disputa, se definen los rasgos principales de la Guerra Fría. La desconfianza mutua entre estos dos vecinos, que rivalizan ideológicamente, les conduce a una competición por tener más y mejor armamento, lo que finalmente les lleva a una situación verdaderamente crítica cuyo desenlace puede tener efectos devastadores.

Sesión 2. Etapas de la Guerra Fría. Los desencadenantes.

En la sesión 2 serán desarrollados los contenidos relativos a los desencadenantes de la Guerra Fría, así como la expansión soviética durante los primeros años del enfrentamientos.

Para ilustrar dichos contenidos será proyectado el discurso que Winston Churchill pronunció en el Westminster College (Fulton, Missouri) el 5 de marzo de 1946. Presentado por el presidente norteamericano Truman, Churchill pronuncia su alocución estableciendo así, para algunos, el inicio de la Guerra Fría. Este vídeo se proyectará después de la explicación de los contenidos y servirá para identificar vocabulario e ideas importantes de estrecha relación con el tema. A su vez, sirve como hilo conductor de las tareas que los alumnos deben realizar.

Con este discurso podemos introducir el vocabulario específico de la unidad, y que será empleado con bastante frecuencia a lo largo de las siguientes sesiones. Por ejemplo, los términos “telón de acero” o “esfera soviética” empleados por Winston Churchill suponen un ítem fundamental que caracterizará y definirá todo el periodo.

A partir del visionado y posterior comentario de este discurso, se podrán trabajar los siguientes contenidos:

- *Etapas de la guerra fría*. Los desencadenantes. El discurso de Churchill simboliza para muchos el “comienzo oficial” de la guerra fría y poder escuchar algunos de sus fragmentos sitúa al alumno en ese momento inicial del periodo que vamos a estudiar.
- *Expansión soviética*. Churchill realiza una descripción de la frontera geográfica que divide ambos mundos. A través de ella, podemos obtener una rápida visión de la nueva situación mundial, dividida en dos bloques ideológicos distintos, así como la progresiva evolución del comunismo soviético por todo el oriente europeo.

Sesión 3. Doctrina Truman y Plan Marshall.

Para ilustrar dichos contenidos será proyectado el discurso de Harry Truman en el Congreso de los EEUU, pronunciado en 1947. Este discurso nos permite introducir un contenido fundamental para esta unidad, como es la doctrina Truman, que será analizada a partir de su visionado, además de comenzar a esbozar las características del Plan Marshall.

Por lo tanto, los contenidos a trabajar serán:

- *La Doctrina Truman*. El presidente Truman justifica la política exterior llevada a cabo por EEUU en su lucha para frenar el avance soviético, por lo que podrán ser analizado aquello que señala y aquello que omite.
- *El Plan Marshall*. En el discurso aparecen citadas algunas características y detalles del programa de ayuda económica que representó dicho plan y que ayudó en gran medida a la reconstrucción de Europa occidental.

Sesión 4. El “macarthismo” y la “caza de brujas”.

En la sesión 4, con la proyección de los dos fragmentos seleccionados del film *Buenas noches y buena suerte* podemos conocer lo que la historiografía denominó como “caza de brujas”, contenido sobre el que gira gran parte del film. Además, podemos introducir el “macarthismo”. Dicha política anticomunista es duramente criticada por el protagonista del film, E.R. Murrow, en un llamamiento a la sociedad a reflexionar sobre la fiebre y el miedo anticomunista instalado en la sociedad.

Además, a partir del comentario y reflexión de las escenas mostrados, podemos analizar de forma crítica el papel desempeñado por los medios de comunicación en este periodo, así como valorar y considerar la libertad de expresión y prensa como una conquista fundamental de las sociedades democráticas.

Sesión 5. Desarrollo y crisis de las relaciones EE.UU- URSS.

A lo largo de esta quinta sesión se prestará especial atención a los sucesos que marcaron el proceso de distanciamiento y enfriamiento de las relaciones de ambas potencias hasta el final del conflicto, con la caída del muro de Berlín y la desintegración de la URSS como hitos históricos más relevantes. Para ilustrar este proceso, es de gran ayuda el discurso de J.F. Kennedy pronunciado en el sector oriental de Berlín el 26 de junio de 1963, conocido como Yo soy berlinés. Este discurso fue pronunciado por el

presidente estadounidense después de que el gobierno comunista de Alemania del Este construyera el muro de Berlín. Por lo tanto, el visionado, comentario y análisis de este discurso nos permitirá desarrollar los siguientes contenidos:

- *La construcción del muro de Berlín.* Podemos emplear el discurso para la explicación de la construcción del muro como uno de los hitos más importantes del periodo así como analizar e interpretar las declaraciones del propio Kennedy en el momento del inicio de la construcción del mismo.
- *Diferencias entre el capitalismo y el comunismo.* John F. Kennedy va esbozando algunas de las diferencias más evidentes entre el mundo capitalista y el mundo comunista que pueden ayudar al alumnado a reflexionar sobre esta dicotomía.

Sesión 6. Crisis del Bloque comunista

En la sesión 6 serán desarrollados los contenidos relativos a la crisis del bloque comunista así como las relaciones entre EE.UU y la URSS. El análisis de las figuras de M. Gorbachov y R. Reagan, como protagonistas de este proceso, cobra igualmente gran importancia.

En este caso, se ha seleccionado el discurso que R. Reagan dirige al presidente de la URSS, M. Gorbachov, desde la Puerta de Brandemburgo, en Berlín occidental, el 12 de junio de 1987. En dicho discurso el presidente de los EEUU realiza un llamamiento al derribo del muro de Berlín. El visionado de este discurso nos permitirá analizar los cambios producidos en la política internacional durante el periodo, comprender y analizar las distintas etapas en las que podemos dividir el periodo de la Guerra fría y los sucesos que llevaron al final de la Guerra fría. En relación a esto, los contenidos principales que serán desarrollados a partir de su visionado serán:

- *Crisis del bloque comunista.* Iniciamos así la explicación de la etapa final de la guerra fría.
- *Revoluciones democráticas.* La contextualización del discurso nos permite explicar las revoluciones democráticas de finales de los ochenta y principios de los noventa.

Sesión 7. Sesión de repaso y consolidación.

Esta última sesión será destinada a la consolidación y repaso de la unidad didáctica, así como de evaluación del proceso de aprendizaje. Para ello, será utilizada como base la película *Teléfono rojo ¿Volamos hacia Moscú?*, que nos ofrece una visión satírica del periodo de la Guerra Fría. En concreto, las escenas finales del film nos permiten hacer un breve recorrido, a modo de resumen, sobre los acontecimientos más importantes del periodo analizado y repasar las circunstancias que llevaron a la Guerra Fría. A través del género humorístico pretendemos que el alumnado tome una actitud crítica y reflexione sobre lo absurdo de todo enfrentamiento político, diplomático y militar. Este film nos permitirá igualmente evaluar los aprendizajes del alumnado y así saber el grado de conocimiento de los conceptos clave, su comprensión de los mecanismos que estructuraron el periodo y su capacidad de involucrar en sus respuestas todo aquello aprendido en el aula. Esta primera evaluación de los aprendizajes se verá

reforzada con la posterior prueba escrita que incluya todos los contenidos analizados en el unidad didáctica.

3. Evaluación y valoración de su puesta en práctica

Para poder atender a la opinión y punto de vista del alumnado, fue realizada una encuesta tras finalizar la unidad didáctica. Éstos fueron preguntados por su consideración particular acerca del uso de material audiovisual en las clases de Historia. La totalidad de los encuestados aseguró entonces haber entendido los vídeos proyectados y que éstos habían contribuido a su comprensión del tema. Entre los argumentos de los alumnos sobre la forma en que los vídeos les han ayudado en su comprensión del tema, destacamos los siguientes (recogidos literalmente):

“Porque siempre es mejor conocer el tema a través de vídeos de personajes que explican y vivieron como fue esa época complicada de la historia”.

“Cuando hay que estudiar se recuerda mucho más fácil en un vídeo que escrito y se comprende mejor”.

“Porque los vídeos se relacionaban con el tema y eran interesantes porque pequeños detalles te ayudaban a entender mejor el tema”.

“Porque te ayuda a contrastar la información del libro”.

A su vez, señalaban que su preferencia por el trabajo con vídeos en el aula ya que...

“Al ver las imágenes reales o reconstrucciones de lo que sucedió es más fácil memorizar las cosas”.

“Se comprenden mejor las cosas, es más fácil y más rápido y atiende más con un vídeo que con un texto”.

“Es una forma más entretenida y sintetizada del tema y se ahorra bastante tiempo”.

“Comprendes mejor el temario y te ayuda a situarlo”.

“Con imágenes se quedan mejor las cosas del tema”.

“Me resulta más ameno y didáctico”.

Si bien el alumnado en general consideraba que la visualización de los vídeos había contribuido positivamente a su aprendizaje, si tomamos como referencia para la evaluación de estos aprendizajes la prueba escrita o examen realizada, podemos ofrecer un panorama poco optimista en lo que a la relación del uso del material audiovisual/rendimiento se refiere. En este sentido, no se aprecian diferencias de rendimiento especialmente destacables. Los alumnos con buenas notas mantienen buenos resultados mientras que aquellos cuyo rendimiento es más bajo no lo mejoran.

Sin embargo, sí hemos podido apreciar que las respuestas a las preguntas planteadas

sobre el tema de esta unidad didáctica, son menos discursivas, es decir, están elaboradas de forma más libre, al no seguir al pie de la letra la información que ofrece su libro de texto de referencia. Esto nos lleva a pensar que se ha favorecido un aprendizaje más reflexivo, incentivando al alumnado a la construcción de conclusiones personales y menos memorísticas.

La propia observación en el aula también es un elemento a tener en cuenta para valorar la reacción y comportamiento del alumnado ante los vídeos proyectados. Los vídeos ayudan a su participación en la dinámica de clase y esto es un elemento determinante para incentivar su motivación, atención e interacción en el aula. Un ejemplo de esta cuestión son los debates surgidos a raíz de algunas de las proyecciones, especialmente aquella en la que se cuestionaban el valor e influencia de los medios de comunicación en la política actual, surgido a partir de la proyección de fragmentos de la película *Buenas noches, buena suerte*. Evidentemente, para ello es necesario que el profesor lleve a cabo una labor de generador de debate para posteriormente tomar el rol de moderador que guíe y aclare, en los casos precisos, las incorrecciones en las que puedan incurrir los alumnos. Esto permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve favorecido y enriquecido de forma constante.

Referencias bibliográficas

Aumont, J. y Marie, M. (1990): *Análisis del film*. Barcelona: Ed. Paidós.

Breu, R. (2010): *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: Ed. Graó.

Ferro, M. (1980): *Cine e Historia*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

González Gallego, I. (2002): El conocimiento geográfico e histórico educativo. La construcción de un saber científico. *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2002. En www.ub.edu/histodidactica (Consultado el 15/11/2012).

Martínez-Salanova, E. (2002): *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Valero Martínez, T. (2007): Cine e Historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la Historia. En *I Congreso Internacional de Historia y Cine*. Universidad Carlos III. http://www.cinehistoria.com/?page_id=2395; http://www.cinehistoria.com/propuesta_didactica.pdf. (Consultado el 05/04/2012).

ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN: POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL FALSO DOCUMENTAL EN EL AULA DE HISTORIA

JULIÁN PELEGRÍN CAMPO
Universidad de Zaragoza

La creciente popularidad que el documental ha conocido desde hace algunos años, plasmada en su incorporación a los circuitos comerciales mediante su estreno en las salas de cine, da idea de la consideración otorgada en la actualidad a un género nacido como tal en la década de 1920 y recientemente rebautizado como «cine de no ficción» por cuanto incluye estrategias propias no sólo del cine de ficción, sino también del cine experimental, e incluso supera las fronteras tradicionalmente asumidas por una fórmula cuya vocación le impulsa a representar la realidad sin intermediarios o con la mínima mediación posible. Y es que, aun cuando, trátase de una obra cinematográfica o de un programa de televisión, el documental por definición «representa, con carácter informativo o didáctico, hechos, escenas, experimentos, etc., tomados de la realidad» (RAE, s.v.), desde fechas recientes se ha optado cada vez con mayor frecuencia por mostrar esa realidad combinando formatos, criticando la propia tradición del género y construyendo una síntesis de ficción, información y reflexión con la finalidad de «hablar del mundo desde una perspectiva personalizada, involucrando al espectador con una inteligencia pensante que nos guíe por un discurso reflexivo, asociativo y fecundo» (Weinrichter, 2004: 10-12).

La pluralidad de obras resultantes remite a ámbitos muy diversos, entre los cuales no falta la exposición de carácter histórico, íntimamente asociada al principio que, por oposición al cine de ficción, define el documental como representación de la realidad y, en consecuencia, del propio devenir histórico. La existencia de documentales centrados en momentos y aspectos diversos de la Historia se suma a la de multitud de obras cinematográficas, programas televisivos y radiofónicos, libros, revistas de divulgación, novelas, cómics, páginas web y videojuegos que demuestran hasta qué punto, en nuestra sociedad globalizada de comienzos del siglo XXI y como consecuencia de la «revolución del ocio», la cultura popular contemporánea muestra un notable interés hacia todo lo «histórico» hasta el extremo de convertirlo, literalmente, en objeto de consumo (De Groot, 2009: *passim*, esp. 181-232; Korte y Paletschek, 2009: 9-17). Sin embargo, dentro de ese mismo ámbito hallamos asimismo, paradójicamente, manifestaciones del todo ajenas a la realidad histórica que nos sitúan frente a un subgénero muy particular: el «falso documental». Designado originalmente mediante los términos *mockumentary* (a partir del inglés *mock*, «burla», «mofa») o, simplemente, *fake* («falsificación»), puede de-

finirse como una obra de ficción que se presenta con una apariencia de realidad mediante la verosimilitud que le confiere el recurso al lenguaje y a las herramientas propias del género documental con una finalidad paródica, crítica o deconstructiva (Roscoe y Hight, 2001: 64-75). Una fórmula directamente asociada con el hecho de que ese interés contemporáneo hacia todo lo «histórico» a menudo no se centre en los aspectos más puramente académicos de la Historia, sino en aquellos otros que resultan más atractivos para el consumidor por cuanto definen una aproximación no convencional, heterodoxa e incluso irónica a la misma como consecuencia de la influencia ejercida por el pensamiento posmoderno, que se esfuerza por difuminar las fronteras tradicionalmente nítidas entre la Historia y la ficción. Pero también como resultado de la actitud de los propios realizadores, traducida ya sea en una voluntad decididamente paródica, en una crítica dirigida contra la tradicional pretensión de objetividad asumida por el género o en un claro rechazo al tratamiento sensacionalista que de la realidad hace la televisión, factores a los que se suma asimismo un interés concreto por la no ficción y por sus posibilidades expresivas con el objetivo de utilizarlas para transmitir lo que habitualmente correspondería al ámbito de la ficción (Weinrichter, 2004: 69-73).

Esa aproximación no convencional es la que se observa en realizaciones que traducen la conocida fórmula de la «historia secreta», como *Opération Lune* (2002), producción de ARTE France dirigida por William Karel que narra cómo la misión espacial Apolo XI fue un engaño urdido para ganar la carrera espacial a la URSS gracias a las imágenes rodadas no en la Luna por los astronautas, sino en un estudio por Stanley Kubrick, para lo cual el documental cuenta con la participación no sólo de la viuda del director, sino incluso de altos cargos de la administración norteamericana como Henry Kissinger y Donald Rumsfeld (García Martínez, 2007: 314). Pero más que en acontecimientos supuestamente no conocidos de la Historia nos interesa su plasmación en aquella otra parte de la misma que pudo ser y no fue: la historia contrafáctica.

La formulación de la pregunta «¿qué hubiera pasado si...?» en relación con episodios y procesos históricos específicos del pasado y la consiguiente elaboración de planteamientos alternativos relativos a ellos se propone investigar hasta qué punto, en el marco de referencia proporcionado por nuestra historia, un cambio en la sucesión de los acontecimientos conocidos podría haber modificado el devenir histórico en una dirección diferente a aquella que ha conducido, en última instancia, hasta nuestra realidad. La identificación de ese cambio como auténtico punto de divergencia es lo que caracteriza a la ucronía, pues una vez superada la encrucijada en la que se separan la historia real y su alternativa, los acontecimientos que conforman esta última se presentan como históricos para así sustituir a los de la primera —referente imprescindible del que se alimentan y frente al cual se erigen como alternativa—, pero se ubican fuera de su marco temporal: a diferencia, por un lado, de la ficción realista —que reproduce fielmente el contexto histórico en el que se desarrolla— y, por otro, de la ficción fantástica —que crea espacios ajenos a cualquier contexto histórico—, paradójicamente la historia contrafáctica no se enmarca en la historia real pero tampoco huye de ella, lo que le permite liberar a su componente ficcional de las limitaciones impuestas por la verosimilitud histórica y, a la vez, dotar a su componente histórico de la riqueza de un contexto realista (Pelegrín, 2010: 5).

La utilidad didáctica del recurso a la historia contrafáctica fue planteada por vez primera hace más de cuatro décadas por docentes norteamericanos insatisfechos con los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales y, a la vez, interesados en conocer hasta qué punto en el aula de Historia es posible abordar el análisis de acontecimientos que nunca sucedieron con la finalidad de enseñar y comprender mejor los que conforman la historia real (Pelegrín, 2010: 22 y ss.; *Id.*, en prensa). Los inicios del siglo XXI han contemplado cómo a la descripción aislada de experiencias de aula se suma la progresiva incorporación de este tipo de actividades a la oferta editorial del ámbito educativo a

través tanto de compilaciones generales de recursos pedagógicos como de guías didácticas y colecciones destinadas específicamente al profesorado de Historia —así las editadas por The Center for Learning en la colección *World History* (2004-2009) en relación con la historia universal y la serie *Turning Points. Actual and Alternate Histories* (2006-2008) a propósito de la de Estados Unidos—. Podemos afirmar que, más allá del ámbito anglosajón, esta progresión ha culminado con el reconocimiento oficial del valor didáctico que encierra la historia contrafáctica cuando en el caso de la reforma educativa aplicada en Noruega a partir de 2006 se ha incluido entre los objetivos del currículo de Ciencias Sociales para el área de Historia que al final de la educación obligatoria el alumnado sea capaz de «encontrar ejemplos de eventos que han ayudado a dar forma a la actual Noruega y reflexionar sobre cómo la sociedad podría haber sido si estos acontecimientos se hubiesen desarrollado de un modo diferente» (Pelegrín, en prensa). Mientras, sólo muy recientemente comienzan a ser valoradas en España las posibilidades de la historia contrafáctica en las investigaciones realizadas por especialistas en Didáctica de la Historia, los cuales han reconocido su utilidad como instrumento para la educación democrática en relación con la visión que del futuro como conjunto de posibilidades proporcionan la imaginación histórica y el pensamiento crítico-creativo (Santisteban, 2010: 48-49), como mecanismo de una argumentación con la que reforzar el aprendizaje del método científico y comprender mejor los procesos de cambio y permanencia en los que hallan su origen las sociedades actuales (Miralles, Molina y Ortuño, 2011: 105-106) y como estímulo de procesos de reflexión sobre pasado, presente y futuro en relación con el concepto de causalidad histórica que, en última instancia, permiten valorar mucho más cuidadosamente las decisiones que adoptamos en nuestra existencia cotidiana (Feliu y Hernández Cardona, 2011: 113-114).

Ante este horizonte, y si por una parte actualmente no faltan experiencias y propuestas en relación con las posibilidades didácticas que ofrece el documental para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia por parte de un alumnado que ha sido etiquetado como «*History Channel generation*» (Coohill, 2006; Breu, 2010), desde estas líneas proponemos el recurso al falso documental como herramienta que permita al docente trabajar desde la ficción para comprender la realidad histórica y reflexionar sobre ella. Para ello hemos tomado como base la práctica que desarrollamos a lo largo de las ediciones más recientes del curso *Una historia alternativa: la historia que pudo ser* impartido en la Universidad de la Experiencia de Zaragoza, uno de los programas educativos ofertados por las universidades españolas a los integrantes de la denominada Tercera Edad, dirigido e impulsado en este caso por Agustín Ubieto, profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Zaragoza. Dicho curso abordaba una serie de situaciones históricas consideradas de interés a la hora de plantear desenlaces alternativos a partir de la presencia o ausencia de determinadas figuras históricas, el resultado de batallas, la realización de descubrimientos y el desarrollo de inventos, todo ello repartido entre la historia de Aragón, la historia de España y la historia universal desde la Antigüedad hasta la época actual¹. Y precisamente en relación con tres de estos momentos fue incorporada al curso la proyección de los siguientes falsos documentales:

1) La Guerra de Secesión norteamericana se sirvió de *C.S.A. Estados Confederados de América (C.S.A. The Confederate States of America)*, un largometraje de 91 minutos dirigido por Kevin Willmott en 2004 en el que se aborda la posibilidad de una victoria de la Confederación y sus consecuencias hasta la actualidad.

2) La Guerra Civil Española fue tratada a través de *¡Viva la República!*, dirigido por Jaime Grau y estrenado en televisión con su emisión por La Sexta el 13 de abril de

¹ Con una duración de 20 horas, repartidas generalmente en sesiones de una o dos horas durante tres tardes a la semana, 421 alumnos se matricularon en el curso *Una historia alternativa: la historia que pudo ser* a lo largo de siete ediciones en la sede de Zaragoza y de una en la subselección de Utebo entre los cursos académicos 2003/2004 y 2009/2010, de los cuales el 54 % eran hombres y el 46 % mujeres, con edades que oscilaban entre los 60 y los 87 años y que encontraban la media en los 66 y un nivel de estudios que alcanzaba desde titulados superiores (39,3 %) hasta personas con estudios primarios o sin estudios (23,1 %).

2008, que a lo largo de 50 minutos muestra una historia reciente de España tras la eventual victoria de la República en dicho conflicto.

3) La Segunda Guerra Mundial contó con la breve introducción de algo menos de 4 minutos con la que se abre *Patria (Fatherland)*, una producción de HBO para la televisión dirigida en 1994 por Christopher Menaul e inspirada en la novela homónima publicada por Robert Harris en 1992 que se desarrolla en un 1964 alternativo tras la victoria de la Alemania nazi².

Cada uno de ellos responde a una fórmula diferente de falso documental. Los primeros minutos de *Patria* actúan a modo de introducción que permite al espectador ubicarse frente al contexto histórico alternativo en el que a continuación se va a desarrollar la acción, razón por la cual comienzan adoptando una forma no coincidente con la del falso documental, sino más próxima a la de un falso noticiario que, a partir del momento en el que aborda la cuestión de la desaparición de la población judía durante la guerra, evoluciona hacia el suspense para enlazar con la parte puramente ficcional de la película. Por su parte, *C.S.A.* se ajusta en su conjunto a la forma clásica del documental para construir una unidad cronológica explícitamente dirigida a un espectador televisivo por cuanto el documental propiamente dicho figura precedido por la promoción del propio programa e incluso resulta interrumpido periódicamente por sucesivos cortes publicitarios. Finalmente, *¡Viva la República!* se abre con un breve prólogo en el que la misma periodista que actuará no sólo como narradora, sino también como protagonista y auténtico hilo conductor del programa, advierte al espectador del carácter ficcional de lo que verá a continuación, repasa seguidamente una historia alternativa de España desde una hipotética victoria republicana en la Guerra Civil hasta el año 2008 y cierra el programa retornando a la situación histórica real y explicando, a modo de «*making-of*», las razones y el método seguido para la realización del mismo.

Sin embargo, todos ellos coinciden en recurrir a estrategias propias del género documental con el objetivo de dotar a sus falsos contenidos de una verosimilitud que permita al espectador tenerlos por reales y aceptar su historicidad. Entre las herramientas enumeradas por García Martínez (2007: 312-316), en los falsos documentales objeto del presente análisis podemos destacar las siguientes:

1. La voz en off, considerada tradicionalmente como uno de los rasgos característicos del documental, dota de autoridad al mensaje mediante el recurso a una locución que transmite al espectador una sensación de objetividad y conocimiento hasta el extremo de constituir casi por sí sola un argumento a favor de la veracidad de aquél. Es la única que se escucha a lo largo de la introducción de *Patria*, para lo cual adopta un tono puramente descriptivo que, como se ha indicado, deriva en suspense con el fin de apuntar la dirección que seguirá a continuación la trama argumental. En *C.S.A.* se presenta asimismo como una voz anónima presente a lo largo de todo el relato y sólo interrumpida para dar paso a las declaraciones de los especialistas invitados, los cortes de material de archivo y la publicidad. Por último, en *¡Viva la República!* la voz en off es la de la periodista Mamen Mendizábal, presentadora de los informativos de La Sexta —la misma cadena de televisión que emite el programa—, cuya participación como protagonista a lo largo de todo el programa contribuye tanto a dar verosimilitud a la parte de falso documental como a garantizar la seriedad desde la que se plantea el ejercicio contrafáctico.

2. El poder de la imagen ejerce asimismo una enorme influencia en el proceso de autentificación del discurso. En primer lugar, la introducción de escenas de archivo reales en un contexto diferente o con una nueva locución confiere un nuevo significado al dis-

² Las versiones originales de los tres pueden ser visionados en Internet a través de YouTube: *C.S.A. The Confederate States of America*: <http://www.youtube.com/playlist?list=PL302AA4B28AA2E9A5>; *¡Viva la República!*: <http://www.youtube.com/watch?v=quj4l9WiGhI>; introducción a *Fatherland*: <http://www.youtube.com/watch?v=jvR15G8yEhg> [Consulta: diciembre de 2012].

curso y, en el caso del falso documental, refuerza la argumentación del discurso: se trata de un recurso muy frecuente en los tres casos, de manera que la grabación real recogida en *Patria* que muestra a Winston Churchill subiendo a un barco permite ilustrar igualmente su partida hacia el exilio, C.S.A. presenta imágenes de la erección del Muro de Berlín como si fuesen del «Telón de Algodón» levantado en la frontera con Canadá y *¡Viva la República!* muestra cómo en la inauguración de los Juegos Olímpicos celebrados en Barcelona en 1992 el rey Juan Carlos I pasa a convertirse en presidente del Comité Olímpico Internacional. Paralelamente, otros materiales de archivo resultan manipulados mediante las nuevas tecnologías para dotarles de un nuevo significado: en la introducción a *Patria* las vistas de Berlín incorporan recreaciones de los edificios monumentales levantados por el nazismo, en C.S.A. la imagen del cuadro que reproduce la rendición de Lee ante Grant en Appomattox es volteada para convertirlo en la rendición de Grant ante Lee y en *¡Viva la República!* la imagen de Hitler en su visita a París es reubicada junto a la Puerta de Alcalá de Madrid, mientras que la enseña nacional en rojo y gualda aparece transformada sistemáticamente en la tricolor republicana. Por último, falsos materiales creados ex profeso pueden ser presentados bajo una pátina de antigüedad con el propósito de convertir el formato en blanco y negro en un aval de la autenticidad de las imágenes, como se observa a propósito de la escena de la detención de judíos en la introducción a *Patria*, la de las reflexiones de un Lincoln exiliado a Canadá tras la victoria de la Confederación en C.S.A. y las del asedio alemán a Cádiz durante la Segunda Guerra Mundial en *¡Viva la República!*

3. La intervención reiterada de supuestos especialistas en el tema tratado en cada caso contribuye igualmente a reforzar la verosimilitud del discurso. Bajo la forma de bustos parlantes presentados en un plano medio-corto, historiadores y periodistas son entrevistados a lo largo del programa ya sea para aportar informaciones o para ratificar las ya expuestas, y aunque esta fórmula se halla ausente en la introducción a *Patria*, los otros dos casos recurren con frecuencia a ella, si bien los expertos que aparecen en C.S.A. son actores desempeñando ese papel, mientras que *¡Viva la República!* cuenta con la participación cómplice de personajes tan reales como el historiador Paul Preston, el periodista Fernando Ónega y el especialista en medios de comunicación Román Gubern entre otros.

4. La incorporación de referencias documentales diversas permite construir una «falsa intertextualidad» que enriquece el discurso con todo tipo de detalles eruditos para hacerlo más sólido y, en consecuencia, creíble. Destaca en este sentido C.S.A. por recurrir a falsas publicaciones y a falsos especialistas para disfrazar como verdadero el falso discurso que presenta y por incluir escenas de obras cinematográficas rodadas en el mundo alternativo que describe y que remiten directamente a otras de la historia real —como se observa con *The Hunt for Dishonest Abe* en relación con *El nacimiento de una nación* (*The Birth of a Nation*, 1915) y *A Northern Wind* con *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the Wind*, 1939)—, pero también porque, a lo largo de las sucesivas interrupciones publicitarias que incluye y junto a otros inventados expresamente para la ocasión, los anuncios más sorprendentes por denigrantes para con la población norteamericana de raza negra no pertenecen a ese mundo alternativo, sino que corresponden a la realidad histórica que conocemos (Prasch, 2012: 172-173).

En las sucesivas proyecciones, acompañadas de una breve presentación inicial y de un comentario posterior al modo de un cine-fórum, el alumnado de la Universidad de la Experiencia respondió muy positivamente a la actividad. Contando todos los matriculados con una edad igual o superior a 60 años, los alumnos coincidieron básicamente en mostrar sorpresa y curiosidad ante C.S.A., considerar excesivamente breve la introducción a *Patria* e interesarse de manera especial por *¡Viva la República!*, caso este último fácilmente explicable por cuanto el devenir histórico alternativo que se abordaba en el programa para esa España alternativa entre 1937 y comienzos del siglo XXI abarcaba cronológicamente buena parte de la trayectoria vital de este alumnado. Por eso, junto

a la tradicional encuesta con la que el alumnado podía evaluar aspectos relativos a la calidad global del curso y la labor de los docentes y añadir cualquier comentario o sugerencia que considerase oportuno, en las ediciones más recientes se decidió solicitar de los alumnos una valoración específica acerca de los contenidos del curso mediante una segunda encuesta que indagaba acerca de la utilidad de la historia alternativa para comprender mejor las causas de los hechos históricos, para impulsar la reflexión acerca de las consecuencias de los mismos y, en suma, para mejorar nuestro conocimiento de la historia real, y también se les preguntó sobre la utilidad de los diferentes recursos didácticos empleados a lo largo del curso, con resultados muy positivos en uno y otro caso.

Ello es precisamente lo que nos ha impulsado a valorar la posibilidad de aplicar esta fórmula a contextos educativos diferentes, enmarcados dentro del ámbito de la educación formal y protagonizados por alumnos mucho más jóvenes como son los correspondientes a los actuales niveles de ESO y Bachillerato, una propuesta muy extendida en el ámbito anglosajón (Roberts, 2011: 119-122; Ferlazzo, 2011, con enlaces a las actividades diseñadas por Carla Federman para el curso de *Advanced Placement United States History* y por Diana Laufenberg en su proyecto *What If? History Project*), pero asumida en España hasta la fecha tan sólo por algunos docentes que de manera individual han desarrollado este tipo de actividades en sus aulas y posteriormente las han dado a conocer a través de sus respectivos blogs³.

En primer lugar podemos recurrir a la misma fórmula del cine-fórum, posiblemente la más extendida en relación con la proyección de un audiovisual. La preparación de esta actividad debe ir precedida necesariamente de una reflexión sobre los objetivos de la misma, y con mayor razón todavía en este caso por tratarse de un falso documental, pues resulta de importancia capital que el alumnado no quede atrapado por la realidad supuestamente histórica que transmite el audiovisual. El material puede incluir una guía de visionado que incluya pautas cuyo seguimiento ayude a fijar la atención de los alumnos en los aspectos de mayor interés para la realización de la actividad, e incluso se puede seleccionar cierto número de fragmentos para su posterior proyección como refuerzo durante el debate. Pero sin duda es este último, en la medida en que incide especialmente en el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, la actividad más importante dentro de la fórmula del cine-fórum, siempre convenientemente articulado en torno a una serie de cuestiones fundamentales que en el caso de los falsos documentales aquí mencionados remitirían necesariamente a las posibilidades reales de que en los momentos históricos elegidos en cada uno de ellos los acontecimientos hubiesen podido suceder de otro modo y a la pluralidad de vías que, a partir de ahí y en cada caso, podría haber seguido el devenir histórico, cuestiones entre las que se podrían contar la perduración del sistema esclavista hasta nuestros días en el caso de C.S.A., la importancia decisiva atribuida al desembarco de Normandía en la introducción de *Patria* o la diferencia relativamente escasa existente entre la España actual y la alternativa contrafáctica presentada en *¡Viva la República!*

Por otra parte, para valorar la importancia de contrastar las fuentes de información en el proceso de investigación histórica y dado que *¡Viva la República!* incluye un apéndice que, a modo de «making-of», explica el proceso de invención, manipulación y descontextualización de fuentes primarias desarrollado para elaborar el programa, en el aula

³ Así Feliciano Gámez en su blog Dos Centurias – Historia del Mundo Contemporáneo incluye sendas entradas referidas a la utilización en el aula de *¡Viva la República!* como actividad asociada a la impartición del tema de la Segunda República (14 de abril de 2010: <doscenturias.com/2010/04/14/viva-la-republica/> [Consulta: diciembre de 2012]) y de *Patria* en relación con el tema de la Guerra Fría (1 de febrero de 2010: <doscenturias.com/2010/02/01/una-guerra-fria-alternativa-patria/> [Consulta: diciembre de 2012]), mientras que Luis Gómez Gallego en su blog Historia de cine. La mirada del cine para comprender la Historia se refiere igualmente a *Patria*, si bien, como en nuestro caso, considera preferible utilizar en el aula la introducción mejor que toda la película (5 de marzo de 2010: <historiadecine.blogspot.com.es/2010/03/fatherland.html> [Consulta: diciembre de 2012]).

de Historia podría plantearse el recurso a una webquest para realizar un análisis de las fuentes históricas mencionadas en los tres falsos documentales. La webquest situaría al alumnado en el papel de historiadores en una época futura que, tras el descubrimiento de los tres audiovisuales y habiendo comprobado que su contenido no siempre coincide con otras fuentes históricas conocidas, reciben el encargo de elaborar un informe acerca de la historicidad del documental detallando cuáles de las fuentes allí mencionadas son verídicas y cuáles han sido inventadas, manipuladas o descontextualizadas. Para ayudarles en su tarea el docente seleccionará una serie de páginas web en las que los alumnos encontrarán las claves a partir de las cuales confirmar o cuestionar las informaciones mostradas en los respectivos documentales, entre las cuales, a modo de ejemplo, pueden mencionarse los diez primeros minutos de la película *El nacimiento de una nación* en el caso de C.S.A., el último parte de la Guerra Civil española en relación con *¡Viva la República!* y la fotografía tomada en Berlín el 2 de mayo de 1945 por Y. Khaldei que muestra el izado de la bandera soviética sobre el Reichstag a propósito de la introducción de *Patria*⁴.

Finalmente, el mismo «making-of» de *¡Viva la República!* puede servir igualmente para explicar al alumnado el oficio de historiador y la tipología de fuentes primarias existentes en los diversos períodos históricos. En este sentido, el alumnado, ya sea individualmente o por grupos, podrá elegir un momento histórico en el que los acontecimientos pudieron haber tomado otro rumbo y, a partir de ahí, construir una historia alternativa cuya presentación en clase deberá figurar respaldada por fuentes históricas que ellos mismos hayan seleccionado, descontextualizado o manipulado interesadamente. Este tipo de actividad, además de trabajar la competencia básica del tratamiento de la información y tecnología digital al elaborar las fuentes falsas, potencia el aprendizaje creativo en la medida en que, aprovechando el fácil acceso a las nuevas tecnologías y en función del momento histórico elegido, el alumnado podrá rodar sus propias películas y programas de televisión con vídeo digital doméstico o teléfono móvil, grabar informativos radiofónicos, trazar mapas, realizar presentaciones informáticas, redactar cartas, discursos, artículos periodísticos, poemas o canciones, elaborar cómics, diseñar monedas y billetes, crear páginas web e incluso redactar e ilustrar las lecciones que mostrarían los libros de texto de Historia utilizados en un centro escolar ubicado en ese mundo alternativo (Roberts, 2011: 120-121).

Al igual que entre sus compañeros de la Tercera Edad, la fórmula del falso documental puede ayudar a los alumnos de ESO y Bachillerato a comprender mejor las causas de los hechos históricos y a impulsar en ellos la reflexión acerca de las consecuencias de los mismos al ser planteada como un desafío destinado a provocar en ellos una respuesta creativa. Con todo, el manejo de las obras aquí analizadas debe implicar necesariamente una valoración crítica de las mismas, y ello no sólo por su condición de falso documental, sino también por el mensaje que, en última instancia, transmiten bajo esta fórmula. El caso de *¡Viva la República!* resulta de especial interés a la hora tanto de descubrir silencios tan significativos como la situación del Sahara español en la España alternativa que presenta, como de constatar hasta qué punto la idealización del consenso y de la acción colectiva frente al carácter accidental de un franquismo que, de no haber existido, no habría provocado respuestas como el terrorismo de ETA topan irremediablemente con la continuidad de dicho terrorismo durante muchos años después del fallecimiento de Franco y de la instauración del régimen democrático en España real de nuestra historia (Coronado et al., 2011: 3-6). Pero no es menos cierto que, junto a la utilidad de la práctica contrafáctica en la comprensión de la causalidad histórica, en la medida en que estos falsos documentales recurren a fuentes históricas reales para seleccionarlas, descontextualizarlas y manipularlas interesadamente, descubrir este

⁴ Vid. respectivamente en relación con cada caso http://www.youtube.com/watch?v=6_D5tmzFbpA;
http://es.wikipedia.org/wiki/%C3%9Altimo_parte_de_la_Guerra_Civil_Espa%C3%B1ola;
<http://www.ojodigital.com/foro/fotos-con-historia/182810-fotos-con-historia-22-23-01-08-y-khaldei-bandera-sovietica-sobre-el-reichstag.html> (Consulta: diciembre de 2012).

tipo de engaños puede representar un acertado ejercicio de pensamiento crítico y deductivo entre los alumnos que les mostrará cómo la escasez de fuentes puede conducir a una reconstrucción errónea de la historia y les motivará a desarrollar un tratamiento crítico y responsable de la información obtenida a través de los medios de comunicación en tanto que generadores de fuentes secundarias para el estudio de la Historia y, en última instancia, a desarrollar una educación crítica de la mirada.

Referencias bibliográficas

- Breu, R. (2010): *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: Graó.
- Coohill, J. (2006): «Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation». *The History Teacher*, 39.4: 455-465.
- Coronado, C., Rueda, J.C., Roekens, A. & Rochet, B. (2011): «Televisión y falsificación. Historia compartida e identidad nacional en ¡Viva la República! y Bye, bye Belgium», en Á. Barrio; J. de Hoyos; R. Saavedra (eds.). *Nuevos horizontes del pasado: culturas políticas, identidades y formas de representación. X Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, (16-17 de septiembre de 2010)*. Santander: Universidad de Cantabria. Comunicación en CD-Rom: <[http://www.ahistcon.org/docs/Santander/contenido/ indice-mesa4.html](http://www.ahistcon.org/docs/Santander/contenido/indice-mesa4.html)> [Consulta: diciembre de 2012].
- Feliu, M.^a & Hernández Cardona, F.X. (2011): *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Ferlazzo, L. (2011): *The Best Resources For Teaching «What If?» History Lessons*: <<http://larryferlazzo.edublogs.org/2012/05/19/the-best-resources-for-teaching-what-if-history-lessons/>> [Consulta: diciembre de 2012].
- Gallagher, C. (2007): When Did the Confederate States of America Free the Slaves? *Representations*, 98: 53-61.
- García Martínez, A.N. (2007): «La traición de las imágenes: mecanismos y estrategias retóricas de la falsificación audiovisual». *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, 22: 301-322. <<http://hdl.handle.net/10171/5595>> [Consulta: diciembre de 2012].
- Groot, J. DE (2009): *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. Abingdon: Routledge.
- Korte, B., Paletschek, S. (2009): «Geschichte in pöplaren Medien und Genres: Vom Historischen Roman zum Computerspiel», en Ead. (eds.). *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres*. Bielefeld: Transcript Verlag: 9-60.
- Miralles, P., Molina, S. & Ortuño, J. (2011): *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Murcia: Editorial GEU.
- Pelegrín, J. (2010): «La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica». *Clío*, 36: <clio.rediris.es> [Consulta: diciembre de 2012].
- Pelegrín, J. (en prensa): «Historia contrafáctica y didáctica de la historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (en prensa).
- Prasch, TH. (2012): «Between What Is and What If: Kevin Willmott's CSA», en C.J. Miller (ed.). *Too bold for the box office. The mockumentary from big screen to small*. Lanham: Scarecrow Press: 161-180.
- Roberts, S.L. (2011): «Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding». *The Social Studies*, 102.3: 117-123.
- Roscoe, J. & Hight, C. (2001): *Faking it. Mock-documentary and the subversion of factuality*. Manchester: Manchester University Press.
- Santisteban, A. (2010): «La formación en competencias de pensamiento histórico». *Clío & Asociados*, 14: 34-56.
- Weinrichter, A. (2004): *Desvíos de lo real. El cine de no ficción*. Madrid: T&B Editores.

UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS TELEDIARIOS EN LA CLASE DE CIENCIAS SOCIALES

NÚRIA FELIU TORRUELLA
Fundación Jesuitas Educación

MARIA FELIU TORRUELLA
CONCHA FUENTES MORENO
J. MIQUEL ALBERT TARRAGONA
Universitat de Barcelona

Pensamiento crítico y competencias básicas

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro*¹ se analiza en profundidad los cuatro pilares básicos sobre los que se debería construir la educación del futuro: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser.

Estos ejes genéricos se han convertido en las líneas maestras que han aterrizado en los currículos nacionales de la mano del *Proyecto DeSeCo*² y del informe publicado por el Diario Oficial de la Unión Europea titulado *Competencias clave para el aprendizaje permanente*³.

Siguiendo esta línea de aprendizaje multidisciplinar y autónomo, en los Informes PISA⁴ se define el concepto de alfabetización como la importancia de saber aplicar lo

¹ Para más información se puede consultar el informe completo en http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_420FABF525F4C4BBC4447B3D78E7C24EC1311100/filename/DELORS_S.PDF

² Proyecto de Definición y Selección de la Competencias. Impulsado por la OCDE en 2002.

³ Para más información, se puede consultar el texto completo en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf

⁴ PISA : Program for the International Students Assessment.

aprendido al mundo real y no limitarse a la posesión de conocimientos sin ninguna conexión con el entorno.

Esta visión renovada del proceso de enseñanza y aprendizaje permite adaptar la realidad de los alumnos y profesores al mundo cambiante en el que vivimos y, aún más, en el que se vivirá en el futuro. Por todo ello, más que nunca resulta imprescindible un aprendizaje holístico y autónomo, donde uno de los elementos comunes que ha despertado más interés y preocupación entre los miembros de la comunidad educativa es el referido a la información y al pensamiento crítico necesario que se debe potenciar para poder convertir dicha información en conocimiento.

En este sentido, en el marco de la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos, resulta esencial dotar a los escolares de mecanismos que les permitan la selección, clasificación, análisis y posterior interpretación de dicha información proveniente de los diversos medios de comunicación y en las Ciencias Sociales, esto se convierte en uno de los ejes conductores que organiza los currículos.

De esta forma, la experiencia didáctica que se presenta tiene como objetivo potenciar el pensamiento multidisciplinar, reflexivo y crítico en los alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, tomando como punto de referencia el análisis de los informativos televisivos de diferentes cadenas de ámbito nacional y autonómico.

Desde la materia disciplinar de Ciencias Sociales (competencia social y ciudadana), se pretenderá conseguir uno de los objetivos genéricos preceptivos: identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos y la interrelación entre los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales. Enmarcado dentro de las competencias lingüísticas propias del conocimiento social en el análisis e interpretación de los fenómenos históricos. A su vez, se potenciará un aprendizaje autónomo (competencia autonomía e iniciativa personal) y consciente (competencia de aprender a aprender). Y todo ello, no tendría sentido cognitivo si no permitiera al alumno tener una visión más completa del entorno, dotándolo de mecanismos para aprender a convivir democráticamente.

La información en la televisión: los telediarios

Partiendo de esta contextualización genérica, la propuesta didáctica que presentamos se plantea como un recurso para facilitar un análisis y una lectura crítica de la información que proporciona la televisión a partir de los espacios informativos audiovisuales de referencia que son los telediarios.

Muchos analistas de los medios de comunicación consideran que los informativos son el elemento clave que define el espíritu de una televisión ya que son los únicos programas que dependen totalmente de cada cadena televisiva. A través de ellos se muestra su ideología y por lo tanto, los aspectos sociales que más le interesan. Por eso, cualquier análisis de los informativos siempre debería tener en cuenta su estructura y

conocer cómo funcionan, observar que personas trabajan y que funciones desarrollan a lo largo del proceso informativo.

Los telediarios siempre han ocupado un lugar importante en la historia de la televisión y siguen teniendo un papel destacado en la programación de las cadenas actuales. TVE fue la primera cadena de televisión en España. Aunque empezó sus emisiones el 28 de octubre de 1956 su primer telediario se emitió el 15 de septiembre de 1957. Durante sus primeros años, la información provenía de Radio Nacional de España y hasta los años setenta las imágenes procedían del NO-DO (Noticiarios y Documentales). Con la Transición los informativos empezaron a cambiar, pero TVE mantuvo el monopolio hasta los años ochenta cuando hicieron su aparición las televisiones autonómicas. La vasca ETB1, en 1982, y la catalana TV3, que el 16 de enero de 1984 emitió su primer telediario, fueron las primeras televisiones autonómicas. En 1990 empezaron sus emisiones las primeras televisiones privadas, Tele 5, Antena 3-TV y Canal +, y en 2005 aparecieron la Sexta y Cuatro.

El aspecto formal de los telediarios ha ido evolucionando desde una presentación basada en la lectura de noticias a unos espacios informativos donde predominan las imágenes. Al mismo tiempo, el protagonismo de las personas y de los temas tratados se ha ido decantando hacia la actualidad política y los líderes políticos han ido copando la información. Pero aun así, la planificación de programas está supeditada al control de la audiencia, especialmente en las cadenas privadas, donde se ha convertido en el objetivo que determina la emisión y el horario de emisión de los programas.

Aunque todas las cadenas de televisión suelen presentar como objetivo primero de los telediarios el de informar con seriedad y profundizar en las noticias, en muchos casos una rápida observación nos dará como resultado una presentación de noticias muy breves, que muchas veces sólo se apuntan como una sucesión de hechos espectaculares y dramáticos. En el desarrollo de las noticias se ofrece de una manera repetitiva y la información relevante parece no tener cabida. Se diría que prevalece una intención clara de entretener dando una información de un modo superficial con noticias claras y digeribles.

Desde un contexto internacional la información televisiva está condicionada, especialmente la de 2003, por un hecho que transforma completamente el panorama mundial: la guerra de Irak. A partir de este momento la información internacional queda determinada por la cantidad de noticias que genera esta guerra y se desequilibra el mapa informativo, quedando desplazadas las noticias que no tenga una relación directa.

Para el alumnado de ciencias sociales de 4º de ESO, un análisis crítico de la información facilitada por los telediarios debe enmarcarse totalmente en un proceso de comprensión de la información que dé sentido a las relaciones entre el pasado y el presente. Al mismo tiempo debe servir para contrastar su conocimiento social y su bagaje personal con el análisis de la realidad de su tiempo que le permitan plantearse alternativas de futuro.

Asimismo, un análisis objetivo y crítico de tipo social e histórico debe considerar diversos criterios durante la aplicación didáctica: reflexionar sobre la condición humana dentro de un sistema global amplio que permita establecer relaciones desde diversas dimensiones del mundo actual; desarrollar una conciencia histórica que propicie desarrollar la propia conciencia temporal; propiciar una mirada intercultural por medio de la comparación de las diversas realidades y culturas; recoger también la realidad desde la visión de los “otros” protagonistas que no suelen tener un papel destacado en la historia como las mujeres, las minorías étnicas y los grupos marginales desfavorecidos; comprometerse con una actuación responsable basada en valores democráticos y derechos humanos. Se trataría, en definitiva, de aplicar el conocimiento científico en las situaciones reales y cotidianas para entender la realidad social en la que se vive.

Por último, recordemos que otro criterio didáctico destacado es tener en consideración de análisis ante todo las situaciones que son relevantes y las que generan interés entre el alumnado, a pesar de que desde la lógica académica se puedan preferir otras posibilidades.

Objetivos y marco general de la propuesta didáctica

La experiencia de aula que presentamos se enmarca dentro de la asignatura de *Ética y formación cívica* que se realiza durante dos horas semanales con los alumnos de 4º curso de la ESO del Colegio Sagrado Corazón de Jesús de Barcelona. En este centro la asignatura de *Ética y formación cívica* se divide en varios talleres y uno de ellos, titulado *Ética y medios de comunicación*, se enmarca la experiencia de aula que presentamos.

De forma genérica, la actividad engloba lo que representa, en nuestra opinión, las bases de la educación significativa y competencial centradas en convivir y habitar el mundo, propiciando la adquisición de habilidades para vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía democrática. De esta manera, se potencian valores como la cooperación, la solidaridad, el compromiso y la participación, en un contexto que defiende los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

En esta misma línea, se contribuye al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal en tanto que se favorece las iniciativas de planificación, toma de decisiones, organización y responsabilización. La acción educativa tiene que permitir a los alumnos asumir de manera crítica y progresivamente reflexiva el ejercicio de la libertad, de sus derechos y sus deberes individuales y colectivos en un clima de respeto hacia las otras personas y posturas morales. El planteamiento de estos dilemas morales, propios de la educación ético-cívica, conducen al alumnado a la construcción de un juicio ético propio, basado en los valores y prácticas democráticas.

El objetivo principal del taller es el de identificar las características básicas del lenguaje publicitario y de los medios de comunicación así como interpretar críticamente sus mensajes, valorando la incidencia que tienen en la propia toma de decisiones. Para poder asumir dicho objetivo el taller presenta varios contenidos. El primero, relacio-

nado con la ética en los medios de comunicación y la publicidad, se trabaja mediante la visualización de la película “El Show de Truman”. A partir de esta película se abre el debate que nos va a acompañar durante todo el trimestre sobre ética en mundo de la publicidad y de los medios de comunicación.

La visualización de esta película permitirá introducir a los alumnos en este complejo tema, mediante la realización de unas actividades propuestas por la profesora. A continuación, se procederá a indagar en aspectos relacionados con los spots publicitarios, haciendo especial hincapié en indicadores formales de imagen y sonido y especialmente, en el mensaje subliminal que se emplea.

Después del análisis de los anuncios publicitarios, se trabaja con distintas tipologías de formatos televisivos: programas de ficción y de no ficción, *realities shows*, etc. Una vez se han tratado las distintas tipologías se realiza la actividad sobre los telediarios que presentamos a continuación y finalmente se cierra el taller con la creación de un producto ficticio y la presentación de distintas formas para venderlo.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Así pues, el eje conductor de la experiencia didáctica es el análisis de los telediarios que se emiten en las distintas cadenas de televisión de nuestro país. Hemos decidido escoger la televisión como instrumento de análisis y formación crítica para nuestros alumnos ya que es el medio más potente y motivador que, creemos, les podemos presentar.

De esta manera, el objetivo inicial en esta actividad es el de poder desarrollar una correcta descripción, un análisis crítico y una posterior reflexión sobre los telediarios que presentamos a los alumnos. Creemos que, aunque el interés de los alumnos de secundaria por el seguimiento diario de las noticias de actualidad es muy escaso, la actividad de aula es dinámica e interactiva y puede favorecer una eficaz formación del pensamiento crítico en este ámbito de las ciencias sociales.

Tal y como se comenta en la contextualización, la propuesta didáctica ha permitido potenciar varias competencias básicas con nuestros alumnos. Analizando durante una semana seguida las noticias de los telediarios, hemos fomentado el análisis crítico de hechos históricos determinados, base de la competencia social y ciudadana. Además, proponiendo la representación final de un telediario inventado fomentamos el lenguaje como instrumento imprescindible de la comunicación, dando respuesta así a las competencias comunicativas: la lingüística y audiovisual, así como el tratamiento de la información y la competencia digital. A partir del conocimiento y del uso de los conceptos propios, hemos contribuido a la práctica sistemática del debate con todo lo que implica; saber escuchar, exponer y argumentar. Favorecemos también, la gestión de las distintas fuentes de información que existen para la construcción del conocimiento. Incidimos en varias competencias personales como la competencia de autonomía e iniciativa personal. Además, como se trata de una actividad grupal, donde son los pro-

pios alumnos quienes organizan su tiempo, el trabajo y su proceso de aprendizaje, hacemos hincapié, también, en la competencia de aprender a aprender. Hemos propuesto con esto, el estímulo de las habilidades sociales, hemos impulsado el trabajo cooperativo y hemos capacitado el alumno para el uso sistemático de la argumentación en la confrontación e intercambio de conocimientos, favoreciendo el desarrollo de un pensamiento propio.

Secuenciación de actividades de enseñanza y aprendizaje

Tal y como se ha indicado, la actividad se ha diseñado para los alumnos de 4ESO en la asignatura de Ética y Formación cívica. Para conseguir los objetivos que se han comentado anteriormente, dedicamos a la realización de esta actividad dos sesiones de dos horas cada una.

Una semana antes de empezar la actividad, se divide a toda la clase en 3 grupos distintos. Al grupo 1 se le otorgan para analizar los telediarios de las cadenas Antena 3 y Telecinco. Al grupo 2 los de La Sexta y Cuatro y al grupo 3 los telediarios de TV3 y TV1. Hemos agrupado los telediarios en estos 3 estilos porque creemos que tanto La Sexta y Cuatro, Antena 3 y Telecinco como TV3 y TV 1 presentan características similares por lo que a tratamiento de la información se refiere. A su vez, poder representar estos 3 estilos permitirá ver con claridad qué diferencias hay entre las noticias presentadas por Telecinco/Antena 3 y las de TV3/TV1 o La Sexta/Cuatro.

Se comunica a cada grupo que durante una semana van a tener que visualizar los telediarios de las cadenas adjudicadas y recoger la información que se solicita. Se les da una pauta para la correcta visualización: qué noticias salen, en qué orden, cómo se presentan, qué importancia se le da a cada sección (deportes, cultura, internacional...), etc. El análisis de todas las características visualizadas hará que cada grupo se pueda hacer una idea de los distintos estilos periodísticos que existen.

La primera sesión de la actividad empieza con los grupos ya preparados y después de haber hecho el análisis del estilo durante una semana de forma individual. Se trata de que reúnan con los otros miembros de su equipo toda la información que han sacado del estilo que les ha tocado analizar. Para ello es importante que cada miembro del grupo vaya apuntando en su cuaderno todo lo que los compañeros dicen sobre lo que han visto durante toda la semana en sus casas. Después de una primera puesta en común, los alumnos tienen como objetivo realizar un guión donde se especifiquen las características más importantes de los telediarios analizados. Como ya hemos explicado anteriormente, en este guión se deben recoger los tiempos de duración de cada sección (internacional, deportes, cultura...), el ritmo del telediario en sí, las pausas para publicidad, la relación establecida entre los presentadores, los pasos a los corresponsales, etc. Para la realización de este guión (requisito fundamental e indispensable para realizar la actividad y su correspondiente evaluación) se dedica media hora de las dos que tiene la primera sesión de la actividad. Una vez terminado el guión, dedicamos

unos minutos de reflexión individualizada con cada uno de los grupos para poder sacar conclusiones y evaluar que han sido capaces de seleccionar toda la información que se les pedía. Este paso es fundamental puesto que les ayuda a encarar la segunda parte de la actividad.

Esta segunda parte, consiste en la recreación del telediario asignado a cada grupo mediante una teatralización del noticiero analizado. Es en este momento que la actividad adquiere sentido completo. Después de describir, analizar y reflexionar sobre los telediarios que han visto, los alumnos deben aplicar el conocimiento teórico adquirido con el diseño de un informativo propio. Les toca a ellos, pues, ser los protagonistas del telediario y de su aprendizaje. Se convertirán en presentadores, corresponsales y meteorólogos de todas las cadenas trabajadas y deberán diseñar las noticias a explicar en función del planteamiento de su cadena televisiva. A esta parte de la actividad le dedicamos una sesión de hora y media y pueden contar con la ayuda de ordenadores y programas informáticos.

Durante la sesión, deben decidir además en qué formato deciden presentar la información y si para ello es necesaria la realización de un montaje audiovisual o una presentación de power point o la selección de enlaces de internet. Durante este proceso es importante que el profesor vaya ejerciendo de guía de los distintos grupos para ir cuidando la veracidad de las noticias que cada grupo va creando. Se trata de una simulación pero es importante que los alumnos entiendan el rigor periodístico (vinculado a una determinada ideología o política de cadena televisiva).

Una vez terminada esta segunda parte se puede empezar con la fase final de la actividad. Ésta consiste en la representación de los telediarios ficticios que cada grupo ha creado y la extracción final de conclusiones. Para su correcta realización vamos a dedicar una sesión de dos horas. Disponemos el aula simulando un plató de televisión, hecho que implica colocar en un extremo a los presentadores con su mesa y sus materiales y al otro los espectadores. El orden de intervención de los grupos es aleatorio y se decide ese mismo día con todo el grupo clase.

Resultados de la experiencia didáctica

Realizando una valoración genérica de los resultados obtenidos en función de la tipología de telediario, se aprecia que por lo que TV1 y TV3 se refiere, los alumnos suelen presentar una tipología de telediario muy seria. En el momento de representar, debido que al colegio se halla en Catalunya, los alumnos acostumbran a recrear las escenas de TV3 y, aunque las conclusiones y la valoración se haga después conjunta. Por lo que a TV3 se refiere, hay que recalcar que los alumnos imitan el estilo periodístico a la perfección. La manera de hablar de los presentadores, el tiempo dedicado a cada sección, la manera de relacionarse entre ellos o de dar paso a los corresponsales, etc. Todo es imitado con gran detalle, aspecto que denota que han analizado correctamente cada tipo de telediario. A modo de ejemplo, es interesante comentar la sección de deportes

y la comentada rivalidad de los equipos de fútbol de la ciudad: R.C.D Espanyol y F.C. Barcelona. Por lo que se refiere a la sección de cultura, prácticamente siempre se alude a elementos de la cultura cercana. A su vez, los corresponsales que aparecen a lo largo de todo el programa son serios y de gran rigor periodístico.

La sección meteorológica es también imitada con exactitud pues siempre empieza con alguna broma o con la búsqueda de cierta complicidad con los presentadores, cosa que los alumnos recrean muy bien.

Los telediarios de Telecinco y Antena 3 son también imitados a la perfección. A diferencia de los de TV1 y TV3 en estos aparecen muchas más noticias estatales, casos del corazón y anécdotas varias de mundo animal o científico. Los alumnos plasman muy bien en este caso también, la relación que se establece entre los presentadores. Anuncian dentro del propio telediario programas o películas que se emitirán en la misma cadena una vez concluido el espacio de noticias. En este caso, los corresponsales que aparecen lo hacen para dar paso a noticias muy concretas que han sucedido en pequeños pueblos de la península. Tal y como representan los alumnos, estas noticias acostumbran a ser sucesos algunas veces macabros o de trágico final. Se exponen asesinatos, accidentes o tragedias de mayor manera que en el resto de telediarios. Cabe remarcar, también, que en la sección meteorológica, los alumnos transmiten de manera muy interesante como se entromete la publicidad en este espacio, pues son los propios hombres del tiempo quienes terminan anunciando productos.

Finalmente, por lo que se refiere a los telediarios de La Sexta y Cuatro, remarcar que los alumnos acostumbran a representar el especial de deportes de la cadena Cuatro. La relación establecida entre los presentadores acostumbra a ser magníficamente tratada. El tono es mucho más amigable e informal que en resto de telediarios. Las noticias que se presentan giran alrededor de los deportes más seguidos y valorados (fútbol y baloncesto sobre todo) y entorno de los grandes equipos como son el Barça o el Madrid. Entre estas dos aficiones, los presentadores se encargan de hacer tomar posición a la gente de la calle mediante entrevistas a las que se da paso en directo a partir de los varios corresponsales repartidos por las ciudades más famosas.

Como anécdota, los alumnos acostumbran a poner vídeos al final del telediario relacionados con algún hecho deportivo muy anecdótico; un abuelo de 80 años que hace carreras de montaña o un deporte muy minoritario que llama su atención por las extrañas reglas que presenta. Apuntar que en este caso, también, la publicidad se mezcla con las noticias siendo los propios presentadores que anuncian productos entre frase y frase o noticia y noticia. Todo, como decía, en un tono mucho menos riguroso que el presentado en las noticias de TV3/TV1 por ejemplo.

Una vez se han hecho las respectivas representaciones, los alumnos deben anotar en su cuaderno que es lo que han visto y tratar de recoger con sus palabras el estilo periodístico que han representado sus compañeros. De esta forma, tienen apuntado el guión del estilo que ellos han trabajado y el resto de los dos estilos que han representado sus compañeros. Después de cada actuación es importante sacar conclusiones

en común de lo que se ha visto y realizar una evaluación del contenido. Es importante instar al grupo a que reflexione sobre su proceso de trabajo individual y grupal y la forma cómo han construido el conocimiento.

Una vez sacadas las conclusiones de los 3 estilos distintos que hemos presentado llega el momento de hacer reflexiones finales y cerrar la sesión de los telediarios. Se trata de, a modo de debate, poder considerar con todo el grupo clase los formatos y contenidos que se nos han presentado, analizar las distintas visiones políticas, económicas y culturales que se desprenden de cada telediario, se trata de poder potenciar el análisis crítico de cada una de las realidades comunicativas que se han observado. Apuntar, que el análisis y las conclusiones que se extraen, se trabajan de manera más concreta al final de la materia, momento en el que los alumnos valoran los contenidos televisivos consumidos y la ética publicitaria.

Conclusiones

A modo de conclusión queremos subrayar la satisfacción y el éxito obtenido por la experiencia didáctica presentada. Por una parte, a la luz de los resultados de aprendizaje de los alumnos, se han alcanzado los objetivos del área⁵ relacionados con el desarrollo de la conciencia histórica básica, imprescindible para construir la propia conciencia temporal. De esta manera, de forma mayoritaria, los alumnos dominan la significación de los acontecimientos históricos recientes estudiados y han tomado conciencia de la huella que han dejado en su presente.

A su vez, el alumnado ha construido puentes que, en general, le han servido para propiciar una mirada intercultural gracias a la comparación con otras realidades y culturas, potenciando una implicación democrática con los más desfavorecidos.

Todos estos logros, el alumno los ha conseguido construir por si mismo, es decir guiando su propio aprendizaje, estableciendo objetivos, empleando instrumentos de análisis y dibujando conclusiones extrapolables a otros contextos cognitivos. Además, esta secuencia de aprendizaje la ha realizado de forma grupal cooperativa, con lo que le ha permitido dialogar, intercambiar opiniones y llegar a consensos.

La valoración de los alumnos también ha sido muy positiva. En general destacan la autonomía de que han gozado durante la realización de las actividades, así como también comentan el interés que les ha despertado el análisis crítico de determinados programas televisivos. En este sentido, algunos chicos se quejan de la complejidad que implica realizar análisis críticos comparativos y añaden la importancia que el profesorado les instruya al respecto.

Sin duda, estas reflexiones finales nos proporcionan pistas muy interesantes sobre hacia donde debe encauzarse la educación en nuestros días, convirtiendo la experien-

⁵ Ampliamente comentados en el apartado correspondiente.

cia que se ha presentado en una buena propuesta, aunque a la espera de ser completada y mejorada.

Referencias bibliográficas

Riviere, M. (2009): Información + publicidad = escuela moral. Infierno y paraíso en el telediario. Telos, Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad.

Sánchez Carrero, J. (2010): Alfabetización televisiva para niños. Aula de Innovación Educativa, núm 195.

Soengas Pérez, X. (2007): La información en televisión: espectáculo y realidad manipulada. ICONO 14, nº 9 junio 2007, 1.

Teleespectadors Associats de Catalunya (2010): Estudio sobre los informativos de televisión. http://taconline.net/wp-content/uploads/2010/06/estudio_informativos_10r.pdf

ANIMALES Y AMIGOS. UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS EN IMÁGENES DE CONSUMO DESTINADAS A LA INFANCIA

IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA
Universidad de la Rioja

Antiguas imágenes para la infancia

Las imágenes de consumo para niños han jugado un papel capital en la formación del pensamiento infantil. Todos mantenemos en el recuerdo con enorme pregnancia muchas imágenes observadas en nuestra niñez y entre ellas se encuentran varias pertenecientes a ese universo iconográfico. Personajes tan ilustres como Rosa Chacel (1985) y Miguel de Unamuno (Lozano, 2000-2001) hacen referencia al peso de alguna imagen impresa en su memoria que, desde su infancia, no les abandonó nunca. Dewey (2004) define la experiencia como la transacción entre el individuo y lo que constituye su ambiente, en el que se incluyen objetos como los libros ilustrados.

La presencia de imágenes en los productos comerciales destinados al público infantil posee una larga tradición. Podríamos encontrar sus primeras versiones en los textos de finales del siglo XVIII aunque será el siglo XIX quien introduzca su uso mayoritario. Hasta que la televisión se vaya instalando en los hogares a partir de la segunda mitad del siglo XX, la edición de libros y revistas destinadas al entretenimiento y aleccionamiento de la infancia será el lugar natural donde estas imágenes se ubiquen (García Padrino, 2004). Asociadas a la narración su papel estará mayoritariamente vinculado a los textos. Integradas en las páginas de los cuentos infantiles o incorporadas de un modo más pleno en las viñetas de las historietas, su importancia será capital en la construcción que del mundo llevarán a cabo los niños.

Cerrillo (2001), al sintetizar algunas de las características de la literatura infantil, en especial de sus contenidos, indica entre ellas la tendencia a personificar o humanizar lo que no es humano. Este es el ámbito en el que voy a centrar esta comunicación repasando algunos ejemplos de esta humanización y estableciendo sus posibles vínculos con los contenidos curriculares de la enseñanza infantil y primaria, así como su influencia en la preparación para y en la consolidación de las competencias básicas en esas etapas educativas. Recurriré para ello a las imágenes de antiguos libros infantiles que, como señala Hilary Cooper (2002), pueden actuar como fuentes primarias para una aproximación cultural, histórica y artística.

Las imágenes de animales humanizadas

No es baladí recordar el origen de la humanización. Su presencia se encuentra en los mitos más antiguos tanto de las primeras civilizaciones de occidente, egipcia como mesopotámica, como de las orientales en la china e hindú. Con posterioridad se instala en las fábulas de origen greco-latino, insertándose en las narraciones populares de tradición oral de toda Europa. Es interesante señalar que, en todos los casos, el componente mágico, claro está, caracterizará esta humanización en las narraciones de tradición oral actuando a menudo el humanizado como mediador de los humanos. También es muy interesante apreciar el papel crítico que encierran muchas de estas narraciones, la asunción simbólica de carácter social que poseerá en la fábula greco-latina y que heredará la fabulística dieciochesca.

El impacto de los dibujos en la mente infantil permitirá su colaboración con el aprendizaje de la lectura. Esta simbiosis de texto e imagen que ya supo establecer Comenius en su *Orbis Pictum* ha sido empleada en los abecedarios desde siglos atrás y en otros medios de comunicación de impacto visual (Cerrillo y Martínez, 2012). Pese a esta relación y a la posible dependencia que se ha querido ver de la imagen respecto al texto, ambos discursos se han desarrollado de forma independiente entrecruzando sus significados pero estableciendo sus propios códigos.

Contemplaré algunos hitos de este entramado a través del tiempo. Puede decirse, antes de comenzar, que en la literatura infantil provista de ilustraciones protagonizada por seres y animales humanizados han existido dos líneas, identificadas con un público concreto de una edad determinada. Ambas no pueden entenderse sin la influencia de algunos de los maestros de la caricatura europea, en concreto de Grandville (Gil-Díez, 1987a), cuya obra constituye la fuente principal en la que beben de forma directa o indirecta la mayor parte de las imágenes de animales humanizados.

La primera de ellas está protagonizada por diferentes ilustradores y escritores del último tercio del siglo XIX y primeras décadas del XX, sobre todo de procedencia británica: me refiero, especialmente a Beatrix Potter o Ernest Aris. La otra, de corte satírico, está protagonizada por autores como Harry B. Neilson entre otros.

En el primer caso, aunque no se desprecie la ironía y hasta cierto punto la sátira se

construye un universo armónico y equilibrado. Muy a menudo ambientado en el medio rural, entendido también de forma idílica. Los protagonistas suelen ser animales domésticos muy próximos al cariño infantil, a menudo conejos, patos o ratones. La narración suele establecer aventuras sencillas en las que las intenciones educativas se encuentran hábilmente integradas y se refieren a la importancia de la obediencia y al peligro de transgredirla. Aunque una de las constantes del libro ilustrado del pasado era su falta de precisión a la hora de indicar la edad de su destinatario, cosa que hoy jamás ocurre, estos libros tan cándidos parecían ir destinados a niños de entre 4 y 7 años. Es decir al nivel de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

En el segundo la presencia de una sociedad animal, reflejo o contrapunto de la humana, es mucho más evidente. En este sentido las referencias son más complejas y en ellas se entremezclan los roles sociales con los modelos de comportamiento. Estas narraciones y las imágenes que les acompañan presentan, en algunos casos una mayor incidencia en la formación de un pensamiento crítico, aunque en las primeras también pudieran aparecer.

Las imágenes para niños, la didáctica de las ciencias sociales y el currículo de Infantil y Primaria

A este respecto es interesante aludir a la mayor o menor intención ideologizadora de estas imágenes. Los materiales de entretenimiento han usado y abusado de la modelización para determinar la finalidad educadora de sus productos. En cualquier proceso de aprendizaje que comporte imágenes es difícil no asistir al establecimiento de modelos. Sin embargo, en algunos textos acompañados de imágenes esa intención fue muy fuerte y se vio asistida por la posibilidad de insuflar el miedo como elemento afianzador del modelo. En el final del siglo XIX y los comienzos del XX una parte importante de los libros infantiles dejaron ver entre sus páginas y, cómo no, entre las imágenes que les acompañaban, el influjo del *Giannetto* de Parravicini que perseguía establecer claramente el papel y actuación del niño modelo (Gil-Díez, 1987b).

Los productos audiovisuales que, más tarde se han comercializado a través de la televisión han afianzado el entretenimiento sobre este carácter ideológico, sin que ello suponga la ausencia de intenciones ideológicas, más o menos ocultas.

Miralles y Molina (2011) han especificado las relaciones existentes entre el currículo de Educación Infantil y la Didáctica de las Ciencias Sociales expresando la escasa dedicación que en ella se contempla respecto a la aproximación a la cultura y el tiempo histórico. Entiendo que en esta apreciación comprenden la dimensión cultural del espacio o medio, es decir, las intervenciones humanas en él, por tanto su dimensión geográfica. Esta carencia, como señalan los mencionados autores, parece partir de la interpretación que de planteamientos piagetianos ha imperado y, en parte sigue imperando, sobre este tema. Por otra parte y como señalan en su ya clásico estudio Pilar Comes y Cristofol Trepal (1998), en lo que se refiere al aprendizaje y construcción de los con-

ceptos de tiempo y espacio, las ideas de Piaget han sido reinterpretadas en otro sentido diferente por varios autores. Por otro lado, especialistas del ámbito anglosajón como Pluckrose (1993) o la propia Cooper (2002), demuestran los buenos resultados en el tratamiento en el aula de fuentes y recursos culturales vinculados al tiempo histórico.

La presencia de personajes animales, de animales humanizados, permite, en mi opinión, un acercamiento fácil a estos contenidos poco atendidos en la etapa infantil. No es preciso insistir, como ya señalara Egan (1994), en la importancia de la fantasía en el aprendizaje en esta etapa educativa. Sin duda el animal humanizado es una de las aproximaciones fantásticas hacia la realidad más habitual entre los humanos e influyente en la etapa infantil. Permitamos pues que actúe el mediador.

Por otra parte, Canals y González (2011) al analizar el currículo de Educación Primaria otorgan un papel protagonista al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Aunque esta afirmación no elimina, como es lógico, otros desarrollos competenciales, parece continuar la inercia cuestionada para el anterior nivel educativo. Parece difícil en el contexto integrador de las competencias no entender su desarrollo también de forma integral. Desde luego competencias como la cultural y artística, o la que pretende el conocimiento e interacción con el mundo físico, entre otras, son necesarias para una contribución social y ciudadana plena. Un saber integrador que en los niveles de Educación Infantil y Primaria es más que pertinente.

Posibilidades didácticas de los viejos libros ilustrados para niños

Presentaré primero algunas de las posibilidades didácticas de las narraciones para los más pequeños que se vinculan al primer gran grupo de libros ilustrados. Estas narraciones buscan la empatía en la identificación de los personajes, sobre todo con muchos de sus protagonistas. Dejando a un lado el carácter narrativo de las imágenes y los textos, asunto muy importante y útil para la acción didáctica pero imposible de tratar aquí, me centraré en alguna imagen concreta para con ella ejemplificar y exponer estas posibilidades. Debo indicar que los ejemplos que se proponen no pertenecen a cuentos de tradición oral, narraciones que requieren un estudio mucho más detallado y profundo.

La imagen 1, realizada por Ernest Aris (1882-1963) en 1915 y publicada algunos años después en España, presenta una escena claramente familiar. La madre habla a sus hijos en el hogar. La relación familiar, afectiva y acogedora marca toda la escena que incluye elementos reconocibles para un niño actual: las zapatillas de mamá coneja. Es evidente que el ámbito familiar es uno de los polos más importantes del nivel de la educación infantil. Sin ninguna duda la construcción de la imagen, la composición y el color son factores relevantes para hacer entender al niño niveles de representación que luego podrán ser utilizados para las aproximaciones a otro tipo de representaciones, también las artísticas. No obstante, imágenes como esta que reflejan el mundo del pasado, claramente rural, permiten algo más. La falta de luz eléctrica, el mobiliario

tosco y pobre, el suelo de tierra y la presencia de objetos colgados sobre la chimenea, son elementos esenciales para explicar aspectos del pasado que deben servir para su identificación con los antepasados del alumno. El fuego secaba la ropa mojada, incluido el calzado y hacía madurar algunos alimentos. Los animales distancian al niño y, a la vez, lo acercan a una realidad que ve pero que ya no existe. Este juego de distancia y proximidad ha sido muy efectivo en esa vieja tradición mitológica, satírica, al fin y al cabo, de aprendizaje y conocimiento. La curiosidad por ver con detalle todo lo que encierran esos extraños seres que no son como yo pero que hacen casi lo mismo que yo hago resulta imparable.

Las imágenes 2 y 3 poseen un componente muy distinto. Obra del dibujante español Luis Palao (1863-¿?), fueron publicadas en nuestro país en fechas próximas a 1920. Responden a una concepción que, pese a presentarse en un cuento infantil, proviene directamente del mundo de la caricatura. Ofrece las representaciones de dos grupos de perros que, humanizados, representan a grupos sociales bien diferenciados. Sus vestimentas pertenecen, con alguna salvedad, a las primeras décadas del siglo XX. En esta ocasión las imágenes concentran su interés en los tipos. La indumentaria diferencia socialmente a los perros. Algo que hoy pasa, casi desapercibido, para los niños componía un rasgo esencial en el pasado. En los niveles de Educación Primaria, la formación del pensamiento social puede implementarse a partir de las similitudes y diferencias existentes entre el momento presente y cualquier época de antaño. Por otro lado el origen satírico de muchas de estas representaciones sociales de animales humanizados, contiene en sí mismas elementos que posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico. En más de una ocasión si sus ilustraciones, como ya he indicado, continúan la tradición caricaturesca decimonónica, las narraciones que lo sustentan lo hacen con la fabulística. Se presentan reinos de animales que compiten con los humanos, que cuestiona su racionalidad o la supuesta irracionalidad animal. Historias, por otro lado, que se ambientan en el siglo XVIII y que muestran detalles relevantes de esa época. Recursos muy útiles para acercarse, no sólo a medios de representación o a mundos del pasado cercano a la realidad rural europea, sino también a la historia y la denominada alta cultura. Modos que al no renunciar al humor, y a un humor un tanto grotesco, son muy adecuados para el segundo y tercer ciclo de Primaria.

Conclusiones junto al televisor

Los animales humanizados componen con su presencia en los libros ilustrados infantiles un género peculiar. Su papel como mediadores afectivos y culturales ofrece multitud de posibilidades didácticas de gran importancia para las Ciencias Sociales. Saberes próximos a la Geografía, la Historia o la Historia del Arte entre otros, pueden ser abordados desde este contexto empleando viejas imágenes como fuente principal. El recurso visual favorecerá la adquisición de las competencias básicas y, por ende, de un sentido crítico más si cabe por el contraste con el mundo de la imagen audiovisual.

No obstante, más allá del papel impreso, la presencia de esos animales antropo-mór-

ficos es relevante en los medios audiovisuales. Las series de animación protagonizadas por animales y emitidas por las diferentes cadenas de televisión son un importante foco de atención para la mayor parte de los niños de Infantil y Primaria. Alejadas del medio escolar poseen en muchos casos aspectos curriculares (Marín, González, Romero y Román, 2011). El profesor no puede utilizar las series comerciales en el aula de forma indiscriminada pero sí tiene que conocer en qué manera esos estímulos, parte destacada del ambiente que mencionaba Dewey, pueden contribuir al desarrollo del currículo.

En relación a la Didáctica de las Ciencias Sociales las series de animación que presentan animales humanizados como protagonistas han tenido y tienen un papel destacado. Así lo demuestra su relevancia en la producción de las grandes productoras norteamericanas (Disney, Hanna y Barbera). Recientemente, su popularidad ha sido mayor con el éxito de *Bob Esponja*, una porifera marina que, sospechosamente se parece a una esponja de baño. La complejidad de los personajes de esta teleserie que actúan como niños y adultos a la vez y del entramado social en el que se mueven, no debe quedar ajeno a cualquier profesor. Atento al modo en el que se simboliza a los diferentes tipos de esa sociedad marina y a sus comportamientos, el docente puede comprender alguno de los mecanismos de comprensión de su alumnado, además de poder establecer aplicaciones concretas en áreas como la de las ciencias naturales (Vila, 2011).

En otro orden de cosas, series de claro contenido didáctico como *Arthur*, ideada por Marc Brown, permiten obtener ideas que pueden incorporarse en la adquisición de las competencias de las ciencias sociales. No se trata de adaptar la didáctica a los productos comerciales, más bien de conocer los entresijos narrativos y simbólicos que utilizan para tenerlos en cuenta en las metodologías a utilizar. En este sentido sería deseable la proliferación de estudios que analizaran estas correspondencias.

Referencias bibliográficas

- Canals, R. y González, N. (2011): El currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias. En A. Santisteban y J Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, P. (2001): Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura Infantil. En P. Cerrillo y J. García Padrino (coords). *La Literatura Infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la UCL.
- Cerrillo, P. y Martínez, J.M. (2012): *Aleluyas: juegos y literatura infantil en los pliegos de aleluyas españoles y europeos del siglo XIX*. Cuenca: Ediciones de la UCL.
- Chacel, R. (1985): *Desde el amanecer*. Barcelona: Seix Barral.
- Cooper, H. (2002): *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004): *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Egan, K. (1994): *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- García Padrino, J. (2004): *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Ediciones de la UCL.
- Gil-Díez, I. (1987 a): Bestias pardas. *La Balsa de la Medusa*, 3, 41-51.
- Gil-Díez, I. (1987 b): La ilustración infantil: un modelo visual (1876-1915). *Goya*. 199-200. 44-49.
- Lozano Marco, M.A. (2000-2001): Recuerdos de niñez y de mocedad: Unamuno y el "alma de la niñez". *Anales de literatura española*, 14, 151-162.
- Marin, V., González, I., Romero, A., Román, P. (2011): La televisión, ¿medio para el desarrollo de la Educación Infantil? *Educatio Siglo XXI*, 29-1, 345-360.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011): Didáctica de las Ciencias Sociales para el Área de Conocimiento del Entorno. En P. Rivero. *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Zaragoza: Mira.
- Pluckrose, H. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Trepát, C. y Comes, P. (1998): *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- Vila, J. (2011): Bob Esponja y los invertebrados: una propuesta educativa 2.0. *Comunicación y pedagogía*. 249, 25-30.

1977. LIBERTAD SIN IRA. TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

CONCHA FUENTES MORENO
Universitat de Barcelona

1. Presentación

La comunicación que se presenta constituye la síntesis de la experiencia didáctica titulada *1977: Libertad sin ira*, enmarcada dentro del Proyecto de Innovación en Metodologías experimentales del grupo de investigación DHIGECS¹ de la Universitat de Barcelona, con el objetivo de adaptar la didáctica de aula a las nuevas necesidades de los alumnos del siglo XXI².

1977: Libertad sin ira es una unidad didáctica experimental de ocho sesiones que forma parte de la materia de Ciencias Sociales de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Tiene como objetivo genérico que el alumno sea capaz de saber, comprender, aplicar, analizar y comunicar los conocimientos alcanzados sobre la transición democrática española, usando los medios de comunicación (prensa escrita). En este sentido, lo que se propicia es potenciar el aprendizaje significativo, son sólo de contenidos históricos, sino sobre todo de metodologías activas que conviertan al alumno en el protagonista de su aprendizaje y les proporcionen instrumentos para analizar críticamente su pasado más reciente y entender su presente. Además, también se insistirá en la importancia de dotarle de mecanismos que le permitan un aprendizaje autónomo y

¹ DHIGECS, grupo consolidado de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona.

² Esta unidad didáctica se llevó a cabo de forma experimental en el centro escolar Maristes Champagnat. Agradecemos la colaboración y la ayuda recibida del equipo directivo, el departamento de Ciencias Sociales y del claustro de profesores.

continuo a lo largo de su vida (metacognición).

En este contexto, se subraya la necesidad que el alumno trabaje con una gran diversidad de fuentes históricas primarias, que el profesor seleccionaría y ayudaría a describir, analizar y explicar críticamente. De esta manera, surge la necesidad de incorporar la prensa escrita como un testimonio directo de primera mano, acudiendo a las hemerotecas digitales. En este sentido, uno de los ejes de la experiencia didáctica que se presenta será proporcionar instrumentos para que el alumno no sólo sepa interpretar el contenido de las fuentes estudiadas, la prensa, sino que también convertir esa información en conocimiento histórico contrastado.

Para conseguir estos objetivos, se proponen una serie de actividades iniciales basadas en la exploración de las ideas previas sobre el tema de la transición democrática, siguiendo los esquemas de diversas rutinas de pensamiento. A continuación, se propondrá la consulta de prensa digital y hemerotecas, para la lectura, descripción, análisis, selección y reflexión crítica del material consultado. Finalmente, se procederá a la reconstrucción del período histórico referido y a la comunicación oral y escrita de los resultados de la investigación a la comunidad escolar, elaborando un informativo televisivo para comunicar los resultados del aprendizaje.

Para evaluar el proceso de aprendizaje, se opta por una evaluación para la formación, considerando estrategias para trabajar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Además, se emplean instrumentos diversos como las tablas de observación, los diarios de clase, las rúbricas y los portafolios o carpetas de aprendizaje.

2. Objetivos didácticos

De entre todos los objetivos contemplados en el currículum de Ciencias Sociales de 4º de la ESO, se proponen conseguir los siguientes:

- Identificar y reconstruir los elementos que vertebran la época de la Transición Democrática española desde la muerte del dictador, Francisco Franco, y hasta la llegada del Partido Socialista al poder.
- Relacionar los principales protagonistas políticos de la Transición española con su ideología y con el papel histórico que han jugado.
- Analizar críticamente el papel social e histórico jugado por la prensa escrita en aquel período histórico.
- Ser consciente de la importancia del sentido crítico y de la imparcialidad a la hora de analizar las informaciones procedentes de los medios de comunicación, y más concretamente de la prensa.
- Aplicar el método científico para llegar a conclusiones y construir conocimiento.

- Utilizar de forma responsable y creativa las TIC y otros medios de información y comunicación para obtener y procesar información.
- Valorar el trabajo en equipo como una oportunidad para construir el aprendizaje.
- Comunicar los resultados de la investigación a la comunidad educativa.

3. Contenidos y competencias

Por la propia naturaleza de la propuesta didáctica que se presenta, los contenidos conceptuales que se recogen son los siguientes³:

- Identificación de los elementos básicos de orden político y social de la segunda mitad del siglo XX, incidiendo en las luchas sociales y políticas.
- Comparación de los sistemas totalitarios del siglo XX, caracterizando, especialmente, la evolución del Franquismo en Cataluña y España.
- Analizar las bases ideológicas del Franquismo y establecer relaciones con los demás sistemas totalitarios europeos del siglo XX.
- Conocer las etapas de la dictadura franquista: características, personajes e ideología.
- Analizar la situación política y económica de España tras la muerte del dictador.
- Interpretar el papel jugado por los diferentes personajes políticos de aquella época: Juan Carlos I, Adolfo Suárez, Santiago Carrillo, Felipe González entre otros.

Por la propia naturaleza de la unidad didáctica que se presenta, los contenidos tienen especialmente una vertiente procedimental, quedando recogidos en el tratamiento de las competencias básicas. Para ello, se buscaron los descriptores más convenientes del mapa de competencias y finalmente, se diseñaron los desempeños o secuencias didácticas que se emplearan como modelo en el aula. El listado de competencias y descriptores son los siguientes:

- COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA:
 - o Obtiene información relativa a situaciones y conflictos de la actualidad a partir de diversos medios de comunicación, y si es necesario, de entrevistas y encuestas, analizando sus antecedentes históricos y estableciendo relaciones entre el ámbito local y mundial.
 - o Investiga sobre aspectos de la vida cotidiana del pasado, a partir de informaciones extraídas de las fuentes primarias, priorizando fuentes orales

³ Esta unidad didáctica se ha diseñado para ser aplicada de forma experimental en Catalunya, por lo que los contenidos están extraídos del currículum elaborado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Decreto 143/2007 DOGC n°4915.

de hemerotecas.

- COMPETENCIA DE AUTONOMIA E INICIATIVA PERSONAL:
 - o Analiza la prensa escrita críticamente e intenta dar respuesta a situaciones actuales.
- COMPETENCIA TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.
 - o Aplica las técnicas, estrategias y habilidades para buscar, captar, seleccionar, registrar y procesar la información.
 - o Aplica técnicas de elaboración televisiva o radiofónica de un programa.
- COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.
 - o Utiliza diferentes recursos comunicativos con personas y situaciones diversas.
 - o Interpreta el lenguaje periodístico y lo sabe analizar correctamente.
- COMPETENCIA APRENDER A APRENDER.
 - o Sigue de forma consciente los pasos del aprendizaje y valora los resultados (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)

4. Descripción de la propuesta didáctica

Debido a las características meramente prácticas y experimentales de las actividades que se proponen, se consideró muy importante motivar a los alumnos y presentarles el nuevo modelo didáctico que rompe con la dinámica habitual de la clase. La unidad didáctica que se presenta tiene como objetivo potenciar el trabajo autónomo y cooperativo del alumno, y partiendo del análisis de fuentes primarias extraídas de la prensa escrita, llegar a construir conocimiento histórico sobre la época referida. De esta manera, se preparó una sesión introductoria donde se les entregaría una carta y se les invitaría a participar, estableciéndose las bases genéricas del proyecto.

Las actividades se dividieron en cuatro grandes grupos: actividades de inicio; actividades de investigación; actividades aplicación y actividades de síntesis.

4.1. Actividades de inicio

- a. En primer lugar, se pretenderá que el alumno reflexione sobre cuáles son sus conocimientos genéricos sobre el tema de la Transición Democrática española, para ello el profesor empleará la canción que da lugar al título de la unidad didáctica: *Libertad sin Ira* del grupo musical Jarcha. El objetivo no

era otro que incitar una lluvia de ideas sobre personajes, leyes, partidos políticos, sindicatos... que sería utilizado como instrumento de evaluación inicial. Para ello, se empleó una de las rutinas de pensamiento denominada Generar – Clasificar – Conectar - Desarrollar y adaptada de las propuestas del Project Zero⁴.

<p>1977. Libertad sin ira</p> <p>Sesión 1. Rutina de pensamiento Grupal Generar- Clasificar- Conectar- Desarrollar</p> <p>¿POR QUÉ LO HACEMOS?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esta rutina te ayudará a conectar tus conocimientos previos iniciales con la nueva información, generando ideas sobre el tema. 2. Esta rutina te ayudará a hacer conexiones entre las ideas. <p>¿CÓMO LO HAREMOS?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es necesario generar un listado de ideas previas sobre el tema propuesto. 2. ES fundamental priorizar la importancia de las ideas. 3. Se conectarán las diferentes ideas o conceptos que tengan puntos en común. 4. Las ideas fundamentales son las que se deberán ampliar buscando información. 5. Esta información resultante se plasmará en forma de mapa mental. 6. Se deberá compartir (explicar oralmente) los mapas mentales personales al grupo.

Cuadro 1. Rutina de pensamiento: Generar- Clasificar-Conectar-Desarrollar

- b. Una vez afloradas y corregidas las ideas previas, se procederá a la distribución libre de grupos de trabajo de 3 o 4 alumnos. Será este el momento donde la profesora dedicará un espacio a recordar el funcionamiento cooperativo del grupo: cuaderno de trabajo de grupo, distribución de tareas y responsabilidad⁵.
- c. A continuación, se repartirá la carta explicativa donde se le invita a participar activamente como periodistas en un programa de televisión que realizará la emisora del centro escolar y que tiene como tema central la Transición democrática.
- d. Una de las modalidades de evaluación que se introduce es el portafolio. Debido a que no es instrumento muy común entre el alumnado, se destinará un espacio de tiempo a su explicación, especialmente a la presentación intelectual y al comentario de las evidencias de aprendizaje recopiladas.
- e. Las actividades de presentación finalizaron con una explicación sobre uno de los objetivos (competencias) que interesaba más que el alumno dominara: Seguir de forma consciente los pasos del aprendizaje y valorar los resultados. Para que el alumno reflexionase sobre la metacognición de forma continuada, se les presentó una propuesta de Diario de Sesión⁶ que tenía como

⁴ Ver cuadro 1 donde se recoge el contenido de la rutina de pensamiento propuesta.

⁵ Es conveniente advertir la necesidad de explicar, si el alumnado lo requiere, las bases del trabajo cooperativo. En este caso no fue necesario, porque los alumnos habían utilizado este sistema a lo largo de su escolarización en secundaria obligatoria.

⁶ Ver modelo en la tabla 1.

objetivo que el alumno fuese consciente de lo qué ha aprendido y cómo, siempre intentando potenciar un aprendizaje sobre las técnicas que mejor le funcionan para aprender. Para poder realizar un control de seguimiento, el secretario de cada grupo debía enviar el diario de sesión a la profesora por correo electrónico o colgarlo en la plataforma moodle creada para ese fin.

	4 Muy bien	3 Notable	2 Suficiente	1 Insuficiente
Realización de tareas				
Problemas aparecidos				
Búsqueda de soluciones				
Participación grupal				
Autonomía cognitiva				
Metacognición				

Tabla 1. Diario de sesión: seguimiento grupal e individual

4.2. Actividades de investigación

Las sesiones de investigación debían iniciarse en cada grupo de trabajo con una rutina de pensamiento en forma de lluvia de ideas: ¿Qué sabemos sobre la Transición española? ¿Qué necesitamos saber sobre la Transición española? Para resolver estas cuestiones, se propone la elaboración individual y grupal de un mapa mental⁷ donde se evidencie claramente el conocimiento y sus necesidades. Este mapa mental constituirá una de las evidencias de aprendizaje que deberán recogerse en el portafolio.

Una vez el grupo sabe exactamente cuáles son sus necesidades de conocimiento, se procedía a la búsqueda organizada de información sobre las características de la arquitectura utilizando la rutina de pensamiento: ¿Qué observas? ¿Qué piensas? Y ¿Qué te preguntas?

Una vez realizada la búsqueda de información histórica necesaria siguiendo una pauta proporcionada por el profesor, se procederá a contrastar estos datos con los que la prensa de la época iba analizando. Para poder acceder a dicha información, se proporciona a cada grupo de alumnos de las direcciones de las hemerotecas digitales más comunes y se les pide que hagan el seguimiento del tratamiento que tuvieron diversos acontecimientos históricos del periodo citado: muerte de Francisco Franco; llegada al

⁷Para más información al respecto, consultar la obra de Tony Buzan.

poder de Adolfo Suárez; legalización del PCE; elecciones generales 1977; golpe de Estado del 23-F y la llegada al poder del PSOE.

<http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>

<http://www.lavanguardia.com/hemeroteca/>

<http://hemeroteca.abc.es/>

<http://archivo.elperiodico.com/index.php>

http://www.biblioteca.uclm.es/guia_hemeroteca_periodismo.html

<http://elpais.com/diario/>

Durante este proceso, se tendrá muy presente la necesidad de recopilar muestras (evidencias) del proceso de realización y del aprendizaje de los alumnos, mediante fotografías, filmaciones, diario de sesión, mapas mentales...

4.3. Actividades de síntesis.

Las actividades de síntesis tiene como objetivo la presentación ordenada y consensuada de los resultados de aprendizaje sobre el tema de la Transición y sobre el papel que jugaron los medios de comunicación, concretamente la prensa escrita, en la transmisión de dicha información.

De esta forma, los alumnos por grupos deberán preparar un espacio informativo, preferiblemente televisivo⁸ en el que, de forma creativa, expliquen su proceso de aprendizaje desde el inicio hasta la presentación del producto final: el informativo. El programa será proyectado en el canal televisivo del centro escolar.

Así pues, se plantean tres tipos de actividades de síntesis: presentación del portfolio al grupo clase; la visualización del programa informativo de televisión elaborado por el grupo y cine forum.

a. Presentación del portafolio o carpeta de aprendizaje.

Se partía de la presentación oral del portafolio del grupo. En primer lugar, los alumnos deberán realizar individualmente una presentación intelectual. A continuación, se procedería a la explicación del proceso y a la presentación de las evidencias del aprendizaje. En este sentido, resulta fundamental la presentación de los mapas mentales iniciales y de las filmaciones de los procesos de discusión grupal y del conocimiento construido sobre el tema histórico de la Transición española hacia la democracia. Por su parte, el resto de compañeros de la clase debían calificar las explicaciones de sus compañeros, usando una rúbrica de evaluación elaborada por la profesora y consensuada por los alumnos (coevalua-

⁸ También se aceptaba la elaboración de un espacio radiofónico.

ción)

b. Presentación del programa informativo de televisión elaborado.

Los alumnos deberán explicar a sus compañeros el diseño del programa de televisión elaborado, haciendo especial hincapié en la selección y clasificación de contenidos para plasmar de forma objetiva el aprendizaje que han construido sobre el período de la Transición. Además, deberán comentar que esta instrucción se ha realizado gracias al análisis crítico de fuentes periodísticas, concretamente de la prensa escrita. Será necesaria una explicación exhaustiva del procedimiento de trabajo de elaboración de la síntesis histórica: elección, clasificación, lectura y análisis crítico, reflexión y redacción.

Para concluir, se proyectará la propuesta de informativo al grupo clase y se pondrá un feed-back final, así como una reflexión crítica por parte de los compañeros, usando una rúbrica de evaluación elaborada por la profesora.

c. Cine-forum.

Para concluir con la experiencia didáctica, se procederá a la comunicación de los resultados de aprendizaje a la comunidad educativa del centro: alumnos, claustro de profesores, equipo pedagógico, equipo directivo y familias. Para ello, se escogerán los 3 programas informativos más representativos elaborados por los alumnos, se realizará una visualización de los mismos y la contextualización, quedando a disposición de los usuarios en la página web del centro.

Instrumentos de evaluación

A la hora de formular la unidad didáctica comentada se consideraba imprescindible potenciar el aprendizaje significativo basado en la comprensión. Para conseguir esta finalidad, además de innovar en metodología de aula, era necesario también un replanteamiento general del sentido de la evaluación. Ésta debía convertirse en un instrumento para el aprendizaje del alumno, y no solamente para su calificación.

De esta forma, los instrumentos para evaluar fueron diversos:

- Actividades de autoevaluación: éstas se han llevado a cabo a través de los diarios de sesión por cada uno de los miembros de los grupos.
- Actividades de coevaluación: éstas también se han contemplado en los diarios de sesión y en la rúbrica final de la exposición del portafolio o carpeta de aprendizaje.
- Actividades de heteroevaluación: llevadas a cabo por la profesora a través del seguimiento de los diarios de sesiones, la rúbrica de la exposición oral y la corrección del portafolio.

Conclusiones

La aplicación experimental de la unidad didáctica "1977: Libertad sin ira" ha sido altamente positiva. Se han conseguido gran parte de los objetivos y competencias establecidas al inicio. Por una parte, de forma mayoritaria los alumnos han alcanzado unos conocimientos significativos de la época de la Transición democrática. Pero, lo que resulta más importante es que han alcanzado dicho aprendizaje de forma autónoma. Además, con la ayuda de la prensa escrita y de una contextualización genérica realizada por la profesora, han conseguido elaborar síntesis históricas de gran calidad, estableciéndose causas, consecuencias y características de los acontecimientos que se citan.

Otro de los puntales que se perseguían era el concepto de la evaluación para el aprendizaje. En este sentido, el alumno era perfectamente consciente de cuáles eran los requisitos que se le pedían para la elaboración del trabajo y cuáles eran los objetivos. Además, se insistía en que la evaluación final la realizaba no sólo la profesora, sino también los compañeros de la clase y el propio alumno, que reflexionaba de forma ordenada y guiada por el profesor sobre su proceso de trabajo y aprendizaje.

Por lo que hace referencia a las dificultades advertidas, la parte que ha planteado más problemas ha sido la recopilación de las evidencias de aprendizaje, que en muchos casos, se ha confundido con resúmenes de lo aprendido en la selección de información. A este punto hay que añadir las dificultades intrínsecas que los alumnos tienen para realizar análisis críticos, así como la necesidad constante que tenían de consultar a la profesora o las informaciones proporcionadas. Muchos de ellos, en la valoración final del proyecto, aludían a la importancia que se les enseñe a pensar en términos críticos no sólo sobre acontecimientos históricos, sino sobre los propios medios de comunicación⁹.

Sin duda, esta reflexión final nos da pistas muy interesantes sobre cual debe ser el futuro de la instrucción histórica en particular y sobre la educación reglada en general.

Referencias bibliográficas

Boix Mansilla, V. (2000): Can they use what they have learned to make sense of the present? Historical understanding beyond the past and into the present. En: Seixas, P; Stearns, P and Wineburg, S (ed). *Knowing and Learning teaching History*. San Francisco: Lawrence Erlbaum.

Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

⁹ Una alumna del grupo se expresa en los términos siguientes: "esta es la primera vez que se nos pide que construyamos una época histórica con la ayuda de la prensa y además... ¡es la primera vez que nos dicen que los periódicos nos pueden ayudar a aprender del pasado!"

EL CINE DE FICCIÓN COMO LECTURA CRÍTICA DE LA HISTORIA Y SU UTILIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA: EL CASO DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN CHILE

DAVID ACEITUNO SILVA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Mucho ha cambiado desde “los días del arcoíris”¹, aquella etapa de la historia de Chile relatada por Antonio Skármeta en su más reciente novela² y que ha quedado plasmada en la memoria de los chilenos como el período culmine de la lucha por el retorno a la democracia. No es el hecho de que hayan pasado los años, ni que el dictador esté muerto, ni que se haya logrado la alternancia en el poder tras la llegada de la derecha al gobierno lo que marca el verdadero cambio. En estricto rigor muchas de las políticas económicas y sociales perviven tal cual se heredaron del período autoritario³.

Lo que realmente ha ido cambiando es la percepción que se tiene del proceso de Transición a la Democracia. Los jóvenes, antes que nadie, han salido a las calles a remover, con pancartas en mano, los mitos que habían estado enquistados por años: el milagro del desarrollo económico, la “libre” competencia, las “autolimitaciones” de la izquierda para modificar la Constitución o implementar políticas sociales, etc.

¹ El arcoíris fue el símbolo de la campaña del No a Pinochet. La idea era transmitir mediante dicho símbolo esperanza y alegría en el futuro.

² SKÁRMETA, Antonio. Los días del arcoíris. Planeta-Casaamerica. Chile. 2011.

³ GARRETÓN, Manuel A. y GARRETÓN, Roberto. “La Democracia incompleta en Chile: la realidad tras los rankings internacionales”. Revista de Ciencia Política. Vol. 30, N° 1, 2010. pp. 115-148; SQUELLA, Agustín y SUNKEL, Osvaldo (comp.) Democratizar la Democracia: reformas pendientes. Santiago de Chile: Editorial LOM, 2000.

Así queda patente en uno de los últimos discursos de Gabriel Boric, presidente de la Confederación de Estudiantes Universitarios de Chile (CONFECH), en una de las marchas realizadas por los estudiantes:

“A nosotros, como generación, no nos tocó experimentar la dictadura. Algunos éramos muy pequeños para entender lo que pasaba y la mayoría no había siquiera nacido. Pero sí nos tocó ver la esperanza de nuestros padres, hermanos, y vecinos de que con el retorno a la democracia iba a significar un cambio profundo en sus vidas, y nos tocó estar ahí cuando dicho anhelo fue lentamente cayéndose a pedazos.”⁴

Esta nueva sensibilidad que tienen los estudiantes secundarios y universitarios hacia la Historia Reciente de Chile deja a la docencia en Historia con un gran desafío por delante, el de responder a las demandas de aprendizaje de estudiantes cada vez más críticos de los temas controversiales⁵ de nuestra propia historia.

El retorno a la Democracia supuso nuevos desafíos, tanto para la clase política como para la ciudadanía en general, ya que implicaba retomar la “esencia del Chile democrático”⁶ que terminó por colapsar el año 1973. Por un lado, Chile se transforma en el laboratorio del neoliberalismo con el que, después de algunos traspiés iniciales, se logra una mejora considerable en la vida económica chilena en el mediano plazo. Por otro lado, se convierte en el escenario de una de las más represivas dictaduras de la región (se suspenden las libertades individuales y políticas, se generan persecución y tortura, etc.). Por lo tanto, se hace muy necesario hacer relecturas desde el aula de nuestra historia. En esto, tal vez las fuentes tradicionales de la Historia no son suficientes y debemos abrirnos a nuevas miradas y estrategias⁷.

1. Cine, Historia y Enseñanza:

"(...) Lo mismo me ocurrió en el caso de la declaración de guerra de Estados Unidos a Alemania en 1917, mediante un documento en el que había términos muy violentos que anunciaban la ruptura. Sin embargo, las imágenes de los noticieros estadounidenses que mostraban la partida de los diplomáticos alemanes de Washington eran muy curiosas, porque uno veía personas muy amigas entre sí, estadounidenses y alemanes que se decían "hasta luego" y que habían jugado bridge días antes sin ninguna hostilidad. Ahí vi que la guerra de unos no es la guerra de otros, y que la imagen mos-

⁴ Boric, G. (2012)

⁵ Compartimos la idea de que los temas controversiales tiene un fuerte componente subjetivo y socio-histórico, no son fijos, son capaces de trascender las generaciones y pueden ser relevados por unos grupos y no necesariamente por toda la sociedad. HESS, Diana. "Controversies about Issues in Controversial Education Democratic". Political Science, N° 37 (2), 2004. pp. 257-261.

⁶ Sobre este punto también hay bastante debate. Véase por ejemplo: Portales, F. (2004 y 2010)

⁷ Pelegrín, J. (2010)

traba esa diferencia, que es totalmente impactante. Observé muchos hechos pequeños como esos y deduje que las imágenes daban una especie de contrahistoria de la historia oficial, tradicional".

Marc Ferro. Entrevista Diario El Mercurio. Chile⁸

El cine ocupa actualmente un lugar en la investigación histórica, sin embargo no siempre ha sido así. Han tenido que ocurrir varias transformaciones en las concepciones acerca de la propia historia para que se termine por aceptar como un documento útil para entender determinados acontecimientos, contextos y procesos históricos⁹.

El documento audiovisual, y en especial el cine de ficción, no es un tipo de fuente "tradicional" como son los archivos en papel y, por tanto, su uso en la investigación histórica no ofrece perspectivas "tradicionales." Compartiendo los postulados de Pierre Sorlin quien considera que las películas permean las preocupaciones y tendencias de una sociedad¹⁰. Al ser así, como se lee en la cita de Marc Ferro que enuncia este apartado, es posible analizar con un prisma diferente algunos periodos que nos parecen a simple vista monolíticos, pudiendo descubrir a través de ellos nuevas interpretaciones.

En este sentido, el cine como documento para la enseñanza y aprendizaje de la Historia contiene una riqueza temática que no siempre la tienen otras fuentes tradicionales. Para Ferro, por ejemplo, a través del cine y sus imágenes no se debe tener como objetivo principal el que ellas desmientan o contradigan lo que nos dicen las fuentes más tradicionales, sino que se debe aprender a valorarlas por sí mismas, por lo que ellas nos dicen. En el fondo, el cine, también es historia, como señala "(...) el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción, intriga naturalista o pura fantasía, es historia. ¿El postulado?: que aquello que no ha sucedido (y también, por qué no, lo que sí ha sucedido), las creencias, las intenciones, la imaginación del hombre, son tan historia como la historia¹¹."

Sorlin sigue con las ideas de Ferro y señala que el cine es capaz de poner ante nosotros objetos y prácticas que ya no existen, cuya huella se pueden encontrar en los textos pero no siempre logran hacer que los percibamos¹². Los beneficios de este tipo de fuente para la enseñanza de la Historia son en realidad diversos, dependiendo de qué habilidades queramos desarrollar. En primer lugar en tanto fuente "contra-histórica" o alternativa¹³ puede aportar visiones diversas (lo que hubiese pasado, o "realidades probables") acerca de un proceso histórico. En segundo lugar, la complejidad y la multiperspectiva inherente a la Historia que se encuentra en el cine como fuente nos ofrecen una gran oportunidad de trabajo en el aula. Este aspecto es fundamental para

⁸ Ferro, M. (2009)

⁹ García Fernández, E. C. y Sánchez González, S (2002) y Gubern, R. (1999)

¹⁰ Sorlin, P. (1980)

¹¹ Ferro, M. (1995)

¹² Sorlin, P. (2005)

¹³ Sylvan, D. y Majeski, S. (1998) y Mordhorst, M. (2008)

enseñar este periodo como se ha comprobado en otras investigaciones¹⁴.

Por último, el cine nos aporta una mirada integrada, en especial cuando se considera en su discurso visual a personajes comunes que no siempre son consideradas en las Historias oficiales. Por lo mismo, es posible de acercar a los estudiantes a los procesos históricos de manera empática¹⁵.

2. Tres películas, tres miradas a la Transición chilena.

Los estudios acerca de la Transición en Chile, así como la de Latinoamérica en general se nutrido fundamentalmente de los estudios sociológicos y politológicos, dando como resultados análisis centrados en los procesos de democratización y sus diversas etapas, más que en la complejidad de la realidad. Por lo mismo, enseñar y aprender un periodo de estas características requiere de un cambio de perspectiva, como señala Guillermo Mira “un ejercicio útil es regresar a los contextos, motivaciones y causas que abrieron la puerta a la recuperación de la democracia: el tiempo de las transiciones¹⁶.”

Este “tiempo” de las Transición, significa volver al principal objeto de estudio de la Historia que no es el conocimiento del pasado sino el estudio de los hombres en el tiempo. Para el caso de la bibliografía de la Transición chilena, la que ha tenido más influencia se ha centrado en lo que ya mencionamos: las características y niveles de la democratización alcanzada en los 90¹⁷. Por lo cual, lo más importante de los estudios ha sido saber si el cambio de la dictadura a la democracia encaja con algunas de las etapas propuestas para los casos internacionales¹⁸.

Con todo, a mediados de los noventa surgieron estudios que podríamos llamar “críticos” que proponen miradas divergentes acerca del proceso de Transición¹⁹. Sin embargo, con excepción del trabajo de Tomas Moulian²⁰, su conocimiento y utilización sigue siendo bastante marginal en comparación con las corrientes más oficialistas.

Como hemos venido diciendo hasta aquí, por tanto, el trabajo con el cine de los noventa que habla acerca de la Transición, puede ser una interesante herramienta para conocer otras “versiones” del proceso vivido en Chile, como sostiene Peter Burke, las imágenes (fotografías, pinturas, películas, etc.) casi siempre juegan un rol en la construcción cultural de la sociedad y por tanto muy importantes para comprender las maneras de ver y entender la sociedad²¹.

¹⁴ Muñoz, C. y Aceituno, D (2011)

¹⁵ Caparrós Lera, J. M. (1990)

¹⁶ Mira Delli-Zotti, G. (2010)

¹⁷ Araya Leüpin, E. (2011)

¹⁸ Huneus, C., Godoy, O., Garretón, M. A. (1990)

¹⁹ Briones, Á. (1999)

²⁰ Moulian, T. (2002)

²¹ Burke, P. (2005)

2.1. Dictadura y política ("*La luna en el espejo.*" (1990) Largometraje -70 min. Dir. Silvio Caiozzi)

Diversas son las interpretaciones que hace la historiografía acerca del proceso de Transición. Sin embargo, el que algunos consideren a Chile como un verdadero modelo de desarrollo económico y político, no siempre es compartida por todos los analistas²².

En este sentido, el país de la "alegría ya viene", como recitaba una frase de la canción de la franja del "No", optimista en su inicio, a un paso de convertirse en ejemplo de Transición pactada y pacífica, incluso con el Dictador aún con vida y empoderado, ocultaba una serie de tensiones que poco a poco se fueron descubriendo y que dormían (o quizá no se querían ver) en la sociedad. Estas tensiones hacían que la sociedad viviera en un estado que fluctuaba entre la "alegría" del cambio, el "malestar" y "desencanto" social y el "pesimismo" o "kulturpessimismus"²³.

La idea más difundida a través de medios "oficiales" (como el currículum escolar, por ejemplo) establecida por muchos investigadores, en especial científicos políticos, es que en los años noventa se alcanzó al fin el anhelado consenso institucional. Por primera vez llegaban a un gran acuerdo nacional, la oposición y los miembros de la Dictadura. La pregunta que cabe es, por tanto, ¿el Chile de los noventa fue un país de amigos? ¿Un país donde todos estaban de acuerdo? En varios sentidos Constable y Valenzuela se acercaron a una respuesta a dicha pregunta cuando escribieron su libro "una nación de enemigos"²⁴.

La mayoría de los políticos han querido presentar la Transición chilena como un gran modelo de pacto y consenso apoyados, además, por la bibliografía que sigue los postulados de los estudios politológicos²⁵. Sin embargo, existen acontecimientos que, a lo menos, ponen en duda dicha visión y hacen dudar acerca del grado de democratización alcanzado durante los primeros años de la Transición.

El cine recogió esta percepción acerca del Chile de los noventa en la premiada película de Silvio Caiozzi "*La luna en el espejo*" (1990). Esta película que retrata tan bien el control impuesto por la figura paternalista de "don Arnaldo" y el complejo amorío entre "el gordo" y Lucrecia que se ve interrumpido constantemente por la mirada del anciano a través de los espejos de su casa, nace de una fuerte relación establecida entre el cineasta y la literatura (el guión es del escritor nacional José Donoso).

Caiozzi está representando en esta película una realidad sociológica e histórica del Chile de la Transición: la presencia del Dictador en plena vida democrática, observando y controlándolo todo (Se debe recordar que Augusto Pinochet siguió en el espacio público tras el fin de la Dictadura primero como General en Jefe del Ejército, y luego como Senador Designado). Este filme se atrevió a reseñarla a la perfección en 70 minutos.

Definida por todos como una película claustrofóbica debido a que la intimidad en la

²² Drake, P. W. y Jakšić, I. (1999)

²³ Cavallo, A.; Douzet, P., Rodríguez, C. (2007)

²⁴ Constable, P. y Valenzuela, A. (1993)

²⁵ Huntington, S. P. (1996)

que se desarrollan las escenas llega a niveles increíbles. La constante figura paternal del viejo padre que yace postrado en una cama, es muy relevante para el guión y el simbolismo del dictador retratado en él.

Pese a su vetustez, don Arnaldo, es capaz de controlar cada movimiento de su hijo mediante los espejos ubicados en distintos lugares de la casa. Coartan su libertad para actuar, para enamorarse, en el fondo para seguir adelante.

Las investigaciones históricas reafirman que la figura casi “patriarcal” de Pinochet mantuvo atado al Chile democrático a sus recuerdos del pasado, a lo que se podría denominar una memoria del temor. Como señala Peter Kornbluh director del National Security Archive’s Chile: “Pinochet se había servido del poder que le confería su posición en el estamento militar para mantener al gobierno civil sometido a la violencia del pasado²⁶”

Este sometimiento, fue tanto práctico y político como psicológico²⁷. La sociedad durante los primeros años seguía sintiendo temor a hablar de política, a sumarse a un mayor activismo, etc.

2.2. *La sociedad en la Transición. (“Caluga o menta (El niki)” (1990) Largometraje -103 min. Dir: Gonzalo Justiniano).*

— (...) *adentro la gente tiene otra mentalidad, son todos ganadores. Aquí desde que nacimos que estamos sobrando.*

— *Loco, aquí estamos los que chorrean, los que chorrean y los que esperan el chorreo “cachai”.*

— *Somos privilegiados, privilegiados weon no tenemos nada que perder jajaja”*

“Caluga o Menta” [1990]

Durante los primeros años de Democracia los enclaves autoritarios permanecían muy sólidos, lo que condenó a los ciudadanos a vivir una paradoja cívica. En este sentido la modernidad y el progreso alcanzado en Chile son sumamente frágiles, en su apariencia se relacionan con el consumo, el mercado, la competencia, etc. pero en el fondo se ocultan fuertes desigualdades, escaso debate cultural, identidades poco sólidas (concepto que Tomas Moulián llama “ciudadanía credit-card”²⁸).

Esta realidad es reflejada de manera notable en el trabajo de Gonzalo Justiniano titulado “Caluga o Menta” (1990). Este cineasta con un evidente perfil “sociológico” describe con enorme detalle la marginalidad heredada de la Dictadura que continuaría durante varios de la Democracia. A su vez, evidencia el malestar social, el descredito de la polí-

²⁶ Kornbluh, P. (2004)

²⁷ Stern, S. (2008)

²⁸ Moulián, T. (2002)

tica y derriba el mito del desarrollo capitalista en Chile.

La película se inicia con una pequeña contextualización que reza: "A fines de los 80, uno de cada tres jóvenes chilenos entraba en la categoría de lo que llamamos marginales." La escena que le precede (los jóvenes acostados al sol en medio de un descampado seco) deja en evidencia una realidad muy poco reconocida en ese momento: el escepticismo e indiferencia de estos jóvenes marginales frente a la reciente democracia como si ella no les afectara en lo absoluto.

Feto: ¡Hey van a poner pasto, van a poner pasto!

Niki: Antes venían a ponernos palos y ahora vienen a ponernos pasto ¿Cómo esta?

Rorro: La democracia pus loco, llegó la democracia.

Funcionario: Buenas, Y ustedes jóvenes ¿en qué andan?

Nacho: Nosotros aquí, que nos pongan el pasto.

Funcionario: Nos interesa saber la opinión de ustedes los jóvenes, porque... vamos a poner áreas verdes en este sector y juegos, en fin.

Rorro: Sí bonito. Se imaginan, loco, todo verde.

Niki: Aquí lo único que hay es pa' aburrirse.

Toño: A veces nos divertimos ridículamente. Nos tomamos una cervezas, una pepas.

Rorro: Casi siempre terminamos muy mal, ¿Cierto? ¿Se le ofrece otra pregunta?

Funcionario: Oye viejo, yo también soy joven, también he fumado marihuana. Todos tenemos problemas, pero es asunto de todos es tratar de solucionarlo.

Nacho: Nos han tenido abandonados aquí y ahora ¿ah?

Funcionario: La Municipalidad tiene la mejor disposición: Yo lo único que quiero que sepan es que allá ustedes cuentan con un amigo. Buenas tardes.

Toño. Tuvieron tanto tiempo y ahora recién se acuerdan de los locos, ahora que nos volvimos todos locos.

Para estos jóvenes la Transición y la nueva Democracia no significaba mucho. Se siguen sintiendo víctimas de un sistema que les abandonó y les dejó al margen. Ellos son los jóvenes que sobran en la Democracia, no hay posibilidad de avanzar o progresar.

La película es el clímax del pesimismo de los 90, como señala Salinas y Stange refiriéndose a una de las expresiones utilizadas por los protagonistas de la película (*"Al menos en la cárcel había la esperanza de salir"*²⁹)

El inmovilismo y el desencanto de los personajes les hacen imposible poder relacionarse con el resto de la sociedad que no sea mediante la delincuencia. Por otra parte, viven encerrados, literalmente, en sus grupos sociales, imposibilitados de ascender en la escalera social.

2.3. *El miedo y la violencia ("Amnesia" (1994) Largometraje - 90 min. Dir. Gonzalo Justiniano).*

La Memoria y el olvido, son dos temas recurrentes en los estudios sociológicos acerca de la Transición. Esto, porque cuando se comienza a "escarbar" en el modelo exitoso aparece una sociedad oculta, dividida, no sólo por las diferencias económicas y sociales, sino que también por las experiencias de la Dictadura: por un lado el triunfo al marxismo y por otro el dolor y el drama de la muerte de un familiar. ¿Cómo es posible superar esta separación en una sociedad sin grandes estallidos sociales?

La respuesta al respecto (y la estrategia chilena) es más o menos unívoca: el olvido³⁰. La gran metáfora de la Transición la encontramos, sin querer, en el pabellón chileno en la Expo Mundial de Sevilla de 1992: el iceberg. Este gran témpano de hielo, con su parte superior visible (la menor) representa la "imagen" del Chile exitoso, a su vez, el gran trozo sumergido, representa la realidad de Chile (la desigualdad, el endeudamiento, etc³¹).

La película *Amnesia* dirigida por el reconocido cineasta chileno, Gonzalo Justiniano, aborda de manera magistral esta problemática. Esta película se desarrolla en dos locaciones Valparaíso y el norte chileno. Y cuenta la historia del reencuentro después de varios años de dos soldados que sirvieron en los campos de detenidos de la Dictadura en el norte chileno. La reunión también revela un crudo pasado, por un parte el del ex soldado Ramírez atormentado por un crimen que tuvo que cometer en la profundidad del desierto y que no ha dejado de atormentar su conciencia y por otra, la historia de Zúñiga un cruel ex oficial.

El relato psicológico que está presente es demencial, por un lado el dolor que conlleva el silencio de las atrocidades cometidas, y por otro el olvido voluntario como medio de "sanación". La amnesia controlada, como lo propone el director, habría sido la mejor forma de administrar el dolor durante la Transición. De esta manera, queda implícito, se podría recordar lo bueno de la Dictadura, convivir con el asesino y seguir disfrutando del desarrollo económico del país. *Amnesia* es la única película que aborda el tema de los campos de detención durante la Dictadura.

²⁹ Salinas, C. y Stange, H. (2004)

³⁰ Stern, S. J. (2001)

³¹ Hernández García, Juan R. "Transparencias que se derriten: el "iceberg" del 92 y la identidad chilena en la Transición" *El Amauta* N° 5. Enero 2008.

3. Reflexiones finales

El cine de ficción, como hemos podido evidenciar para el caso chileno, puede transformarse en una interesante herramienta para la enseñanza de la Historia. En primer lugar porque posee un lenguaje mucho más libre, sus alegorías y metáforas pueden acercar al espectador a realidades distantes y distintas. En el caso de la enseñanza de la Transición, las películas analizadas contemporáneamente a lo acontecido fueron capaces de leer "varias capas" de la realidad que la Historia, por sus propias autolimitaciones metodológicas, solo han reconocido tardíamente (si es que son reconocidas todavía).

En su discurso cinematográfico evidenciaron la realidad social, psicológica, económica y política de la post-dictadura con bastante precisión, utilizando para ello reconstrucciones alternativas, contra-factuales y una fina crítica por medio del drama y algunos toques de comedia.

La relación, por todos lados fructífera, entre historiografía, fuentes tradicionales y no tradicionales como es el cine de ficción puede ser bastante útil al docente. Como señala Rosenstone" (...) los filmes tradicionales muestran la historia como un proceso, uniendo elementos que la Historia, por motivos analíticos, tiende a separar (...) La influencia de Hollywood ha logrado que todo el mundo entienda y acepte ese método³²." En otras palabras, el cine podría funcionar como "pegamento" para unir las distintas aristas, que estudiadas de manera tradicional se dificulta entrelazar. El desafío del docente, por tanto, está ahí: encontrar las piezas, entregarlas a los estudiantes y darles el pegamento. El resultado final seguro será exitoso.

³² ROSENSTONE, Robert. *Revising History. Film and the construction of a new past*. Princeton, University Press, 1995.

Referencias bibliográficas

Aceituno, D. (2011): Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia, *Perspectiva Educativa*, Chile. Vol. 50, N°. 2, 149-171.

Araya Leüpin, E. (2011): Transición y transiciones a la Democracia, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 67, 10-24.

Boric, G. (2012): ¿Podemos los estudiantes creer en el Presidente? Discurso realizado en la marcha en Santiago de Chile el 16 de mayo del 2012. En: Diario "TheClinic" [fecha de consulta 3 de mayo del 2011]. Disponible en internet: <<http://www.theclinic.cl/2012/05/16/discurso-de-gabriel-boric-podemos-los-estudiantes-creer-en-el-presidente/>>

Briones, Á (1999): *La pata coja y la Transición infinita*. Santiago de Chile: Ediciones B.

Burke, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Critica.

Caparrós Lera, J. M. (1990): El film de ficción como testimonio de la Historia, *Historia y Vida*, N° 58, Barcelona, 177-178.

Cavallo, A.; Douzet, P.; Rodríguez, C. (2007): *Huérfanos y perdidos. Relectura del cine chileno de la Transición 1990-1999*. Chile: Uqbar editores, 273.

Constable, P. y Valenzuela, A. (1993): *A nation of enemies: Chile under Pinochet*. New York: Norton.

Drake, P. y Jaksic, I. (comp.) (1999): *El Modelo Chileno. Democracia y Desarrollo en los Noventa*, Santiago de Chile: Editorial LOM, 1999.

Ferro, M. (2009): El cine es una contrahistoria de la historia oficial" [en línea] *Diario El Mercurio*. Chile. 20 de diciembre de 2009. [fecha de consulta 5 de enero del 2012] disponible en internet en <<http://www.reporterodelahistoria.com/2009/12/marc-ferro-el-cine-es-una.html>>

Ferro, M. (1987): Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine, en: Caparrós Lera, José M. (ed.) *6 anys d'Història i Cinema a la Universitat de Barcelona*, Memòria. Barcelona: Facultat de Geografia i Història, 11-17

Ferro, M. (1995): *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Editorial Ariel. 1995.

García Fernández, E. C. y Sánchez González, S. (2002): *Guía histórica del cine*. Madrid: Editorial Complutense.

Garretón, M. A. y Garretón, R. (2010) La Democracia incompleta en Chile: la realidad tras los rankings internacionales". *Revista de Ciencia Política*. Vol. 30, N°. 1, 115-148.

Gubern, R. (1999): *Historia del cine*. Barcelona: Lumen, 1999.

Fernández García, J. R. (2008): Transparencias que se derriten: el "iceberg" del 92 y la identidad chilena en la Transición, *El Amauta* N° 5. Enero.

- Hess, D. (2004): "Controversies about Issues in Controversial Education Democratic". *Political Science*, N° 37 (2) 257-261.
- Huneus, C., Godoy, O., Garretón, M. A. (1994): ¿Terminó ya el proceso de Transición? *Revista de Ciencia Política*. N°. 1-2, 1994. 9-40.
- Huntington, S. P. (1994): *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Kornbluh, P (2004): *Pinochet: Los Archivos Secretos*. Barcelona: Crítica.
- Linz, J. J. y Stepan, A. (1996): *Problems of democratic transition and consolidation: Southern Europe, South America, and Post-Communist Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Linz, J. (1990): Transiciones a la Democracia. *REIS*. N° 51.
- Mira Delli Zotti, G. (2010): Democracia y democratización en América Latina historia reciente, historia vivida, *Studiahistorica*. Historiacontemporánea, N° 28.
- Mordhorst, M. (2008): From counterfactual history to counternarrative history, *Management & Organizational History* 3.1. 5-26.
- Moulian, T. (2002): *Chile actual anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- Moulian, T. (1998): *El consume me consume*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Muñoz, C. y Aceituno, D. (2011): Proyecto TRADDEC. Percepciones del profesorado chileno, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 67, 40-46.
- Pelegrín, J. (2010): La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica, *Proyecto CLIO*, 36.
- Portales, F. (1999): Chile: *Una Democracia tutelada*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana Chilena.
- Portales, F. (2010): *Los mitos de la democracia chilena. Vol II. Desde 1925 a 1938*. Chile: Catalonia..
- Portales, F. (2004): *Los mitos de la democracia chilena. Vol. I. Desde la Conquista hasta 1925*. Chile: Catalonia.
- Rosenstone, R. (1995): *Revisioning History. Film and the construction of a new past*. Princeton, University Press.
- Rosenstone, R. (1997): *El pasado en imágenes*, Barcelona, Ariel.
- Salinas, C. y Stange, H. (2004): De Caluga o Menta a Taxi para Tres: La Representación del Sujeto Popular en el Cine de Transición Chileno de los Noventa, *Revista Foro*. Año 1. N° 2. U. Playa Ancha. [fecha de consulta 18 de febrero 2012] disponible en internet en <http://web.upla.cl/revistafaro/n2/02_salinas_stange.htm>
- Skármeta, A. (2011): *Los días del arcoíris*. Planeta-Casaamerica. Chile.

- Sorlin, P. (1980): *The film in History. Restaging the past*. Oxford: Blackwell.
- Sorlin, P. (2005): El cine, reto para el historiador, *Istor*. N° 20, México.
- Squella, A., y Sunkel, O. (comp.) (2000): *Democratizar la Democracia: reformas pendientes*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Stern, S. (2001): De la Memoria suelta a la Memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998), en: JELIN, Elizabeth (comp.). *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: S. XXI de España editores, 11-33.
- Stern, S.(2008): *Recordando el Chile de Pinochet: en vísperas de Londres 1998*. Libro Uno de la trilogía: La caja de la memoria del Chile de Pinochet. Santiago: Ediciones UDP.
- Sylvan, D. y Majeski, S. (1998): A Methodology for the Study of Historical Counterfactuals, *International Studies Quarterly* 42. 79-108.

LA APLICACIÓN DEL CINE EN LAS AULAS: LA VIDA EN LOS MONASTERIOS MEDIEVALES A TRAVÉS DE “EL NOMBRE DE LA ROSA”

ALEJANDRO EGEA VIVANCOS

SARA PERNAS GARCÍA

LAURA ARIAS FERRER

Universidad de Murcia

1. Introducción

El empleo del cine para trabajar conceptos históricos no es nada nuevo. Al contrario, cuenta ya con una larga tradición de ejemplos y modelos. Sin embargo, en multitud de ocasiones las proyecciones son empleadas de una manera aislada, como complemento a un tema o a un periodo histórico particular. En nuestra propuesta, el cine es entendido como un nexo de unión dentro de una unidad didáctica más amplia, diseñada para trabajar la Edad Media en la asignatura de Ciencias Sociales de 2º de ESO. En concreto, nos centramos en un contenido de gran interés para el periodo analizado, como es la religiosidad durante la Europa medieval.

El cine histórico ambientado en la Edad Media ya comprende un buen listado de títulos, como son *El Séptimo Sello* (I. Bergman, 1957), *Los señores del Acero* (P. Verhoeven, 1985), *Braveheart* (M. Gibson, 1995), *Juana de Arco* (L. Besson, 1999), *El Guerrero número 13* (J. McTiernan, 1999), *El Reino de los Cielos* (R. Scott, 2005), etc. No menos desdeñable son las películas de animación ambientadas en estos novelescos tiempos. *Merlin el encantador* (Disney, 1963), *Robin Hood* (Disney, 1973), *El jorobado de Notre Dame* (Disney, 1996) o, más recientemente, *Brave* (Pixar, 2012), han conseguido acercar a nuestro alumnado a la temática medieval y ha configurado una imagen concreta de este periodo. Sin embargo, por su argumento, suspense y excelente contextualización *El Nombre de la Rosa*

posee ingredientes fundamentales para formar entreteniendo a nuestro alumnado.

Bajo título original *Der Name der Rose*, en el año 1986 el director francés Jean-Jacques Annaud firmaba esta excelente adaptación de la novela de Umberto Eco que contó incluso con el asesoramiento histórico del medievalista francés Jacques Le Goff. Gracias a una coproducción francesa, italiana y alemana, Annaud pudo contar con un excelente elenco de actores que recrearon magistralmente la vida en un monasterio de la Italia septentrional de 1327. Capitaneados por un genial Sean Connery, quien da vida a *Guillermo de Baskerville*, nuestros alumnos se enfrentan a una serie de extraños asesinatos, lo que les lleva a recorrer, junto a él, los diferentes espacios de la abadía, a conocer las diferentes órdenes religiosas o los métodos del inquisidor *Bernardo Gui*, encarnado por un convincente F. Murray Abraham.

El Nombre de la Rosa consigue un equilibrio adecuado entre verosimilitud, recreación histórica y propuesta cinematográfica contundente, se constituye como ejemplo de divulgación del conocimiento histórico, y es, tras los veintiséis años transcurridos desde su producción, una obra maestra del cine histórico, formando parte ya del patrimonio cultural cinematográfico, en la línea de otros filmes como *En busca del fuego* (1981), del mismo Annaud, o *Faraón* (1977) de Kawalerowicz.

2. El cine en el aula. Su función educativa

El cine ha demostrado ser una útil vía de afianzamiento de los conceptos históricos que se trabajan en el aula, dotándolos de corporeidad y realismo, al fin y al cabo, permite “meterse en el mundo virtual de los personajes y vivir con ellos lo que están viviendo” (Torre, 2205: 18). Pero no sólo debemos encaminar su aplicación en la ilustración de tiempos pasados y en la reconstrucción de escenarios, sino que hemos de ir más allá y “ampliar los límites como espectador de nuestro alumnado” (Pla, 2007: 91). Esto implica que el cine debe ser utilizado como una herramienta que conduzca a la observación y análisis por el alumnado de aquello que se pretende que sea motivo de aprendizaje, dentro de una secuencia didáctica general, y no como un medio de entretenimiento y distracción mediante el mero visionado de la misma.

Es necesario comprender que el uso de cine histórico es un arma dinámica educativa fundamental para trabajar y desmontar los clichés, conceptos o ideas erróneas, estereotipos culturales asumidos de manera acrítica por la población en general y por el público juvenil en concreto, sobre el pasado histórico que nos ocupa, la Edad Media. El análisis de las secuencias, de los anacronismos o de los modos de vida y realidades “medievales”¹ que recrean las películas históricas, permite desarrollar un interesante trabajo transversal de reflexión, diálogo conjunto y crítica, sobre las ideas preconcebidas y las diferentes visiones preponderantes sobre el “pasado medieval”.

¹ El alumnado, y el público en general, asume acríticamente como reales y veraces las lecturas cinematográficas del cine histórico respecto al medievo, como un pasado de “capa y espada”, limitando el complejo trasfondo histórico a una “lectura épica” atemporal y literaria (Alonso, Mastache y Alonso, 2007: 11-15).

En este sentido es interesante, además, analizar las circunstancias históricas y sociales que rodean la creación de la película seleccionada y que determinan la imagen mostrada de un hecho o periodo concreto, ya que, a través del análisis del cine y de la imagen, podemos hacer comprender al alumnado la subjetividad e intencionalidad que impregna toda interpretación histórica. Al fin y al cabo, “el cine nos representa una imagen artística [...] no realista, pero reconstruida a partir de la realidad con arreglo a las claves que se pretendan expresar, tanto sensorial como intelectualmente” (Romea, 2005: 43). Y a ello ha de ir encaminado gran parte del trabajo en el aula.

Por lo tanto, podríamos decir que el uso del cine permite “educar en comunicación audiovisual” (Ambròs y Breu, 2011: 19)². Éste es, sin duda, un objetivo general a fomentar entre el alumnado a fin de acrecentar en él las destrezas críticas y analíticas respecto a su formación como telespectador y consumidor de productos audiovisuales, así como desarrollar además capacidades prácticas, vinculadas con la competencia lingüística y comunicativa, e introducirle en la valoración de la imagen, ya sea fija o móvil como documento histórico o de estudio. Se pretende contribuir a que el alumnado sea capaz de extraer lecturas históricas del visionado de las secuencias de la película en relación al tema histórico tratado, de desentrañar el mensaje histórico que trata de mostrar la película.

En este caso centramos nuestra atención sobre la Edad Media y, por lo tanto, deberemos ir más allá de la trama principal, haciendo hincapié en cuestiones como: ¿qué tema trata esta secuencia?, ¿de qué problemática o ideas habla este personaje?, ¿qué forma de vida de los campesinos muestra la escena?, etc. Se ha de procurar que el alumnado sea capaz de identificar las experiencias vividas por un personaje concreto y extrapolar estas situaciones al conjunto de la sociedad del momento (Breu, 2012: 69). Los grupos de alumnos se enfrentan entonces al reto de analizar, debatir y extraer conclusiones históricas, donde poner a prueba no sólo los conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad, sino su capacidad analítica para extraer e inferir información de un documento visual dinámico.

Pero, además, el cine se muestra como un excelente recurso para favorecer el denominado “Aprendizaje Integrado”, ya que permite conectar y relacionar entre sí contenidos propios de diversas disciplinas, exigiendo al alumnado la movilización de todos sus conocimientos. Permite trabajar contenidos históricos, geográficos, políticos, éticos, sociales, científicos, tecnológicos, etc. (Torre, 2005: 32). Pero, para explotar eficazmente esta importante vertiente educativa del cine, es necesario un concienzudo trabajo previo de selección y planificación de la puesta en práctica. De la correcta programación de la misma dependerá el éxito de la acción docente. Al respecto, lo primero que hemos de revisar es la usual creencia de que el lenguaje del cine es captado de forma autodidacta por el público desde su tierna infancia, que se entiende de forma intuitiva, y no es así (Bellido, 1998: 13). Esto nos lleva a conceder una especial importancia a la

² En palabras de Ambròs y Breu (2011: 19) “la educación audiovisual o educación mediática se plantea conferir a la ciudadanía las claves de acceso para interpretar los contenidos de los medios de comunicación, ya sean antiguos o nuevos”, y pensamos que el uso del cine dentro de las dinámicas didácticas de la historia debe tener muy en cuenta este enfoque, la integración en el aula e Historia de la “educación cinematográfica” como objetivo transversal.

metodología y secuencia de aprendizaje. Existen numerosas propuestas donde son analizados los fundamentos y principios que rigen su uso, manejo y aplicación. En este sentido, tal y como expresa Valero (2006), asumimos como fundamental el trabajo previo del docente a fin de seleccionar la película más adecuada a sus necesidades educativas, tanto por objetivos y planteamiento didáctico, como por los contenidos generales (tema principal) y específicos (temas secuencias) de la película, y sobre todo la elección de la modalidad de cine histórico a emplear, ya que todo ello condicionará el diseño posterior de la secuencia didáctica asociada de trabajo con el alumnado. Otro aspecto fundamental es focalizar nuestro análisis en el receptor, ¿a qué público va dirigido?, para valorar el nivel de complejidad del argumento, los diálogos y el lenguaje cinematográfico, a fin de identificar la mejor opción para nuestros objetivos de aprendizaje y nuestro contexto de aula.

La correcta selección de los recursos audiovisuales no es una cuestión baladí, ya que el enfoque debe mantenerse dentro de los objetivos didácticos generales de nuestra unidad y secuencia didáctica, y por lo tanto, necesitan de una película adecuada al alumnado con el que vamos a trabajar para que su integración sea beneficiosa y dinamice el aprendizaje. Al respecto, hemos de enfatizar una pauta integradora sobre qué se desea trabajar con y a través del film seleccionado, y no ceñirnos únicamente a las aportaciones de nuestra disciplina concreta, en este caso, la Historia.

Hemos de comprender el cine como un espacio didáctico de experimentación de las capacidades y destrezas del alumnado de secundaria, tanto para el desarrollo del aprendizaje de los contenidos históricos seleccionados (tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales), como a la aplicación de las competencias básicas en la resolución de los retos o actividades a realizar, así como el trabajo de manera transversal de los objetivos generales de etapa. Otros aspectos fundamentales serán el desarrollo y elaboración del denominado dossier didáctico, el diseño de materiales didácticos adecuados, o la propia dinámica de aula y visionado. Respecto al dossier se trata de crear un documento docente que resuma nuestra metodología, organice, sintetice y compile todo el trabajo de preparación didáctica y documental previa respecto al film seleccionado, a modo de reflexión sobre cómo planteamos su integración en la secuencia didáctica general de la Unidad (Pla, 2007)³.

La visualización ha de ir acompañada de documentación complementaria que permita la correcta contextualización de la época y que amplíe la información y puntos de vista ofrecidos en el aula (Breu, 2012: 72-73). De igual manera, es fundamental la elección de una dinámica de clase adecuada, de los tiempos del visionado y sus diferentes necesidades, beneficios e inconvenientes según nuestros objetivos didácticos iniciales (Pla, 2007: 93). En este caso, se ha seleccionado el visionado completo del film aunque integrado en secuencias de trabajo didáctico, en concreto en tres sesiones de 55 minutos, como veremos posteriormente. Aunque Breu (2012: 74) recomienda la visuali-

³ Pla (2007: 91-92) propone realizar el denominado "dossier pedagógico" como herramienta docente a modo de "dossier de explotación didáctica" que podría incluir: actividades previas, introducción sobre la película, rejilla o pautas de observación, actividades de rememoración, elaboración de hipótesis, comprobación de hipótesis y debate, elaboración de conclusiones y compilación de otras actividades sobre el tema, además de los diversos materiales y documentación adicional (fichas de orientación y de trabajo esquemas de análisis de contenidos, etc.).

zación completa pero fragmentada del film en sesiones no más largas de media hora, dejando margen a la posibilidad de debatir y comentar determinados elementos de la película, se ha optado por secuencias de cuarenta o cuarenta y cinco minutos para no romper la trama y el hilo argumental, intentado no perder demasiada carga dramática.

3. Propuesta didáctica: la edad media a través de “El nombre de la rosa”

Como ya ha sido señalado en la introducción, la proyección de la película forma parte de una unidad didáctica más amplia expresamente diseñada para acercar al alumnado a un mundo que ya no es el suyo, el cual resulta altamente complejo debido a la religiosidad imperante durante el medievo europeo cristiano. Y el caso es que la Edad Media es una época que no es del todo extraña al alumnado de 2º de la ESO. Una evaluación diagnóstica para conocer las ideas previas (*sesión 1*), nos sirve para ratificar que caballeros, princesas, castillos, justas medievales, cruzadas, catedrales, la peste negra o personajes como el rey Arturo o Robin Hood, forman parte de su imaginario “medieval”, mezclado, claro está, con imágenes menos “históricas” como dragones, ogros, brujas o magos, como puede ser Merlín. Como podemos comprobar, el cine o la televisión tienen buena “culpa” de que nuestro alumnado cuente ya con este rico ideario previo, si bien es cierto que algo “contaminado” por visiones demasiado idealizadas o algo fantásticas del mundo medieval. Nuestro objetivo principal a través de esta propuesta didáctica no será luchar contra estos preconceptos sino simplemente ampliarlos hacia contenidos nuevos incluidos en el currículo de Secundaria.

3.1. Contenidos, objetivos, competencias y contenidos

Entre esos contenidos que pretendemos que pasen a formar parte del sustrato histórico de nuestros alumnos están los siguientes: (1) la sociedad, la economía y el poder en la Europa feudal: señores, clérigos y campesinos (el feudalismo; señores feudales: los abades; los campesinos); (2) el papel de la Iglesia (el clero; el sentimiento religioso medieval; los problemas religiosos; las órdenes religiosas); (3) Europa del siglo XI al XV. La crisis (siglos XIV al XV): la crisis del siglo XIV; (4) el pensamiento medieval: monasterios y universidades: la cultura (la labor cultural de los monjes; la arquitectura. los monasterios).

Para sintetizar se incluye una tabla con los objetivos generales de etapa, los objetivos de las ciencias sociales y las competencias básicas que se pueden trabajar con la propuesta (ver cuadro 1).

3.2. Actividades previas a la proyección

Previamente a la proyección se presentan una serie de actividades que contextualizan lo que se va a visionar, aportándoles a los alumnos un marco adecuado en el que en-

cuadrar el argumento. Recordamos al lector que la primera sesión comprende la evaluación de ideas previas.

OBJETIVOS GENERALES (RD 1631/2006)	OBJETIVOS CC.SS. (RD 1631/2006)	COMPETENCIAS BÁSICAS (RD 1631/2006)
h. Comprender y expresar con corrección oralmente y por escrito en la lengua castellana [...] textos y mensajes complejo e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.	8. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.	Comunicación lingüística. Utilizar el lenguaje como elemento de comunicación oral y escrita
e. Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.	9. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.	Tratamiento de la información y competencia digital Fomentar habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y la utilización de nuevas tecnologías para esta labor.
		Aprender a aprender Disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
j. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.	Cultural y artística Comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Social y ciudadana Conocer la evolución y organización de las sociedades, de sus logros y de sus problemas, buscado la comprensión de los rasgos de las sociedades actuales y su pluralidad.
	1. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.	Autonomía e iniciativa personal Ser capaz de imaginar, desarrollar y evaluar los aprendizajes con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.
	6. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.	Social y ciudadana Adquirir habilidades sociales al posibilitar la valoración y el ejercicio del diálogo, y fomentar la expresión de las propias ideas, así como la escucha y respeto hacia las de los demás.

<p>b. Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p>	<p>10. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.</p>	
--	--	--

Cuadro 1. Objetivos generales de etapa, los objetivos de las ciencias sociales y las competencias básicas que se pueden trabajar con la propuesta

a) Introducción Histórica (sesión 2-3).

En primer lugar, se realiza una introducción histórica a la proyección en la que se explica brevemente el contexto histórico y, sobre todo, religioso, de la época en la que se ambienta la película. Es óptimo ayudarnos para ello de nuestro manual. A lo largo de estas dos sesiones trabajaremos los orígenes del feudalismo y sus consecuencias, los señores feudales y las relaciones de dependencia personal, la vida en el feudo y la economía, así como se realiza una presentación breve de cómo estaba organizada la sociedad feudal, con referencia a nobles, campesinos y el clero. Es en este punto donde iniciamos al alumnado en los diferentes modelos de clero, regular y secular, alto o bajo, así como hacemos hincapié en la alta religiosidad de la sociedad de este periodo de la historia de Europa.

b) Ficha de vocabulario (sesión 4).

Como es bien sabido, una de las carencias principales de nuestro alumnado es la limitación de su vocabulario. Por esta razón, previamente a la proyección de la película es necesario realizar una explicación de términos clave. Ésta resulta fundamental para que el alumnado pueda comprender mejor el argumento y la problemática de la cinta.

El alumno, de manera autónoma, o guiada en la biblioteca del centro, busca la definición de ciertas palabras, intentando elaborar una frase propia con cada una de ellas. Así nos aseguramos que han comprendido la definición, que son capaces de aplicar el término correctamente y que, simplemente, no han copiado directamente del diccionario o de la enciclopedia sin realizar un esfuerzo comprensivo. Las palabras son las siguientes:

Busca en un diccionario o enciclopedia las siguientes palabras y elabora una frase con cada una de ellas				
Monje	Abad	Abadía	Novicio	Orden Religiosa
Fraile	Benedictino	Hereje	Franciscano	Inquisición
Miniatura	Aristóteles	Regla Monacal	Copista	Teología

c) Ficha relativa a los monasterios medievales: espacios y funciones. Ficha de iden-

tificación de Románico y Gótico (sesión 5).

A lo largo de esta sesión, presentamos a los alumnos cómo son los monasterios medievales. Mediante diferentes actividades y lecturas se repasan elementos como su estructura y espacios (celdas, biblioteca, scriptorium, etc.), su estilo arquitectónico (diferenciando entre románico y gótico) o las tareas llevadas a cabo en los monasterios, haciendo especial hincapié en la importante difusión de la literatura clásica llevada a cabo por los monjes, a través de los copistas.

3.3. *Proyección de la película*

Debido a la duración de la película (131 minutos) y teniendo en cuenta las posibles demoras e interrupciones, además de los necesarios y aconsejables minutos de introducción y repaso del argumento, así como de debate y reflexión sobre lo proyectado al inicio y final de cada sesión, respectivamente, el número de sesiones previstas es de tres.

a) Proyección (sesión 6). (minutos 1-45)

Se trata de la parte destinada a la introducción y presentación de los personajes principales (a excepción de Bernardo de Gui, el inquisidor).

b) Proyección (sesión 7). (minutos 46-90)

Abarca hasta el momento en el que Salvatore y la campesina son descubiertos y acusados de brujería.

c) Proyección (sesión 8). (minutos 91-131)

Por último, se proyecta el desenlace final

Es de vital importancia que durante la proyección los alumnos sean capaces de anotar en una ficha creada ex profeso los datos siguientes: nombre de los protagonistas, nombre de los personajes secundarios, nombre de lugares, fechas (si se citan), las palabras que no se entienden, etc. Estas anotaciones serán básicas para un posterior trabajo.

3.4. *Actividades posteriores a la proyección*

Aparte de comentar la película, resolver dudas, etc., se hace imprescindible repasar y testar lo aprendido mediante una serie de actividades escritas o fichas.

a) Ficha de comprensión de la película (sesión 9).

A cada alumno se le entrega una ficha de seguimiento de proyección que nos sirve para evaluar la atención prestada. Mediante un simple cuestionario tipo test se comprueba qué alumno ha estado más atento y cuáles han comprendido mejor el argumento.

b) Ficha de repaso de términos (sesión 9).

En el caso de que se estime que no se han conseguido los objetivos se vuelven a repasar algunos contenidos mínimos mediante una nueva ficha de repaso.

3.5. Actividades complementarias a la proyección

De manera complementaria a la proyección se pueden organizar diferentes actividades que contextualicen lo aprendido.

a) Lectura de literatura juvenil relacionada con la película

Es recomendable que, de manera previa, los alumnos se habitúen a la lectura de libros de temática similar. Si bien la lectura del original de Umberto Eco sería lo recomendable, la edad de los alumnos a los que va dedicada la actividad nos obliga a optar por otros títulos. Nuestra recomendación es la exitosa *Finis Mundi*, de Laura Gallego⁴.

Los alumnos cumplimentan una ficha de lectura de la que destacamos el apartado de vocabulario. En él deben escribir las palabras nuevas que no conocen.

b) Actividad extraescolar

La Edad Media y el mundo de los monasterios es muy propicio para organizar una actividad extraescolar. En el caso del contexto para el que hemos diseñado la propuesta, la Región de Murcia, las posibilidades no son muy numerosas⁵. Pero estamos seguros de que en otras comunidades autónomas la visita a un monasterio, aunque sea de manera parcial puede ser una experiencia de impacto para el alumnado.

3.6. Propuesta de evaluación

Al finalizar la Unidad Didáctica se tienen los suficientes recursos para evaluar de una manera objetiva el trabajo, esfuerzo y resultados del alumnado. Recapitulamos:

1. Ficha de lectura del libro recomendado.
2. Ficha de seguimiento de la película (resumen, personajes, vocabulario, etc.).
3. Ficha de comprensión de la película (cuestionario tipo test).
4. Fichas de trabajo aportadas durante la introducción.
5. Fichas de trabajo aportadas para repasar la unidad.

⁴ Gallego, L. (1998). *Finis Mundi*. El Barco de Vapor. Ed. S.M. Madrid.

⁵ Por motivos de tiempo, no hemos podido completar la propuesta con la actividad extraescolar. Sin embargo, la visita al monasterio y las ermitas de San Ginés de la Jara (Cartagena) o a la ermita de San Antonio el Pobre y el Monasterio de la Luz (Murcia) pueden ser opciones más que factibles. Si bien sus estructuras no son propiamente medievales, la estructura y el funcionamiento son similares.

Además de todo ello, se deben valorar, y así lo tenemos que advertir al inicio de la unidad, el comportamiento y actitud durante todas las sesiones, así como la calidad de los trabajos y fichas presentados.

Por último, y a modo de evaluación final, se diseña una plantilla de evaluación. Se trata de una hoja resumen de los términos más importantes vistos durante el resto de las sesiones. Comprobamos así qué alumnos han realizado con mayor efectividad sus tareas, cuáles han tenido más capacidad de asimilación y cuáles han mostrado más esfuerzo.

4. Conclusión

Tanto la observación del desarrollo de la actividad en el aula como las propias opiniones vertidas por los alumnos y alumnas durante las sesiones de la unidad programada, nos permiten confirmar la validez y eficacia del cine (y de la película *El Nombre de la Rosa*) como recurso didáctico. La película en sí misma es muy bien recibida entre el alumnado ya que el suspense que acompaña a la cinta desde el primer minuto les envuelve y atrapa, aspecto éste señalado por el propio alumnado. Mediante una breve y sencilla encuesta comprobamos las opiniones al respecto.

Los resultados de la encuesta nos muestran la satisfacción del alumnado con la actividad, no sólo por el entretenimiento que siempre supone ver una película en clase, sino por la sensación respecto al aprendizaje que conlleva dicha proyección.

La experiencia se viene repitiendo desde hace cuatro años y la respuesta por parte del alumnado es muy positiva, no sólo a nivel de actitud sino en relación con los resultados. Por otra parte, alumnado que mediante otro modelo de aprendizaje no está motivado, en esta unidad se consigue que vaya realizando sus tareas casi por completo y que adquiera un conocimiento sobre el tema claramente mayor. El vocabulario que se aprende sobre este tema se afianza de un modo más duradero, lo cuál se comprueba mediante redacciones individuales que se solicitan al finalizar cada unidad. Además, al analizar las pruebas de evaluación se comprueba perfectamente que los alumnos muestran una mayor soltura con los términos trabajados a través de la película.

El alto grado de motivación que produce entre el alumnado, así como las múltiples posibilidades de interacción en el aula que facilita son argumentos que se suman a los cambios en el proceso de aprendizaje observados y que nos permiten afianzar el uso puntual de estos recursos en el aula.

La incorporación de este film a la secuencia didáctica ha permitido contar con un espacio de investigación para el alumnado, como laboratorio de análisis de contenidos históricos, tomando esta cinta como punto de reflexión en la indagación sobre la Edad Media, como un proceso creativo y no una mera exposición informativa de contenidos. En palabras de Umberto Eco *“si esta abadía fuese un speculum mundi, ya tendrías la respuesta”*. Y este es el reto a descubrir.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. y Breu, R. (2011): *10 Ideas clave, Educar en medios de comunicación. La comunicación mediática*. Barcelona: Ed. Graó.

Alonso, J.J.; Mastache, E.A. y Alonso, J. (2007): *La Edad Media en el Cine*. Madrid: T&B Editores.

Bellido López, A. (1998): El aprendizaje del cine: cuatro o cinco cosas sobre cine y realidad. *Comunicar 11 (año VI; época II; 2º semestre, octubre)*, 13-20.

Breu, R. (2012): La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato. Barcelona: Ed. Graó.

Diéguez Ruibal, J. L. y Sueiro Dominguez, E. (2009): El cine como recurso favorecedor de las competencias básicas. En B. Duarte, L. Almeida y A. Barca (coords.) *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2948-2954). Braga: Universidade do Minho.

Pla Vall, E. (2007): Llevar el cine a las aulas. Algo más que buenos propósitos. En J.I. Aguaded Gómez (coord.), *Los lenguajes de las pantallas; del cine al ordenador* (pp. 89-107). Madrid: Ministerio de Educación.

Romea, C. (2005): El cine como elemento educativo. En S. de la Torre, M.A. Pujol y N. Rajadell (coords.), *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine* (pp. 37-53). Madrid: Narcea ed.

Torre, S. de la (2005): Aprendizaje integrado y cine formativo. En S. de la Torre, M.A. Pujol y N. Rajadell (coords.), *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine* (pp. 13-36). Madrid: Narcea ed.

Valero Martínez, T. (2006): Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Milenio. Revista digital. A pie de Aula. Abril 2006*. http://www.gh.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=47163 (Consultado el 10/11/2012).

Recursos web

<http://www.imdb.com> [Der Name der Rose]

<http://www.wikipedia.org>

<http://www.ehiztari.com/Cine>

<http://edukazine.blogspot.com>

http://www.encyclopedia-aragonesa.com/monograficos/historia/monasterios_en_aragon/default.asp

REDES SOCIALES, CONTEXTOS VIRTUALES
Y CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LAS CIENCIAS SOCIALES

APLICACIONES DE LOS CÓDIGOS QR Y LA REALIDAD AUMENTADA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JOSEP MARIA SILVA GALÁN
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

La universalización del acceso a Internet desde dispositivos móviles está abriendo las puertas a la integración en las instituciones, en nuestras ciudades y en general en todo nuestro entorno inmediato de sistemas que nos permiten acceder a la información de una forma fácil y rápida.

Con la generalización de los códigos QR y las aplicaciones de realidad aumentada (AR) se están abriendo muchas posibilidades en todos los ámbitos debido a la facilidad para su creación, para su lectura y su bajo coste. En esta ponencia introduciré los conceptos básicos de lo que son los códigos QR y la AR, para qué se pueden utilizar tanto en la vida social como en los entornos educativos, qué aplicaciones existen para poderlos leer y cómo podemos generarlos.

Como ejemplos prácticos describiré la experiencia de colaboración entre los diversos centros de primaria y el Ayuntamiento de la localidad de Rubí (Barcelona), galardonada con el primer Premio Internacional Educared 2011 y Premio Nacional y finalista europeo del European Skills Week 2012 con el título de “Proyecto de QRcodificación de las calles de Rubí” en la que los centros, a partir del trabajo sobre el nombre de las calles colindantes a la escuela han generado los códigos QR bajo los que se esconde toda la información textual y multimedia elaborada por los alumnos.

Finalmente la continuidad del proyecto aprovechando el contexto físico y histórico nos abre nuevos enfoques iniciando dos nuevos proyectos: sonorización de libros de texto

y de lectura: "proyecto de audiolibros" y la creación de una capa de realidad aumentada por parte de los alumnos de secundaria para conmemorar el 50 aniversario de la riada del 62 en la comarca del Vallés Occidental: "La Rierada del 62 en QR i AR".

La realidad aumentada

Podríamos definir la Realidad aumentada, (AR) como el enriquecimiento de la visualización del mundo físico (la realidad), con capas de información digital adicional. Estas pueden incorporar elementos textuales y multimediales: imagen, sonido, video, animaciones... que suelen estar alojados "en la nube" y disponibles desde un dispositivo IP con cámara y / o con localizador GPS: ordenador, smartphone, tableta, video consola... y que permiten en muchos casos la interacción. De hecho, pienso que sería más correcto llamarla la "realidad enriquecida".

Las posibilidades de la AR a nivel educativo van creciendo debido al aumento exponencial, por una parte del número de dispositivos móviles y por otro de la cantidad de contenidos accesibles. Estos contenidos son creados multitud de veces de forma explícita para tal fin, pero en otras ocasiones simplemente se trata de una mejora importante de la facilidad de acceso a contenidos ya existentes o creados para entornos más tradicionales (webs, podcast, streaming, ...).

Aunque hay autores que incluyen los códigos QR en el concepto de AR, los trataremos por separado aunque en la explicación de la experiencia final veremos su convergencia.

¿Qué son los códigos QR?





Los códigos QR son una evolución bidimensional de los tradicionales códigos de barras y a diferencia de los primeros, que necesitan aparatos específicos para ser leídos, son accesibles desde un simple dispositivo móvil (Smartphone/Tablet) o PC con cámara de fotos y el software o aplicación adecuada. Permiten capturar la imagen y decodificarla al instante (QR = Quick response = Respuesta rápida)

Aunque parecen una cosa novedosa, nacieron en Japón en 1994. Sus creadores fueron EugeDamm y Joaco Retes por encargo de la compañía Denso Wave que trabajaba para Toyota con el objetivo de gestionar el inventario de las piezas en la cadena de montaje agilizando su lectura y evitando errores de digitación, pero la diversificación de utilidades en la actualidad es impresionante gracias a la facilidad de creación, lectura y bajo coste que los ha convertido en un elemento cada vez más habitual en nuestro entorno visual.

Los códigos de barras tienen limitaciones en cuanto a capacidad de información y por eso se han desarrollado diversos tipos de códigos en 2D con una capacidad mucho más alta, pero el que más prestaciones tiene en este momento es el QR tal como indica la tabla 1.

Como podemos observar en la tabla, el código QR ofrece mejores prestaciones en

cuanto a capacidad de información, tamaño de impresión, velocidad de lectura y decodificación, por eso, su implantación primero en Japón y en la actualidad en todo el mundo, está siendo espectacular.

		Código QR	PDF417	DataMatrix	Maxi Código
					
Creador		DENSO (Japón)	Symbol Technologies (EE.UU.)	RVSI (EE.UU.)	UPS (EE.UU.)
Tipo		Matriz	Barras Apiladas	Matriz	Matriz
Capacidad	Numérica	7089	2710	3116	138
	Alfanumérica	4296	1850	2355	93
	Binaria	2953	1018	1556	
	Kanji ¹	1817	554	778	
Características principales		Gran capacidad, impresión Pequeño tamaño Escaneo de alta velocidad	Gran capacidad	Pequeño tamaño de impresión	Escaneo de alta velocidad
Usos principales		Todas las categorías	OA	FA	Logística
Normalización		AIM JIS ISO	AIM ISO	AIM ISO	AIM ISO

Otro aspecto a tener en cuenta es que según un estudio de la consultora Nielsen "Smartphone Insights Q3 2011" en la actualidad el 49% de los terminales celulares que circulan tienen la posibilidad de conectarse a Internet vía Wifi o mediante un conexión 3G, y de éstos, más de la mitad dispone ya de una tarifa de conexión a Internet. Por otro lado, en la última campaña de Navidad el aparato electrónico que ha crecido en ventas de una forma espectacular ha sido la tablet en todas sus variedades (OSX, Android...) y la posibilidad de acceso a una de ellas por menos de 100€ es ya una realidad. Estos datos permiten prever la generalización de su uso en al ámbito social y educativo y por tanto, la inclusión de información complementaria mediante códigos se extenderá prácticamente a todos los productos y espacios singulares del entorno.

¹ Signoramas japoneses

Las partes del código podemos visualizarlas en el siguiente gráfico:



Zona 1.- Posición: las marcas de las tres de las esquinas, permiten al lector ubicar la posición del código y empezar la lectura. Es conveniente que alrededor haya un margen blanco.

Zona 2.- Versión del código QR: la zona 2 contiene información sobre la versión empleada para generar el código.

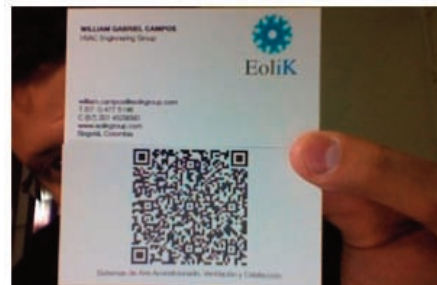
Zona 3.- Alineación: las marcas de la zona 3 ayudan al lector a corregir la distorsión generada por la perspectiva.

Zona 4.- Formato: la zona 4 informa al lector QR de los datos usados indicando si se trata de una vcard, una dirección URL, un texto, un sms...

Zona 5.- Sincronización: entre las tres marcas de posición se encuentra la zona 5 donde se indica el tamaño de la rejilla de la matriz.

Qué tipo de información podemos incluir en un código QR?

Dependiendo de la aplicación que utilicemos para crear nuestro código, podremos generar:



Una URL: es una de las aplicaciones más habitual ya que detrás de esta URL podemos asociar cualquiera de los contenidos de una página web (textos, imágenes, audio o video) y siempre podremos actualizarlos sin necesidad de cambiar el código mientras no modifiquemos la dirección de la página web asociada. Utilizando esta opción, siempre dependeremos de una conexión a Internet wifi o 3G.

Un texto: podemos codificar textos de hasta 300 caracteres textuales, dependiendo de la aplicación y de la redundancia que utilicemos.

Una Vcard: nos permite generar una tarjeta de visita que al leerla nos permitirá agregarla a nuestra agenda de contactos sin necesidad de tomar nota de ningún dato.

Un SMS: nos permite crear un texto al ordenador, leer el mensaje desde el móvil y enviarlo como un sms sin necesidad de teclearlo desde el celular.

Una llamada telefónica: nos permite realizar una llamada sin necesidad de hacer la marcación de los dígitos del número de teléfono.

Un correo electrónico: nos permite leer un mensaje impreso (codificado) y enviarlo directamente por email.

Una anotación de calendario: permite leer un evento de calendario desde el móvil y añadirlo a nuestra agenda personal.

Geolocalización de un punto: permite informar de la situación de un punto a partir de las coordenadas GPS del lugar.

Sonorización de un texto: permite convertir directamente un mensaje textual en audio mejorando la accesibilidad a personas con discapacidad.

De todas estas posibilidades las tres primeras son las más interesantes y las de uso más habitual.

Generación de un código QR

Para generar un código podemos optar por descargar un software en nuestro ordenador, p.e. Barcode Studio, aunque lo más fácil es utilizar cualquiera de las aplicaciones en línea que existen en la red o las extensiones existentes para algunos navegadores. Entre las aplicaciones en línea que no requieren registro previo podemos encontrar:

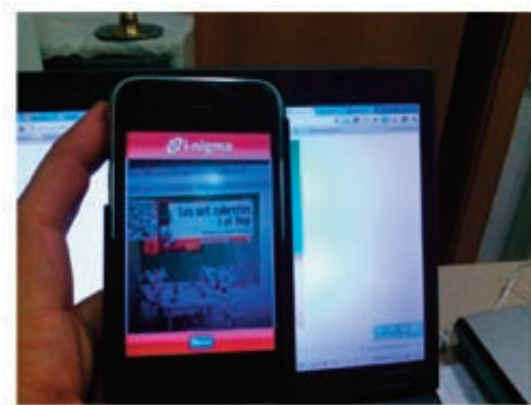
- **Kaiwa:** <http://qrcode.kaywa.com/> (URL, texto, teléfono, sms)
- **QRcodegenerator:** <http://www.the-qrcode-generator.com/> (URL, texto,

teléfono, sms y vcard).

- **QRedu:** <http://www.qredu.net/es/> (URL, texto de hasta 160 caracteres, teléfono y sms)
- **Códigos QR:** <http://www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/> (URL, texto de hasta 160 caracteres, teléfono, sms y vcard)
- **QR-code:** <http://www.qrcode.es/es/generador-qr-code/> (URL, texto, sms, email, vcard, teléfono, datos wifi). Permite la personalización del color.
- **QR KIT:** Kit de herramientas completo para trabajar con QR http://qrickit.com/qrcode_creator.php
- **Unitag:** Generador de códigos en color personalizable con logo o imagen de fondo <http://www.unitaglive.com/qrcode>
- **QR Voice:** Permite convertir un mensaje de voz o de texto en un audio accesible en línea <http://qrvoice.net>
- **QR Net:** Permite poner password y visualizar estadística de uso <http://qr.net>

Lectura de códigos

Para leer un código necesitamos la instalación de una aplicación de lectura en el PC o en nuestro dispositivo móvil. La mayoría de fabricantes empiezan a integrar de serie algún lector en los aparatos que comercializan, pero en caso contrario tenemos diversas posibilidades como pueden ser:



- **Beetag Reader:** Permite leer códigos bidimensionales QR, datamatrix y soporta diversas plataformas: <http://www.beetagg.com/es/>
- **I-nigma Reader:** Es el lector más popular y con soporte para una amplia gama de terminales y plataformas, permite compartir el código leído fácilmente vía sms, redes sociales como Facebook o Twitter o visualizando

el Qr en pantalla para que pueda ser leído nuevamente desde otro terminal. Puede descargarse a través de App Store, Android Market y BlackBerry App World o entrando con el navegador del móvil en <http://www.i-nigma.mobi>

- **QuickMark Reader:** Uno de los lectores más populares para todo tipo de plataformas y dispositivos. <http://www.quickmark.com.tw/En/basic/downloadMain.asp>
- **Kaywa Reader:** Aunque actualmente un poco desfasado, es un lector muy popular y soporta todas las plataformas. Permite la descarga vía SMS, directa desde el móvil y también al ordenador. <http://reader.kaywa.com/getit>.
- **UpCode Reader:** UpCode es un lector de QR más enfocado para terminales Nokia con Symbian. EL lector funciona muy bien con cámaras con autofocus e interacciona perfectamente con el terminal y sobre todo interpretando QR con Vcards. <http://www.upcode.fi>

20 aplicaciones generales de los códigos QR

Entre los ejemplos de aplicación de los códigos QR podemos citar:

- Mejora del acceso, calidad y cantidad de información en la papelería y tarjetería institucional. (folletos, carteles, tarjetas de visita,...)
- Posibilita el enriquecimiento con audio y video de libros, periódicos, revistas y otra documentación en papel.
- Información completa de productos y objetos expuestos codificando los embalajes.
- Información adicional de las obras expuestas en un museo, exposición con información sobre la obra de arte, el artista, el período histórico, etc.
- Mejora de la información turística de cualquier edificio singular o punto de interés. (audio guías y video guías).
- Información complementaria sobre el nombre de las calles de las poblaciones.
- Información sobre los datos de localización de un punto.
- Información textual y animada p.e. en las máquinas de gimnasia de espacios públicos.
- Captura de forma automática los datos incluidos en una tarjea de visita sin necesidad de tenerlos que teclear en el móvil.
- Mejora del sistema de marketing y compras desde el teléfono móvil.
- Informaciones in situ sobre ventas y alquileres de pisos en inmobiliarias, con imágenes, datos económicos y de contacto.
- Facilita el acceso a las presentaciones y comunicaciones en un congreso o

conferencia proyectando el QR en la pantalla.

- Interacción con la audiencia mediante cuestionarios de respuesta inmediata en línea.
- Acceso a manuales de aparatos o informaciones técnicas.
- Conversión de espacios públicos en market semivirtual que mediante la “QRcodificación” de los productos expuestos un aparador simulado permite hacer la compra seleccionando los productos desde la cámara del móvil. (Ver video <http://youtu.be/h7HnR02kjxY>)
- En general, cualquier vinculación de los objetos físicos a recursos en línea.

15 aplicaciones educativas de los códigos QR

Como en tantas otras ocasiones, aunque la herramienta inicialmente no estaba pensada para el mundo educativo, la creatividad de los docentes ha comenzado a implantarla en diversos ámbitos didácticos y organizativos de las instituciones educativas y se han empezado a desarrollar proyectos y experiencias con muchas posibilidades. Los códigos QR permiten convertir cualquier ambiente en un entorno de aprendizaje e información adicional.

- Consulta de las notas del alumnado tal como indica la imagen de la derecha descargada del campus de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).
- Enriquecimiento con informaciones complementarias de los documentos impresos en papel que entregamos al alumnado y al profesorado.
- Enriquecimiento con video de los documentos y los libros en las clases
- Enriquecimiento con audio de documentos o libros de texto en papel, por ejemplo los poemas de un libro de literatura, las conjugaciones verbales de los diferentes idiomas estudiados en el centro, la letra o la partitura de composiciones musicales.
- Conversión en audiolibros de los libros de lectura de la biblioteca de aula.
- Generación de producciones textuales y gráficas en papel incorporando el audio de las mismas.
- Mejora del acceso a las informaciones institucionales exponiendo los QR en el cartel de anuncios con información sobre la página web, la tarjeta de visita del centro e informaciones textuales cortas como el menú de comedor, el horario del centro.



- Notas de calendario con los días de libre disposición o con los días de vacaciones.
- Recogida y análisis automático de respuestas inmediatas a preguntas cortas mediante acceso a formularios en línea del profesor.
- Información sobre el estudio del entorno inmediato: plantas y árboles del centro , hábitat del acuario de clase...
- Consulta de ayudas para la resolución de problemas elaborados por el profesor/a.
- Complemento del trabajo de campo, búsquedas del tesoro o juegos de pistas con información en línea.
- Acceso a los blogs de clase.
- Construcción de audio-murales y video-murales para clase, pasillos y exposiciones del centro.
- Elaboración de material didáctico con elementos multimedia.
- Adaptación del material y juegos didácticos para alumnado con discapacidad visual

Podemos concluir que los códigos QR facilitan y mejoran la conversión de cualquier ambiente en un entorno de aprendizaje.

Experiencias educativas

En el ámbito educativo hay multitud de experiencias exitosas en este momento, pero me centraré en la llevada a cabo en el seminario que coordino en Rubí Proyecto de "QRcodificación de las calles de Rubí".

Rubí es una localidad perteneciente a la comarca del Vallés Occidental en la provincia de Barcelona. En el seminario de coordinación TIC entre los centros públicos adscritos al Centro de Recursos Pedagógicos de Rubí-Castellbisbal (5 sesiones) buscamos un proyecto común que pudiera aglutinar el trabajo del curso entorno a un centro de interés que permitiera trabajar las diversas competencias digitales e incluyera elementos textuales, imagen fija, imagen en movimiento, audio y que fueran publicables en Internet.

Como hilo conductor del trabajo el seminario propusimos el estudio del nombre de las calles adyacentes a cada uno de los centros.

Este estudio, con implicación diversa y un poco desigual por parte de cada uno de los centros asistentes al seminario, finaliza con un producto publicable en la nube, sobre el que se genera un código QR de la URL que se imprime y se cuelga debajo de la placa del nombre de la calle con la colaboración del Ayuntamiento, tal como podemos apreciar en la fotografía.



Se pueden consultar más detalles en: <http://qrcodificacionvoc3.blogspot.com/>

Para este trabajo en red de las escuelas asistentes al seminario TIC del CRP del Vallés Occidental III, nos marcamos los siguientes objetivos:

- Fomentar el trabajo cooperativo entre el profesorado, el alumnado y los centros de la localidad.
- Mejorar la alfabetización digital de la ciudadanía.
- Desarrollar la competencia digital del profesorado, del alumnado y de las familias.
- Implicar y colaborar con los Ayuntamientos en proyectos que creen red entre los centros de la ciudad.
- Mejorar la integración del alumnado y las familias en el entorno social en el que habitan.

Metodología

Cada uno de los centros y clases participantes distribuyó a sus alumnos en grupos y cada uno de los grupos escogió el nombre de una calle del pueblo o en su defecto el nombre del centro.

Sobre el nombre de cada una de las calles se buscó información y se elaboró un trabajo con texto, imágenes buscadas por Internet y fotografiadas por el alumnado, filmaciones y montajes de video, dibujos, grabaciones de audio y video y locuciones grabadas por los alumnos.



Todo el trabajo realizado por cada uno de los grupos se resume en un blog de cada una de las calles trabajadas. Sobre la URL del trabajo, cada grupo genera el código QR que inserta en el blog e imprime en una hoja de medida Din A4. Se recogen todos los códigos centralizando la gestión en el centro de recursos pedagógicos (CRP) de Rubí.

Iniciamos la gestión con el Ayuntamiento para realizar la impresión y colocación de las placas con los códigos correspondientes bajo el nombre de las calles. En cada centro hicimos un pequeño taller con el profesorado, el alumnado y los padres para explicar el proyecto y divulgar el mecanismo de lectura de códigos desde un dispositivo móvil.

Todo el proyecto se recogió en una exposición temporal en el centro de recursos pedagógicos y en el Ayuntamiento.



Esta experiencia obtuvo el primer premio al mejor trabajo realizado utilizando tecnología móvil/celular del **Premio Educared 2011**.

Descripción del proceso de trabajo:

Sesión 1: Presentación del proyecto y sesión de formación al profesorado sobre lo que son los códigos QR

Sesión 2: Trabajo con códigos QR en papel, descarga de aplicaciones de lectura de códigos para PC y para celular, concreción de trabajos a realizar por parte de cada uno de los centros

Sesión 3: Seguimiento del trabajo de cada uno de los centros y resolución de dudas técnicas.

Sesión 4: Intercambio de los trabajos realizados por cada uno de los centros y organización del blog de cada centro y del proyecto.

Sesión 5: Publicación y organización de los trabajos acabados y retoques finales de los pendientes. Organización de una exposición sobre el proyecto y de los trabajos realizados por cada uno de los centros participantes

Evaluación del docente

Una vez han entendido que la codificación es simplemente una manera fácil de dar acceso a toda la población a los trabajos realizados por los alumnos en la escuela y que no implicaba un aumento significativo de trabajo, ha habido una motivación alta

en general. La transmisión al resto de compañeros del centro del proyecto fue complicada al principio debido a la novedad y desconocimiento. Lo mismo nos ocurrió con el Ayuntamiento ya que en la entrevista con la técnica y con la regidora de educación tuvimos que realizar la alfabetización previa.

La implicación de todos los centros no ha estado la misma, pero en los centros más activos ha habido una revolución incluso a nivel de familias con intensificación del cambio de terminales móviles para poder realizar la lectura de los códigos para acceder a los trabajos de sus hijos/as.

Evaluación de los alumnos

La valoración del alumnado ha sido diversa ya que ha sido un proyecto que en cada centro ha afectado a niveles diferentes; al ser un proyecto que ha abarcado desde de P3 hasta sexto, el trabajo realizado por cada grupo se ha podido adecuar sin problemas a cada uno de los niveles.

El hecho de poder ver en la calle desde el terminal móvil de las familias el trabajo realizado por los alumnos ha sido muy gratificante.

En el caso de los grupos de ciclo superior la valoración es todavía más positiva ya que han aprendido a buscar información textual, trabajar imágenes, trabajar video y trabajar herramientas de podcast generando posteriormente la publicación con lo que han sido conscientes de la mejora progresiva de sus competencias digitales y paralelamente la de las familias.

Esta experiencia obtuvo el primer premio al mejor trabajo realizado utilizando tecnología móvil/celular del **Premio Educared 2011**

Continuidad y ampliación del proyecto

Al haber trabajado en formato blog nos ha permitido convertido en un proyecto "beta permanente" con la ampliación a un mayor número de calles durante el curso 2011-2012 y al alumnado de secundaria de los centros colindantes, así como la traducción al inglés de las informaciones de las calles ya existentes.

Proyecto Audiolibros

Hemos añadido un elemento más al trabajo con códigos QR. Se trata del proyecto de sonorización de los libros de las bibliotecas de aula de los centros y la creación de cuentos sonoros en otros casos. <http://goo.gl/jrxjp>

Cada grupo escogió un libro/s de la biblioteca de aula y mediante un PC, un micrófono y el programa Audacity grabaron en audio cada una de las páginas del libro en archivos independientes y otro archivo con el texto íntegro.

Una vez digitalizado el audio lo hemos convertido a mp3 y se ha “colgado en la nube” des de la que se ha generado la URL que hemos QRcodificado.

Cada uno de los QR obtenidos, se han impreso y pegado en la hoja correspondiente del libro obteniendo de esta forma un audio libro para el aula.



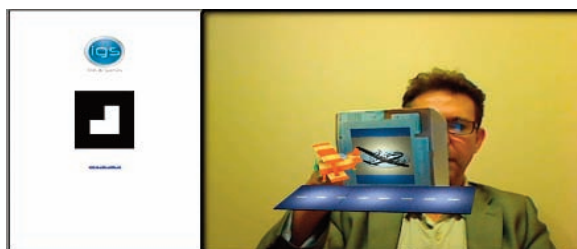
Experiencia educativa con realidad aumentada

Ahora me centraré en el acceso a AR mediante marcadores y geolocalización. Hemos definido la Realidad aumentada, (AR) como el enriquecimiento de la visualización del mundo físico, con capas de información adicional normalmente virtuales. Hay varias formas de activar la capa virtual de información de un objeto con AR:

Una posibilidad es utilizar un marcador físico que al ser detectado por la cámara, activa y muestra la información y permite interactuar en tiempo real y en 3D. Muchas aplicaciones se encuentran detrás de un navegador y sólo piden una buena conexión a Internet, tener los pluggins adecuados instalados y autorizar el acceso a nuestra cámara web.

Estas aplicaciones suelen disponer de su propio marcador. Se puede acceder al ejemplo de la imagen anterior desde la dirección <http://ves.cat/bng6> o al siguiente ejemplo accediendo a <http://ves.cat/bng9> desde donde se puede imprimir el marcador que colocándolo delante de nuestra cámara web activará la central eólica o la avioneta tal como se puede observar en las imágenes siguientes.





Como he comentado antes, cantidad y calidad de contenidos de AR es cada vez mayor y son ya varias las editoriales que han empezado a incorporar marcadores en sus libros en formato papel.



También algunos de los fabricantes de pizarras interactivas PDI incorporan en su software galerías de contenidos educativos interactivos en 3D que permiten la interacción con un marcador de AR que se incorpora en el kit de PDI.

Algunas aplicaciones pueden utilizar otros tipos de marcadores como pueden ser los faciales. Otra forma de visualizar AR es con la instalación en nuestro PC de un software específico como puede ser el BuildAR <http://www.buildar.co.nz/home/download> que permite la interacción con modelos 3D elaborados con programas de dibujo tridimensionales como el Sketchup de Google.



<http://sketchup.google.com/intl/es/download/> o Blender <http://www.g-blender.org/>

Los requisitos de hardware para estas aplicaciones son simplemente disponer de un PC con cámara web, descargar el marcador adecuado y una galería de objetos 3D que pueden ser creados por el propio usuario o descargados de galerías 3D existentes. Se pueden descargar multitud de modelos como los que pone a disposición con licencia Creative Commons el Catedu <http://catedu.es/webcatedu/index.php/descargas/realidad-aumentada>.

Otro ámbito distinto de AR es la utilización de la geolocalización como marcador. En este caso necesitaremos un dispositivo tipo smartphone o tableta con conexión a Internet y GPS y una APP de navegación de realidad aumentada instalada como puede ser Layar Aumentaty, Junaio, Aurasma o Viquitude.



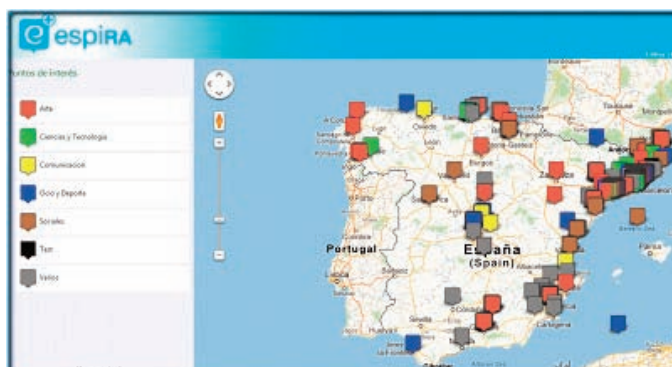
Estos navegadores asocian a una coordenada de posición unos contenidos previamente cargados en una capa de AR, lo que permite visualizar en el dispositivo móvil mediante la cámara integrada la combinación de la imagen real de los puntos de interés (POI) con los objetos virtuales previamente creados.



El mundo de la publicidad y del turismo ha desarrollado multitud de capas, que suelen mostrarse agrupadas por categorías que seleccionamos y nos superponen en la pantalla los indicadores que muestran la información del POI y el mapa con el itinerario para llegar.

Creación de una capa de AR

Hay varias opciones en el caso de que nos interese crear una capa, pero a nivel educativo la Asociación Espira ha desarrollado una capa de AR llamada Espira <http://aumenta.me/espira> que permite con un registro previo del "profesorado" la posibilidad de cargar contenidos del tipo sonido, imagen, video o URL en un POI y hacerlos accesibles a todos desde Layar.



¿Qué hacer? Una vez preparados los contenidos y registrado el profesor/a, hay que posicionar el punto en el mapa, incorporar la información que queremos que aparezca y "subir" al servidor los archivos correspondientes.



Una vez colocados los POI's con sus contenidos basta comprobar in situ que nuestro navegador los visualiza. Entre otras aplicaciones similares podemos encontrar Eduloc http://eduloc.geoemotion.net/ca_ES, en fase de experimentación.

Experiencia Educativa

Como ejemplo de uso educativo, podemos presentaros la experiencia llevada a cabo con motivo de la conmemoración de los 50 años de la riada que arrasó la localidad de Rubí el 25 de septiembre de 1962. Durante el curso escolar 2011-2012 se creó un

grupo de trabajo desde los Servicios Educativos de Rubí en colaboración con el Ayuntamiento, con la intención de preparar un material con una recopilación de recursos y un paquete de propuestas didácticas clasificadas para cada una de las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria.

Todo este material y propuestas están disponibles en el site del grupo de trabajo <https://sites.google.com/site/rieradaderubi50anys>.

Los recursos disponibles son: **1 Maleta pedagógica** con material didáctico del 62, **1 maqueta** a escala desmontable para ver el antes y el después de la riada, **1 línea de tiempo** en varios formatos, una **recopilación de música** de la época, un **recopilación de imágenes** de la zona a lo largo del tiempo, **1 mapa conceptual** en diversos formatos, recopilación de documentales que tratan del tema, selección de enlaces, de imágenes geolocalizadas en google maps y ...

- Itinerario con códigos QR
- Itinerario con navegador de Realidad aumentada
- Relato sobre la riera sonorizado con QR

Me centraré en el trabajo realizado sobre estos tres últimos recursos. De forma consensuada con el Ayuntamiento se eligieron 7 puntos de interés a lo largo del arroyo que permiten darse cuenta in situ de los cambios que se produjeron a raíz de la catástrofe del 62.



Los alumnos de primero de ESO del Instituto Torrent del Aous con el profesorado estuvieron trabajando el tema y de cada uno de los siete POI's generaron cuatro ficheros con contenidos en formatos distintos: un texto explicativo, un audio, una galería de imágenes y una grabación de video.

Itinerario con códigos QR

Continuando el proyecto de QR codificación comenzado el curso anterior, cada uno de

los ficheros generados se ha colgado en el site del proyecto y se ha "QRcodificado".

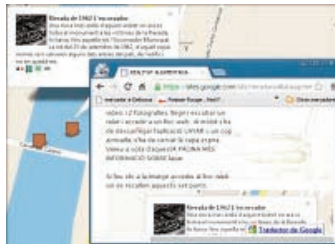
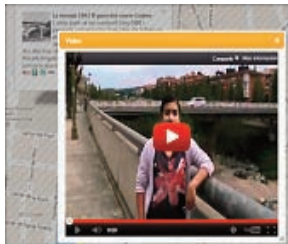


Esta imagen del QR junto con una explicación textual, un mapa de la riera y una imagen del punto del año 62, se ha estampado en unos tótems y atriles que el Ayuntamiento de Rubí ha colocado a lo largo de la riera y que permiten acceder a la totalidad de contenidos relacionados con ese punto desde un dispositivo móvil con lector de QR y conexión a Internet.



Itinerario con navegador de Realidad aumentada

Paralelamente, estos mismos archivos se han colgado y geolocalizado en la capa de AR del proyecto Espira <http://aumenta.me/espira>, lo que permite seguir el itinerario y las explicaciones desde el navegador Layar y guiarnos en el desplazamiento desde un punto a otro siguiendo el mapa en nuestro smartphone.



Relato sobre la riera sonorizado con QR

Finalmente desde el grupo de trabajo ha redactado un relato ilustrado que el Ayuntamiento ha publicado en formato papel titulado: "El agua de la riera". Esta publicación incorpora un QR que nos permite escuchar el relato locutado por Radio Rubí. El relato también es accesible desde la web.

Presentación y difusión

De cara a la difusión y presentación de las propuestas y recursos aprovechamos el acto inaugural de curso que hicimos coincidir con el día 25 de septiembre día del 50 aniversario de la riada.

Conclusiones

Los códigos QR i la AR permiten la convergencia entre los medios en línea y los locales,

el acceso multidispositivo, multiplataforma y multicontexto a la red y el desarrollo de los sistemas de pago móviles.

La generalización del uso de las nuevas generaciones de móviles y tabletas, la facilidad y rapidez de lectura y creación de los códigos y las capas de AR, el bajo coste que tiene su implementación, el hecho de que un importante número de adolescentes dispongan de aparatos que permiten y/o integran el software de lectura, y la constante evolución en las posibilidades de uso a nivel social y educativo, hacen , a pesar del momento de crisis en que nos encontramos, una expansión en los próximos meses que permitirá su integración en muchos entornos personales, educativos e institucionales.

Referencias bibliográficas

Fundación Telefónica (2011). *Realidad aumentada: una nueva lente para ver el mundo*, Barcelona, Ariel.

Páginas web

Códigos QR: Qué son y para qué se usan <http://www.mostofreddy.com.ar/>

La comunicació al client en un click: <http://goo.gl/gTl0x>

Proyecto: “ Audiollibres amb QR”: <http://goo.gl/foHTf>

Proyecto QRcodificación calles Rubí: <http://goo.gl/Oolmw>

QR en el aula: <http://goo.gl/mRCM3>

QR Channel: <http://www.qrchannel.com/>

QRcodificación de las calles de Rubí: <http://qrcodificacionvoc3.blogspot.com/>

Xarxes socials, mons virtuals i educació: <http://escolaestiuvc2011.blogspot.com/>

REDES SOCIALES, CONTEXTOS VIRTUALES Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

JORGE DÍAZ SERRANO
Universidad de Alcalá

*“Cuanta información y cuanto te hace pensar, el mundo está conectado.
Aprovechemos este medio de comunicación para ayudarnos y crecer juntos”*

(Flor de Lis Churriana-2012)

El siguiente eje está compuesto por 14 comunicaciones, y en todos ellos, tiene como finalidad prioritaria presentar nuevas metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de las Ciencias Sociales, a partir de los diferentes medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, denominadas con el término de Redes Sociales. En este período de cambio educativo, los docentes debemos pensar y hacer una profunda reflexión sobre la formación del pensamiento crítico en los alumnos del presente siglo, donde ellos mismos pasen a ser en primera instancia los primeros protagonistas con el objetivo fundamental de facilitar toda una serie de destrezas y sean capaces en todo momento, de construir un juicio lógico, equitativo de opinión social, y puedan hacer frente a las nuevas exigencias del mundo que les rodea.

Presentaré de forma estructurada y sintética todas estas comunicaciones, sin enumerar título y autores de las mismas, puesto que seguidamente, y con detalle a las siguientes líneas, viene cada una bien delimitada y diferenciada.

Redes sociales: metodologías didácticas virtuales y herramientas digitales

Hay una gran necesidad de diseñar distintos procesos de enseñanza y aprendizajes significativos, donde el protagonismo del alumno sea primordial, utilizando un cambio en el apartado de la innovación metodológica del modelo docente. Las redes sociales se van a convertir en un reto para los futuros docentes de educación secundaria. En el área de la didáctica de las Ciencias Sociales, todas estas nuevas innovaciones y aportaciones tecnológicas resultan estimulantes e incentivan la labor educativa, facilitando el aprendizaje continuo. Estos medios a su vez son capaces de interactuar y tratar la información de manera significativa y adaptarla a las actuales comunidades escolares, los mismos van a facilitar un enriquecimiento didáctico mediante la utilización de todos estos recursos virtuales.

Otro método didáctico de enseñanza-aprendizaje sería la incorporación en las universidades al modelo de Espacio Europeo de Educación Superior, que sirve para redefinir el papel de los nuevos procesos educativos: docente-discente que va a contribuir en desarrollar y mejorar la calidad en la educación superior. La práctica dinámica unida a la utilización de las tecnologías y recursos virtuales facilitan el entorno a los profesores que son los responsables directos de formar a la ciudadanía del mañana. El laboratorio de estudio experimental va a ser determinado en la disciplina de Didáctica de la Historia, donde los objetivos prioritarios son practicar en el uso de estos nuevos recursos de aprendizaje, asimilar y adaptar estos nuevos contenidos a hechos habituales y promover la actitud crítica y seria de todos sus miembros sociales. El uso del llamado portafolio digital en esta asignatura, servirá para permitir a la comunidad educativa un cierto grado de creatividad innovadora dirigido a la interacción del mismo en las aulas. También, se destina con la intención de ayudar a los alumnos a introducir sus ideas, experiencias y vivencias aprendidas. La libertad en el uso de esta plataforma y su nulo coste, aunque con limitaciones... permiten disponer de esta herramienta virtual de manera autónoma e individual.

En la siguiente, trata la asignatura de Didáctica de la Geografía relacionada con el término sociedad red, va a provocar nuevos cambios de mentalidad en el plano educativo de la enseñanza y aprendizaje vista por el docente. Las redes geográficas van a facilitar un conjunto de experiencias formales para conectar a la sociedad presente en el ámbito virtual. Un ejemplo de lo anterior sería la utilización del GPS, que facilita la comprensión y lectura del mapa, este hecho determinará una búsqueda de información en breve espacio de tiempo. Otro, es el Hub punto operativo por donde discurren la información y los contenidos de conocimiento. Con la utilización de facebook los alumnos van a contrastar contenidos con ellos mismos y con su profesor relacionados con el ámbito geográfico y va a provocar un aumento de actividad participativa dentro del aula. El concepto de sociedad red va a llevar aparejado un inmenso y renovado cambio mental en materia virtual para todos los implicados en el quehacer educativo.

La progresión en el uso de las TIC, en nuestro sistema de enseñanza va a llevar asociado el manejo y utilización de toda una serie de aplicaciones digitales que van a contribuir al desarrollo y evolución en lo relativo a las destrezas de investigación social,

construcción de una opinión crítica y avance en la enseñanza personal y creativa. La finalidad de las herramientas WEB 2.0, será interactuar dinámicamente entre todos los participantes materiales y humanos que se ponen a su alcance. Se pretende con ello, dinamizar los espacios educativos rurales con la finalidad de ponerlos en interacción con otros ámbitos rurales más desarrollados y evolucionados, relacionando entre los mismos experiencias innovadoras de la enseñanza escolar. El medio donde tiene lugar este hecho son poblamientos rurales asturianos fronterizos con otros gallegos. Las consecuencias inmediatas que podemos extraer son la distancia o barrera cultural existentes entre unos y otros. Este estudio se hace posible por la variedad de aplicaciones, competencias y recursos que ofrecen las TIC. La reflexión final estaría determinada por la capacidad que tienen estas tecnologías para actuar y relacionar distintos ámbitos educativos, obteniendo de los mismos diferentes metodologías en el aprendizaje escolar de espacios rurales de distinta ubicación.

En otra comunicación, pone de manifiesto la utilización de herramientas WEB 2.0 para la elaboración de una unidad didáctica multimedia en el conocimiento de una etapa en la historia de España del Período de Entreguerras (1919/1939). Se crean diferentes grupos de trabajo que van a comparar e interrelacionar diversos aspectos históricos manejando estas herramientas digitales, justificando y relacionando contenidos en la construcción de ese período histórico mediante la utilización de nuevos medios virtuales.

Otra investigación trata del estudio del consumo de los medios digitales como Youtube y un Portal Docente del Mº de Educación de Brasil, en ámbitos educativos de distinta diversidad. A través de la interacción etnográfica digital, hay distintas posibilidades de investigar y analizar las interacciones virtuales entre los participantes de la sociedad educativa. Mediante una serie de cuestionarios se va a ir observando el cambio y proceso evolutivo del uso de los recursos multimedia en internet. Utilizando los foros de discusión, los alumnos pueden contrastar y comparar de manera más sencilla las enseñanzas de contenidos aprendidos entre un medio digital y el libro de texto. La utilidad de los videos en youtube representa una herramienta muy importante para el entendimiento y enseñanza de cuestiones históricas de hechos pasados o de principal actualidad. El portal docente creado en 2008, tiene como principal objetivo desarrollar la utilización de las TIC en los centros de enseñanza de todo el Brasil y procurar que su uso se desarrolle en todos los niveles educativos.

En esta investigación, la finalidad principal consistirá en facilitar a los discentes destrezas para poder manejar herramientas virtuales desde que comienza su educación escolar. También deben aprender a utilizar ese contexto y poder solucionar de manera óptima, todos los retos que se le planteen. Los alumnos desarrollaran competencias digitales en el uso de las TIC, con el objetivo de formar una futura sociedad que pueda resolver todos los retos y circunstancias colectivas. El uso de los blogs se deberá realizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito educativo de Ciencias Sociales, con el objetivo de fomentar y favorecer la participación tanto del profesorado como del alumnado. La incorporación de esta herramienta di-

gital debe favorecer el vínculo educativo entre el docente-discente, eliminando cualquier obstáculo que pueda surgir en el proceso de aprendizaje, debido a su sencillo manejo. Con ellos se puede ampliar todos los contenidos, crear espacios de debate de opinión e información entre el ámbito educativo y social.

Las redes sociales se han convertido en un instrumento fundamental de comunicación, información e interacción social, y debemos conocer las características, consecuencias e implicaciones, utilizando un modelo cualitativo de entrevistas personales y grupales, mediante un análisis de los datos posteriores. La utilización de las TIC se debe formar parte del proceso educativo, y su finalidad será conseguir aprendizajes significativos dentro de la didáctica de las ciencias sociales. Las redes sociales se utilizan como herramientas de sencillo uso para cualquier persona, y se convierte en un recurso didáctico de gran difusión y participación, donde los resultados que se obtienen de los mismos son muy relevantes por la diversidad de los distintos ámbitos educativos y sociales que se pueden desarrollar. En la actualidad, nuestros estudiantes tienen un amplio conocimiento de las diferentes plataformas, aunque la gran mayoría desconoce como poder obtener mejores resultados, a parte de los convencionales. Debemos aunar en esfuerzos por conseguir que estos jóvenes pertenecientes a la comunidad educativa, pasen de consumir información a crear y producir la misma.

En esta investigación estudia la experiencia educativa de la plataforma Moodle dentro del Campus Virtual de la Universidad Católica de Valencia. Se convierte en un instrumento muy valioso en la enseñanza de Fundamentos de las Ciencias Sociales. Los alumnos interactúan de forma dinámica y hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte motivador y cargado con grandes dosis de interés por parte de los mismos. Es un canal que facilita a su vez una educación colaborativa e individual, y ampliando en todo momento, el intelecto en contenidos e información en la Educación Superior. Mediante la realización de estos talleres colaborativos en las asignaturas de Historia y Arte, los alumnos adquieren la capacidad de relacionarse con otras comunidades de individuos con objetivos afines y comunes a su vez. Con la creación de glosarios compuestos de palabras técnicas, logran completar y añadir más información a todos sus trabajos. Otra herramienta importante, son los mapas conceptuales, donde ponen de relieve este hecho como un modelo didáctico basado mediante ilustración gráfica y la representación visual de construir y relacionar diferentes concepciones del conocimiento. También con la elaboración de portadas en periódicos digitales, facilitan otro medio útil y educativo, junto con el uso de imágenes, convirtiéndose estas últimas en un recurso basado en potenciar la creatividad en cualquier fuente de conocimiento. Todos estos tipos de metodologías facilitan al docente nuevos mecanismos de enseñanza, que harán que reflexione para mejorar su papel motivador en el aprendizaje de cualquier asignatura formativa que se desarrolle en sus clases.

Continuando sobre esta misma línea, en esta investigación explica el uso creciente en las aulas de recursos didácticos en el aprendizaje de la geografía: globos virtuales (google maps + google earth), visores cartográficos on line, imágenes en teledetección,

SIG, GPS, atlas digitales (Siane), herramientas Web2.0 y aplicaciones de información para smartphones. Es el proyecto multilateral Comenius con la creación de la red europea digital-earth.eu, donde están implicadas distintas organizaciones geográficas y educativas a todos los niveles. Trata sobre la aplicación de distintos recursos didácticos basados en la geo-información para la educación de contenidos espaciales. También, promueve la innovación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el uso de estos recursos novedosos de tecnologías virtuales en la enseñanza-aprendizaje geográfica. Se pretende reelaborar la directiva europea Inspire, con el fin de ampliar la información geoespacial, difundir e implantarla a su vez en un amplio ámbito educativo europeo, y permitir que los docentes enseñen los contenidos geográficos a partir del uso didáctico de estas herramientas denominadas geo-media, y puedan contribuir a la formación de una ciudadanía dinámica, en el manejo de estos instrumentos geo-digitales, capaces de contribuir a una innovación educativa en el conocimiento del espacio.

Esta otra comunicación presenta el proyecto de investigación de la Fundación ARAID (Aragón I+D), que trata sobre la aplicación didáctica de la cibermuseología, como el primer asistente on line, para la creación de exposiciones y colecciones que pasan a formar parte de un catálogo en espacios virtuales y visualización en 360°, denominado VIRGO. Esta aplicación novedosa se ha realizado mediante la utilización de una serie de piezas del museo de Calatayud, y presentada como potencial y recurso didáctico tanto al personal de museos como en el ámbito educativo, en especial, al área de las Ciencias Sociales. El objetivo principal de VIRGO, es aprender a manejar y tratar la información digital de manera didáctica y adecuarla en su diseño para un tipo específico de alumnado, que comprenda el espacio histórico y cultural que le rodea según una época determinada, y pueda a su vez hacer una síntesis personal de ese ámbito de conocimiento. El papel del docente para la aplicación y uso de esta herramienta es muy importante, porque el mismo, deberá construir una metodología que ayude a procesar un conjunto de conocimientos en un catálogo variado de diferentes épocas cronológicas y estilos en el arte romano. El alumno de esta manera procesará ese conocimiento y podrá analizar un conjunto de contenidos históricos presentados en un museo, con la finalidad de basar su aprendizaje en el manejo de novedosas posibilidades para crear exposiciones virtuales en sus diferentes actividades y experiencias educativas.

Aquí detalla cómo vivimos en una sociedad tecnológica basada en la cultura digital. La evolución humana en la denominada Galaxia de Marconi, provoca un cambio de conocimientos tecnológicos.

Se van a desarrollar nuevas teorías del aprendizaje: conectivismo, recursos digitales (mobile learning, tablet, etc...). Tiene lugar el aprendizaje invisible, debido a la falta de sintonía entre el mundo educativo y los medios en la adquisición de ese aprendizaje de conocimientos específicos. Analiza como en ese proceso de educación formal, en la utilización de las TIC por parte del mundo educativo, continua siendo muy insuficiente o pobre. La principal estrategia educativa estará destinada a enseñar la historia y sus fuentes mediante este paradigma de cultura digital. Este nuevo marco de referencia, contribuirá a desarrollar todas estas estrategias en un plano estrictamente edu-

cativo, visto desde un plano metodológico. Se explicará la historia, vista desde una posición basada en entender el devenir temporal y dando respuesta a un conjunto de interrogantes que se desprenden de ella misma. El estudio y aprendizaje en la didáctica de la historia estará basado en saber utilizar sus fuentes adaptadas a un contexto digital, y sabiendo utilizar la web historypin, como un complemento de nuestra historia fotográfica a nivel global y visualizar todas las imágenes posibles de un momento histórico determinado.

En esta otra, analiza que a través del Twitter, herramienta o recurso digital en las redes sociales, se puede estimular el interés del alumnado por temas de nuestra actualidad política, como por ejemplo, realizar una comparativa entre los diferentes resultados de unas elecciones democráticas. Los resultados obtenidos, demuestran que el uso educativo de las redes sociales fomenta la participación del alumnado por temas que anteriormente eran muy poco importantes en su vida cotidiana., aparte de formar ciudadanos preocupados por temas sociales que afectan a la vida política del medio donde viven.

Y para finalizar, en esta última investigación presenta una serie de valoraciones en el uso de instrumentos digitales, como son los smartphones y las tabletas digitales, para construir, desarrollar y mejorar un mejor conocimiento del paisaje por parte de los alumnos. Se pretende que tengan protagonismo crítico en la defensa del medio que les rodea. Que adquieran unas competencias básicas en el manejo de estas herramientas para poder actuar de manera sostenible sobre su espacio más próximo, y poder obtener una variada y extensa información paisajista de un medio concreto y determinado, para poder analizarlo con una doble finalidad: conocerlo y participar del proceso de mejora del mismo. También, al publicar sus trabajos en los blogs facilita una mejor difusión de presentar diferentes maneras de reflejar una misma realidad, con interpretaciones y características de un mismo paisaje. Con el uso del webmapping los alumnos analizan su espacio más fácilmente, e interactúan sobre el mismo de manera colectiva, enriqueciendo en todo momento su conocimiento real y virtual de ese territorio en cuestión.

Cuestiones a debate

- *¿Son las herramientas virtuales, recursos didácticos y metodológicos en la educación actual?*
- *¿Requieren la necesidad docente para una utilización constructiva?*
- *¿Son provechosas en la enseñanza y aprendizaje significativo?*
- *¿Facilitan la transversalidad de los contenidos en ciencias sociales?*

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE: LOS FUNDAMENTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DEL ENTORNO MOODLE. APRENDER A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

REMEDIOS MORIL VALLE
Universidad Católica de Valencia

Introducción

La presente comunicación pretende compartir una experiencia de uso de la plataforma *Moodle* para la enseñanza universitaria de la asignatura *Fundamentos de las Ciencias Sociales* del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación. Se trata de una asignatura de 6 créditos ECTS, de 2º curso, perteneciente a la materia Ciencias Sociales y su Didáctica. Sus objetivos generales son: Adquirir conocimientos básicos en las áreas de Geografía, Historia e Historia del Arte; desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la sociedad actual; y promover técnicas de trabajo intelectual tanto autónomo como cooperativo.

La plataforma educativa *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), alojada dentro del Campus Virtual UCVnet, se ha convertido en una herramienta imprescindible para la enseñanza de esta asignatura y ha sido un canal de comunicación que ha facilitado la relación entre alumnos y también entre profesor-alumno, más allá del tiempo de clase. Este Campus constituye un “entorno colaborativo telemático *“groupware”* (Badía, 2005: 98).

Dicha herramienta ha permitido a los alumnos compartir todo tipo de datos e información en múltiples formatos: audio, texto y vídeo, ente otros, modificando sensiblemente la enseñanza y también el aprendizaje de esta materia por parte de los futuros

aprendices de maestros.

La gestión de contenidos de la plataforma *Moodle* "se sustenta en los principios del constructivismo social, el cual se basa en la idea de que el conocimiento se va construyendo en el estudiante a partir de su participación activa en el proceso de aprendizaje en vez de ser transmitido de manera estática por el profesor" (Pérez *et al*, 2008: 2). La experiencia ha permitido, sin duda, el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo de los alumnos mediante una metodología basada en la NTIC como base para la comunicación y distribución de contenidos.

1. Una experiencia de aprendizaje a través del entorno moodle

A estas alturas ya todos sabemos que los límites entre lo virtual y lo presencial son cada vez más imprecisos. Nos encontramos en la era electrónica, la aldea global como la denominó McLuhan (1996). Los medios de comunicación transforman nuestra forma de ver y entender el mundo y, como consecuencia, también nuestra forma de enseñar. Se evidencia que, uno de los elementos clave de cualquier nuevo planteamiento educativo, debe ser la conectividad (Castells *et al*, 2007: 381).

Por su parte John B. Thompson, en su obra *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación* (2007) recordaba que estos instrumentos generan nuevas formas de relación e interacción individual y social. Por ello no debemos dejar de aprovecharlos en los procesos de Educación Superior.

La experiencia que se ha desarrollado ha potenciado un proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, tanto horizontal (alumno-alumno) como vertical (profesor-alumno) (Garrigós, 2010: 6) y ha buscado la creación de espacios colaborativos donde los estudiantes pudiesen acudir para construir y ampliar sus conocimientos (Abuín, 2009:3).

La información descentralizada, el diseño y producción de materiales sin necesidad de grandes conocimientos de informática así como la posibilidad de generar comunidades que comparten un interés común, son también algunos de los intereses formativos de la metodología empleada.

Para la enseñanza de cualquier contenido o materia en las diversas etapas educativas, la comunicación se convierte en un elemento esencial. La participación en tareas comunes desarrolla en los alumnos universitarios un sentido de pertenencia a una comunidad, hecho que supone una motivación adicional. La participación activa de los estudiantes a través de los nuevos canales comunicativos proporciona, sin duda, aprendizajes más significativos y críticos. Los estudiantes han tenido que completar tareas específicas, desapareciendo su idea del estudiante como receptor pasivo, convirtiéndose en aprendices activos y adaptándose perfectamente a este nuevo entorno.

Coincidimos en que el uso de las plataformas virtuales de enseñanza supone una oportu-

tunidad para llevar a cabo el desarrollo del EEES fomentando el aprendizaje autónomo. La plataforma *Moodle* "ayuda los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea" (Cejuela *et al.*, 2007: 2).

2. Propuesta de talleres colaborativos

Aprovechando el tiempo destinado al aprendizaje autónomo de los alumnos, se han diseñado una serie de tareas denominadas **talleres colaborativos**, constituyéndose en actividades no presenciales, asíncronas, que han permitido que los alumnos tengan un contacto continuo y lo más importante, más allá del aula, con los contenidos de la asignatura. Se han convertido en microespacios de gran valor educativo.

De este modo los procesos de gestión y difusión de la información se han ampliado notablemente. La colaboración entre todos ha sido, en gran medida el eje del aprendizaje (Badía *et al.*, 2003). Los alumnos han tenido objetivos comunes, han trabajado juntos, han dialogado, interactuado, negociado y se han puesto de acuerdo a través de estas tareas.

Para ello, se han tenido especialmente en cuenta las competencias colaborativas necesarias para un proceso de aprendizaje de este tipo que ya fueron señaladas por Badía (2005):

- Ser capaces de entablar relaciones con los otros para compartir los objetivos de una tarea y ser asumidos por todos;
- Poseer una representación compartida de los aspectos clave que exige la actividad;
- Interacción para la planificación de las acciones que se han de llevar a cabo (normas, papeles, responsabilidades...);
- Seguimiento constante del proceso; clarificación de posiciones o interpretaciones divergentes; y, por último,
- Valoraciones sobre el proceso, de forma que se aprenda de los errores.

Algunas de las tareas que se han diseñado han sido:

Glosario. Se ha tratado de crear un diccionario con los términos más significativos de la materia. Este glosario, editado por categorías, ha sido realizado por los alumnos durante el curso y compartido con sus otros compañeros que además han podido participar con sus comentarios.

De este modo el glosario se ha convertido también en una actividad colaborativa donde han podido compartir sus conocimientos. Además, con su realización, los alumnos han buscado información en diversas fuentes bibliográficas o electrónicas y se han acostumbrado a citar de forma adecuada el uso de la bibliografía, según las normas de la

American Psychological Association (APA), aspecto que se considera de gran importancia.

Además este Glosario permitía incluir adjuntos como imágenes, enlaces a páginas web, vídeos, archivos de texto, etc. Aunque el profesor proponía una serie de términos en cada uno de los temas, los alumnos han tenido la posibilidad de proponer otros conceptos a lo largo de la asignatura.

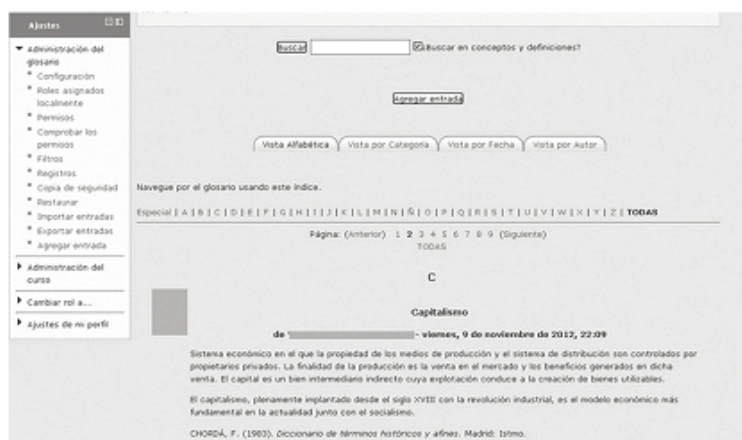


Imagen 1. Glosario de la asignatura en la plataforma

Elaboración de Mapas conceptuales y mentales en línea. A través de una herramienta colaborativa de generación de mapas de contenidos online, los alumnos en grupos de trabajo con funciones determinadas, han podido conocer los principios básicos de creación de mapas conceptuales sobre los contenidos de la asignatura. Se pretendía que los alumnos conociesen la herramienta *Mindomo* y los principios básicos de la creación de los mapas conceptuales, como medio para visualizar ideas o conceptos y las relaciones jerárquicas entre los mismos.

Los alumnos han organizado jerárquicamente los elementos desde los más generales hasta los más sencillos y particulares. Mediante esta tarea han practicado un poderoso recurso didáctico para organizar información, sintetizarla y presentarla gráficamente. Por su parte, el mapa mental busca y exige imágenes para su construcción. Con ellos los estudiantes han sido conscientes de su potencia educativa, especialmente por su capacidad visual de generar nuevas conexiones y retener las ideas.

Elaboración de portadas de periódico. A través de plantillas editables de *power point* hemos realizado periódicos virtuales referidos a las diferentes etapas históricas, editando en ellos la noticia de cabecera, los subtítulos, artículos interiores e incluso las

imágenes que ilustran la misma. Así mismo, hemos inventado el título de nuestros periódicos basándonos en el glosario de la época.

Tras su realización, los alumnos han podido incluirlo en una website o en la misma plataforma, compartiéndolos con sus compañeros. Se ha realizado esta tarea para el estudio de la etapa contemporánea, especialmente de la historia de España y se ha utilizado para ello una serie de plantillas denominadas *Editable Power Point Templates* disponibles en la siguiente dirección web: www.presentationmagazine.com



Imagen 2. Portada de uno de los periódicos realizada por los alumnos

Imágenes interactivas: se ha tratado de aprovechar el potencial educativo de las imágenes mediante la herramienta de trabajo *Thinglink* (www.thinglink.com) y el uso de cuentas de redes sociales (*facebook* o *twitter*). Una de las ventajas que nos ha ofrecido este servicio es que se trata de una plataforma gratuita que permite añadir contenido educativo a la lectura de imágenes. Éstas se han convertido para los alumnos en un contenido interactivo que además puede ser compartido en la red. Hemos utilizado esta herramienta para trabajar la diversidad de estilos y lenguajes del arte contemporáneo.

Thinglink es una forma de etiquetado que convierte una imagen en un nuevo contenido educativo con el que el alumnado podrá, partiendo de la base visual, practicar diferentes destrezas como añadir información elaborada o incluir enlaces a vídeos, contenido web

o música. Se ha considerado adecuado que los futuros maestros conozcan este recurso ya que permite crear recopilaciones de enlaces, vídeos y materiales relacionados con cualquier tema de clase.

Gran parte de los alumnos han unido a esta herramienta la inclusión de archivos de sonido que han sido elaborados por ellos mismos mediante la plataforma SoundCloud, que es, además, un potente canal de distribución de materiales de audio educativos. Los alumnos también han utilizado en sus enlaces web como Youtube, Vimeo, Flickr, Instagram y lo han compartido en las redes sociales Facebook o Twitter.



Imagen 3. Tarea de un grupo de alumnos realizada con Thinglink

Talleres de historia y arte: El sentido de estos talleres era plantear una serie de interrogantes que los alumnos de forma colaborativa debían tratar de resolver mediante la consulta de páginas recomendadas por el profesor. Se ha tratado que el alumno comprendiese las etapas de la historia y su relación con la cultura artística de cada momento. Se han incorporado en esos talleres enlaces a materiales hipermedia, previamente seleccionados por el profesor.

Foro: esta tarea ha permitido suscitar debates y promover la participación de los alumnos. En ella se ha tratado de relacionar los contenidos de la asignatura con temas de actualidad, a través del uso de noticias de prensa relacionadas con los contenidos que se estaban trabajando en clase (presentaciones de libros, resultados de investigaciones actuales sobre temas históricos, exposiciones...). Se ha tratado de una tarea asincrónica en la que los alumnos han podido intercambiar información sobre un tema específico. Sirvan como ejemplo de noticias empleadas: el conflicto en torno a la compañía *Odyssey Marine Exploration* y el patrimonio bajo el mar encontrado en el buque de guerra español Nuestra Señora de la Mercedes hundido en 1804; el aniversario de la Constitución de 1812; la reciente localización de un proyectil de la guerra civil en una iglesia de Valencia, etc. La intención educativa de esta tarea ha sido *hacer vivos* los contenidos de las ciencias sociales, en especial los relacionados con la historia, para enlazarlos con el presente de los alumnos, haciéndoles reflexionar sobre la actualidad de esas temáticas.

Ha servido también como recurso para motivar e interesarles por los medios de comunicación social así como conducirles a hacerse preguntas y a movilizar los aspectos afectivos, tan importantes en el aprendizaje. Con ello se pretendía un doble objetivo: por un lado hacerles conscientes de que más allá de una noticia cualquier medio de comunicación pretende generar opinión; y en segundo lugar, suscitar un cauce para mejorar la competencia comunicativa del alumnado, propiciando sus posibilidades de expresión y educándoles en la crítica de estos lenguajes. Se ha de decir que esta actividad funcionó muy bien y generó interesantes debates entre los alumnos.

Vídeos comentados. Aprovechando que el Smartphone se ha convertido en el dispositivo preferido de los alumnos para consumir contenido audiovisual, se ha recomendado el visionado de una serie de documentales de *Youtube*, que se han enlazado en la página de la asignatura dentro de la plataforma para que posteriormente fueran comentados en el foro. Esto se ha realizado a través del recurso de inserción de Etiquetas que permite incluir fragmentos de texto, gráficos o elementos multimedia. La Plataforma de teleformación se adaptó, desde el curso 2011-2012, al acceso a través de dispositivos móviles, *UCVnet mobile*, que permite que nuestros alumnos puedan visualizar los contenidos del curso desde el teléfono móvil, interactuar en foros de debate además de mantener tutorías con el profesor.

Se ha pretendido aprovechar que nos encontramos con alumnos pertenecientes a la denominada generación móvil, estudiantes que poseen importantes hábitos de uso y de consumo en torno a los móviles. Si a ello añadimos la potencialidad de la conectividad permanente y que se encuentran conectados a cualquier hora (contacto perpetuo) se entenderá que no se haya querido desaprovechar esta oportunidad de conexión sin límites. Cada vez más se ha podido constatar que para nuestros alumnos universitarios “conocer es acceder” (Monereo, 2005: 9).

Es evidente que no servirán de nada esas herramientas si no corren paralelas a transformaciones en los procesos metodológicos y pedagógicos. Uno de los peligros que se pueden presentar en la enseñanza universitaria es seguir reforzando los modelos magistrocéntricos. En esta asignatura se ha buscado hacer cosas distintas y promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que no serían posibles en ausencia de las TIC. Además, se ha fomentado la adquisición de habilidades de autoaprendizaje, búsqueda de información relevante en la red, así como el trabajo en equipo y la toma de decisiones en grupo.

La plataforma y las tareas diseñadas para ser realizadas en redes sociales colaborativas de aula, han permitido que nuestros alumnos interaccionen y puedan compartir sus experiencias, generando espacios ilimitados de conocimiento. Se ha generado una importante labor de dinamización y creación de información. De este modo, se ha podido constatar que el aprendizaje y la enseñanza tienen más que ver con la producción del saber, que con el simple consumo del mismo.

3. Conclusiones

El progresivo dominio de las herramientas que proporciona el entorno virtual favorece el desarrollo de nuevas metodologías docentes por parte del profesorado, aunque requiere una actualización constante de éste en el uso y manejo de estas plataformas.

Se ha demostrado que los alumnos llegan a las aulas universitarias cada vez con más información sobre la realidad que nos rodea, a lo que contribuye, sin duda, su cada vez mayor familiaridad con los recursos tecnológicos. Se ha hecho evidente a lo largo de esta experiencia que, el profesor, ya no es para el alumno la única fuente de información.

Lo más destacado de la experiencia han sido los procesos de interacción que han suscitado las diferentes propuestas de actividades en el aula, pero sobre todo fuera de ella, a través de las tutorías de intercambio de experiencias. Las posibilidades comunicativas que ofrece la plataforma facilitan el *feedback* necesario en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que se han diversificado, tanto en cantidad como en calidad, las ayudas pedagógicas que el profesor ha podido proporcionar a los alumnos.

Lo más relevante es que la comunicación y la transmisión de la información se ha producido de forma inmediata, desde cualquier lugar en el que se encuentren tanto profesor como alumno.

Se hace patente que la motivación del alumnado aumenta a través del uso de este entorno virtual. Éste, además, le proporciona mayor seguridad por tratarse de un acceso caracterizado por la rapidez y sin obstáculos. Al profesor le suministra información continua sobre la implicación y dedicación del alumno al aprendizaje, convirtiéndose en un instrumento eficaz de la evaluación formativa y procesual.

Se constata, que en el futuro, habrá que profundizar en los formatos de interacción de los grupos colaborativos, procurando que se puedan llegar a establecer relaciones más complejas, incluso con alumnos de diferentes aulas. También se pretende profundizar en las posibilidades de recursos que ofrece *Moodle* y que no han sido utilizados hasta el momento (lecciones, cuestionarios, encuestas,...)

El aprendizaje de cualquier contenido, a través de estas plataformas no tiene fronteras ni horarios, aumenta la accesibilidad así como la autonomía de los alumnos y permite el desarrollo de entornos personales o personalizados de aprendizaje. Constituye sin duda una oportunidad que debemos saber aprovechar en la búsqueda de la mejor formación de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- Abuín, N. (2009): *Las redes sociales como herramienta educativa en el ámbito universitario*. IV Jornada de Innovación Pedagógica del proyecto ADA-Madrid: Desarrollo de competencias a través de la red. Recuperado el: 16 octubre 2012. De: http://moodle.upm.es/adamadrid/file.php/1/web_IV_jornadas_ADA/comunicaciones/3_0_Abuin.pdf
- Badia, A. (2005): *Aprender a colaborar con internet en el aula*; en: MONEREO, C. (Coord.): *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Badia, A. et al. (2003): *Actividades estratégicas de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: CEAC
- Brazuelo Grund, F. (2011): *Mobile learning: los dispositivos móviles como recurso educativo*. Madrid: Mad Editorial. Colección Eduforma.
- Camacho, M. Y Lara, T (coord.) (2011): *M.Learning en España, Portugal y América Latina*. Monográfico Scopeo nº 3. Disponible en: scopeo.usal.es/investigacion/monograficos/scopeom00. Fecha de consulta: 15/01/2012
- Castells, M., Fernández-Árdevol, M., Linchuan Qiu, J. y Sey, A. (2007): *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global. Ariel- Fundación telefónica*.
- Cejuela Anta, R. et al. (2007): *Evaluación de la plataforma Moodle en la formación semipresencial de entrenadores personales y deportivos*. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Garrigós, I. et al. (2010). Las redes sociales como apoyo a la docencia Presencial y no presencial. En: GÓMEZ, M.C. y GRAU, S. (coords.): *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Universidad de Alicante. Editorial Marfil, 465-472.
- McLuhan, M. (1996): *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Monero y Durán (2002): *Entramados. Métodos de enseñanza cooperativa y colaborativa*. Barcelona: Edebé.
- Ontoria, A. et al. (2006): *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid. Narcea.
- Pérez, R. et al. (2008): *Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle*. En: *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 5(10), págs. 1-10. Universidad de Buenos Aires.
- Thompson, J. B. (2007): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

LA RED ECONOMÍA Y EDUCACIÓN: ENTRETEJIENDO MODELOS DOCENTES

AZUCENA HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Viviendo, a veces inconscientemente, en la era de la ubicuidad de lo tecnológico, experimentamos un conflicto de convergencia de paradigmas, metodologías y medios (Castells, 1999). Estos procesos caóticos, aún con resultados insospechados, generan propuestas educativas y relaciones de poder alteradas respecto a lo que en otros momentos se consideraba válido, estable e incluso deseable en la enseñanza y en el aprendizaje. Y es también desde ahí, dentro de la gran confusión que se genera entre información, comunicación y conocimiento, donde siguiendo a Bauman (2007) tenemos el reto de formar a formadores que van a educar a la persona completa.

El objetivo de esta comunicación es compartir la reflexión obtenida tras una experiencia de enseñanza-aprendizaje vivida durante los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 dentro del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la especialidad de Economía en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valladolid, en la que se ha empleado entre otros la red social abierta de Facebook *Economía y Educación* como medio en el acompañamiento formativo de los futuros docentes.

Dentro de dicho Departamento, se ha tenido una inquietud constante que ha llevado a señalar con un foco de especial atención a la formación inicial del profesorado de secundaria (González, 2010). Basta con revisar las expresiones que la literatura didáctica asigna al profesorado *director de orquesta* (Salomón, 1992), *aprendiz estratégico* (Monereo, 1998), *entrenador* (Barr y Tagg, 1995) o *educomunicador* (Ramos, 2001) para

observar las realidades o las demandas que se están pidiendo en estos momentos a la función docente.

Actualmente esta formación inicial se enmarca dentro de unos estudios de postgrado universitario, donde el número y composición de los grupos favorece y anima a la investigación educativa (Travé, 2008). Este Máster es un momento privilegiado para ahondar en el sentido pedagógico de, en, para y a través de diversas metodologías. Entre otros, los conceptos espacio y tiempo educativo, se están viendo alterados por las ventajas y los riesgos TIC. Formando en un ámbito local, concreto y contingente, hay que abrir el pensamiento a la tendencia de la inexistencia de fronteras y barreras para el conocimiento en un mundo global abocado a la movilidad de ideas sociales, educativas y económicas (Reig, 2012).

El profesorado en formación, más allá de ser entrenados tecnológicamente, ha de acercarse críticamente al cambio metodológico, observando y experimentando los costes y los beneficios que acarrea moverse en un paradigma educativo distinto al que ellos han vivenciado como alumnado, para poder así prediseñar, elegir y fundamentar su propio modelo docente (Martínez Bonafé, 1995) generando el mejor profesional en que ellos se quieran convertir.

El docente que queremos ayudar a formar no es sólo un técnico, que se limite a gestionar la trasmisión de información, analógica o digital, sino un diseñador de situaciones de aprendizaje, un investigador que indaga en la realidad sobre su trabajo en busca de posibles alternativas que lo mejore en aras del pleno desarrollo de la persona y la sociedad donde está insertado (Monereo y Pozo, 2003).

Esto nos lleva a la necesidad de perfilar e implementar procesos de enseñanza-aprendizajes significativos dónde éste alumnado, de modo protagonista, analice, experimente, reflexione, critique, elija, actúe y evalúe no un medio sino una metodología diferente para ser implementada posteriormente por ellos mismos en sus grupos (Paz, 2008).

Diseño de la investigación

La presente indagación es fruto de esa observación etnográfica diacrónica (Beneito-Montgut, 2011) sobre el trabajo realizado a lo largo de dos cursos académicos. Este método de investigar, dentro del ciclo del espiral propio de la investigación cualitativa, nos ha facilitado no ser esclavos de ningún procedimiento rígido (Arnal, 2000) que nos impidiera la comprensión detallada de la experiencia de esta propuesta formativa.

La fase exploratoria y de reflexión comenzó a la hora de realizar el diseño concreto de la intervención educativa con los grupos de Máster de la especialidad de Economía, donde revisando la literatura científica relacionada con la formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales (Rozada, 1992; Pagès, 1994; Armento, 2000; Benejam, 2002; Estepa, 2002; Fernández y Gurevich, 2003) se constató que no existe tanta documen-

tación relacionada con el profesorado de economía dentro del sistema educativo español (Paz, 2008; Travé, 2008).

La idea era recoger de una forma sistemática y ordenada esta experiencia dentro de una especialidad, joven pero de gran proyección, para que no se pierda por no ser registrada, analizada, compartida y discutida con la comunidad educativa. Se busca dejar constancia de la misma en aras a contribuir al acervo documental de la especialidad, a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje y al diseño de futuras ediciones del Máster.

En la fase de planificación se pensó el modo más adecuado de acercamiento al problema inicial optando por realizar una investigación educativa etnográfica iniciando el momento de entrada al escenario en las sesiones correspondientes a Diseño Curricular de la Economía, Innovación en la enseñanza de la Economía e Introducción a la investigación educativa en Economía. Esto correspondería al segundo cuatrimestre de cada curso escolar, posteriormente de haber seguido las asignaturas propias del módulo de las materias Económicas y aquellas otras relacionadas con el módulo Psicopedagógico.

Partimos de dos grupos de alumnado G1 y G2 correspondientes al curso 2010/2011 y al 2011/2012 respectivamente, cuya composición y características se sintetizan en la tabla 1, estando previsto continuar la experiencia en siguientes ediciones del Máster para observar y registrar la evolución de las competencias metodológicas y digitales de los docentes en formación.

G1	G2
<ul style="list-style-type: none"> • 7 personas • 2 alumnos italianos/5 españoles • 3 alumnas/2 alumnos • Edades: <ul style="list-style-type: none"> - 2 alumnas y 2 alumnos entre 25 y 30 - 1 alumno entre 30 y 35 - 1 alumna y 1 alumno entre 35 y 40 • 1 alumno con móvil multimedia • 5 usuarios de Facebook antes de la experiencia • 4 Han realizado parte de sus estudios superiores fuera de su país • 5 se hacen miembros del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 personas • 10 alumnos españoles • 8 alumnas/2 alumnos • Edades: <ul style="list-style-type: none"> - 1 alumna < 25 - 3 alumnas entre 25 y 30 - 2 alumnos entre 30 y 35 - 4 alumnas entre 35 y 40 • 6 alumnos con móvil multimedia • 1 alumna con netbook • 9 usuarios de WhatsApp • 7 usuarios de Facebook antes de la experiencia • 6 Han realizado parte de sus estudios superiores fuera de su país • 5 se hacen miembros activos del grupo

Tabla 1: Composición y características de los grupos observados

La información, generada dentro y fuera del aula, se recogía principalmente dentro de las sesiones presenciales, momentos de trabajo interactivo, mediante la combinación de diversos instrumentos y técnicas recogidos en la tabla 2, como la observación participante, las entrevistas informales individuales y grupales y la revisión de documentos producidos

por el alumnado. La información in situ se recopiló de manera simultánea, junto con un primer análisis de datos cualitativos, retroalimentando de forma cíclica la investigación. Los análisis finales, en cada uno de los cursos, ayudaron a la indagación, siendo completada con un segundo análisis de información más exhaustivo que integra los datos recogidos por los distintos medios y se materializa en el informe de la investigación, que en parte se comparte aquí, con el objeto de comunicar a la comunidad científica los resultados obtenidos.

<ul style="list-style-type: none"> - Observaciones participantes. - Entrevistas. - Cuaderno de la investigadora. - Entradas en el grupo de Facebook. - Documentos generados por el alumnado: <ul style="list-style-type: none"> o Diario de aula o Autobiografía educativa o Portafolio o Ficha de seguimiento de Facebook. o Blogs elaborados ad hoc. o Unidades didácticas.

Tabla 2: Medios de recogida de datos

Los objetivos principales del estudio fueron los siguientes:

- Explorar las concepciones de los egresados en Economía sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en secundaria.
- Reflexionar sobre el modelo de docente de Economía en el que ellos se quieren convertir.
- Indagar acerca de los procesos de diseño de unidades didácticas de economía innovadoras en dicha etapa educativa.
- Analizar las dificultades y apoyos que encuentra el profesorado de economía para desarrollar procesos de innovación-investigación educativa.

En este caso la triangulación necesaria para justificar el principio de credibilidad, fiabilidad y validez de las investigaciones cualitativas (Heikkinen, Huttunen y Syrjälä, 2005) nos permite revisar, comparar y contrastar con otros investigadores y sin ánimo de ello, pero no por eso no realizable, poder replicar la experiencia con otros grupos de informantes.

Resultados de la investigación

Tras diversas modificaciones, el tratamiento de la información recogida, se ha efectuado siguiendo las categorías o dimensiones que se recogen en la tabla 3 y que tratan de encuadrar y sintetizar los aspectos observados en los escenarios relacionados con los objetivos del estudio.

CATEGORÍA 1	<i>Concepciones reflexionadas sobre la figura y la función docente.</i> Mediante la exploración de las vivencias del alumnado mediante: la elaboración de su biografía educativa, la experiencia de la fase de observación en los centros educativos y sus intervenciones en el Grupo de Facebook, así se obtienen conocimientos relevantes para la caracterización de las concepciones de los estilos de enseñanza.
CATEGORÍA 2	<i>Concepciones y práctica reflexionada acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la economía en secundaria.</i> Aún no todo el alumnado del Máster ha recibido formación economía especializada en secundaria, se indaga sobre los conocimientos que poseen respecto al currículo de secundaria y la consideración que le otorgan.
CATEGORÍA 3	<i>Concepciones y práctica reflexionadas sobre el proceso de concreción curricular.</i> Para los docentes en formación el diseño de unidades didácticas constituye una de sus mayores preocupaciones y demandas. Las asignaturas de Diseño Curricular, Investigación e Innovación contribuyen a la elaboración de las mismas, pero siempre teniendo en cuenta que el diseñador se está formando a él mismo con esta práctica.
CATEGORÍA 4	<i>Barreras, oportunidades, fortalezas y apoyos que encuentra el profesorado de economía para desarrollar procesos de investigación educativa en su práctica de aula.</i> Se elabora una matriz DAFO con lo que experimentado los docentes al adoptar enfoques metodológicos y recursos encontrados en el grupo de Facebook.

Tabla 3: Sistema de categorías utilizado

1) *Concepciones reflexionadas sobre la figura y la función docente.*

Fueron varias las sesiones destinadas a obtener información, analizar y reflexionar sobre la figura y la función docente. No tenemos que olvidar que partimos de grupos de personas egresadas en titulaciones ajenas a lo educativo. Los conceptos previos que poseen derivan de su experiencia como alumnado, con los docentes que se han ido encontrando a lo largo de las distintas etapas educativas, con lo realizado en la fase de observación en los centros educativos o con alguna experiencia como profesor en educación no formal.

Se partió de la realización de una autobiografía educativa, tarea chocante para los graduados en Economía, y la consiguiente puesta en común en sesiones de aula con debates abiertos sobre las aportaciones de cada miembro. Esta actividad ayudó mucho a escuchar, reflexionar y a entender sobre cómo hemos aprendido, cómo aprende el otro, qué dificultades y apoyos disfrutaron para aprender en las diferentes comunidades escolares y sociales de origen.

Ésta parte del estudio evocó imágenes mentales, memorias y emociones relacionadas con la educación que perfilaron una propuesta individual con las características de la figura docente en que cada uno se quería convertir, muy distintas a las que ambos grupos plasmaron mayoritariamente al evocar la figura del docente de economía: un pro-

fesional tecnocrático, distante, alejado de la realidad del alumnado, sólo preocupado por los productos educativos finales.

En ambas ediciones esta fase sirvió para crear equipo, compartir, cooperar y facilitó la formación en el resto de asignaturas animando a dar el paso a otro modelo de grupo: una Red Social.

2) Concepciones y práctica reflexionada acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la economía en secundaria.

Se constata que teóricamente reciben la formación para comprender el concepto de currículo, su diseño, el proceso de concreción curricular, la innovación y la investigación educativa, pero que se decantan inicialmente por adoptar concreciones curriculares de diseños heredados de diversos centros o docentes a veces sin el menor esfuerzo por realizar un proceso de encarnación curricular.

Su mayor preocupación es operativa y pragmática. Buscan un salvavidas para su trabajo docente: un libro de texto, al que seguir y fiarse. En este momento la totalidad del alumnado sigue identificando currículo con libro de texto. Así podemos comprobar, con el paso del tiempo a lo largo de las sesiones del Máster, que la percepción sobre el currículo, de ambos grupos, cambia notablemente.

Inicialmente el procedimiento de diseño lo basan en la selección de contenidos conceptuales, actividades de enseñanza dentro de la Guía Didáctica de una editorial y actividades de aprendizaje, sacadas de libros de textos, o mejor dicho del libro de texto que más les haya gustado, más fácil les parezca o sencillamente el facilitado por el tutor de prácticas en el centro educativo, sin existir ningún tipo de cuestionamiento sobre contenidos ni conceptuales, ni procedimentales ni por supuesto actitudinales.

El siguiente paso en las sesiones fue presentar y trabajar una síntesis de la investigación cualitativa realizada sobre el análisis de contenido de libros de texto de economía en bachillerato de Castilla y León (Hernández, 2011) llegando a una serie de conclusiones de ventajas, desventajas y comentarios metodológicos que había que solventar y superar.

Los grupos empezaron a acercarse no ya al libro de texto, si no a los materiales didácticos, desde otras premisas y solicitando otros requisitos que hasta el momento no habían tendido en cuenta ni siquiera considerado. Pero el abandono de las tentativas de utilizar el libro de texto como material curricular hegemónico no fue directo. En el G1, 2 alumnos se aferraron completamente al uso del libro de texto como medio único y verdadero en las aulas de secundaria, frente al G2 donde desde las primeras sesiones ya había acercamiento a otras fuentes y medios.

“... ya lo conocía de haber investigado por mi cuenta buscando recursos en la red, lo cual me ha reconfortado bastante, el que yo hubiera añadido cosas tuyas ya a mi portafolio y a otros trabajos del máster antes de que su lectura fuera requerida” (G2, alumna 7).

3) *Concepciones y práctica reflexionadas sobre el proceso de concreción curricular con especial atención a la elaboración de unidades didácticas.*

No resulta fácil abandonar un artefacto fundamental en el aprendizaje y en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el libro de texto en papel. Adoptar una concepción de investigación educativa en búsqueda constante de mejora profesional, intercambio y profundidad en el qué, cómo, y porqué enseñar es un gran reto y más para los que aún están dando sus primeros pasos en la materia (Pagès, 1994).

Para ello se ofreció una conducta alternativa invitando al alumnado a un trabajo de observación individual en el grupo Economía y Educación a lo largo de una semana mediante el guión abierto que aparece en la tabla 4. No sólo para manejarse profesionalmente en dichos entornos, y así poder enseñar a otros, sino para ser agentes proactivos en los mismos, a experimentar el trabajo con y desde las alternativas que se ofrecen a los docentes innovadores actuales.

1. Buscar los Blogs de: 1) Profesor A 2) Profesor B 3) Profesor C
2. Si no tienes Facebook abrirete una cuenta. Darte de alta en el grupo "Economía y Educación".
3. Hacer una relación organizada de los recursos que estos docentes están compartiendo.
4. Realizar una crítica fundamentada y comparada de los estilos docentes de los mismos y de la utilidad de los recursos que ofrecen para tus clases.
5. Puesta en común en el grupo de las clases del Máster.
6. Remitir a la docente el trabajo realizado.
7. Incorporarlo al portafolio.

Tabla 4: Guión de preguntas observación Grupo de Facebook

Las primeras observaciones comunes resaltan la sorpresa de que la Red, y en concreto Facebook, pueda ofrecer calidad, creación, autogestión, cooperación, pero resaltando el caos de lo hipermedia:

"No esperaba que en una red social también se compartiese conocimiento. Es muy tranquilizante saber que las redes sociales se usan también para otras cosas además de para cotillear, compartir fotos y felicitar los cumpleaños, y este uso que hemos descubierto con los grupos de educación son prueba de ello" (G2, alumno3)"

"Me parecen extremadamente generosos, quiero decir, que a mí me costaría mucho donar mis ideas y mi trabajo a personas totalmente anónimas como ellos lo hacen. Así, sin conocerlos, me parecen ya gente que merecen la pena sólo por esta iniciativa" (G2, alumna 2)

"Me ha gustado la pluralidad de este medio ya que hay muchas co-

laboraciones de varias personas, me da la sensación de que es más *libre...*" (G1, alumno 2)

Para los docentes en formación el diseño de unidades didácticas constituye una de sus mayores preocupaciones y demandas. El estudio quería mostrar cómo la existencia de este grupo en Red contribuye a la apertura a más realidades para diseñar, investigar e innovar en las unidades didácticas que ellos elaboren sólo como seleccionadores de recursos o den paso para diseñar sus propias situaciones de aprendizaje y de enseñanza innovadoras.

"El grupo *Economía y Educación* es un grupo en el que diferentes profesores de toda España comparten información, lecturas, videos, prácticas, dinámicas y experiencias con sus compañeros... y me he dado cuenta de lo mucho que aportan sus participantes y lo que trabajan algunos de ellos, ya que a diferencia de lo que yo pensaba, todos los días hay una gran cantidad de información nueva" (G 2, alumno 3)

"Aunque me parece muy interesante la idea de que exista un grupo de este tipo para realizar consultas a otros compañeros, creo que a pesar de contar con gran cantidad de información, actividades y recursos, no hay una organización adecuada de los mismos, por lo que resulta una tarea muy complicada localizar una actividad adecuada a tus necesidades... Aunque me parece muy útil que cualquier persona, miembro o no del grupo, pueda compartir ideas, opiniones, recursos, actividades..." (G1, alumno2)

"Creo que son cosas que yo podría haber encontrado en un simple *googleleado* o *youtubeado*, me refiero no creo que haya mucho material creado por ella misma, su innovación es más la utilización de los medios más que los recursos que utiliza..." (G2, alumana7)

Se señala el esfuerzo considerable que esta perspectiva de trabajo exige, por la dedicación temporal y su alto coste personal e incluso familiar piensan en otro tipo de incentivos.

"Creo que a mí eso me supondría un estrés brutal, pero a él (Profeso B) parece que le gusta, es más yo diría que esa cierta notoriedad le encanta" (G2, alumna2)

"... al mismo tiempo en cada sitio que entraba estaba él, dado de alta en doscientos sitios, me pregunto: ¿no tiene vida privada? ¿Hace algo al margen de la educación? Me ha llevado a pensar que no tiene hijos..." (G2, alumna 7)

En cuanto al análisis de la figura docente, siguiendo a Bandura se produjo un aprendi-

zaje observacional de los docentes activos en Facebook y diferenciaron claramente los tres prototipos de docentes propuestos, destacando algunos peros:

“... de menor a mayor complejidad: Profesora C: De andar por casa; Profesor B: Muy organizado, claro y útil y Profesor A: A lo grande, pico aquí, pico allá” (G2, alumna 7)

“El Profesor B me parece un profesor innovador aunque tiene una página Web en la que además de compartir cosas, hay otras que cobra por ellas. Los recursos que nos presenta son fundamentalmente noticias, comic, esquemas y videos” (G1, alumno 1)

“Creo que es beneficioso para implicar al alumno con la materia, para que esté actualizado y motivado por la asignatura. Como contraindicaciones, podríamos pensar que si los profesores cuelgan noticias muy extensas y complicadas y si cada profesor tiene un blog y se pretende que los alumnos sigan los Blogs de todos los profesores... quizás podríamos saturar de información... esa es una sensación que tengo a menudo, me siento desbordada ante tanta información” (G2, alumna 8)

4) Barreras, oportunidades, fortalezas y apoyos que encuentra el profesorado de economía para desarrollar procesos de investigación educativa en su práctica de aula.

Fue todo un reto contar con la clara aversión de una alumna a entrar a formar parte de Facebook o descubrir las sensaciones que compartieron otras al formar parte por primera vez en una red social:

“Me he abierto la cuenta de Facebook, porque efectivamente no tenía. Todos mis principios tirados a la basura, creo que Facebook tiene mil virtudes pero otros mil inconvenientes. He buscado el grupo de Economía y educación, no me he dado de alta porque al ser un grupo abierto tienes acceso a él sin tener que hacer nada más” (G2, alumna7)

“Me he dado de alta en Facebook, como (Nombre Real). No he indicado ni la Universidad, ni el instituto, ni centros de trabajo ni nada y para mi sorpresa, me han empezado a aparecer los contactos de gente con la que no tengo contacto desde hace años, ni siquiera conozco sus cuentas de correo... me ha parecido escalofriante y me he sentido desnuda. A continuación, sabiéndome parte del universo de las redes sociales y, tengo que reconocerlo, mariposas en el estómago, he solicitado el alta en el grupo Economía y Educación...” (G2, alumna 2)

Tras la emoción inicial de formar parte de un grupo real de profesionales, donde ellos se quieren insertar en su vida laboral, encuentran un obstáculo que es no entrar en

los círculos de comunicaciones de los miembros veteranos del grupo:

“Los distintos integrantes del grupo (la verdad es que por lo que he podido observar y ver casi siempre los mismos)...” (G2, alumno 1)

“Por lo que estoy viendo hay una cierta complicidad entre ellos. Supongo que sea porque llevan mucho tiempo trabajando en estos temas. Por otro lado veo que se hacen muchos comentarios de ánimo entre ellos. Además de recursos, hay muchas entradas de justificación de cambio de mentalidad educativa, de motivación, temas de actualidad...También he observado que se prestan ayuda en el sentido de que un miembro pide algún recurso para un determinado tema y siempre hay alguien que le contesta con una dirección web, un blog...” (G2, alumna 8)

Aunque la diversidad de visiones y recursos, interactivos, motivadores y novedosos a los estudiados y empleados por ellos inicialmente a basarse en los libros de texto, fue lo que más deslumbró a los informantes, una vez se iniciaron en Economía y Educación, cada alumno se relacionó libre y abiertamente en ella. Todos emplearon recursos obtenidos en el grupo para elaborar sus unidades didácticas como trabajos finales para otras asignaturas del Máster, 5 de ellos crearon su propio blog y 4 hicieron su Trabajo de Fin de Máster sobre temas relacionados con la innovación. Aportaron comentarios y recursos y incluso hoy un número elevado de alumnos siguen siendo miembros del grupo aunque su actividad es limitada.

“Pero del Profesor A quiero resaltar una idea muy innovadora, que me ha gustado mucho y que me plantearía poner en práctica si trabajara como profesora de secundaria y es la red social que ha creado dentro de su instituto y del departamento de economía, una especie de mini Facebook para alumnos y profesores.” (G2, alumna 7)”

Conclusiones

Quisiera contribuir compartiendo esta experiencia con la formación en temas económicos ligados a la enseñanza secundaria, desde una realidad concreta en un contexto concreto, pero abierto al mundo a través del trabajo interactivo desde las redes sociales. En palabras de Tomás Guajardo, administrador del grupo *Economía y Educación: la innovación al no ser personal sino de grupo provoca una serie de sinergias positivas que permiten explotar este tipo de herramientas para conseguir unos fines educativos que al principio no podía sospechar.*

Las conclusiones ligadas con los objetivos de este acercamiento cualitativo al uso de las redes sociales para el aprendizaje y formación inicial de docentes de secundaria, nos ha revelado y confirmado oportunidades y fortalezas, a las que llego desde la re-

flexividad de mi papel subjetivo de docente investigadora.

Al hacer estas propuestas de intervención didáctica, existe una autoexposición docente a la audiencia, los egresados en Economía, que les sorprende. La introducción al mundo de la Didáctica de las Ciencias Sociales desde la innovación y la investigación desde una óptica menos tecnocrática a la que ellos están acostumbrados en las Facultades de Ciencias Económicas les ha resultado motivadora y retante.

Nos hemos aportado, entre todos, diferentes perspectivas a lo que inicialmente se había previsto respecto a nuestras concepciones previas de metodologías para aprender y enseñar Economía, a través de las prácticas metodológicas observadas a los docentes en ejercicio por sus comunicaciones en la Red así como las nociones básicas de Didáctica de Ciencias Sociales que se proponen en el grupo de Facebook.

Hemos observado como la Red nutre y mantiene conexiones mayoritariamente ligadas a la capacidad de relacionar y procesar información, que es una fuente significativa para conocer personas o comunidades específicas, que refleja pistas de los distintos modelos de docentes que en ella interactúan, que el diseño curricular de aula se enriquece gracias a las ofertas de los miembros de la red y que, más allá del Máster, facilita el aprendizaje continuo siendo un ejemplo real de apoyo mutuo. Pero también persisten, entre otras, las amenazas y debilidades de la existencia de free-rider docentes, de que un alto número de miembros muestran una participación ocasional sin implicarse en otros proyectos colaborativos a más largo plazo, que abunda la información pero no el conocimiento y que no hay feed back del empleo didáctico de dichos recursos en aulas concretas que enriquezcan y pongan en valor la experiencia.

En síntesis, la Red es un telar donde se hila el modelo docente pero aún son necesarios los seres humanos, hilos creativos, cooperativos y generosos que conciben ideas vitales para animar, alentar y enriquecer el lienzo que se entreteje en el proceso de aprendizaje y la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Armento, B.J. (2000): El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales, en Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*, Huelva: Servicio de Publicaciones de Universidad, 19-40
- Arnal, J. (2000): Metodologies de la investigació educativa, en Mateo, J. y Vidal, C. (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995): From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bauman, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA.
- Beneito-Montgut, R (2011): Ethnography goes online: towards a user-centred methodology to research interpersonal communication on the Internet, *Qualitative Research*. London: Sage. En línea: <<http://qrj.sagepub.com/content/11/6/716.full.pdf+html>> (Consulta, 24 de octubre de 2012)
- Benejam, P. (2002): La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Revista de Investigación, 1, 91-95.
- Castells, M. (1999): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Estepa, J., de la Calle, M. y Sánchez, M. (2002) (eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Libros Activos, SL.
- Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. (2003): Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35, pp. 47-53.
- González, I. (2010): *El nuevo profesor de secundaria.: La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. Y Syrjälä, L. (2005): *On the Problem of Quality in Narratives of Action Research*. Ponencia presentada en la conferencia anual de la European Educational Research Association. Dublín. En línea: <<http://www oulu.fi/ ktkold/life/english/publications/papers.htm>> (Consulta, 24 de octubre de 2012)
- Hernández, A. (2011): Análisis de contenido de los libros de texto de Economía en el bachillerato de Castilla y León. Valladolid: Universidad de Valladolid. (Tesis doctoral).
- Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (coord.) (2011): *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. En línea: <<http://hdl.handle.net/2445/15323>> (Consulta, 24 de octubre de 2012)

Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009): *Metodología de la Investigación*, Barcelona: FUOC – Fundació Universitat Oberta de Catalunya.

Martínez, J. (1995): Interrogando al Material Curricular. Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum. En García Mínguez, J. y Beas Miranda, M. (Comps.) *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares*, . Granada: Proyecto Sur, 221- 245.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Monereo, C. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graò.

Pagès, J. (1994): La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos teoría y practica de la educación*, 13, 38-51.

Paz, M.A. (2008): Problemáticas socioeconómicas relevantes para la enseñanza de la economía en secundaria. Revista: *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (58), 8-15

Ramos, P. (2001): *Tres décadas de educomunicación en América Latina: los cambios desde el plan Deni*. Quito: OCCLAC.

Reig, D. (2012): *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Deusto.

Rozada, J. M. (1992): La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, 98, 5-9.

Travé, G., Pozuelos, F. J. (2008): Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, 65: pp.3-10.

Salomon, G. (1992): The changing role of the teacher: From information transmitter to orchestrator of learning. En K. Oser, A. Dick y J. L. Patry (Eds.), *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 35-49.

USO DE ENTORNOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

GEMMA CARDONA GÓMEZ
M. CARMEN ROJO ARIZA
VIRGINIA GÁMEZ CERUELO
JOSUÉ MOLINA NEIRA

Universitat de Barcelona

Cultura digital y Educación, o cuando el medio cambia el mensaje y el mensajero

A inicios del siglo XXI, afirmar que vivimos en la llamada Sociedad de la Información y de la Comunicación (Castells, 1996; Manovich, 2005) ya no supone novedad. De hecho, los medios audiovisuales así como de la virtualidad se han convertido en elementos inherentes a la sociedad, por lo menos para el mundo occidental. La tecnología digital ha supuesto un cambio tan radical que Gere nos advierte que vivimos en una «cultura digital» (Gere, 2002) —o «cibercultura» (Levy, 2007). En este nuevo escenario, el cambio, nos dice Deuze (2006), no está tanto en que la cultura digital implique la sustitución de otros medios de creación cultural si no en la naturalización y ubicuidad de los medios digitales que han llegado a convertirse en un elemento más de la cotidianidad. Además, incluso algunas acciones se definen digitalmente (buscar información, estudiar, trabajar, comprar... *online*). Sin embargo, cabe señalar que las tecnologías no están presentes por igual en todos los sectores de la sociedad y, sobre todo, no todos los sujetos las experimentan con la misma naturalidad. De ahí que se ha propuesto hablar de una generación digital cuando se habla de aquellos individuos que son capaces de aprovechar todas las posibilidades tecno-informacionales que ofrecen las mencionadas

tecnologías, los llamados «nativos digitales» (Prensky, 2001) o «generación Nett» (Tapscott, 1998).

A estas alturas, pues, no se debate la implantación de las *nuevas tecnologías de información y la comunicación* (a partir de ahora NTIC) en los diferentes ámbitos de la sociedad —educación incluida— sino en sus usos y roles. En este sentido, demostrada la capacidad de las NTIC como un medio de comunicación y expresión capaz de transformar la forma en que nos relacionamos, trabajamos, etc., en educación la discusión radica en revisar y evaluar su papel en contextos educativos (Waldeg, 2002). Y es que el potencial casi «revolucionario» de las NTIC está en que aplicadas de forma crítica y reflexiva tienden hacia un sistema de educación constructivista, esto es, un sistema basado en el aprendizaje por parte del propio alumno más que en la enseñanza (*vid.* Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información, 2003) y, sobre todo, se fundamentan en la colaboración y la cooperación (*sensu* Díaz Barriga y Morales Ramírez 2009), esto es, “la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles”. Y si las NTIC permiten esto es precisamente porque amplían las posibilidades de comunicación entre sujetos, o lo que es lo mismo el medio cambia el mensaje y la forma en que se transmite este cómo ya nos advertía McLuhan (1964).

Entornos virtuales y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) en España con los nuevos Grados en el curso 2009-2010 supuso también la introducción de una nueva concepción de la educación superior, especialmente en los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. El comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, celebrada en abril de 2009 (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009) explicita que uno de los objetivos del EEES es la calidad de la educación superior, cuya finalidad debería ser proporcionar a los futuros profesionales las competencias necesarias para responder a las necesidades de la sociedad actual. Entre otros elementos, este objetivo se fundamenta en la percepción del aprendizaje como un proceso a desarrollar a lo largo de la vida, centrado en el alumno: “Student-centered learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles” (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009: II.14).

Este cambio en la concepción de la educación superior implica la aplicación de métodos y estrategias docentes más centradas en el alumno, fomentando su participación directa, su implicación en el propio proceso de aprendizaje y, por lo tanto, el paso de una evaluación sumativa a una prioritariamente de carácter formativo (Palliser Díaz et alii, 2010; Sánchez Santamaría, 2011). En este contexto, y considerando la importancia de

las competencias y su adquisición, toma un gran protagonismo el uso de las nuevas tecnologías y especialmente de los entornos y recursos virtuales (Margalef García de Sotelsek y Álvarez Méndez, 2005). Más allá del uso de ordenadores, Internet, proyecciones y otras fórmulas basadas en las nuevas tecnologías, los entornos virtuales permiten la implicación directa del usuario, convirtiéndose no en un mero consumidor de virtualidad, sino también en productor y, por lo tanto, creador. Además, los entornos virtuales facilitan la interacción del usuario con otros usuarios, pero también fomentan la creatividad con el uso de recursos diversos, permiten compartir experiencias, productos e información, y su uso en la formación inicial del profesorado es esencial para que los futuros maestros y maestras sean competentes en un mundo digital que, cada vez más, está presente en nuestras vidas y en las de los niños y niñas que educarán en un futuro.

El caso de la asignatura de Didáctica de la Historia en el Grado de Educación Primaria (Universitat de Barcelona): aprendizaje y entornos virtuales en formación inicial del profesorado

Este curso 2012-2013 un grupo de cuatro profesores del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona¹ hemos planteado la asignatura obligatoria de 3º curso de Didáctica de la Historia en función de las nuevas tendencias en educación superior y el uso de las nuevas tecnologías. La finalidad principal es contribuir a la formación de los futuros maestros en la adquisición de las competencias profesionales específicas de la titulación (Universitat de Barcelona, 2008), tales como las que siguen:

- Utilizar e integrar las nuevas tecnologías en el aula y en el proceso de aprendizaje de los alumnos como recursos y medios para la comunicación, la evaluación, el diseño de propuestas, etc.
- Comprender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; aprendiendo a autorregular los aprendizajes y utilizar los conocimientos para adaptarse a múltiples situaciones.
- Ejercer la crítica y la autocrítica para avanzar en el aprendizaje y calidad profesional, potenciando en el alumnado una actitud ciudadana crítica y responsable.

El programa de la asignatura, formado por cuatro bloques, pretende mostrar a los alumnos del Grado de Educación Primaria los aspectos epistemológicos de la Historia y su enseñanza, contemplando el análisis y la crítica del currículo educativo y el uso de esta materia en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (en ade-

¹ Desde aquí quisiéramos agradecer la dedicación y la ayuda indispensables de la dra. Gemma Tribó Traveria en el diseño y la planificación de la asignatura. Sin su experiencia y su concepción de la enseñanza universitaria no hubiera sido posible realizar este proyecto

lante, CMNSC), pasando por la reflexión en torno al concepto de tiempo y su aprendizaje para, finalmente, descubrir, analizar y reflexionar críticamente sobre distintas formas de enseñar Historia en Primaria.

La metodología empleada en las sesiones presenciales parte de la exposición participativa, animando a los estudiantes a realizar aportaciones personales, incorporándolas en el discurso y adaptándolo a la realidad del aula, con continua referencia a la aplicación práctica de la teoría. Estas sesiones se complementan con recursos audiovisuales, actividades prácticas y participativas, así como el trabajo cooperativo entre alumnos, pero también entre el grupo-clase y los docentes. La evaluación consta de actividades individuales y trabajos en grupo, con una clara vocación aplicativa en contextos escolares, además de un trabajo final grupal. La mayoría de actividades de evaluación se gestionan mediante el Campus Virtual (plataforma Moodle), que también se utiliza para la comunicación entre los profesores y el alumnado, como repositorio de archivos (lecturas complementarias, presentaciones, noticias, documentos oficiales...) y como espacio de participación del grupo clase, mediante foros para compartir recursos, ideas, opiniones, etc. La evaluación del proceso de aprendizaje individual del alumnado se basa en la elaboración de un portafolio digital, utilizando la plataforma virtual Wikispaces.

Wikispaces como portafolio digital en Didáctica de la Historia

Con el objetivo principal de permitir a los alumnos y los profesores evaluar y valorar el proceso de aprendizaje a lo largo de la asignatura, se consideró oportuno proponer la creación de un portafolio digital desde una plataforma virtual. El uso del portafolio en la formación inicial del profesorado y en la educación superior no es innovador, puesto que existen numerosas propuestas ya publicadas sobre este aspecto (Wade y Yarbrough, 1996; Barragán Sánchez, 2005; Mellado Hernández, 2007; Martínez Segura, 2009; Pallisera Díaz et alii, 2010:10; García Sanz y Morillas Pedreño, 2011:122). Quisiéramos destacar, aun así, algunos aspectos del uso del portafolio como evaluación que responden a los objetivos planteados en la asignatura:

- El uso del portafolio permite que el alumnado exprese, de forma libre y con su propia creatividad, sus reflexiones, pensamientos, críticas, dudas, expectativas... facilitando su autocrítica y reflexión sobre el proceso de aprendizaje que está llevando a cabo durante todo el curso (Margalef García de Sotelsek, 2000; García Sanz y Morillas Pedreño, 2011: 122). Como afirman Margalef García de Sotelsek y Álvarez Méndez (2005: 66): "este cambio de perspectiva implica que el alumno pueda contar con espacios educativos que le otorguen voz, que le den visibilidad, le permitan ejercer poder de decisión y de control sobre su propio proceso de aprendizaje".
- El portafolio, además, facilita al profesor la revisión del producto del alumno de forma periódica, detectando sus dificultades, dudas, problemas... en el

proceso de aprendizaje. Además, el formato virtual permite la revisión periódica, el control del uso que el alumno hace de este instrumento y la comunicación entre el docente y el discente.

- La creación de un diario de aprendizaje en formato portafolio usando plataformas virtuales permite, a su vez, el diseño y la aplicación de un sistema de evaluación centrado en el alumnado y sus necesidades, en su proceso de aprendizaje, sus formas propias de expresarse. Esto permite a alumnos y profesores conocerse mutuamente, no sólo por los comentarios y recursos que el alumnado cuelga en su portafolio digital, sino también por el feedback de los docentes y la comunicación que se lleva a cabo en el aula gracias a la interacción virtual (Barragán Sánchez, 2005: 137; Mellado Hernández, 2007: 75).

La finalidad del portafolio en Didáctica de la Historia es crear un diario de aprendizaje individual en el que los alumnos incorporen sus reflexiones entorno a las sesiones presenciales de la asignatura, relacionando lo vivido en el aula universitaria con su pasado escolar, su experiencia previa, sus vivencias actuales, su futura profesión, la aplicabilidad didáctica de lo aprendido... Además, se animó a los alumnos a crear dos apartados más en el portafolio: uno dedicado a introducir la síntesis de los bloques temáticos tratados, en forma de resumen, esquema, mapa conceptual u otro formato sintético, con el objetivo de comprobar su comprensión de los conceptos tratados; finalmente, la creación de un diario de actividades, en el que pudieran reflejar sus pensamientos, mejoras, reflexiones... al entorno de las actividades individuales y de grupo que se realizarían a lo largo de la asignatura. Este último apartado les permitiría volver a la tarea entregada y evaluada, pensar sobre el esfuerzo dedicado, la nota obtenida y los resultados esperados, y pensar en su mejora o su utilidad en su formación.

Para llevar a cabo el portafolio se optó por un formato wiki, utilizado en otros casos de innovación docente universitaria (Margalef García de Sotelsek *et alii*, 2010), concretamente mediante Wikispaces. Se trata de una plataforma de libre acceso, gratuita, de fácil manejo, intuitiva y con posibilidad de invitar miembros a páginas wiki privadas. De esta forma, se facilitaba la privacidad de los contenidos allí depositados, puesto que sólo eran visibles para los profesores y el alumno propietario; permitía la libre expresión del alumnado, incorporando múltiples y diversos recursos y motivando la adaptación del diseño de la web al gusto de cada usuario.

El libre acceso de la plataforma, su gratuidad (aunque limitada) y su usabilidad permitirían, a su vez, que los futuros maestros dispusieran de una herramienta virtual más para poder usar en su realidad profesional. En nuestro caso concreto, además, valoramos la posibilidad de gestionar el portafolio virtual via Moodle utilizando los aplicativos wiki que incorpora la plataforma, pero nos fue imposible porque la versión que utiliza la Universitat de Barcelona no incluye el uso privado e individual de wikis.

Uso del portafolio virtual en Didáctica de la Historia

La observación del uso del portafolio virtual en tres grupos de Didáctica de la Historia puede darnos pistas sobre su utilidad para valorar el aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Así, pues, la mayoría de alumnos matriculados en los tres grupos² ha creado su wiki personal como portafolio digital, variando la proporción en función del grupo concreto. El grupo 7A presenta el mayor porcentaje relativo de alumnos que no han creado su portafolio, superior que en los dos otros grupos (un 40% respecto al 18% del grupo 1A y el 8,5% del grupo 1B; fig. 1). Esta diferencia es posible que se deba a las diferencias de estilos de aprendizaje, el tiempo disponible para la evaluación y la motivación de los alumnos del grupo 7A respecto a los dos otros grupos, puesto que se trata de un grupo de docencia en horario de tarde.

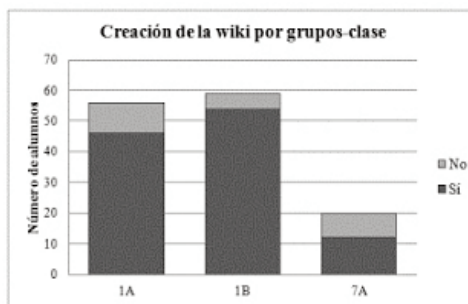


Figura 1. Alumnos que han creado el portafolio, por grupos.

Uno de los aspectos a evaluar del uso del portafolio es precisamente la constancia en su actualización y el trabajo realizado día a día. Este aspecto puede observarse a partir del historial registrado en cada wiki y que, por tanto, facilita la tarea de evaluación. Aun así, lo más importante de esta parte es también que los alumnos lleven el portafolio al día (o bastante al día), para que los profesores puedan observar el ritmo y el seguimiento de la asignatura, realicen feedback a los alumnos para permitirles mejorar en su aprendizaje y puedan adaptar las sesiones a las dudas, intereses, expectativas... del alumnado. Teniendo en cuenta, pues, el grado de actualización, podemos observar como, en total, aproximadamente dos tercios de los alumnos con el portafolio creado lo tienen muy o bastante actualizado, mientras que el tercio restante mantiene la wiki o poco o nada actualizada (fig.2). Si observamos los porcentajes por grupos, podemos constatar como los alumnos que más actualizado tienen el portafolio a diciembre de 2012 son los de los grupos 1B y 7A (69% y 68% respectivamente), mientras que en el grupo 1A son el 48% (fig.3). En general, pues, podemos afirmar que buena parte de los alumnos que ya tiene el portafolio creado lo mantiene actualizado. Aun así, los profesores hemos observado como en el último mes ha disminuido la frecuencia de actualización de los portafolios, seguramente debido al aumento de la carga de trabajo de distintas asignaturas en el alumnado.



Figura 2. Grado de actualización del portafolio (porcentaje respecto al total del alumnado que tiene la wiki creada)

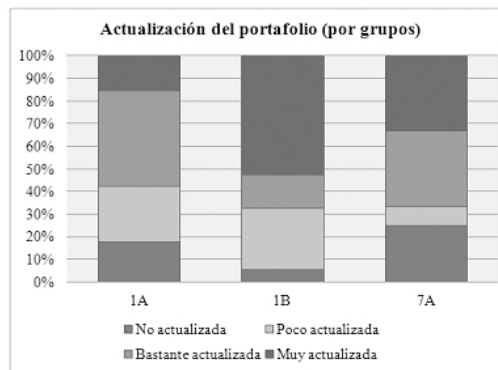


Figura 3. Grado de actualización del portafolio, en porcentaje acumulado por grupo-clase.

Por lo que respecta a los aspectos más formales de los portafolios, aunque se indicaron tres tipos de apartados distintos a incluir, los alumnos lo han adaptado a sus necesidades y su disponibilidad. Se puede observar como 100 de los 135 alumnos incluyen el apartado del diario de aprendizaje; aproximadamente la mitad de los alumnos incluyen también el diario de actividades (71 alumnos) y/o la síntesis de los temas (75 alumnos). Algunos incorporan también un apartado de presentación personal (38), u otras secciones (17), como, por ejemplo, un capítulo de lecturas complementarias (fig. 4).

La creatividad del alumnado y la posibilidad de adaptar la expresión de sus reflexiones en el portafolio mediante los códigos que consideraran oportunos ha implicado que exista, más allá del uso del texto propio del alumno (presente en 90 casos), una cierta variedad de recursos utilizados para ilustrar el discurso, complementarlo, dotarlo de profundidad reflexiva, vincularlo a su propia experiencia, etc. Por eso muchos alumnos han utilizado imágenes (44 casos) para acompañar el texto, así como enlaces y referencias bibliográficas (27 casos), citas de autores (25 casos) y también vídeos (14 casos), entre otros (fig. 5).

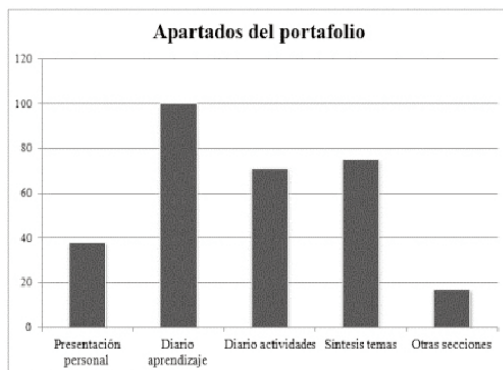


Figura 4. Apartados creados en el portafolio de los distintos alumnos.



Figura 5. Recursos utilizados en los textos del diario de aprendizaje en los portafolios.

Otro de los ítems que se evalúan de los portafolios es la calidad de las reflexiones. Esta evaluación tiene en cuenta, para valorarlas, si el alumno o alumna vincula su reflexión con aquello tratado en clase, si aporta su visión personal más allá del resumen de la sesión, si lo relaciona con su futura tarea profesional o la aplicabilidad didáctica de lo aprendido, si lo vincula a su experiencia vital fuera de la universidad, incluso si utiliza lecturas complementarias, citas de otros autores u otras referencias para enriquecer y dar profundidad a sus reflexiones.

Precisamente estos parámetros pueden ayudar al profesor a observar si el alumnado ha comprendido lo enseñado durante las sesiones, si lo ha incorporado a su experiencia vital y si ha sido capaz de relacionarlo con sus ideas previas y sus expectativas futuras.

De este modo, se ha podido observar, a diciembre de 2012 (por lo tanto, antes de acabar el curso en sí; fig. 6) como la mayoría de las reflexiones son buenas (un 58%), res-

pecto al 27% de reflexiones regulares, con muchos aspectos a mejorar, y el 12 % de reflexiones excelentes, que muestran una gran capacidad de los alumnos para relacionar correctamente los contenidos tratados con distintos elementos externos al aula.

Tan sólo un 2% de las reflexiones son malas, es decir, que no tienen profundidad, no reflexionan, no vinculan los contenidos a su experiencia, etc. Estas reflexiones malas son de portafolios que están muy poco actualizados. Tal y como se ha comentado anteriormente, el portafolio sirve también para que los alumnos expresen sus inquietudes, sus expectativas respecto a la asignatura, tal y como se observa en los siguientes ejemplos extraídos de wikis de los alumnos de la muestra. Algunos de los alumnos y alumnas han escrito sus expectativas respecto al portafolio:

“...tengo el objetivo de poder reflexionar sobre todo aquello que iré trabajando en la asignatura (...) y realizar una crítica constructiva de mis tareas y aprendizajes”

“...creo que esta asignatura me hará revivir otra vez las ganas para saber más de la historia que nos rodea”

“Me gusta mucho aprender cosas nuevas y llevo horas investigando sobre esto del ‘wiki’. Me resulta muy interesante y esto hará que dedique más tiempo y disfrute haciéndolo”.



Figura 6. Calidad de las reflexiones expresadas en los portafolios de los alumnos.

Otros alumnos y alumnas han comunicado, en la wiki, la utilidad que le darán, el tipo de reflexiones que incluirán y cómo la perciben:

“...todos los recursos que vaya aprendiendo (...) los iré guardando en una mochila que me acompañará durante mi trayecto de formación académica y como futura maestra de Primaria”.

“En todos [los distintos bloques] se busca plasmar la madurez y la capacidad crítica que se alcance en este semestre, mediante la adquisición, ampliación, comprensión y reflexión de los distintos es-

quemas de conocimiento”.

“Recuerdo cuando era pequeña y estaba deseando que llegara la noche para poder escribir en mi diario todo lo que me había pasado. De vez en cuando, volvía atrás y releía las palabras que marcaban mi camino (...), que eran mías y parte mía. Este diario no deja de ser una experiencia de aprendizaje, como ese otro lo fue en su momento, donde intentaré transcribir las vivencias entorno la asignatura (...) de la forma más sincera y honesta posible, para poder guardarlo y recuperarlo después con la llave que abre siempre la ilusión en mi vida”

“Esta es mi wiki, donde iré contando mi historia como aprendiz y como futura maestra”

“Os presento mi portafolio (...), me ayudará a recopilar toda la información relevante y también a cuestionar los nuevos aprendizajes que adquiriré sobre el uso que se le puede dar en las aulas de Primaria”.

Finalmente, quisiéramos destacar las reflexiones de los alumnos sobre la utilidad futura de la wiki, por ejemplo, para formarles en el uso de nuevas tecnologías y espacios virtuales, como expresan estos alumnos:

“Creo que este formato de portafolio puede ser muy interesante para introducirnos más a fondo en un mundo que está digitalizado. Además es una buena herramienta de trabajo accesible desde cualquier sitio que disponga de conexión a Internet; y no necesita de material físico para trabajarla. Así pues, con mi mejor predisposición, intentaré dejar constancia de mi proceso de aprendizaje (...). ¡Espero cumplir mis expectativas!”.

“En materia de ordenadores e internet no tengo problemas puesto que he creado incluso plataformas, o colaborado para poder editar según qué aspectos en blogs, páginas webs para otras asignaturas de años pasados, pero el concepto wikispace me abrió un debate interno... Si no es como un Word pero es parecido a la Wikipedia... ¿serán necesarios conocimientos de código HTML? A la espera de poder comprender mejor esta metodología a través de la mini-explicación que se hará en clase, estoy contento de poder aprovechar un formato digital como novedad este año.”

Conclusiones: uso de espacios virtuales y aprendizaje en Didáctica de la Historia

El uso de espacios y entornos virtuales, así como de NTIC en la enseñanza universitaria,

no es novedosa pero sí que requiere de una práctica y una reflexión para poder esclarecer en qué momentos puede ser útil su aplicación, a qué objetivos puede responder y de qué forma pueden ayudar al alumnado a aprender y desarrollar sus competencias profesionales.

Por lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales en la universidad, hoy día se presentan algunos inconvenientes que dificultan su aplicación y, por lo tanto, la potencialidad de sus ventajas. Y es que, tal y como han destacado algunos alumnos, el uso de entornos virtuales facilita el seguimiento cercano de su aprendizaje, además de su implicación y participación activa. Estas ventajas ya se apuntaron por otros autores, como Campillonch y Buscá (2012:50). Además, permiten observar el proceso de aprendizaje del alumnado y su evaluación, además de fomentar la autocrítica del alumnado y del profesorado, puesto que ambos quedan expuestos a las críticas del otro grupo. Así, pues, algunos alumnos ya indican estas ventajas y se sienten satisfechos con el uso de la wiki:

“La wiki me parece perfecta como producto final, pues he hecho muchos trabajos hasta ahora y no lo he guardado todo (...); de esta forma queda todo guardado y bien ordenado. Pero lo que más me gusta es que no os toméis el portafolio como una tarea para evaluar con un número, sino que entengáis que el aprendizaje es un proceso. Creo que si realizáis revisiones periódicas a nuestras wikis estaréis cambiando el clásico querer comprobar/evaluar el que se ha enseñado por un tratar de entender lo que los alumnos aprenden. Creo que es un cambio fundamental que se tiene que producir urgentemente en las aulas y que será una de mis pilares como maestro; para hacerlo esta herramienta (el Wikispace) me parece genial”.

“Ante una situación tan convulsa a nivel político, económico y social en general, y en concreto en la universidad, se buscan alternativas para haber viable un tipo de aprendizaje de estilo reflexivo, dialógico y constructivo”.

Aun así, existen dificultades para la aplicación de las NTIC en la universidad, puesto que las infraestructuras no están preparadas para acoger la digitalización de las aulas (falta cobertura wifi, no hay suficientes aulas de informática, no hay espacios adecuados en las aulas para trabajar con portátil...). Estas dificultades ya las señala Barragán Sánchez (2005:137). Además, existen problemas de organización y estructura, puesto que realizar una evaluación cualitativa, formativa y continuada en grupos con una ratio alta de alumnos por profesor dificulta el seguimiento y aumenta el volumen de tarea del profesorado.

Además, la falta de coordinación y comunicación entre profesores y departamentos provoca que los alumnos tengan una elevada carga de trabajo por no sumar esfuerzos entre asignaturas, lo que crea retenciones en algunos alumnos ante la evaluación

continuada (aspectos también apuntados por Campllonch y Buscá, 2012: 51). El uso de espacios virtuales, pues, facilita la implantación del EEES y su filosofía de evaluación y aprendizaje, pero son necesarias las inversiones para mejorar la calidad de la enseñanza, la atención al alumnado y las posibilidades de uso de las NTIC en la universidad, especialmente en España.

Por último, una de las líneas de investigación que se desprenden del uso de los medios digitales en el aula está en relación con el uso de las NTIC por parte del profesorado y la influencia que pudiera tener el «habitus tecnológico» de este colectivo a la hora de utilizar dichos medios digitales. Queremos señalar que cuando hablamos de habitus tecnológico tomamos como referencia el concepto de habitus tal y como lo desarrolla P. Bourdieu (1988) en relación a las prácticas y bienes de un grupo social y de los diferentes campos dónde se están llevando a cabo dichas prácticas: el resultado es un espacio social donde los sujetos se distribuyen en él de acuerdo a su posición sociales y partiendo de sus capitales. De este modo, el «habitus tecnológico» se refiere tanto al uso de la tecnología digital como a la forma en que esta se emplea: en nuestro caso, la familiaridad con con el uso de la wiki y otras herramientas colaborativas, el manejo de la información digital, la capacidad de compartir dicha información, la actitud frente a los medios digitales ¿consumir, compartir o crear? Y es en este sentido que debemos tomar las opiniones de algunos alumnos:

“Malgrat tot, potser m’ha quedat penjat conèixer una mica millor el recurs en “xarxa” on he de realitzar, precisament, aquest portafoli, la WIKI. Crec que hagués estat bé que se’ns hagués ensenyat alguna de les seves pàgines o, simplement, com fer-se’n membre. Si és un recurs amb el qual he de començar a treballar des d’un inici, també l’he de conèixer des del principi”.

Referencias bibliográficas

- Barragán Sánchez, R. (2005): El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, 121-139. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm; consulta: 2/12/2012].
- Bourdieu, P. (1988): *Cosas dichas*. México: Gedisa.
- Campllonch Bujosa, M.; Buscà Donet, F. (2012): La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una Facultad de Formación del Profesorado. *Psychology, Society & Education*, vol. 4, núm. 1, 45-58.
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society. The Information Age*. Oxford: Blackwell.
- Comisión especial de estudio para el desarrollo de la sociedad de la información (2003): *Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España*. http://cdsi.red.es/documentos/informe_final_cdsi.pdf; consulta: 3/10/2012].
- Deuze, M. (2006): Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society* 22.2, 63-75.
- Díaz Barriga, F. y Morales Ramírez, L. (2009): Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Tecnología y Comunicación Educativas* 22-23, nº 47, 5-25.
- Gere, C. (2002): *Digital Culture*. London: Reaktion Books.
- García Sanz, M., Morillas Pedreño, L. R. (2011): La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 14, vol. 1, [http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1302193022.pdf consulta: 2/12/2012], 113-124.
- Leuven/Lovain-La-Nueve Communiqué (2009): *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 abril 2009.
- Levy, P. (2007): *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos, Madrid.
- Manovich, L. (2005): *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Barcelona, Paidós.
- Margalef García de Sotelesk, L. (2000): La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 39, 157-168.

Margalef García de Sotelesk, L.; Álvarez Méndez, J. M. (2005): La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, núm. 337, 51-70.

Margalef García de Sotelesk, L.; Canabal García, C.; Sierra Blas, V. (2010). Innovando con Wikis en el aula. En Margalef García de Sotelesk, L.; Canabal García, C.; Sierra Blas, V. (coord.). *Innovar en la enseñanza universitaria*. Madrid: Biblioteca Nueva, 369-386.

Martínez Segura, M. J. (2009): Contextualización y uso del portafolios. En MARTÍNEZ SEGURA, M. J. (ed.). *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Murcia: Editum, 21-48.

Mellado Hernández, M. E. (2007): Portafolio en línea: una herramienta de desarrollo y evaluación de competencias en la formación docente. *Educación*, núm. 40, 69-89.

Pallisera Díaz, M.; Fullana Noell, J.; Planas Lladó, A.; del Valle Gómez, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52, vol. 4, 1-13.

Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9 (5). <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>; consulta: 10/12/ 2012].

Sánchez Santamaría, J. (2011): Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 4, núm. 1, 40-54.

Tapscott, D. (1998): *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

UNIVERSITAT DE BARCELONA (2008). *Memoria para la verificación del Título de graduado o graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universitat de Barcelona*. [http://www.ub.edu/eees/espaiub/oferta/mem/educacion_primaria.pdf; consulta: 2/ 12/2012].

Wade, R., Yarbroug, G. (1996): Portfolios: a tool for reflective thinking in Teacher Education?. *Teaching and teacher education*, núm. 12, vol. 1, 63-79.

Waldeg, G. (2002): El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldeg.html>; consulta: 7/12/2012].

LA INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS DIGITALES: LA RED EUROPEA DIGITAL.EARTH.EU

RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ
Universidad de Zaragoza

Introducción

En el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, en los últimos años han proliferado páginas web, blogs, grupos de redes sociales, plataformas digitales, etc., en los que profesores y alumnos, tanto de nivel universitario como en la educación primaria y secundaria, han impulsado la construcción de una comunidad virtual que dinamiza la existencia de los contextos virtuales que actualmente están transformando profundamente la educación en ciencias sociales.

La innovación didáctica en la enseñanza y aprendizaje de contenidos geográficos en educación primaria, pero especialmente secundaria obligatoria y bachillerato, se está produciendo por el uso creciente en las aulas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los globos virtuales (Google Maps y Google Earth, entre otros), los visores cartográficos on line (Infraestructuras de datos espaciales), los propios Sistemas de información Geográfica (en escritorio y on line, como Arc-GIS explorer), las imágenes de teledetección, los instrumentos de posicionamiento y georreferenciación (en especial el GPS), los atlas digitales (por ejemplo el SIANE), las herramientas web 2.0, las aplicaciones de información georreferenciada para smartphones, etc. son instrumentos muy recientes que han revolucionado los recursos didácticos de un aprendizaje social como es el geográfico. En los últimos años se están desarrollando varios procesos que contribuyen a ello: ha crecido el número de Infraestructuras de Datos Espaciales (IDE), se ha estandarizado el tipo de archivos KML para visualizar la super-

ficie de la Tierra, se han extendido las redes de sensores, está creciendo la información geográfica voluntaria especialmente en la nube (Buzo, 2011), etc.

La enorme diversidad y constante actualización de materiales digitales englobados bajo el concepto de geo-media han fomentado la aparición de nuevas formas de interacción social en el profesorado de conocimiento del medio, ciencias sociales y geografía con varios objetivos: dar a conocer experiencias educativas en el ámbito de la geoinformación, contrastar e impulsar procesos de feedback en el conocimiento educativo de los nuevos modos de enseñanza de los contenidos geográficos, reformular las competencias educativas y definir la competencia en ciudadanía espacial, promover la actualización y formación del profesorado en herramientas de cierta dificultad, implementar una renovación curricular, etc.

Una de las redes sociales y plataformas digitales más importante la constituye la red europea digital-earth.eu, que es un proyecto multilateral Comenius al que se han sumado más de 60 organizaciones geográficas y educativas de todos los niveles (desde primaria y secundaria hasta Universidades), pertenecientes a 19 países europeos, y que ha permitido no sólo compartir, sino también debatir, difundir y evaluar el uso de los recursos didácticos basados en la geoinformación para la educación de contenidos espaciales.

La red digital-earth.eu del programa europeo comenius

La red europea digital-earth.eu ha sido posible gracias al programa Europeo Comenius. Cuenta con unos sólidos antecedentes en lo referente a consolidación de nuevas formas de interacción profesional en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales, y de la didáctica de la geografía en particular: los proyectos europeos Herodot e Iguess. También cuenta con el respaldo e interacción de Eurogeo (Asociación Europea de Geógrafos) que lleva desde 1979 promoviendo redes sociales para la innovación en la enseñanza de la geografía escolar, cuyos resultados se han visto multiplicados en los últimos años como consecuencia de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como de contextos virtuales para compartir recursos didácticos de contenidos geográficos y de ciencias sociales.

El proyecto digital-earth.eu estudia el uso de los medios geográficos en los centros educativos y en la formación del profesorado. Este proyecto gira en torno al concepto de geo-media, entendido como la visualización de la información, procedente de diferentes recursos y relacionada con los contenidos digitales y su gestión, basada en el lugar, la posición y la localización. Muchos medios geográficos se utilizan de forma generalizada para la navegación y para diseñar rutas o itinerarios. La comunicación cartográfica y geográfica nunca ha sido tan fácil de utilizar ni tan accesible. Sin embargo la educación en el siglo XXI necesita incluir los geo-media en su trabajo cotidiano. La innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en los contenidos curriculares relacionados con la Geografía, exige de manera creciente un estudio espacial que abar-

que desde lo local hasta lo global, para lo cual determinadas herramientas digitales favorecen la adquisición de una competencia espacial multiescalar. Sirvan de referencia las tres Cartas Internacionales de la Comisión sobre Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (1992, 2000 y 2007) que hacen referencia a la importancia de las nuevas tecnologías para una mejorar la educación geográfica en general, o para consolidar una educación geográfica para el desarrollo sostenible o la diversidad cultural.

La red digital-earth.eu enlaza los centros de innovación europeos en los que se utiliza de forma relevante los geo-media a través de una red de centros de excelencia, entre los que se encuentra el coordinado por el grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid "Innovación didáctica para la enseñanza de la Geografía" y participado por otras Universidades y profesores, incluido el autor de estas líneas. Productos, recursos didácticos, cursos de formación del profesorado, experiencias e ideas son compartidas entre estos centros y se extienden lo más posible a la comunidad educativa, tanto en los socios de la red como en otros centros de educación primaria y secundaria que guardan relación con miembros de la red. Asimismo, digital-earth.eu publica en Internet un catálogo de materiales, cursos, publicaciones, enlaces y un marco de buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía.

Por parte de España, junto a Universidades e Institutos de Educación Secundaria, es un agente activo de la red el Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. La colaboración de la red digital-earth.eu en la organización del Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía, celebrado el pasado mes de noviembre de 2012, ha sido decisiva para constatar el interés de profesores de secundaria de geografía e historia, y universitarios de didáctica de las ciencias sociales, respecto de las posibilidades que ofrecen los geo-media como recursos didácticos para el aprendizaje de la Geografía.

El método de trabajo principal de digital-earth.eu se enfoca a la organización y participación de actividades en red: cuatro comisiones de trabajo específicas, comunidad online de información geográfica y recursos didácticos compartidos, red de centros de excelencia para la difusión de los materiales educativos, contribución a la consecución de los objetivos de la Agenda Digital Europea 2020, impulso de publicaciones, reuniones, congresos, seminarios, etc.

En el portal web de digital-earth.eu existe una amplia variedad de información y recursos didácticos que van desde un boletín informativo acerca de los eventos y del desarrollo propio de la red (digital-earth.eu Newsletter), hasta un curso moodle de formación del profesorado de geografía on-line, para el uso de las nuevas tecnologías. Dicho curso consta de una serie de apartados: introducción a la red y al concepto digital-earth.eu, competencias educativas asociadas a la geoinformación (competencia en pensamiento espacial y competencia en ciudadanía espacial), herramientas digitales para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, seminarios temáticos colaborativos (GPS, Google Earth, ArcGIS Online), evaluación.



Figura 1. Curso on-line sobre el uso didáctico de la geoinformación.

El segundo grupo de materiales didácticos que ofrece digital-earth.eu es un banco de datos, herramientas, enlaces a páginas web, blogs, webquest, cartografía digital, aplicaciones e informaciones cuyo número supera los 2.800. Están agrupados en varias categorías: currículum, datos georreferenciados, educación geográfica, eventos, imágenes y geo-media, mapas y cartografía, noticias, publicaciones y TIC. Este copioso banco de materiales didácticos puede localizarse por categoría y por palabra clave, aunque como se han ido incorporando casa mes, existen unas fichas mensuales que pueden consultarse en la web. La difusión de la red ha sido tal que, a pesar de tratarse de una iniciativa europea, sus recursos están siendo consultados y utilizados en centros educativos de otros continentes, tal y como queda constancia en el mapa de accesos a la página web digital-earth.eu.



Figura 2. Puntos de consulta de la red digital-earth.eu

El entorno virtual de aprendizaje de digital-earth.eu

La dimensión de la red europea que más relación directa guarda con el eje temático “redes sociales, contextos virtuales y cambios en la enseñanza-aprendizaje” es la plata-

forma moodle desarrollada como entorno virtual de aprendizaje cooperativo. La diferencia respecto al curso expuesto en el apartado anterior es que aquél está abierto a cualquiera que accede a Internet, pero cerrado en cuanto a interacción social on-line: es un soporte de contenidos de un curso para realizar a distancia, pero también como material didáctico de los cursos presenciales que organiza la red digital-earth.eu.

Por el contrario, la plataforma moodle está restringida a los socios (más de 60 organizaciones, pero más de 100 personas, profesores y didactas de la geografía) pero contiene mucha más información porque es producto del intercambio de reflexiones y experiencias en el ámbito del uso de la geoinformación en el sistema educativo. Además en esta plataforma se desarrolla un foro digital que permite ir preparando las reuniones de la red o revisando los documentos que se suben a la misma.

El entorno virtual de aprendizaje de la red digital-earth.eu está organizado en función de los cuatro grupos de trabajo o SIG (Special Interest Group) en que se han dividido la tarea sus miembros:

SIG 1: Recursos, tecnologías y geoinformación.

SIG 2: Enseñanza-aprendizaje con los geo-media y geoinformación.

SIG 3: Formación del profesorado en geo-media.

SIG 4: Aspectos curriculares y geo-media.

SIG 1: Recursos, tecnologías y geoinformación

El primero de los grupos mantiene como objetivo principal revisar la directiva europea INSPIRE de 2007 a efectos de adecuar la creación de las infraestructuras de datos espaciales a su uso didáctico y escolar. A este respecto el grupo ineteractúa recopilando el catálogo de recursos didácticos que se han expuesto antes, pero también investiga acerca del uso real de la dichos materiales en las aulas, tanto a efectos cuantitativos, como determinando qué tipo de recursos son los más utilizados y por qué: adecuación al currículo escolar y a las programaciones de los centros, facilidad de uso, interés de los alumnos, etc.

Su trabajo en red ha permitido elaborar igualmente un informe cuyo contenido es una puesta al día sobre la situación de INSPIRE en diferentes países de Europa, así como revisar y analizar su impacto y consecuencias en la educación y formación del profesorado. Es un intento para identificar las relaciones y las buenas prácticas en el uso escolar de la información geoespacial a escala europea. Esto permite una panorámica europea para ser considerado en términos de necesidades y respuestas educativas, pero también para elaborar una serie de recomendaciones:

- La implementación de los servicios de INSPIRE conducirá inevitablemente a un aumento espectacular de la información geoespacial uniforme con una dimensión europea y de fácil acceso. Esto tendrá un impacto positivo en la enseñanza, tanto en la oferta de herramientas y recursos que además

pueden ser compartidos por centros de diferentes localidades, y de diferentes países, por ejemplo en programas de intercambios escolares.

- No obstante, dicha implementación se encuentra desarrollada de manera desigual en los diferentes países europeos. En este caso, España cuenta con un importante despliegue de infraestructuras de datos espaciales disponibles para su uso en la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales (De Miguel, 2011) (González y de Lázaro, 2011).
- Existe el reto de realizar una monografía de referencia de cómo utilizar didácticamente los recursos derivados de la implantación de INSPIRE. Por el contrario, los miembros de la red digital-earth.eu han realizado numerosos trabajos parciales en sus respectivos ámbitos escolares de origen.
- También se recomienda incluir las tecnologías de la geoinformación en los planes de formación del profesorado y en los currículos escolares, principalmente en los de geografía, aspecto que coincide con las conclusiones de los SIG 2 y 3.
- Finalmente, la conexión entre la educación y los resultados de INSPIRE debe seguir incrementándose, sobre todo en la identificación de las mejores prácticas, así como en su difusión por la red.

SIG 2: Enseñanza-aprendizaje con los geo-media y geoinformación

El segundo de los grupos profundiza en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de la geo-información. Teniendo como referencia las citadas Cartas Internacionales de la Comisión sobre Educación Geográfica, su trabajo en red procura enlazar dos documentos europeos: la Agenda Digital Europea 2020 y la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2006 sobre las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente. El currículo vigente de la ESO vincula —principal, pero no exclusivamente— el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia a dos competencias: social y ciudadana, y conocimiento e interacción con el mundo físico, pero la red digital-earth.eu se ha encargado de ampliar esta cuestión con diversas aportaciones.

En España el currículo de Ciencias Sociales de la ESO no detalla una especial contribución de la materia a la adquisición de la competencia digital¹, sin embargo en Europa hay un referente que es esencial a la hora de afrontar la renovación curricular de la

¹ El párrafo publicado en el BOE de 5 de enero de 2007 (entre el final de la página 703 y el inicio de la 704, que recoge el Real Decreto de enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO) expresa una contribución muy genérica del área de ciencias sociales a la adquisición de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, y en ningún modo cita la cartografía digital o la geoinformación. Para mayor desinterés, la única materia propia de Geografía, la de Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, está prescrita en el currículo (Real Decreto de enseñanzas mínimas del Bachillerato de 2007) sin ninguna alusión a la formación en competencias.

Geografía: la Agenda Digital Europea (2010) ha establecido la alfabetización y la adquisición en competencias digitales como acciones claves y prioritarias para el reglamento del Fondo Social Europeo, así como el hecho de identificar las competencias de los profesionales y usuarios en el marco de las TIC en relación con el Marco Europeo de Cualificaciones.

Por su parte, el uso de la geoinformación como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía implica la adquisición de dos competencias adicionales: la **competencia para una ciudadanía espacial** (Gryl, Jekel y Donert, 2010) y la **competencia para el pensamiento espacial** (NRC, 2006). La primera incluye tres competencias específicas: manejo de técnicas y métodos de información espacial, evaluación y reflexión sobre las representaciones espaciales, y comunicación y participación ciudadana con representaciones espaciales. La segunda, vuelve a recuperar el reto educativo del pensamiento espacial, ya no desde las matemáticas como expresaba el documento europeo de competencias de 2006, sino desde la enseñanza de la Geografía (Kerski, 2003) como medio para el desarrollo de la inteligencia espacial, en la terminología de las inteligencias múltiples de Gardner. Esta cuestión ha sido tenida especialmente en cuenta por la Junta Nacional de Educación en Finlandia a la hora de establecer el currículum de la enseñanza secundaria, y en especial el de la Geografía escolar desde un enfoque constructivista (Houtsonen, 2006): en ese sistema educativo la geoinformación no sólo tiene un valor para el desarrollo de capacidades referidas a la ciudadanía espacial, al desarrollo sostenible, a la identidad cultural o a las nuevas tecnologías; su uso en las aulas favorece el desarrollo del pensamiento lógico a partir de datos georreferenciados, y en consecuencia, la capacidad de resolver problemas de naturaleza espacial, elemento que se considera fundamental como competencia para muchas profesiones en un futuro no muy lejano. De hecho, la competencia para el pensamiento espacial es denominada competencia para la comprensión espacial e incluye tres aspectos principales en el currículo de Geografía: visualización espacial, orientación espacial y construcción de un conocimiento basado en las relaciones espaciales.

SIG 3: Formación del profesorado en geo-media

La red digital-earth.eu ha tenido como objetivo permanente que todo su esfuerzo debía ir encaminado a transferir a los docentes de educación primaria y secundaria, principal pero no exclusivamente a los profesores de Geografía, los conocimientos y los recursos didácticos para la aplicación de la geo-información en su labor diaria de enseñanza. La primera acción en red del grupo tercero ha sido elaborar un informe comparativo acerca de la formación del profesorado en los diferentes países europeos desde el punto de vista de los contenidos propios de la geo-información. En lo referente a la formación inicial del profesorado, el resultado ha sido dispar porque hay países que tienen módulos y asignaturas referidas a SIG o a TIC de carácter cartográfico en los Grados y Máster para los profesores de primaria y secundaria. En nuestro país, la reciente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y especialmente

los ajustes provocados por la transición diplomatura-grado (en el caso de la educación primaria) y CAP-Máster (para la formación del profesorado de secundaria) han derivado en unos planes de estudio en los que asignaturas como Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Geografía, Didáctica de la Geografía y la Historia, etc. dan escasa cabida a la formación en recursos geomedia².

Cuestión distinta es la formación inicial del geógrafo o la formación permanente del profesorado, que en ambos casos sí que existe oferta (y demanda) de formación específica en utilización didáctica de recursos geo-media. En España, esta formación se hace visible en los cursos que organiza el Instituto Geográfico Nacional, pero sobre todo en los seminarios de actualización curricular y aplicación didáctica de las TIC que convoca la Asociación de Geógrafos Españoles, así como los congresos anuales que organiza el grupo de Didáctica de la Geografía de la propia Asociación de Geógrafos Españoles. Igualmente es destacable la actividad del proyecto PESIG de la Universidad de Gerona. Los Colegios de Licenciados de Filosofía y Letras y los Colegios de Geógrafos han organizado también algún curso al respecto. Esta situación, comparable a algún otro país europeo, es lo que ha fomentado la consolidación de centros de excelencia digital-earth.eu.

El SIG 3 de la red se ha preocupado de ir acordando unos estándares de formación del profesorado de primaria y secundaria para esos centros de excelencia (*benchmark statement*). Así se considera que la formación básica para el profesorado de primaria debe orientarse a que los alumnos de 6 a 12 años:

- Abren mapas digitales y globos virtuales en un ordenador.
- Indiquen las diferentes partes de los mapas digitales / globos virtuales (navegación, barra, menú, escala, ventana).
- Interpreten símbolos en mapas digitales.
- Trabajen con mapas digitales y representaciones en 3D del mundo: encontrando lugares significativos (el hogar, la escuela o la ciudad) en un mundo virtual, realizando zoom, realizando ejercicios de orientación, mediciones o actualización, etc.
- Conozcan los niveles de generalización aplicados en diferentes niveles de zoom (por ejemplo, densidad de carreteras)
- Accedan a la información con eficiencia y eficacia, evalúen críticamente la información (por ejemplo, los mapas como representaciones manipuladas por

² Un ejemplo lo constituyen los dos respectivos manuales de referencia: A. Santisteban y J. Pagès (coord.) (2011) y J. Prats (coord.) (2011). En ambos casos se citan las TIC para el aprendizaje de la Geografía y las Ciencias Sociales, e incluso algún recurso como Google Maps o Google Earth, pero ello no constituye una formación específica como sucede en otros estados europeos. Ello se suple, en cierta medida, con la formación en SIG que tienen los alumnos del Máster de Secundaria procedentes de Licenciaturas o Grados de Geografía, lo que se refleja en el prácticum o en los trabajos fin de máster (de Diego, 2012)

personas / organizaciones con un fin determinado).

La formación de los profesores de educación secundaria tiene como objetivo que sus alumnos:

- Conozcan el concepto de *digital earth* y sus herramientas.
- Entiendan el propósito básico y la aplicación de la geo-información a los problemas sociales del mundo contemporáneo.
- Sean capaces de reunir y evaluar la información
- Utilicen herramientas avanzadas: empezando por SIG en la web, visores cartográficos hasta llegar a SIG.
- Manipulen mapas, creen sus propios mapas y los compartan con sus compañeros o en la red.
- Comprendan la construcción de mapas digitales como una representación del mundo a través de la fiabilidad de los datos, la tipología y expresión gráfica, la superposición de capas, etc.
- Conozcan los usos profesionales de los SIG y otras herramientas cartográficas digitales y de georeferenciación.
- Recopilen información geográfica en actividades de trabajo de campo a través de dispositivos como GPS, teléfonos móviles, etc.
- Utilicen la geoinformación para identificar cuestiones sociales relevantes, como la educación para el desarrollo sostenible, así como para fomentar el uso de metodologías basadas en la indagación, en la investigación escolar o en el aprendizaje basado en problemas, así como para proponer respuestas y soluciones a los retos territoriales.

SIG 4: Aspectos curriculares y geo-media

La red europea digital-earth.eu considera que es esencial que los geo-media estén incluidos en el currículo escolar y en la formación del profesorado, incluso más de lo que pueda figurar en el currículo actual, debido a cinco argumentos: por necesidades de las profesiones futuras, porque mejora las condiciones de empleabilidad de los estudiantes, porque contribuye a la competencia social y a la ciudadanía activa, porque las tecnologías de la información geográfica son parte indispensable de nuestra vida diaria y porque contribuye a la innovación docente en la enseñanza de la Geografía para explicar el mundo actual. La importancia de estas cuestiones ha llevado a que la Asociación Europea de Geógrafos (EUROGEO) elabore un manifiesto³ en favor de reforzar la

³ A manifesto for Europe: building geospatial capacity, que puede consultarse en <http://www.digital-earth.eu/documents.html>)

capacidad geoespacial en la educación y la alfabetización en geoinformación, tanto para profesores de Geografía como para los alumnos de educación primaria y secundaria.

En definitiva, la revisión curricular de la Geografía es un reto pendiente. Al margen de la evolución epistemológica de la ciencia geográfica referente, la innovación en educación geográfica tiene ante sí un enorme futuro debido a los cuatro enormes retos que, al menos, debe hacer frente:

- la nueva orientación didáctica europea de educación en competencias, entre las que la competencia espacial cobra autonomía propia, guardando una estrecha relación con la enseñanza escolar de la Geografía, aunque también dicha competencia se trabaje en otras materias. Y viceversa, la educación geográfica contribuye a la adquisición de otras competencias escolares, desde la social y ciudadana, la digital, etc.
- la reducción de recusos expositivos y su sustitución por metodologías de aprendizaje mucho más activas y basadas en procesos inductivos como estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, evaluaciones espaciales, etc.
- la enseñanza-aprendizaje de los grandes temas sociales, políticos, económicos y culturales de la agenda mundial, actual y futura, que tienen incidencia espacial, entre otros la globalización, la sostenibilidad, el cambio climático, el desarrollo urbano, la gestión del agua y de los recursos energéticos, los movimientos migratorios, etc.
- la progresiva utilización de sistemas de información geográfica y dispositivos digitales que utilizan recursos geográficos y cartográficos, muchos de ellos de fácil acceso en la red, así como la adquisición de habilidades y métodos propios del trabajo geográfico.

Cabe hacer una distinción entre los países de ámbito anglosajón o nórdico en los que la Geografía es una materia autónoma de la Historia, y los de ámbito mediterráneo. Y ello se traduce en que los currículos británico, alemán, finlandés (pero también portugués) enumeran competencias espaciales propias (en algún caso vinculadas con otras competencias como las sociales, digitales, etc.) en la línea de la construcción del pensamiento y de la inteligencia espaciales, antes citadas. Por otra parte la tradición epistemológica de una Geografía historicista, la traslación del concepto Ciencias Sociales a la educación, etc., son factores que explican que Francia, España e Italia no hayan determinado dichas competencias espaciales específicas.

Ello es igualmente aplicable a la propia estructura del currículo, excesivamente encorsetada en el caso español (competencias, objetivos, contenidos, criterios de evaluación), en donde el elemento central son los contenidos conceptuales acabándose pareciendo más a un programa tradicional que a un currículo. La evidencia de ello es que en los dos Reales Decretos de enseñanzas mínimas (ESO y Bachillerato) práctica-

mente han desaparecido de manera explícita los otrora denominados contenidos procedimentales y actitudinales, así como las capacidades propias de los aprendizajes geográficos y las orientaciones metodológicas, aspectos que se revelan como nucleares de la Didáctica de la Geografía y que se manifiestan con claridad especialmente en los currículos alemán, británico y francés⁴.

De este modo se destaca que en muchos de los currículos analizados hay una fuerte presencia de las habilidades y métodos propios del trabajo geográfico, así como de la recogida, tratamiento y expresión de la información geográfica en sus cuatro ámbitos principales: literaria, gráfica, estadística y especialmente cartográfica, incluyendo las nuevas tecnologías, los SIG y todas las posibilidades que ofrece la geoinformación. Esta cuestión pasa desapercibida en España: en vez de citar expresamente los SIG (y su acceso on-line), la geoinformación, los visores virtuales, etc., se utilizan perifrasis del tipo "fuentes procedentes de las tecnologías de la información y la comunicación". En el currículo español figuran implícitamente los procedimientos geográficos, como contenidos comunes e introductorios o como criterios de evaluación, pero no vinculados y desarrollados para cada uno de los contenidos específicos, sean de Geografía física, humana o regional, tal y como sucede en la mayor parte de otros países europeos.

Otros formatos de interacción social de la red europea

Los anteriormente descritos son elementos que se producen en el marco del entorno virtual de aprendizaje que constituye la plataforma digital de la red, que se retroalimentan con la comunicación personal de los miembros de la red y sus distintos grupos en las diferentes reuniones, congresos, seminarios, etc. A ello se unen tres formas adicionales de comunicación e interacción social entre los miembros de digital-earth.eu, pero también abiertas a todo aquel que accede a Internet: linkedin, facebook y twitter. En las dos últimas diariamente se publican noticias e informaciones y se generan debates en la red relacionados con la geo-información.

Conclusiones: hacia la geocomunicación social como método didáctico

La red digital-earth.eu es consciente de que la práctica infinitud de recursos disponibles, pero también de recursos autoeditables, puede ir cambiando radicalmente la enseñanza de la Geografía, porque ahora y no se trata sólo de aprender contenidos geográficos y sociales sino también de aprender a ser capaces de compartirlos en la red. Así el profesor y los alumnos, con las herramientas disponibles, pueden crear sus propios mapas y compartirlos en proyectos colaborativos, junto con sus reflexiones y valoraciones derivadas de la comprensión, interpretación, aplicación y evaluación de la información geográfica. En este sentido ya hay currículos europeos que integran

⁴ González Gallego (2011) expresa que términos como didáctica, metodología u obligatoriedad de utilización deberían estar presentes en el currículo, y su ausencia refleja un pensamiento débil ante las didácticas específicas.

estos supuestos, y que suman a las competencias propias del área (competencia espacial, competencia social) una serie de competencias transversales como la comunicación (capacidad para comprender la información geográfica, a expresarla, a presentarla y a discutirla de forma apropiada), la evaluación (capacidad para evaluar los problemas espaciales y sociales, así como para valorar los retos y oportunidades territoriales) y la conciencia espacial (capacidad y voluntad de actuar en situaciones específicas de tipo ambiental y social).

Ello tiene unas implicaciones evidentes en el caso de la educación geográfica, especialmente en el uso de la información geográfica en las aulas (Donert, 2010) como instrumento de "aprendizaje para la habilitación espacial" cuyo eje central lo constituye la geocomunicación social (Vogler et al. 2012). En la red digital-earth.eu se han realizado investigaciones educativas en centros de secundaria que evalúan los procesos de interacción y participación social en Internet los alumnos en temas ambientales, y también su implicación en compartir datos y mapas en redes sociales para debatir problemas sociales, ambientales y territoriales. Ello constituye una experiencia didáctica innovadora de primer nivel acercando a los centros educativos fenómenos con las neoGeografías (Goodchild, 2009) o la información geográfica voluntaria o la Geografía en red (Capel, 2009).

Otros autores (Comes, 2012) plantean que todas estas herramientas no son meros soportes técnicos que contribuyen a la innovación docente, sino que configuran un cambio profundo en los planteamientos didácticos e incluso un cambio de paradigma en la educación en ciencias sociales, pasando del socioconstructivismo al conectivismo. En fin, la red digital-earth.eu pone en práctica sus propios objetivos: justificar que el aprendizaje ya no es sólo la asimilación de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales, en la terminología "clásica") o la adquisición de competencias, sino que la educación geográfica necesita los recursos geo-media para que los alumnos sean capaces de construir y representar su conocimiento geográfico adquirido, pero también para compartirlo socialmente de modo comprometido en el marco de una educación ciudadana y socialmente responsable.

Referencias bibliográficas

Buzo, I. (2011): Red Europea Comenius Digital Earth. *Didáctica Geográfica* nº 12, 151-161.

Capel, H. (2009): Geografía en red a comienzos del Tercer Milenio. Por una ciencia solidaria y en colaboración. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de febrero de 2010, vol. XIV, nº 313 <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>>. [ISSN: 1138-9788 1138-9788].

Comes, P. (2012): Geografía escolar y sociedad red. ¿del socioconstructivismo al conectivismo en el aula, en De Miguel, R., Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. eds. 2012. *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza, 395-402.

De Miguel, R. (2012): Análisis comparativo del currículum de Geografía en educación secundaria: revisión y propuestas didácticas en De Miguel, R., Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. eds. 2012. *La educación geográfica digital*. Zaragoza: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza, 13-36.

De Miguel, R. (2011): Visores cartográficos y sistemas de información geográfica para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en educación secundaria en Delgado, J., de Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. coord. *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Málaga: Universidad de Málaga- Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), 371-388.

Donert, K. (ed.) (2010): *Using GeoInformation in European Geography education*. Roma: Società Geografica Italiana.

González Gallego, I. (2011): Análisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria, en Prats, J., coord., *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó, 161-186.

González González, M.J. y de Lázaro, M.L. (2011): La geoinformación y su importancia para las tecnologías de la información geográfica. *Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 148, 1 de junio de 2011.<<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-148.htm>>.

Goodchild, M. (2009): Neogeography and the nature of geographic expertise *Journal of Location Based Services*, Vol. 3, núm. 2, 82-96.

Gryl, I., Jekel, T. & Donert, K. (2010): GI & Spatial Citizenship, en Jekel, T., Koller, A., Donert, K. & Vogler, R. ed. *Learning with GI V*, ed., Berlin: Wichmann, 2-11.

Houtsonen, L. (2006): GIS in the school curriculum: pedagogical viewpoints, en Johansson, T. ed. *Geographical Information Systems Applications for Schools*, Helsinki: University of Helsinki, 23-29.

Kerski, J. (2003): The implementation and effectiveness of GIS in secondary education. *Journal of Geography* 102/3, 128-137.

Lindner-Fally, M. y Zwartjes, L. (2012): Learning and teaching with digital earth. Teacher training and education in Europe en Jekel, T., Car, A. Strobl, J. & Griesebner, G. eds. *GI_Forum 2012: Geovizualisation, So-ciety and Learning*. Berlin: Wichmann, 272-282.

National Research Council (NRC). (2006): Learning to think spatially. GIS as a Support System in the K-12 curri-culum. Washington, DC: National Academies Press.

Vogler, R., Henning, S., Jekel, T., & Donert, K. (2012): Towards a concept of spatially enabled learning en Jekel, T., Car, A. Strobl, J. & Griesebner, G. eds. *GI Forum 2012: Geovisualization, society and lear-ning*. Berlin: Wichmann, 272-282.

PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL DEBATE POLÍTICO A TRAVÉS DEL TWITTER

SALVADOR CALABUIG I SERRA
ROSA MARIA MEDIR I HUERTA
JOSÉ ANTONIO DONAIRE BENITO
Universitat de Girona

"Este trabajo ha sido financiado por el Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D+i (2008-2011) con la referencia EDU 2009-13893-C02-02"0

Introducción

Esta comunicación presenta, por una parte, una experiencia de compromiso social, de debate y de participación política a través de las redes sociales (Twitter, en este caso) con los alumnos de Grado de Educación Primaria y, por otra, unas valoraciones finales de los mismos alumnos sobre la conveniencia o no de reproducir la práctica en la escuela primaria. El objetivo persigue romper dos tabúes en educación: el uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza aprendizaje y la reflexión política explícita sobre temas actuales en el aula.

El uso del Twitter como herramienta educativa ya se ha experimentado en otras ocasiones en las Facultades de Educación y Psicología y de Turismo y Comunicación de la Universitat de Girona (Calabuig y Donaire, 2012). En esa ocasión se pretendía introducir su uso para el debate público, dentro y fuera del aula, a partir de reflexionar sobre cómo las elecciones pueden influir en el mundo educativo y en el desarrollo sostenible.

La introducción de la reflexión sobre la actividad política es el otro objetivo de la práctica. Una cuestión que puede considerarse socialmente viva, que permanece de actualidad aunque no haya elecciones y que, sin embargo, se trata de manera abierta en limitadas ocasiones. La ideología de los partidos políticos actuales, su aplicación práctica en el gobierno de una nación o comunidad y la reflexión sobre sus consecuencias, rara vez se lleva a las aulas. Los profesores rehúyen estos temas por temor a ser tachados de propagandistas ideológicos y a que se les recrimine el adoctrinamiento del alumnado. De hecho, es cuando no damos oportunidad de reflexionar sobre la actividad política cuando podemos dar un sesgo ideológico a la educación.

La reflexión política en el currículum educativo

Los contenidos y los objetivos de la legislación educativa actual del Estado Español promueven la educación democrática. El *“real decreto REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.* (Real Decreto 1513, 2006, p. 43053) e incluso su modificación posterior por el *“Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria”* (Real Decreto 1190, 2012, p. 55692) destacan la necesidad de tales enseñanzas. Así, el objetivo número 9 del reciente decreto se propone *“Describir la organización, la forma de elección y las principales funciones de algunos órganos de gobierno del Municipio, de las Comunidades Autónomas, del Estado y de la Unión Europea. Identificar los deberes más relevantes asociados a ellos”* y más adelante el bloque 2 de contenidos La vida en comunidad incluye *“Valores cívicos en la sociedad democrática: La convivencia en la familia, el colegio, el barrio y la localidad. El derecho y el deber de participar. Los diferentes cauces de participación. El pluralismo en la sociedad democrática. Identificación de situaciones de marginación, desigualdad, discriminación e injusticia social.”*

Además de la obligación que supone la legalidad vigente en educación, los maestros podrían apoyarse en los valores de Dewey para introducir la enseñanza y el debate político en las aulas. Este pensador, cuyas ideas son ampliamente compartidas por el mundo educativo, consideraba que la educación obligatoria tenía como objetivo principal preparar para ejercer la democracia.

Sin embargo, a pesar de la bondad de los currículos oficiales y la valoración positiva de los educadores, la educación para la ciudadanía, y más concretamente, la reflexión sobre las ideologías políticas, que formarían parte de ella, no alcanza los niveles deseables. Esta *falta de resultados puede explicarse, según “como consecuencia en buena medida de la presión que supone para el profesorado finalizar programas inalcanzables, así como por la formación que ha recibido para enseñar”*. La limitada formación en aspectos políticos ya se detectó en los alumnos de Grado de Educación Primaria, por

lo que se decidió aprovechar las elecciones a la Generalitat de Catalunya del 25 de noviembre del año 2012 para poner en práctica una actividad que permitiera incorporar contenidos sobre las diferentes ideologías políticas, su valoración y posterior discusión. El acercamiento de los alumnos de magisterio hacia la temática política se hizo a partir de los temas relacionados con la educación.

El twitter como herramienta para debatir, reflexionar y actuar

A los alumnos se les propuso tratar el tema de las elecciones autonómicas dentro de un proyecto más amplio dedicado a debatir, reflexionar y actuar sobre temas sociales y educativos a través de Twitter. El trabajo se desarrolló a partir de las preguntas de estudio “¿Cómo puede afectar a la educación el resultado de las elecciones del 25N? y ¿Cómo puede afectar al desarrollo sostenible?”. El ejercicio se dividió en tres partes: en la primera debatieron, reflexionaron, compartieron información y colaboraron con el uso del Twitter. En la segunda, elaboraron una reflexión con las opiniones de sus compañeros, de los partidos políticos, y de los medios de comunicación con la herramienta Storify, y en la tercera valoraron como futuros educadores la conveniencia de tratar temas políticos en el aula de educación superior y en la de primaria y el uso del Twitter como herramientas educativas.

Para realizar la práctica con el Twitter usaron el hashtag #xqsocials para identificar sus tuits. Esta misma etiqueta servía para que el profesor pudiera seguir el trabajo con herramientas como Followthehashtag o Topsy. A lo largo del ejercicio pudieron realizar las siguientes acciones:

- Debatir con los colegas
- Preguntar a los políticos
- Preguntar a docentes en activo
- Comparar las respuestas de los políticos con su programa electoral i/o su acción política
- Compartir documentación: programas, entrevistas con los candidatos, resúmenes de mítines, estadísticas, encuestas, sobre cuestiones relacionadas con la educación y con el desarrollo sostenible.
- Expresar sus opiniones
- Presentar un resumen de su punto de vista elaborado con la aplicación Storify.

Storify es una aplicación ligada al Twitter que se usa principalmente en el periodismo. Permite enlazar las opiniones del redactor con tuits de otras personas, noticias de los medios, fotografías, videos y cualquier elemento publicado en la red que pueda servir para sintetizar información y opinión sobre el tema elegido. Los alumnos publicaron

sus relatos con Storify en el bloc xqsociales.blogspot.com para poder compartirlos.

Resultados

Tal como había sucedido en anteriores prácticas con las redes sociales, una tercera parte del alumnado aceptó inicialmente el twitter como herramienta válida para el proceso educativo en la educación superior, frente a dos terceras partes que consideraron que no era necesario. Pero este posicionamiento inicial sobre el twitter quedó muy matizado al analizar las preguntas posteriores y su comportamiento en la práctica. Los resultados de la participación aparecieron muy polarizados: un 2% de los alumnos emitió el 45% de los tuits. Frente a este pequeño grupo de alumnos que defendieron las redes como un elemento esencial para la educación, un porcentaje similar, un 3%, se declaró objetor y pidió realizar trabajos alternativos. Por tanto, en la práctica, la inmensa mayoría de los alumnos, el 95%, acogió el uso del Twitter y la herramienta Storify de manera neutra. Es decir, realizaron lo que se les pidió, un número limitado de tuits, de interacciones con los compañeros y con los actores políticos y una reflexión final. No mostraron ningún interés especial sobre el uso de redes sociales en educación, ni tampoco un rechazo.

Sobre si les había sido difícil incorporar esas nuevas herramientas en la práctica educativa, respondieron mayoritariamente que no, e incluso manifestaron que la habían encontrado interesante. Sin embargo, aunque una tercera parte aceptaron el twitter como herramienta válida en el educación superior, ninguno de ellos se mostró dispuesto a trabajar en el futuro con redes sociales en la escuela primaria, a menos, indicaron algunos, que no fuera una obligación en el centro educativo. El 2% de los alumnos que coparon todas las conversaciones, reclamaron una introducción total de las redes sociales en educación, tanto en la universidad como en la escuela primaria. Como argumento principal defendieron que el uso de las redes sociales acerca el centro educativo la realidad actual y aporta a los alumnos unas destrezas necesarias para desenvolverse en este mundo. Con la misma rotundidad pero con argumentos diversos, un pequeño de alumnos pidió realizar una práctica alternativa al considerar que, de ninguna manera, las redes sociales podían incorporarse al mundo educativo. Los motivos que esgrimieron fueron, entre otras cuestiones, la relación de las redes sociales con las actividades lúdicas más que con las académicas, la vulneración de la intimidad de los alumnos y su afectación nociva para el desarrollo de la personalidad del alumno.

En cuanto a la reflexión política, después de la práctica, los alumnos reconocieron que había aumentado su interés por el debate político. De hecho llegaron a profundizar sobre temas en los que nunca habían relacionado con las elecciones como el número de alumnos por clase o los contenidos de educación para la ciudadanía. Pero cuando se les pidió si introducirían estos contenidos en la educación primaria nos topamos otra vez con la radicalización de posturas. Aparecieron dos grupos contrapuestos que podríamos definir como los politicófilos y los politicófóbicos, es decir, partidarios del

debate político en las aulas como elemento necesario para la formación de los alumnos, y de su rechazo frontal, respectivamente. En síntesis, aparte de una minoría en torno al 5% que se mostraba partidaria de la reflexión política en las aulas, y de un 10% que los consideraban perjudiciales para los alumnos, el resto de los futuros maestros consideraban o bien que podrían tratarse los aspectos generales sin entrar en matices sobre la ideología de los partidos, o bien que no eran contenidos necesarios.

Discusión

Aunque la discusión política y el uso de las redes sociales son elementos habituales de nuestra sociedad, su introducción en el proceso educativo se enfrenta a fuertes reticencias por los que van a ser los maestros del futuro. En el caso de las redes sociales, una amplia mayoría lo acepta pero aún se encuentran opositores frontales y con un tercio de los participantes que no lo usaría en la escuela primaria por razones de intimidad o por considerar que está ligarlo a cuestiones más lúdicas que educativas.

La discusión política en las aulas es aún más rechazada. Sólo un 5% son firmes partidarios de su inclusión en los contenidos educativos, mientras que el resto lo aceptaría si no se entra en cuestiones de ideología política de los partidos. Por otra parte, el desarrollo sostenible, que si forma parte de la ideología de los partidos y de la gestión pública, es un tema que se acepta y se considera importante.

Conclusiones

El acercamiento entre la escuela y la realidad social impone una normalización de relaciones con los temas que son relevantes en la sociedad actual. Así la discusión política y las redes sociales, elementos presentes en nuestro día a día, tendrían que tener un espacio en los contenidos educativos de educación, acorde con su importancia social. Para que ello ocurra, hay que introducirlos de manera natural en la formación de los futuros maestros.

El uso educativo de las redes sociales tendría que ser una herramienta más en la formación de los alumnos de Grado de Educación Primaria para que puedan aplicar sus ventajas en las aulas de primaria.

Por otra parte, los alumnos de magisterio tienen que ser capaces de introducir la reflexión política en los contenidos de educación primaria. Una sociedad democrática debe conceder a la política un lugar en las aulas, más aún cuando el desafecto de la sociedad hacia la participación y la actividad política ha aumentado en los últimos años. Para ello hay que dotarles de unos valores que les permitan educar en la reflexión política alejándose del adoctrinamiento que caracterizó durante mucho tiempo nuestra educación.

Referencias bibliográficas

Calabuig, S.; Donaire, J.A. (2012): El debate y las síntesis de aportaciones colaborativas en la educación superior con el Twitter como protagonista. En : De Alba, N., García, F.F. y Santisteban, A. (eds.) Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Sevilla. Díada/AUPDCS Vol 1, 527-535

Camacho Martí, M. (2011): Aproximación conceptual al m-learning: retos pedagógicos y perspectivas de futuro. *Monográfico SCOPEO*, 3. En: <<http://scopeo.usal.es/investigacion/monograficos/sco-peom003>> (Consulta, 24 de octubre de 2013).

Pagès, J. (2009): Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187.

“REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria”. Boletín Oficial del Estado, núm 293 (8 diciembre 2006)

“REAL DECRETO 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria” Boletín Oficial del Estado, núm.1865 (4 agosto 2012).

Pagès, J.; Santisteban, A. (2010): La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 64. 8-18.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B.(2010): *Initial Findings from the International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam, Países Bajos: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Bruno Losito 2010 Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) Amsterdam

MÁS ALLÁ DE LA GALAXIA DE MARCONI: EL USO DE FUENTES HISTÓRICAS EN UN NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

VICTORIA LÓPEZ BENITO
TÀNIA MARTÍNEZ GIL

Universitat de Barcelona

1. Y de repente, la cultura se hizo digital

Valdría la pena comenzar estas líneas realizando un ejercicio sencillo. Se trata de reflexionar unos segundos sobre cuáles de nuestras actividades cotidianas no están influenciadas por la tecnología y en concreto por la tecnología digital. Si realizáramos este ejercicio, nos daríamos cuenta que acciones tan básicas como encender el aire acondicionado, hacer la compra, conseguir dinero, conocer las noticias del día y por supuesto comunicarnos con otros individuos dependen exclusivamente de la existencia y buen funcionamiento de dispositivos digitales. Es por ello que podemos afirmar sin ninguna duda que, en las sociedades occidentales, desde finales del siglo XX vivimos en una nueva sociedad, la sociedad digital. Este sencillo ejercicio se ha convertido en teoría cuando desde distintas disciplinas como la antropología, la psicología y la sociología surgió a finales de los noventa el concepto de *"Digital Culture"* o Cultura digital. En este contexto y desde principios de siglo, diversos autores han aportado su propia definición para este concepto como por ejemplo Deuze (2006), Lévy (2001) al hablar de cibercultura; también hay que valorar aportaciones como la de Manovich (2001) con su definición de "cultura de la información", o la de Manuel Castells (1996) que formuló la aseveración que "la Cultura digital es la cultura de Internet." En definitiva, muchas aportaciones para un mismo concepto que englobamos en la fórmula "Cultura

digital”.

Es especialmente interesante la definición que aporta Charlie Gere (2002) sobre Cultura digital, cuando afirma que esta no solo son los efectos y posibilidades de una tecnología en concreto, en este caso la digital; sino que la Cultura digital engloba las maneras de pensar y de hacer que se plasman en este tipo de tecnología, lo que incluye aspectos como la abstracción, la codificación, la virtualización y la programación, cualidades que son concomitantes a la escritura y al lenguaje. Gere también habla de los motivos de porque surgió el concepto de Cultura digital, estos son una combinación e interacción de factores en los que tienen que ver los avances tecnológicos, los discursos tecnocientíficos sobre la información, la cultura utópica y la filosofía crítica. Sin embargo, lo más interesante es a las conclusiones a las que llega al afirmar que la Cultura digital no será un sustituto de otro tipo de medios de creación cultural, pero que su presencia aumentará en el futuro y tendrá consecuencias en relación a la manera de cómo trabajamos, cómo nos comunicamos y el significado que damos a nuestras vidas.

2. Cuando la realidad supera a las ideas visionarias

Sin embargo, más allá de estas afirmaciones, lo realmente destacado es como la Cultura digital ha revolucionado la forma de recibir la información, de relacionarnos con la realidad y en definitiva de aprender. Hoy en día accedemos a la información a través de la imagen que nos llega por los medios tecnológicos y digitales. La consecuencia de todo esto es un cambio en el tipo de inteligencia que se fomenta hoy en día. Estamos viviendo en la era de la “Aldea cósmica o Galaxia de Marconi” según la división de las etapas de la humanidad que estableció McLuhan (1964). Se podría decir que las ideas visionarias de la sociedad de la información de los años setenta del siglo XX, no solo se están verificando en la actualidad, sino que se quedaron cortas. McLuhan (1967), en relación con su teoría sobre los medios de comunicación y a través de la sentencia: “el medio es el mensaje” dividió la historia de la humanidad en tres periodos en función del soporte a través del que se transmitía la información. Estos tres periodos son: La aldea tribal, la aldea global o galaxia Gutenberg y la aldea cósmica o galaxia de Marconi.

La primera corresponde con los primeros tiempos de la evolución de la humanidad en la que las sociedades eran ágrafas, y la palabra era el medio para transmitir la sabiduría y el conocimiento. La oralidad provocó que la inteligencia desarrollada fuera la memoria. Posteriormente, en la Aldea global la escritura se convirtió en el medio de comunicación, sobre todo en las sociedades occidentales. En ese caso la inteligencia que se potenció fue la inteligencia abstracta, ya que el lenguaje escrito es código abstracto de entendimiento. Por lo tanto, los que se consideraron más inteligentes eran los que tenían mucho más desarrollada su inteligencia lógica y abstracta.

Sin embargo, todo este sistema entra en crisis cuando dominan los medios visuales como canales de comunicación, es el momento de la Galaxia de Marconi, lo que aboca necesariamente a un tercer cambio de inteligencia, basada ahora en lo visual. Sin em-

bargo, si en los años setenta, McLuhan vaticinó que el conocimiento se transmitiría a través de lo visual por el desarrollo de los Mass Media y en especial, de la televisión que él mismo estaba viviendo, este hecho no ha hecho más que evolucionar. En la segunda década del siglo XXI, a la televisión, hoy incluso televisión “inteligente”, se le han unido los ordenadores portátiles y los net-books y muy especialmente el desarrollo de los dispositivos móviles como los *Smartphones*, o las *Tablets*. Estos son los medios de comunicación imprescindibles en la actualidad, ya que el nivel de penetración de este tipo de dispositivos móviles ha crecido exponencialmente en los últimos cinco años. Es decir, que la información y, por lo tanto, el conocimiento lo adquirimos actualmente a través de los medios digitales que basan la transmisión de información básicamente a través de imágenes, confirmando así la teoría de McLuhan.

Otra teoría sobre las nuevas formas de acceso al conocimiento es la de Goéry Delacôte cuando a finales de los años noventa hablaba de la “explosión en las formas del saber” (Delacôte, 1997, p.14). Establecía que esta explosión se debía a tres revoluciones: la revolución de la interactividad, la revolución cognitiva y la revolución de la gestión de los sistemas educativos; las cuales modifican el acto de aprender, la forma de comprender, así como su dinámica individual y organizaciones sociales y las técnicas que sostienen la educación. Afirmaba que “el nuevo contexto de la socialización del conocimiento va a tener que sufrir una profunda evolución para poder incluir de manera innovadora estos instrumentos y estos nuevos productos basados en la tecnología” (Delacôte, 1997, p.27). Se refería obviamente a la incorporación de los medios electrónicos y digitales en el ámbito de la educación.

3. Una nueva sociedad necesita nuevas teorías del aprendizaje

Ante este nuevo contexto, el mundo de la educación no es ajeno a todo ello y a ello se debe que desde las primeras décadas del siglo XXI se hayan desarrollado nuevas teorías del aprendizaje herederas, en ocasiones, de principios educativos anteriores, pero sobre todo hijas de su tiempo y adecuadas a las necesidades educativas de nuevo contexto educativo.

En este sentido, una de las aportaciones más importantes de los últimos años es la teoría del *Conectivismo* desarrollada por George Siemens (2006). Esta se define como la teoría del aprendizaje de la sociedad digital según la cual “en un mundo en el que la información es inmediatamente accesible y se encuentra almacenada en grandes repositorios digitales, la adquisición de conocimiento no puede consistir en acumular informaciones; esto ya lo hacen las bases de datos. Asimismo, en un mundo donde la información es inabarcable, resulta imposible adquirir personal e individualmente todo el conocimiento que necesitamos para actuar” (Rodríguez Ortega, N. 2010, p.11). Por lo tanto, el Conectivismo se apoya en lo que saben los otros, ya sean individuos o estructuras artificiales, y esto se complementa y completa con el conocimiento de cada individuo. En consecuencia, para esta teoría del aprendizaje es básico el establecimiento de redes o conexiones. Así Siemens define el aprendizaje como el proceso que

consiste en conectar nodos o fuentes de información especializada, y describe el conocimiento como una estructura de redes en la que éste fluye entre los nodos de información mediante conectores. En esta teoría del aprendizaje, el sabio es quien gestiona esa red de nodos, red que se teje por los canales digitales, cuyos soportes vuelven a ser los medios tecnológicos que se apoyan en la inteligencia visual.

Otra nueva teoría relativa al aprendizaje es el Mobile Learning (ML), este campo de investigación es relativamente reciente, aproximadamente una década, pero desde entonces diversos autores han realizado aproximaciones a la definición de ML. Para muchos es una evolución del E-learning al que se incorpora el valor de la ubicuidad. El E-learning permite gran flexibilidad espacial y temporal pero es dependiente de un espacio físico y temporal, —un ordenador e Internet—. Esto no sucede con el ML, lo que le aporta un valor de flexibilidad en el proceso de aprendizaje (Brazuelo, F., Gallego, D., 2011). Sin embargo, más allá de las definiciones del propio concepto es necesario dejar claro cuáles son las características que las tecnologías deben reunir para que el aprendizaje sea efectivo (Sharples, Taylor, Vavoula, 2007). Algunas de estas características son: que las tecnologías sean fácilmente transportables, que esté adaptada a las necesidades de los aprendices, que sea facilitadora y adaptable al contexto de aprendizaje, y que se pueda convertir en un instrumento útil de acumulación de conocimientos y persistente a lo largo del tiempo a pesar de los cambios tecnológicos.

Otra teoría del aprendizaje propia de la sociedad digital es el aprendizaje colaborativo. Esta teoría parte de planteamientos constructivistas, ya que se basa en la construcción del conocimiento a través de la interacción social y se caracteriza por un compromiso y una interdependencia colectiva a través de la cooperación a lo largo del proceso de aprendizaje que conlleva aspectos como la empatía, el respeto por la opinión de los otros, el aprendizaje de la democracia (Gallego, Alonso y Cacheiro, 2011). El aprendizaje colaborativo implica compartir espacios físicos o virtuales, una comunicación continua y puede estar mediado por tecnologías aplicadas a la educación como un ordenador portátil, una pizarra digital o una *Tablet*.

Pero no todo son teorías, en este nuevo contexto, todo va muy rápido, surgen nuevas tecnologías, se innova en poco tiempo en distintos tipos dispositivos móviles, surgen muchas ideas que no da tiempo a que se asienten como teorías, se quedan en conceptos, pero que no por ello debemos de ser ajenos o recogerlos por escrito cuando se pretende dejar claro el nuevo paradigma educativo de la sociedad digital. Uno de estos conceptos es del aprendizaje invisible (Cobo, 2011). Esta propuesta conceptual analiza la realidad en relación a los actuales canales de acceso al conocimiento, en contraposición al método tradicional que la escuela ha empleado para transmitir contenidos. El aspecto más importante es el cuestionamiento a la metodología de enseñanza de la escuela incapaz de adaptarse a la realidad del siglo XXI. El autor afirma que la escuela no prepara para la realidad del mundo actual inmerso en la tecnología y el acceso inmediato a la información. Por lo tanto, boga por este nuevo planteamiento que define como Aprendizaje Invisible según el cual lo que es esencial aprender para enfrentarse al mundo actual está en los canales de aprendizaje invisibles, como por ejemplo

el uso de las redes sociales o a través de la visita a un museo.

El aprendizaje invisible establece diversos axiomas que muestran la falta de sintonía entre cómo se enseña en la escuela y los medios que ofrecen otros canales para adquirir conocimiento. Así, por ejemplo, afirma que en la educación formal el uso de las TIC es insuficiente, y que, por tanto, el desarrollo de las competencias digitales del alumnado se lleva a cabo en entornos de aprendizaje informal y no en la escuela. Por otra parte, considera que los sistemas de evaluación de los entornos formales basados en penalizar el error no fomentan el aprendizaje, ya que el error es clave para aprender. El aprendizaje invisible también critica que las competencias digitales son invisibles en el entorno de aprendizaje formal frente lo que ocurre en cualquier otro contexto de la sociedad actual. Por último destaca que ciertas prácticas educativas no se deberían practicar como el fomento sistemático de la memoria. Este último axioma conecta precisamente con la teoría del conectivismo enunciada anteriormente, que afirma que aprender tiene que dejar de basarse en la acumulación de datos e información, ya que está se encuentra repositorios de información a la que se accede de manera rápida e inmediata. Según Cristobal Cobo, si actualmente cualquier ámbito de la sociedad funciona con la red de redes y medios digitales, el contexto formal de enseñanza, que es el espacio que, a priori, prepara para vivir en sociedad ya sea en la esfera profesional o no, también debería basarse en estos medios para favorecer la adquisición de conocimientos.

Otro concepto que se está empleando en los últimos tiempos es el de Educación expandida y en parte comparte algunas de las premisas del aprendizaje invisible. La definición de educación expandida parte de la propia definición etimológica de educar que significa “sacar fuera”, así el principal postulado de la educación expandida es “sacar fuera” del contexto formal de enseñanza el proceso de aprendizaje. Díaz (2012) afirma que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento y en cualquier lugar. Se podría decir que esta idea no es novedosa pues es lo mismo que ya se proponía con las teorías del *Long-life learning*, pero la diferencia es que hoy en día este proceso de ubicuidad y atemporalidad en el aprendizaje es mucho más inmediato y próximo, en parte por el desarrollo y masificación de tecnologías digitales y conectividad y el desarrollo de la Web 2.0

Por último, encontramos el concepto de inteligencia colaborativa que enlaza precisamente con las ideas de la teoría del aprendizaje colaborativo. Este concepto es una forma de inteligencia emergente que implica la acción de muchos individuos que interactúan entre sí de diversas maneras. Sin embargo, cabe diferenciar la inteligencia colaborativa de la inteligencia colectiva, de la que la primera supondría un caso particular. El concepto de inteligencia colaborativa surge estrechamente vinculado al desarrollo de la Web 2.0 pero a diferencia de la colectiva, la inteligencia colaborativa implica un mayor grado de implicación por parte de los usuarios. Esto se llevaría a cabo a través de acciones como leer, etiquetar contenido, comentar, suscribir, compartir, participar en redes sociales, escribir, colaborar y liderar; acciones colaborativas que redundan en la inteligencia colectiva y que amplían los conocimientos de los individuos. (González,

2008). Así, estos dejan de ser seres individuales en la construcción de su aprendizaje y adquisición de conocimientos para convertirse en seres colaborativos que comparten una inteligencia colaborativa y por tanto compartida. Hecho que está teniendo cada vez más presencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Didáctica de las Ciencias Sociales en general y en especial en el caso que ahora nos ocupa de la Didáctica de la Historia.

4. Enseñar historia es enseñar el método: el uso de las fuentes en las estrategias educativas

La función de la historia es comprender el pasado, saber las causas y los motivos que tuvimos los humanos para actuar de una forma determinada y sus consecuencias; y todo ello no es concebible sin el estudio de las fuentes.

Las fuentes históricas son los restos del pasado, aquellos fragmentos de la historia que han sobrevivido hasta nuestros días y que constituyen la base para el conocimiento del pasado histórico (Santacana, 1995). Aquellos que se dedican al estudio de la historia, los historiadores/as, trabajan con ellas, las estudian, las clasifican, las analizan críticamente y las comparan hasta generar hipótesis del pasado (Feliu & Hernández, 2011). Existe una amplia diversidad de fuentes, ya sean primarias o secundarias, como podrían ser los textos, las fotografías, los audiovisuales, los bienes patrimoniales inmuebles, los objetos, los testimonios orales, etc. Todas son necesarias para conocer el pasado. Entonces, ¿por qué no usarlas en el aula? Introducir un método, una forma de trabajo sistemática y contrastada en el aula dota a los alumnos de un conocimiento pragmático capaz de ser utilizado para cualquier etapa de la historia; es facilitar herramientas que desarrollen sus capacidades y necesidades de la etapa formativa. Por ello no concebimos una clase de didáctica de la historia sin fuentes, y en la medida de lo posible, nunca se deberían presentar los hechos pasados sin el apoyo de las evidencias, los alumnos deben conocer con mayor o menor profundidad a partir de que fuentes o evidencias se establecen determinados conocimientos e interpretaciones. Por este motivo, el uso de lo que podríamos denominar “método científico” en el aula no solo es importante sino fundamental (Hernández, 2005). Usar el método científico con nuestros alumnos —el cómo hacerlo— constituye una importante estrategia de aprendizaje de la materia.

En definitiva, el objetivo es plantear una forma de enseñar historia, basada en la enseñanza del método de análisis de la propia disciplina. Ciertamente no es una fórmula nueva, ya que se basa en métodos y estrategias bien conocidas por los historiadores desde hace mucho tiempo, pero que a menudo no han formado parte de las prácticas de la escuela primaria o secundaria. Es evidente que esta forma de enseñar requiere presentar a los alumnos una serie de conceptos, habilidades y procesos propios de la historia. Ello significa enseñar a formularse preguntas sobre el presente y el pasado —siempre es mejor empezar por lo conocido y cercano para luego continuar por aquello desconocido y lejano—; a diferir entre hechos, causas o consecuencias; a buscar las

fuentes; a evaluar las informaciones disponibles; a interpretar los hechos; a diferenciar fuentes primarias de secundarias; a clasificar y contrastar fuentes; a proponer hipótesis y a detectar puntos de opinión o diferenciar entre fuentes verdaderas o fuentes falsas.

Todas estas habilidades y procesos son propios de la historia y deben ser enseñados para poder desarrollar actividades de aplicación metodológica en el aula. La actividad, o proceso deductivo, se podría resumir de la siguiente manera:

1. Ante una pregunta, un enigma o interrogante se procede a intentar conocer qué es aquello que otros han dicho o han respondido.
2. Si las respuestas no son lo suficientemente satisfactorias hay que recurrir a las fuentes primarias que existen sobre el tema.
3. Mediante las fuentes es posible plantear hipótesis que intenten explicar o resolver los interrogantes planteados.
4. Para validar o probar las hipótesis hay que buscar nuevas fuentes.
5. Las fuentes deben clasificarse para poder ser utilizadas.
6. Las fuentes, también deberán ser contrastadas y evaluadas críticamente y en su defecto buscar modelos paralelos.
7. Y para finalizar habrá que elaborar un informe con las conclusiones de la investigación, tanto aquello que se ha averiguado como lo que no.

Naturalmente, hay que enseñar a los alumnos y alumnas que la historia no nos proporciona respuestas sin que se le formulen preguntas, la historia es un poderoso aliado en la tarea de interrogarnos sobre nosotros mismos como grupo social. La utilización de fuentes en los procesos de aprendizaje resultan idóneas para dar respuesta a las necesidades propias de su etapa: desarrollo del pensamiento hipotético deductivo —hacerse preguntas—, desarrollo y estructuración del pensamiento crítico —cuestionarse si algo es verdadero o falso— y consolidación de opiniones subjetivas —cada individuo puede tener un punto de vista distinto de un mismo hecho— (Prats & Santacana, 2011).

5. Las fuentes históricas en la galaxia Marconi: dos propuestas para el desarrollo del e-learning en las aulas

En este contexto de cambio del paradigma educativo nos obliga como docentes a introducir cambios en la práctica educativa coherentes con el modo en cómo nuestros alumnos se relacionan con el mundo y acceden al conocimiento (Área, 2005). Sin embargo, ello no implica que abandonemos estrategias didácticas de gran potencialidad educativa como es el estudio y aprendizaje de la Historia mediante las fuentes, puesto que el mensaje sigue siendo el mismo —la didáctica de la Historia— y lo que cambia

es el medio —el digital—; solo debemos adaptarlo. Las posibilidades son infinitas, ya que los recursos del medio digital así los son y son perfectamente adaptables y aplicables a cualquier etapa educativa. A continuación se presentan dos actividades que permiten desarrollar el uso de fuentes históricas en formatos propios del mundo digital: la primera de ellas, es una actividad en la que realizar documentos cinéticos históricos con el uso de fuentes y la segunda actividad consiste en utilizar la web *Historypin* en la que crear colecciones de fotografías del pasado que entre otras potencialidades nos permite geolocalizarlas en mapas on-line.

El recurso audiovisual en la educación formal ¿qué y cómo hacerlo?

Existe una amplia variedad de programas que nos permiten crear vídeos y animar todo aquello que creemos, y para el presente artículo se propone trabajar con el programa *Windows movie maker*, por ser de libre acceso e instalado, habitualmente, en todos aquellos ordenadores que utilicen el sistema operativo de *Windows*. Su utilización es muy sencilla e intuitiva, una vez accedemos al programa se nos presenta organizado en 4 zonas diferenciadas.

La primera zona, la zona de tareas es donde se facilitan todas las acciones permitidas en el programa, desde la importación de los materiales a trabajar, las caracterizaciones y animaciones a aplicar o la inserción de textos en la animación. También en esta zona es donde se nos permitirá convertir nuestro reportaje o fuente secundaria audiovisual en los distintos formatos para poder ser visionado o gravado en otros soportes. En la segunda zona del programa, la que denominaremos biblioteca, por funcionar como zona de almacenamiento de nuestras fuentes históricas seleccionadas, es donde encontraremos todo el material necesario para desarrollar la propuesta, y también donde almacenaremos, en caso de sonorizarlo, la música de los reportajes y si se cree conveniente, las fuentes sonoras y musicales relacionadas con el tema histórico a tratar. La tercera zona es la que denominaremos zona de trabajo o si se prefiere zona de producción, y es en la que invertiremos más tiempo, ya que es aquí donde se desarrollará toda la actividad. Se presenta como una línea del tiempo y es donde el usuario arrasará a modo secuencial todas las fuentes previamente importadas en la biblioteca hasta crear su propia fuente secundaria del tema elegido en el aula. Se podrán combinar fotografías, documentos escritos digitalizados, fuentes artísticas, audiovisuales e incluso, siempre que esté fotografiado, objetos. Además el programa nos permite alargar o reducir el tiempo de cada una de las fuentes —según la prioridad de nuestro reportaje—. Como todo recurso audiovisual que se precie, suelen sonorizarse, y esta es otra ventaja que nos facilita el programa ya que nos permite incorporar una o más músicas o sonidos en nuestro trabajo; cabe destacar que si el usuario decide incorporar fuentes audiovisuales y prevalecer uno de los dos sonidos no resulta ningún problema, ya que podemos amenizar e incluso silenciar una de ellos. Otra de las aplicaciones de esta zona de trabajo es la de incorporar texto, al principio o final del reportaje histórico, en todas o en una selección de las secuencias. Por último, la cuarta zona, la de reproducción, se dispone en la parte derecha de nuestra pantalla y es donde visionaremos las tareas que se están realizando en la zona de trabajo; similar a una pista de video

que podamos encontrar en cualquier programa de reproducción informática. Además, la zona de reproducción cumple otra función clave para la realización libre de reportajes, debido a que nos ofrece la posibilidad de cortar todas aquellas fuentes audiovisuales o sonoras ya existentes.

Sin duda alguna, el programa especificado ofrece una gran variedad de recursos que con muchas ideas pueden proporcionar una amplia tipología de documentos audiovisuales. Facilitamos algunas propuestas para su desarrollo en el aula: crear documentos audiovisuales de libre configuración, es decir, utilizando todas aquellas fuentes históricas susceptibles de ser usadas e incorporarle una voz en *off* o bien un texto subtitulado; elegir fuentes audiovisuales, ya sean primarias o secundarias, y cambiarles el guión. Es decir aprovechamos las imágenes cinéticas pero modificamos aquello que se dice o se cuenta; elegir fuentes audiovisuales, ya sean primarias o secundarias, y utilizar únicamente su voz, es decir en formato mp3. El alumno debe crear la producción audiovisual a partir del guión existente; también es posible utilizar objetos, ya sean verdaderos o réplicas. En este caso, el alumnado puede optar por fotografiarlos o filmarlo para explicar qué eran o para que servían.

Historypin: nuestra historia fotográfica en la red

Estudiar el pasado personal con fotografías es un recurso muy efectivo ya que activamos las emociones y de una forma involuntaria y subjetiva aprendemos; produciendo cambios de actitud que garantizan el proceso educativo. No es una novedad decir que la *red* nos facilita infinidad de recursos y potencialidades en el aula, y por ello, en la era digital, tenemos la obligación como docentes de formarnos e innovar continuamente en el aula para optimizar al máximo este gran "Libro de recursos" que resulta internet. Muchas veces pretendemos ser prolíferos en ideas y caemos en el error de pensar que debemos crear nuestros propios recursos sin darnos cuenta que la web va miles de pasos adelantados y nos permite utilizar sus recursos, solo debemos educarnos a nosotros mismos y a nuestros alumnos en el correcto uso de la web, en definitiva, en ofrecer un uso educativo de la web. Es por ello que la actividad que se presenta a continuación tiene por objetivo utilizar un sitio web ya existente, *Historypin*, como plataforma para la utilización de fuentes fotográficas y con el objetivo de conocer el pasado.

Historypin es una página de internet que permite georeferenciar en mapas, mediante google maps, fotografías y vídeos antiguos, con el objetivo de que los usuarios ubiquen las imágenes en el lugar donde fueron realizadas y crear de este modo una "historia mundial compartida". Ya que todos podemos participar en este proyecto común con solo registrarnos en la web. Actualmente el proyecto cuenta con 202.405 materiales en red que han sido compartidos por 41.700 personas distintas. Es fácil navegar por sus archivos georeferenciados con solo clicar la ciudad o área que queremos descubrir en imágenes. También existen otras formas de indagar el pasado en esta web puesto que nos facilita la búsqueda, además, por etapas históricas y acceder a tours o colecciones de imágenes que comparten una temática común. El programa ha incorporado

la aplicación *street view*, que permite ver el lugar actual donde se realizaron las fotografías y comparar el paso del tiempo en un mismo lugar; sin duda alguna, una potente herramienta educativa adaptable a todas las etapas formativas.

Ahora bien, en clase podemos optar por registrarnos en el *site* e ir colgando fotografías que nuestros alumnos previamente habrán buscado en casa y sumarnos a la propuesta global del proyecto o bien, podemos crear nuestro propio mapa *historypin*. Donde solo nuestros alumnos podrán subir imágenes, quizás esta segunda opción sería más adecuada para la educación primaria. El docente previamente habrá especificado el tema a tratar y con las imágenes de los alumnos será posible georeferenciarlas en el mapa y poder obtener un conocimiento histórico más dinámico, atractivo y que cumple los objetivos de la actividad: unir en una experiencia los medios digitales y las fuentes en el aula de didáctica de la historia. Proyectos como el propuesto ya tienen una ejemplificación en la web ya que el pasado año, durante la celebración del jubileo de Isabel II de Inglaterra, se creó una aplicación de *historypin* donde poder ver todas las imágenes existentes sobre las visitas oficiales de la Reina alrededor del mundo en sus 60 años de reinado¹.

En definitiva, nuestros alumnos digitales precisan un cambio en las experiencias docentes más apropiado a su forma de vivir y entender el mundo y hoy, gracias a las posibilidades de la cultura digital, es posible. Ellos han pasado de la era de la escritura a la era digital o posiblemente y citando las palabras de MacLuhan viven inmersos en la Galaxia Marconi, una galaxia tremendamente más visual, rápida y con pocas posibilidades para la abstracción: sus medios han cambiado y por ende los de la escuela deben cambiar como así lo vienen manifestando las nuevas teorías del aprendizaje propias de este nuevo contexto.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2005): La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales. Barcelona: Octaedro-EUB
- Brazuelo, F., Gallego, D. (2011): Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo. Eduforma, Sevilla.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011): Aprendizaje invisible, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Delacôte, G. (1997): *Enseñar y aprender con nuevos métodos*, Gesida, Barcelona.
- Díaz, R., Freire, J. (eds.) (2012): Educación Expandida. Sevilla: Zemos 98

¹ El proyecto se titula Pinning de Queen's History y puede visualizarse en la siguiente dirección web: <http://www.historypin.com/project/11462012-DiamondJubilee>

Feliu, M., Hernández, F. X. (2011). 12 ideas claves. Enseñar y aprender historia. Barcelona: Editorial Graó.

Gallego, Alonso y Cacheiro (2011): Educación, Sociedad y Tecnología. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gere, Ch. (2002): *Digital Culture*. Reaktion Books, London, UK, 7-16.

González, F. (2008): Introducción a la Inteligencia colaborativa. Disponible en: <http://knol.google.com/k/federico-gonzalez/-/1lpuycm3t2lm3/0> (consulta realizada el 14 de diciembre de 2012)

Hernández, F.X. (2005): Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Editorial Graó.

McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The extensions of Man*, New York: Signet Books.

McLuhan, M. (1967): *The Medium is the Message*, Random House.

Prats, J., Santacana, J. (2011): "Por qué y para qué enseñar historia?", en *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Méjico: Ed. Universidad Pedagógica Nacional, 21-72.

Prats, J., Santacana, J. (2011): La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales en Prats, J. (Coord.). Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas (Colección Formación del profesorado. Educación secundaria, N. 8, V. III). Barcelona: Editorial Graó, 69-89.

Rodríguez Ortega, N. (2010): La cultura histórica-artística y la Historia del Arte en la sociedad digital. Una reflexión crítica sobre los modos de hacer Historia del Arte en un nuevo contexto. *Museo y Territorio*, 23, 9-26.

Santacana, J. (1995): Com treballar amb les fonts de la història a l'escola: exemplificacions i propostes de treball. Balma: Didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història, num 1, 81-90.

Sharples, M., Taylor, J. y Vavoula, G. (2007): A Theory of Learning for the Mobile Age. In R. Andrews and C. Haythornthwaite (Eds.), *The Sage Handbook of Elearning Research*. London: Sage.

Siemens, G. (2006): Knowing Knowledge. Disponible en: [www.elearnspace.org/Knowing Knowledge_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf) (Consulta realizada el 1 de noviembre de 2012).

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA Y LAS REDES SOCIALES: ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO

ALÉXIA PÁDUA FRANCO

Universidad Federal de Uberlândia

Este artículo que presenta reflexiones extraídas de la investigación titulada *Peabiru: enseñanza de la historia y la cultura contemporánea*¹, está organizado en tres partes. La primera presenta un panorama general de las referencias teóricas y metodológicas de la investigación. La segunda sintetizará los resultados de la primera fase del estudio que investigó el perfil sociocultural y el consumo de medios de los estudiantes de secundaria y sus profesores de historia, destacando su conexión a Internet. La última parte abordará la relación entre las redes sociales Youtube y Portal Docente del Ministerio de Educación de Brasil, MEC, los conocimientos históricos buscados, apropiados, producidos, compartidos por alumnos y profesores de historia y su conciencia histórica².

Panorama general de la investigación

La búsqueda *Peabiru* tiene como tema la formación de la conciencia histórica de las

¹ Este trabajo es el resultado de una investigación financiada, a nivel regional, por la Fundación de Apoyo a la Investigación de Minas Gerais - Fapemig y a nivel nacional, por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico CNPq.

² Estas reflexiones son el resultado de una investigación colectiva coordinada a nivel nacional por Profa. Dra. Ernesta Zamboni (FAE/Unicamp) e, a nivel local, por la Profa. Dra. Aléxia Pádua Franco (Eseba/UFU). La recopilación de datos y análisis de estos se hicieron realizado, bajo su dirección, por estudiantes graduados de Historia o Pedagogía y receptores de beca de Iniciación Científica: Cinthia Cristina Martins, Maria Clara Parreira, Isabel Mota, João Augusto Pires, Esther Castelar. También por estudiantes de secundaria de escuelas públicas y receptores de beca BICjr - Luan Henrique Damasceno, Jhessica Costa e Maria da Silva, Ranielly A. S. da Silva, y otros profesores de – Profa. Ms. Alinne Grazielle Neves, Prof.PhD.Astrogildo, Prof. PhD. Eucídio Arruda.

nuevas generaciones a través de las relaciones entre las sensibilidades y los intereses de los niños y jóvenes del mundo de hoy y los diferentes saberes implicados en la producción de conocimiento histórico que se enseña en la escuela.

El interés y la preocupación de hacerlo ha emergido durante el desarrollo de actividades en la rutina de la escuela con estudiantes de primaria y profesores de historia, cuando se enfrentaron dificultades para el desarrollo de la formación histórica de los niños y jóvenes que viven en un contexto donde prevalece el presentismo y la inmediatez. Esta situación fue resumida por Bittencourt (1997, p. 14) para discutir los desafíos actuales de la enseñanza de la historia en el Brasil e identificar a los estudiantes de la educación básica como

... gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa, sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade de consumo que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria. A História oferecida para as novas gerações é a do espetáculo, pelos filmes, propagandas, novelas, desfiles carnavalescos...

Estas dificultades son abordadas por De Certeau para analizar las relaciones actuales entre la escuela y la cultura (1995, p.101-143). El autor examina cómo hoy en día, a diferencia del siglo XIX, la escuela ya no monopoliza la difusión del conocimiento y la cultura. Los estudiantes construyen su conocimiento no sólo de lo que los profesores enseñan, se mezclan con la información que reciben de otros sectores de la cultura, tales como los medios de comunicación, la familia, la iglesia, los sindicatos, los partidos políticos. Por lo tanto, ha habido un cierto descrédito del conocimiento producido y difundido por la escuela, además de las presiones sociales para su reestructuración con el fin de seguir desempeñando su función de integración de los jóvenes en la sociedad.

Dada la incertidumbre y la frustración que esta situación ha generado en muchos profesores, De Certeau sugiere a la escuela relacionarse con distintos sectores culturales, no para consumir pasivamente sus productos, sino para consolidarse como un núcleo que contribuye para que las personas desarrollen una relación crítica con la información y al conocimiento difundido allí. En sus palabras, "*... a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares...*" (De Certeau, 1995, p. 138).

En cuanto a la Historia —la disciplina escolar más estrechamente analizada en este estudio—, Bergman (1989/90) enfatiza la importancia de examinar no sólo la exposición y representación histórica hizo en la escuela, sino también en actividades extra-curriculares (cine, televisión, video, radio, prensa). Sugiere que esto debe ser hecho con la intención de darse cuenta de que la conciencia histórica se forma en cada uno de estos espacios, su significado en la praxis social y, a partir de ahí, proponer alternativas para la construcción de un conocimiento histórico que proporciona una comprensión más crítica de la vida, una formación histórico-política para influir en la lucha por una mayor

libertad y por cambios en las condiciones de vida de la mayoría.

Al compartir estos pensamientos y preocupaciones, un grupo de investigadores decidió crear un proyecto de investigación interinstitucional titulado *Peabiru*³: *enseñanza de la historia y la cultura contemporánea*, con el propósito de investigar, en diferentes regiones de Brasil y Argentina, los rasgos culturales y identidad de los niños y los jóvenes y sus profesores de Historia a través del consumo y apropiación de los diferentes artefactos culturales contemporáneos, dentro y fuera de la escuela. Un proyecto que tiene como objetivo investigar también la relación entre la apropiación de estos artefactos culturales de los jóvenes y sus profesores y la construcción del conocimiento histórico en unidades escolares diferentes para acumular y cruzar análisis que promueven el pensamiento colectivo acerca de nuevas posibilidades para la práctica de la enseñanza de la Historia en las escuelas.

La colecta y análisis de datos para esta investigación se realizaron en el campo de la Didáctica de la Historia y se inspiraron en procedimientos metodológicos propios de la investigación etnográfica en educación y de la etnografía virtual. Inspirados y no guiados, porque como dijo Cardoso (2008, p. 162),

...O lugar da pesquisa de campo didático-histórica é o cotidiano das aulas de História ou de qualquer espaço de expressão da cultura ou da consciência históricas. Ao focar o cotidiano, ela adota procedimentos caros tanto à antropologia quanto à etnografia da escolarização, mas ainda que possa se apoiar em metodologias oriundas dessas duas áreas (...) ela não é uma pesquisa etnográfica (...) Ela é um discurso de um profissional da cultura histórica sobre essa mesma cultura, que tem um grande impacto, pois limita o seu diálogo com outras disciplinas em função da coerência entre elas e a cultura histórica...

La Didáctica de la Historia es parte de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Prats, 2003; Pagès, 2004) que busca consolidarse como campo de conocimiento y de investigación, indo más allá del informe de experiencias de enseñanza y aprendizaje de la Historia, apropiándose y desarrollando procedimientos científicos y referentes teóricos que contribuyen al análisis crítico de estas experiencias. En este proceso de consolidación se han creado diferentes líneas de investigación, entre las cuales aquellas discutidas en este estudio sobre el papel de las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos didácticos, en el aprendizaje y interiorización de valores, comportamientos sociales y políticos entre el alumnado; en comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia.

La *investigación de tipo etnográfico en educación* ha contribuido a la creación de la primera colección documental de la investigación que fue construida, entre los años 2010

³ Peabiru es el nombre de la carretera construida por los tupí-guaraní en períodos anteriores a la colonización y significa "el camino del sol". Según explica hoy el guaraní y tupí guaraní, este camino fue construido para establecer una conexión entre esos pueblos y los grupos indígenas que vivían en la América española. Usamos la imagen de Peabiru para mostrar los caminos de acercamiento entre los participantes de este proyecto, los investigadores del sur y sureste de Brasil y Argentina.

y 2011, a través de la observación participante de día a día de escuela y de clases de Historia para jóvenes entre 11 y 15 años y sus profesores de Historia, en cuatro escuelas en el municipio de Uberlândia (Minas Gerais, Brasil).

Según las indicaciones de André (2001, p. 28) para el desarrollo de *investigación de tipo etnográfico en educación*, los investigadores observaron, en el espacio de la escuela en su conjunto y en las clases de Historia, las relaciones entre estudiantes, profesores, artefactos de la cultura contemporánea y conocimiento histórico, complementando sus observaciones con la aplicación de cuestionarios y "grupos focais" (Gatti, 2005). Así, era posible tener un conocimiento más profundo del uso y apropiación de artefactos de la cultura contemporánea en la escuela y en las clases de Historia, en todos sus matices y complejidades.

La segunda colección documental de la investigación se está realizando en el diálogo entre la Didáctica de la Historia y la etnografía virtual, para coleccionar y analizar la producción de estudiantes y profesores publicadas en espacios virtuales de "expresión de cultura o conciencia histórica": Youtube y Portal del Ministerio de Educación de Brasil – MEC. Según Nogueira, Gomes e Soares (2011), a través de la etnografía virtual (Hine, 2000) también llamada netnografía (Kozinets, 1997), es posible investigar las relaciones establecidas, a través de internet, en comunidades virtuales o en espacios más efímeros de interacción digital. En la mayoría de los casos, los investigadores participan en estas comunidades e interacciones, para desarrollar una observación participante. Eso no significa que ellos también no buscan ambientes ya cerrados, donde no pueden entrar en contacto "on-line" con los sujetos de investigación.

La segunda etapa de *Peabiru* acerca la etnografía virtual, porque aunque colecciona y examina producciones de los estudiantes y maestros sobre el conocimiento histórico publicadas en espacios virtuales en los cuales no toman parte directamente —Youtube y Portal do Professor—, los investigadores pretenden analizar las interacciones virtuales entre diferentes personas —estudiantes/docentes que producen videos/planes de lecciones en el Youtube/Portal do Professor, usuarios de Internet que tienen acceso y comentan sobre estas producciones— para conocer el proceso de apropiación, constitución y circulación de conocimiento histórico y también de la conciencia histórica. Pretenden también establecer contacto con estos usuarios de Internet, a través de sus redes sociales, para profundizar en el análisis del material encontrado, conocer más detalles de su proceso de producción en las clases de la Historia.

A continuación se presentan las consideraciones ya hechas desde el análisis de estos dos fondos documentales recopilados en la vida cotidiana de escuelas y en el ciberespacio, respectivamente.

El perfil sociocultural de los estudiantes de Secundario y sus profesores de Historia: el lugar de la Internet para el acceso a lo conocimiento histórico

En la primera etapa de la investigación *Peabiru* en Uberlândia, se registraron, en diarios

de campo, observaciones en la vida cotidiana de la escuela, que se centraran, principalmente, en la presencia o ausencia de artefactos de la cultura contemporánea en la escuela y sobre todo en las clases de Historia. Luego se han aplicado a los estudiantes y sus profesores de Historia, un cuestionario sobre el perfil socio-cultural de estos. A partir de la tabulación de los datos de estos cuestionarios se seleccionó a los estudiantes y maestros con diferentes perfiles socioculturales, con quienes se realizaron foros de debates basados en la metodología de “grupos focais”. Estos foros han tenido el objetivo de comprender, en mayor profundidad, las convergencias y divergencias entre el perfil socio-cultural y la cultura histórica de los estudiantes y sus maestros y su relación con los conocimientos transmitidos por diferentes artefactos de la cultura contemporánea y por la escuela.

A través del análisis de los cuestionarios completados por los alumnos de 12 a 15 años de diferentes escuelas encuestadas en Uberlândia, nos damos cuenta de que, sin importar los ingresos de la familia y el barrio en que viven (central o periférico), los jóvenes consumen y están interesados en sus vidas diarias en los mismos artefactos de la cultura contemporánea. En primer lugar, los digitales (Internet y juegos electrónicos), entonces los audiovisuales (cine, televisión) y, por último, las escrituras (revistas, periódicos y libros). Paradójicamente, en las escuelas donde estudian, se observa un cambio en el acceso a los recursos culturales. Esto es, mientras que en el espacio extraescolar libros son algunos de los menos populares, en la escuela son los más utilizados, en comparación con los medios de comunicación audiovisual y digital, a pesar de todas las escuelas encuestadas tienen aulas de multimedia, laboratorios de computación e Internet.

En cuanto al uso de Internet en el espacio extraescolar, como demuestra el gráfico 1, los estudiantes de todas las escuelas encuestadas utilizan más para la socialización y diversión (comunicarse con amigos y novios, jugar) que el estudio (estudiar y hacer tareas).

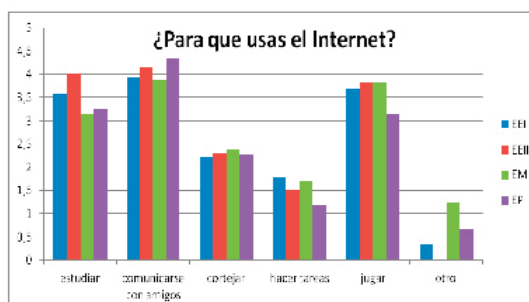


Gráfico 1: Finalidad de uso de Internet en tiempo extraescolar de los estudiantes de 7º grado de las escuelas de educación básica encuestados en Uberlândia⁴, entre los años 2010 y 2011.

⁴ La escuela pública del distrito estuvo representada por EM, las escuelas públicas estatales estuvieron representadas por EEI y EEII y la escuela privada estuvo representada por EP.

Tal situación se acerca a descrita por Prats (2002), para contextualizar la escasa implantación del Internet en las aulas de educación secundaria:

... Lo más significativo es, sin duda, que cuando el grupo de edad, al que hago referencia (12 a 18 años) utiliza la red no es en actividades educativas sino para acceder a lugares que poco o nada tienen que ver con esta, como son los chat, (en general muy banales), las páginas sobre juegos, sobre sexo, y otras aficiones...

En los foros de discusión, algunas declaraciones de los estudiantes indicaron que evitaran poner de relieve la información accesible en los medios digitales, por temor de ellos no ser legitimados por los investigadores. Temor justificado por los estudiosos de la comunicación y de la educación como Díaz y López (s/d, p. 10) que, para discutir sobre los límites y posibilidades de uso del material que contiene Internet en la enseñanza, ponen de relieve la falta de control de la información transmitida en el misma, y que es utilizada por millones de personas como "diccionario de palabras e ideas, atlas, catálogo de imágenes y base de datos sobre cualquier tema cultural y científico o telefónico":

... Los mecanismos de confianza son un elemento esencial de la transmisión del conocimiento. Aunque hoy no existe ningún control a la entrada de los conocimientos en Internet, al contrario de lo que ocurre con los conocimientos difundidos por las publicaciones científicas, cuya cualidad y fiabilidad están controladas por un sistema de evaluación efectuado por personal homólogo...

Cuando el moderador preguntó a los jóvenes sobre dónde buscar información para ayudar en la tarea de Historia, las primeras respuestas fueron sus libros de texto o hojas informativas, cuadernos y profesores de historia.

Moderador: ¿Si tuvieras más tiempo para investigar (...) se volvió a qué?

Alumno 1: (...) Trato de buscar en los periódicos y los libros también (...)

Moderador: ¿(...) donde encontrará estos periódicos y libros?

Alumno 1: (...) la escuela, o incluso en casa (...)

Alumno 2: Y además de los libros, busco los cuadernos (...) Las tareas de estudio que hemos aprendido en la escuela...

Sin embargo, cuando el moderador alentó a los estudiantes a comentar más sobre los recursos utilizados en su tarea, los jóvenes desarmaron se, poco a poco, y demostraron que, para realizar las actividades extraescolares de historia, utilizan, además de los materiales educativos impresos, sitios de búsqueda:

Alumno: ... En la Internet...

Moderador: (...)¿Cómo iría a buscar estas cosas en internet?

Alumno: En Google, (...)Yahoo, (...) la Wikipedia (...)

Moderador: ¿Ah, Wikipedia (...) tiene el texto, lo que podrá hacer con este texto que apareció allí?

Alumno: leería un breve extracto y analizaría... Eso es muy malo, entonces yo buscaría por otro...

Moderador: Oí algo más aquí, un negocio de cortar y pegar, no hay problema, puede hablar (...)

Alumno: Copiar, pegar en word e imprimir. (...) Y entregar para profesor...

En cuanto a los profesores de Historia que participaron en la encuesta, la observación de sus clases y el análisis de los cuestionarios mostraron diferentes formas de planificar y enseñar lecciones: mientras algunos hacen uso principalmente de objetos tradicionales de la enseñanza, es decir, el libro de texto, la pizarra y hablar, otros tratan de utilizar las computadoras y también *Datashows*. Sin embargo, la presencia de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en las clases de Historia no significa, necesariamente, un cambio en la relación alumno, profesor y conocimiento histórico. Es decir, en la mayoría de las clases observadas, la presentación de *Power Point* no modificó la transmisión del conocimiento ya lograda a través de la pizarra y libros de texto. Persistencia de una enseñanza de la historia que presenta el contenido tomado de los libros de texto o páginas web como una verdad absoluta, despersonalizada, separada de las experiencias de los estudiantes, sólo para ser capturada y reproducida. Practique también observada, en México, por Guerrero y Kalman (2010, p.215) y, en España, por Prats e Albert (2004).

De estos análisis sobre la presencia/ausencia de los medios digitales en las clases de Historia, nos damos cuenta de la importancia de la investigación sobre cómo el conocimiento histórico es buscado, apropiado y socializado por estudiantes y profesores de Historia a través de diferentes sitios web. Como dice Prats (2003, p. 153),

...nuestra labor como investigadores en el área de conocimiento, no es otra que establecer hechos teóricamente relevantes mediante investigación empírica, esbozar y construir conceptos y actuar sobre la enseñanza y el aprendizaje, guiados por el conocimiento teórico y empírico que hemos alcanzado...

YouTube y la autoría estudiantil de narrativas históricas: del "plagio" a la expresión de la conciencia histórica

En nuestra búsqueda de fuentes de investigación para estudiar aún más el uso que los estudiantes hacen de la Internet para realizar las tareas requeridas por sus profesores de Historia, encontramos, en YouTube, varios videos enviados por estudiantes

de diferentes regiones de Brasil, que resultaron una fuente importante para la comprensión de cómo los jóvenes se convierten en autores y promotores de narrativas históricas elaboradas a través de la apropiación de la información que se difunde en Internet, libros de texto, sus profesores y otras fuentes. Narrativas que, cuando se publican en la web, pueden generar debates que expresan conciencias históricas múltiples y conflictivas.

Esta se trata de la segunda etapa de la investigación aún en desarrollo. Inicialmente, basándose en palabras clave creadas a partir de temas históricos predominantes en la enseñanza de la Historia en la educación básica, hice una búsqueda de vídeos publicados en Youtube por los estudiantes, especialmente aquellos acompañados por comentarios de cibernautas. En esta etapa, los datos de la encuesta no se limitan más a una sola región, pero sí al ciberespacio que proporciona la interacción de personas de diferentes regiones del mundo, de diferentes edades, profesiones y formaciones culturales. Posteriormente, se desarrollará análisis de las narrativas publicadas para examinar si y cómo, además de compilar informaciones históricas, crean sentidos del tiempo histórico, vinculen los conocimientos históricos y la reflexión/acción social. Estas análisis se guiarán por los conceptos de la conciencia y la narrativa histórica de Rüsen (1992) y el papel de la enseñanza de la historia en la sociedad contemporánea (Cerri, 2011).

Según Cerri (2011, p. 17-18), la enseñanza de la historia no sólo debe facilitar el acceso a la información histórica, sino que debe ayudar a los jóvenes a superar el presentismo frecuente en la vida cotidiana y establecer relaciones entre el conocimiento histórico y la acción social, entre presente, pasado y futuro. Debe contribuir a la percepción de que el presente no es continuo y natural, pero una construcción social e histórica, sujeto a cambios derivados de la acción humana. En ese sentido, los profesores de historia deben ayudar a los jóvenes a reflexionar sobre su conciencia histórica construida a través de experiencias en diferentes espacios sociales, lo que permite *“o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles...”* (Cerri, 2011, p. 116). Conciencias históricas que, como Rüsen (1997, p. 29), tienen la función práctica de la orientación temporal en la formación de valores, identidades, subjetividades, así como en la definición de la acción social y cotidiana. Conciencias que se sintetizan y se expresan a través de las narrativas históricas que abarcan las habilidades de la experiencia, interpretativas, y de la orientación histórica.

Para guiar el análisis de las conciencias y las narrativas históricas, Rüsen (1997, p. 32-34) crea una tipología que sirve más como una herramienta de investigación que como una explicación de las conciencias que coexisten en el mismo tiempo, ya que estas no son puras y bien definidas como las que conforman la tipología que clasifica las conciencias en tradicionales, ejemplares, críticas o genéticas. Los análisis de narrativas históricas expresadas en los vídeos publicados en Youtube se basan en esta tipología para entender cómo ellos son narrativas que expresan diferentes maneras de hacer sentido del tiempo y la acción del individuo en la sociedad.

A continuación, para ejemplificar las potencialidades de las fuentes de Youtube para investigar la formación histórica de los jóvenes, analizaremos el video que inspiró a la configuración de este nuevo frente de investigación. Esto es un Movie Maker⁵ preparado para presentar, en las clases de la historia y sociología de una escuela pública en Porto Alegre (RS, Brasil), el origen y evolución de los primeros hombres.

En la construcción de esta narrativa histórica, hay una mezcla de diferentes artefactos culturales tales como imágenes y textos de los libros de texto, videos publicados en la Internet o en los programas de radio, cuyas informaciones y producciones son utilizadas por los jóvenes, en la mayoría de los casos, a través de la estrategia de "cortar y pegar" poco cuidadosa y elaborada. Puede verse entonces que, de acuerdo con el lenguaje de hipertexto y multimedia que predomina en la vida cotidiana de estos jóvenes, su producción tiene una estructura similar.

El video de 3 minutos y 36 segundos es narrado por dos componentes del grupo de estudiantes, una mujer y un hombre, según el modelo de la mayoría de "TV noticias". Hacen una lectura mecánica de textos tomados de otras fuentes que, en varias partes de lo video, no están vinculados directamente con las imágenes presentadas. A los 36 segundos, se reproduce el mapa "La larga marcha de la humanidad" que ilustra cómo y cuando los humanos modernos se extenderán por todo el mundo. Sin embargo, en este punto, el narrador comenta sobre la diversidad cultural entre los primeros hombres. La explicación sobre el mapa sólo aparece a los 2 minutos y 35 segundos de video acompañados, de nuevo, de imágenes que no se articulan con el sujeto narrado-recortes de película no identificada sobre el Homo Cromañón.

Por un lado, la narrativa de este video se aleja de las narrativas que expresan una conciencia histórica, porque no hacen ninguna conexión entre la explicación de los acontecimientos del pasado y el pensamiento y la acción social actuales. Sin embargo, por otra parte, encontramos en los comentarios publicados en el video de Youtube, evidencias de que la circulación dese compilado de informaciones históricas puede movilizar diferentes consciencias históricas que existen hoy en día. Esto puede ser visto a través de la respuesta de un internauta a un comentario publicado anteriormente y que ya no está más disponible en el *link*:

Odio, odio, odio y más odio! ¿Pq, ustedes, religiosos odian tanto? Nadie está obligado a creer en las mentiras de la Biblia no, mi querido. Incluso puede ser inducido a él, pero no restringido. ¿Sabes lo que es el pensamiento crítico? Quien tiene la suerte de despertar este sentido, aprende a preguntar, cuestionar las ideas y convenciones. Pronto descubre que los fantasmas no existen. Tan simple como eso! (paullin007 en respuesta a 8525edson)

Deducimos de la respuesta de *paullin007*, que ese comentario eliminado criticó la con-

⁵ Luize, Wagner, Pâmela, Maruá, Jessiane. Colégio Dom João Becker – Turma 206 – Historia/Sociologia. Os primeiros habitantes da terra. WEB: Youtube. en: Internet: <http://www.youtube.com/watch?v=kuXBv6OE758&feature=related> (Consulta, 20 de abril de 2012).

cepción evolutiva de la humanidad en la defensa de la explicación bíblica. Paullin007, por otra parte, edificó una crítica autoritaria a la explicación cristiana. En este enfrentamiento, nos damos cuenta de la presencia de dos conciencias históricas que se acercan a dos de la tipología de Rüsen: conciencias crítica y tradicional. En otras palabras, el choque entre la conciencia basada en el mantenimiento de una origen sagrada de la humanidad y otra que, al decir que "nadie está obligado a creer las mentiras de la Biblia", descalifica y niega la veracidad de esta origen a favor de un pensamiento crítico capaz de desenmascarar a los "fantasmas" y construir ideas basadas en la razón.

El vídeo impone una verdad mediante la presentación de la evolución de los hombres de acuerdo a la teoría científica, sin explicar que se trata de una interpretación posible entre muchas. Este hecho crea una tensión entre conciencias históricas, que se basan en concepciones diferentes sobre el origen y la evolución del hombre, que se construyen no sólo en la escuela sino también fuera de ella: en la Iglesia, en la familia, en la televisión y en otros espacios sociales.

De todos modos, más allá de simplemente copiar y difundir informaciones históricas basadas en una de las varias interpretaciones posibles, la publicación del video en Youtube provocó un debate entre conciencias históricas que demuestra la preocupación de los usuarios de Internet, además de consumir contenidos digitales, posicionarse socialmente. Este flujo de informaciones y conciencias históricas en el ciberespacio señala la imposibilidad de los profesores de historia de hacer caso omiso de ellas en su práctica en el aula. Como afirman Díaz y López (s/d, p. 16),

...Internet es como la vida. No es una escuela teórica de conocimiento, sino la práctica de éste; con sus cosas buenas y malas. (...)Y si alguno piensa mantenerse al margen de esta fuente de información por excesivamente rela, hemos de señalar que a los profesionales de la enseñanza (...) mantenerse al margen de Internet seria como mantenerse al margen del discurrir de la sociedad y de la vida en la calle..."

En este sentido, los investigadores Peabiru también están desarrollando líneas de investigación sobre la formación y la práctica docente en relación con el uso de de los medios, especialmente Internet, en día a día de sus clases de Historia.

Ensayos de inserción del profesor en el mundo de las redes sociales: el Portal do Professor do MEC

En el contexto actual en el que estudiantes de diferentes niveles sociales y regiones del Brasil acceden a las redes sociales, como consumidores y autores, el MEC ha creado en 2008, una red social propia llamada Portal do Professor (portaldoprofessor.mec.gov.br), para poder entrar a los maestros de todos los niveles educativos en las redes sociales y fomentar el uso de las TICs en las escuelas. En el Portal son publicados materiales educativos producidos por el MEC y socializadas experiencias de los maestros de todo el Brasil relacionadas con la exploración de los medios digitales en los di-

ferentes niveles de enseñanza y áreas de conocimiento.

Incluso con el número de visitas registradas, los comentarios publicados por los profesores en el propio Portal y hechos entre compañeros en la escuela, ponen de manifiesto las resistencias y dificultades de los maestros para entrar en el lenguaje digital en sus clases. Muchos son los que dicen que las experiencias publicadas parecen interesantes, pero poco prácticas en una situación de la escuela donde está limitado el acceso a las TICs. Otros argumentan que las clases publicadas en el Portal son muy extensas y obstaculizan la labor de todo el contenido incluido en el plan de estudios.

Profesores que son también autores del Portal, muchas veces, insertan en sus producciones fuentes de medios de comunicación como de Youtube, TV Escola, sólo para cumplir un requisito de los validadores del Portal que ha requerido, más y más, la presencia de estas para permitir la publicación de lecciones en el sitio. Fuentes estas que los profesores autores del Portal no utilizan tanto en sus clases, por falta de equipo o no consideran su calidad lo suficientemente buena para contribuir al aprendizaje de sus alumnos.

Estas son las notas preliminares que se están empezando a investigar más cuidadosamente, en busca de los maestros de las escuelas encuestadas para hablar con ellos específicamente acerca de su conocimiento del Portal y de cómo se apropian del material disponible sobre el mismo: dificultades, posibilidades, críticas, el uso real en las clases de historia, receptividad de los estudiantes en las clases basadas en las sugerencias del Portal.

Para terminar, cabe mencionar que las consideraciones presentadas aquí son reflexiones basadas en una encuesta que enfrenta el gran reto de mantenerse al día con la velocidad de los cambios en los medios digitales. Consideraciones estas que hacen emerger múltiples y crecientes problemas que implican la relación entre lo conocimiento histórico producido en la escuela, la formación docente, la cultura juvenil y la información transmitida por Internet, incluso en las redes sociales, y que hay que considerar en nuestra práctica docente.

Referencias bibliográficas

- André, M. E. D. A. (2001): *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Bergmann, K. (set.89/fev.90): A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 9 (19), 29-42,
- Bittencourt, C. (1997): *O saber histórico em sala de aula*. Contexto: São Paulo.
- Cardoso, O. (2008): Para uma definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 28 (55), 153-170.
- Cerri, L. F. (2011): *Ensino de História e consciência histórica*. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV.
- Certeau, M. (1995). *A Cultura no Plural*. Campinas : Papirus.
- Días, D. G. y López, J. M. M. (2004): La desregulación del conocimiento ¿ Fase o final de trayecto?. En: MUÑOZ, M. I. V. y PÉREZ, D. P. (Coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688>. (consulta, 30 de octubre de 2012)
- Gatti, B. A.(2005): *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora. (Série Pesquisa, 10)
- Guerrero, I., y Kalman, J. (2010): La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*. 15 (44), 213-229.
- Hine, C. (2000): *Virtual ethnography*. En Internet: [ttp://socantcafe.org/uploads//2009/10/hine-2000-virtual-ethno.pdf](http://socantcafe.org/uploads//2009/10/hine-2000-virtual-ethno.pdf) (Consulta, 15 de diciembre de 2012).
- Nogueira, E. J., Gomes, L. F., Soares, M. L. de A. (2011): Netnografia: considerações iniciais para pesquisas em educação. *QUAESTIO*, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 185-202. En Internet: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=696&path%5B%5D=720>. (Consulta, 15 de diciembre de 2012).
- Oliveira, C. C. de M.; Costa, A. G. N. e Pires, J.A. N. (2011): A formação histórica dos jovens estudantes do século XXI: entre a tradição escolar e os artefatos da cultura contemporânea. En: Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH, 9, Florianópolis. *Anais Eletrônicos...*
- Pagès, J. y Henríquez, R. (2004): La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, número 007. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Prats, J. (2002): Internet en las aulas de educación secundaria. *Iber didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, 29. En: Internet: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=14(Consulta en 30 de

octubre de 2012).

Prats, J. (2003): Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino*, Londrina, v.9, 133-155.

Prats, J. y Albert, J. M. (2004): Enseñar utilizando internet como recurso. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales geografía e Historia*. 41. Barcelona. WEB: Histodidáctica. Universitat de Barcelona. en: Internet: <http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=70:ensinar-historia-con-internet&catid=16:didactica-con-nuevas-tecnologias&Itemid=103> (Consulta 30 de octubre de 2012)

Russen, J. (2012): El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. (Dic. 1992). *Propuesta Educativa - Flacso* 4 (7). Buenos Aires: Miño y Davila Ed., 27-36.

Kozinets, R. (1997): *On netnography*: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. En Internet: <http://www.acrwebsite.org/volumes/display.asp?id=8180>. (consulta, 15 de diciembre de 2012).

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS BLOGS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. APUNTES DE UNA EXPERIENCIA

ANTONIA GARCÍA LUQUE
Universidad de Granada

Introducción

Los actuales alumnos/as de la Educación Primaria han nacido en la conocida como era tecnológica, de manera que ya es comúnmente utilizado el apelativo de nativos digitales para referirnos a ellos. Ninguno de estos niños/as tienen problema alguno en la utilización de las nuevas tecnologías, sin embargo la cuestión no es si saben o no utilizar dichas tecnologías, sino más bien de qué forma y con qué finalidad lo hacen, ya que ya que saber utilizar las TIC no implica necesariamente que ello se haga desde una perspectiva beneficiosa en relación a unos objetivos educativos, pues los niños/as vinculan el uso de las mismas a sus propios intereses (videojuegos, descargas de películas y música, chatear, etc.)¹. Para contrarrestar esta realidad y en línea con lo establecido por la normativa educativa (Real Decreto 1513/2006), hemos de conseguir que el alumnado desarrolle sus competencias digitales e informacionales desde una perspectiva óptima y responsable, para lo cual han de ser educados en el uso inteligente de las TIC, más allá de las destrezas prácticas, lo que implica formarlos también en la gestión de los recursos e informaciones que éstas nos proporcionan, para de este modo poder formar a futuros ciudadanos capacitados para solucionar problemas y mejorar el espacio de relaciones sociales en el que desarrollan sus identidades individuales y colectivas.

Una de las mejores estrategias para la consecución de este fin, será la creación de blogs

¹ Ampliar información en el artículo de Pere Marquès “¿Por qué las TIC en educación?”, publicado el 9 de octubre de 2012 en su blog Chispas y TIC. <http://peremarques.blogspot.com.es/2012/10/por-que-las-tic-en-educacion-que.html>

de ciencias sociales en las aulas, concebidos como medios de comunicación e interacción social y como herramientas que favorecen la superación de la fase de transmisión de conocimientos y por tanto, permiten generar en el alumnado un pensamiento crítico y gestar cambios actitudinales frente a problemáticas sociales de su realidad inmediata, así como también hacerlos partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo colaborativo e investigador.

La creación de blogs en las aulas de Educación Primaria se está convirtiendo en uno de los recursos didácticos más innovadores y dinámicos, que están transformando con absoluta celeridad las metodologías de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sin embargo, hemos de cuestionarnos hasta qué punto el actual profesorado está capacitado para poner en práctica esta herramienta, ya que son muchos/as los/as docentes que se resisten al uso de las nuevas tecnologías, bien sea por falta de pericia, por falta de formación, o simplemente, por qué no decirlo, por falta de ganas y por acomodamiento en los sistemas tradicionales de enseñanza. Llama este hecho la atención, si tenemos en cuenta que la formación permanente del profesorado es una realidad impuesta legalmente. A este respecto véase el artículo 102 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, dedicado a esta cuestión, cuyo punto 3 dice textualmente: *Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.* Asimismo, en el artículo 103 dedicado a la formación permanente del profesorado de centros públicos, señala que *las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.* Por tanto, al profesorado se le ha de facilitar la formación en el uso de las nuevas tecnología a través de diferentes organismos comunitarios, ya que ello es una obligación en el nuevo modelo de enseñanza de nuestro sistema educativo.

Pese a todo, uno de los grandes problemas a la hora de trabajar con blogs será el miedo inicial de aquellos docentes que presentan mayores dificultades en la adaptación al uso de las nuevas tecnologías en las aulas, algo que puede resultar comprensible, que no justificable. Los temores iniciales de muchos maestros/as desaparecen tras un primer contacto con esta herramienta web dada la facilidad de su utilización, que compensa con creces la alta rentabilidad didáctica y pedagógica que proporciona.

¿Blog o Edublog?

Blog, bitácora o weblog, son sinónimos empleados para designar una misma realidad: es una publicación online con historias publicadas con una alta periodicidad que son presentadas en orden cronológico inverso, es decir, lo último que se ha publicado es lo primero que aparece en la pantalla. Es muy habitual que disponga de una lista de enlaces a otros weblogs y suelen disponer de un sistema de comentarios que permiten

a los lectores establecer una conversación con el/los autor/es y entre ellos mismos acerca de lo publicado, en un espacio tipo foro.

La diferencia entre los blogs y los edublogs reside, en que éstos últimos son aquellos weblogs cuyo principal objetivo es apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo. Actualmente cada vez son más los/as docentes que elaboran blogs por áreas de conocimiento en las aulas de Primaria, siendo el tercer ciclo el prioritario a la hora de utilizar esta metodología de trabajo. De hecho, son las áreas instrumentales de matemáticas, lengua y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, las que mayor número de blogs acaparan. No trataremos en estas líneas de analizar las potencialidades y debilidades del uso de los blogs en las aulas, para ello se puede acudir a una amplia bibliografía (Winner, 2003; Contreras, 2004; Ferreres, 2004; Orihuela y Santos, 2004; Carneiro, Toscano y Díaz, 2009; Marqués, 2010; Vila, 2010; Durán, 2010, etc.), e incluso a numerosos blogs cuya temática se centra en la utilización de las TIC en el aula, tipo “El Camarote”, el “Taller de blogs educativos”, “Blog de recursos TIC en Educación”, “Chispas TIC y Educación”, etc.

Sí que resulta interesante marcar las diferentes modalidades en el uso del blog, para de este modo ver en cuáles de ellas podemos enmarcar el proyecto que presentamos a continuación (imagen 1). Presentamos en estas líneas una clasificación muy básica²:

- Blogs de profesores/as: aquellos en los que el profesorado actualiza su materia o disciplina desde su experiencia docente.
- Blog de alumnos/as: aquellos elaborados por el alumnado a título individual, en los que por lo general éste va colgando sus trabajos, información adicional relacionada con el tema que estén trabajando, etc.
- Blog de aula: profesorado y alumnado. Son aquellos en cuya realización intervienen tanto el/la maestro/a como los alumnos/as de forma colaborativa. Pueden elaborarse en torno a una sola área del conocimiento, siendo las instrumentales, como ya hemos mencionado, las que mayor protagonismo alcanza en la red; o bien, pueden elaborarse por nivel educativo, incorporando todas las áreas de conocimiento en el mismo blog de aula.

El uso educativo de estos distintos tipos de blog, considerados como una de las grandes revoluciones tecnológicas usadas en las aulas, ha de hacernos reflexionar sobre la realidad o falacia de que la utilización de estas nuevas herramientas nos encauce a una transformación en el paradigma de la enseñanza, en la medida en que asistimos a un cambio en el rol del profesorado, el cual pasa de ser instructor a ser mediador en el entorno de aprendizaje colaborativo que aquí presentamos, ya que su trabajo se centra en ayudar y guiar a sus estudiantes a “aprender a aprender”. El alumnado se alza así con el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y las TIC se convierten en un instrumento necesario para dicho proceso.

² Para constatar este hecho basta con realizar una búsqueda de “blogs de primaria” en internet, en la que nos aparecerán miles de blogs educativos que se están desarrollando actualmente en los centros escolares de nuestro país en este nivel educativo.

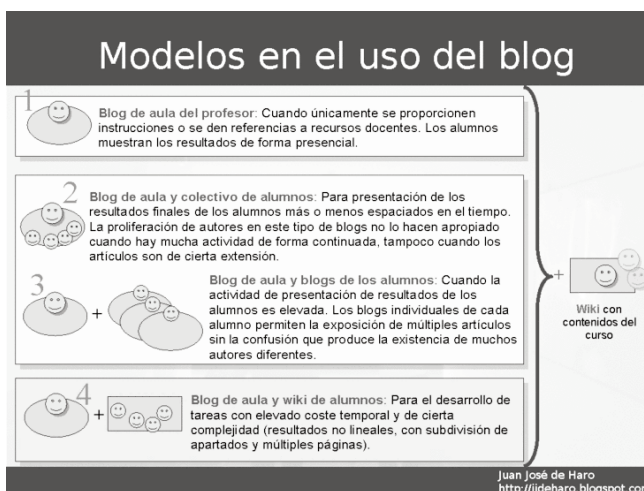
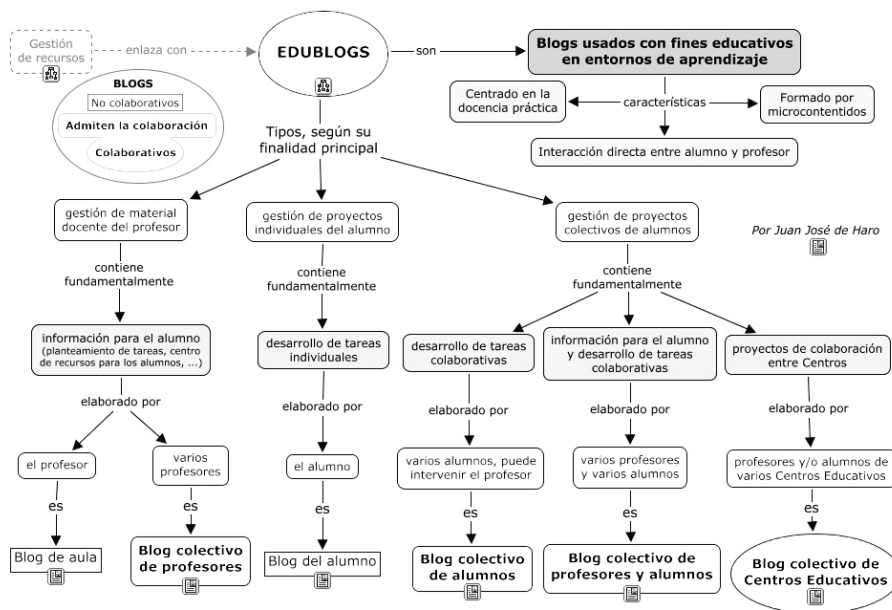


Imagen 1: Clasificación de los diferentes modelos en el uso del blog. Fuente: Blog Educativa de Juan José de Haro (<http://jjdeharo.blogspot.com>)

Sin embargo, tras una reflexión, nos gustaría hacernos unas preguntas claves: ¿el uso educativo de las nuevas tecnologías influyen en el cambio de los discursos? ¿los contenidos sociales se ven alterados de alguna manera con la incorporación las TIC? ¿la utilización de los blogs en clase ayuda a construir un nuevo conocimiento histórico y

geográfico al alumnado o a de-construir el existente? o por el contrario, ¿simplemente se transmiten los mismos contenidos de forma más amena y dinámica? Es decir, quizás habría que valorar no solo los beneficios del uso de bitácoras en las aulas para desarrollar las competencias digitales e informacionales, sino también habría que analizar si asistimos tan solo a un cambio de las herramientas de mostración de los contenidos, pero no de los contenidos en sí mismos.

“El Conobook”: una experiencia innovadora en las aulas de educación superior

¿Qué es el conobook³? Es un blog de recursos didácticos para las Ciencias Sociales en la Educación Primaria, creado por el alumnado de segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, en el sistema de gestión de contenidos WordPress (imagen 2). Forma parte de una iniciativa innovadora llevada a cabo en los seminarios prácticos de 2ºF y 2ºG, realizados en el marco de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, impartida por mi persona. Pero ¿por qué este blog? ¿qué lo diferencia del resto de blogs educativos? Quizás lo más significativo del *conobook* es que ha surgido de las propias inquietudes de estos futuros maestros y maestras, los cuales, en el proceso de elaboración de las unidades didácticas de contenidos sociales que le fueron encomendadas al inicio del curso, constataron la dificultad de gestionar la ingente cantidad de recursos on-line hallados en la red, con la problemática añadida de las imprecisas clasificaciones y de lo arduo del proceso selectivo de los materiales.



Imagen 2: Portada de inicio del blog El Conobook (<http://elconobook.wordpress.com/>).

Ante esta situación real, en la que prácticamente la mayoría de mi alumnado manifestó su desazón, decidimos cambiar el rumbo de los seminarios prácticos de clase, adaptándolos a las nuevas necesidades de aprendizaje que habían surgido en nuestro contexto, de manera que consensuamos entre todos/as una nueva práctica: la creación de una plataforma de recursos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en esas aulas en las que en breve este futuro profesorado impartirá sus clases.

Uno de los objetivos prioritarios fue realizar una clasificación ordenada al tiempo que selectiva, capaz de facilitar la búsqueda de los recursos, para lo cual, se decidió establecer una serie de categorías en las que pudieran incorporarse recursos adaptados a

³ <http://elconobook.wordpress.com/>

todos los contenidos de Ciencias Sociales presentes en el actual currículo de la Educación Primaria. Para ello, lo primero que les fue encargado fue analizar exhaustivamente el real decreto 1513/2006, prestando especial atención a la estructuración del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, principalmente a sus contenidos trabajados por ciclos. Una vez realizada esta tarea y extraídos los contenidos sociales del currículo de Educación Primaria por ciclos, debatimos entre todos/as, en uno de los seminarios, las posibles categorías que podríamos establecer, y tras una intensa charla se decidieron por consenso las siguientes: espacio geográfico; medio físico (relieve, clima y vegetación); educación ambiental; medios de comunicación; medio urbano y rural; organización social; población; actividades humanas; Prehistoria; Historia Antigua; Historia Medieval; Historia Moderna; Historia Contemporánea; otras historias; igualdad de género; conflictos sociales y paz; diversidad cultural; patrimonio cultural; cine en las aulas; y para saber más.

Cada categoría fue asignada por sorteo a diferentes grupos de trabajo, los cuales han ido seleccionando materiales webs variados (vídeos, textos, actividades interactivas, etc.). Un solo grupo se ha encargado de gestionar la información de todos los demás, de forma que es el único que puede subir la información al blog, para de este modo evitar colapso en el sistema. De esta manera, todos los grupos les van pasando sus correspondientes datos a este otro "grupo gestor", que los revisará e incorporará al conobook. Este trabajo es realizado semanalmente en los seminarios prácticos, en las aulas de informática, y digo "es" porque aún está en proceso.

La idea inicial era ir enriqueciendo este blog cada curso con las nuevas remesas de alumnos/as del Grado, en el mismo marco de actuación, sin embargo nuestra ambición ha ido creciendo y pensamos, ¿por qué no trasladar sus resultados a los docentes en activo? ¿por qué no darla la máxima difusión posible?, para lo cual este Congreso resulta ideal como espacio de discusión y mostración de nuestro trabajo.

Consideramos pues, que sería de enorme utilidad para el colectivo docente disponer de este banco de recursos didácticos, pero lo sería más aún si entre todos colaborásemos en el enriquecimiento del mismo, por lo que se ha puesto en el blog una sección "Contacta con nosotros", con un correo electrónico al cual invitamos a cualquier persona a enviar todo tipo de materiales web relacionados con la Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, que nos encargaremos de revisar para su posterior publicación en el blog.

La característica más destacable de los blogs es, además de su facilidad de uso, ya que no requiere conocimientos informáticos o escasos, su gran dinamismo que posibilita cambios en su edición sin complicación alguna, por lo que también estamos abiertos a críticas constructivas que nos ayuden a mejorar este espacio comunitario. Una de ellas ya nos la hemos hecho, ya que acumulamos recursos por categorías temáticas, pero no le hemos hecho por niveles educativos (primero, segundo y tercer ciclo), de forma que estamos en el proceso de cambio para incorporar esta clasificación, ya que como he comentado anteriormente, éste es un trabajo que actualmente está en fase de elaboración.

Con todo, en este blog se van a incorporar distinto tipos de materiales web⁴:

- Materiales de producción propia elaborados con una finalidad didáctica de aprendizaje curricular. Este tipo de materiales hacen referencia a las unidades didáctica que cada alumno/a ha elaborado en los seminarios prácticos, a las que hicimos anteriormente alusión, de forma que, en cierto modo, la publicación de su trabajo con una finalidad didáctica no solo les motiva, sino que también les aumenta la autoestima, al sentir que sus unidades didácticas no quedarán guardadas en cualquier cajón de cualquier despacho tras ser evaluadas, sino que tendrán una funcionalidad útil, serán utilizadas para aquello para lo que han sido creadas, y podrán ser aprovechadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de algún aula de Primaria en cualquier rincón del mapa.
- Materiales de producción ajena elaborados igualmente con finalidad didáctica.
- Materiales auténticos que no han sido generados con finalidad didáctica, pero que pueden ser utilizados a tal propósito: textos literarios, vídeos, películas, prensa digital, documentos institucionales, etc., es decir, un conjunto de materiales que pueden ser fuente de investigación, o pueden procesar contenidos.
- Materiales de referencia: diccionarios, enciclopedias, manuales, revistas monográficas de didáctica de las Ciencias Sociales...

En definitiva, se van a agregar toda una serie de contenidos digitales variados en su forma (textos, imágenes, vídeos, archivos de sonido, presentaciones, actividades interactivas, combinaciones gráficas o multimedia...), pero con un mismo objetivo, facilitar la incorporación en el aula de contenidos sociales a través de las nuevas tecnologías.

Conclusiones

Los blogs educativos centrados en la enseñanza de las Ciencias Sociales, generan un ambiente de aprendizaje útil, dinámico y fértil, siempre y cuando se establezcan con claridad los objetivos a adquirir, y generan una serie de beneficios comunitarios en el aula, que pasa a transformarse en un espacio de sinergia entre el alumnado y el/la maestro/a, lo cual produce un cambio significativo en la dirección de la transmisión del conocimiento social, pasando de ser unidireccional a multidireccional, basada en la reciprocidad.

De este modo, este tipo de blogs sirven no solo para ampliar ingentemente la cantidad de información a la que se puede acceder de una forma fácil y sencilla (textos, presen-

⁴ Para más información sobre clasificación de materiales web puede verse, a modo de ejemplo, en www.slideshare.net el trabajo de Pedro Cuesta Morales "Uso didáctico de Recursos de Internet", o el de Jose Luis Cabello "Internet (como recurso) docente" en <http://ciberaulas.blogspot.com.es/>

taciones, estadísticas, vídeos, etc.), sino que además se convierte en un fructífero espacio de discusión y debate gracias a la posibilidad de publicar opiniones, muchas veces a partir de temas polémicos, intencionadamente planteados. Además, puede ser utilizado como metodología de propuesta de actividades, en la medida en que podemos colgar un material web y solicitarle a nuestro alumnado que realice un comentario sobre el mismo, o responda a X cuestiones, de forma que nos sirve de igual modo, para evaluar no solo el contenido conceptual de dicho material, sino también la competencia básica de *tratamiento de la información y competencia digital*. Recordemos a tal efecto lo que nos dice la normativa, esto es, *ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento* (Anexo 1 del real Decreto 1513/2006).

Asimismo, los blogs permiten al alumnado publicar sus propios trabajos, individuales o colectivos, lo cual es un plus de motivación. Al tiempo, los padres y madres puedan consultar y valorar, no solo el trabajo de sus hijos/as sino también el del resto del alumnado y el del propio profesor, y sería altamente interesante motivar la participación activa de la familia en su propio uso, para general al mismo tiempo ese espacio de diálogo tan necesario entre escuela y familia.

Por tanto, trabajar los contenidos sociales con blogs constituye una enriquecedora experiencia educativa en la que los participantes constantemente realizan actividades de aprendizaje, ya que buscan, seleccionan e intercambian información; analizan diferentes tipos de materiales; producen y publican los suyos propios; expresan sus ideologías y opiniones personales; reflexionan los problemas del mundo en el que viven y se desarrollan; dialogan sobre temas sociales de interés; conocen mejor a sus compañeros en el plano intelectual y emocional; en definitiva, crean redes y gestan un espacio de sinergia y comunicación.

Sin embargo, ello no debe confundirnos, ya que todas estas potencialidades deben ser respaldadas por un cambio epistemológico del sistema de enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que si avanzamos en la tecnología pero permanecemos en la teoría únicamente enmascaramos la tradicional perspectiva de la transmisión de los conocimientos sociales, pero no la transformamos, que es lo realmente necesario para la formación de la futura ciudadanía.

Referencias bibliográficas

Carneiro, R., Toscano, J.C., Díaz, T. (Coords.) (2009): *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Colección Metas Educativas.OEI/Fundación Santillana.

Contreras, F. (2004): Weblogs en educación, en Revista Digital Universitaria, revista.unam.mx, vol. 5. <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art65/int65.htm> (Consultado el 7 de diciembre de 2012).

Durán, J. F. (2010): La utilización del edublog en las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, nº 20, 205-24.

Ferreres, M. G. (2004): Qué es un weblog [en línea]. en: Internet: <http://tintachina.com/archivo/que_es_un_weblog.php#comentarios > (Consulta 9 de Diciembre de 2012)

Marquès Graells, P. (2010): Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones. [en línea]. en: Internet: <<http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm> > (Consulta, 5 de Diciembre de 2012).

Vilar, R. (2010): Experiencia educativa con blogs en el aula de Educación Primaria. Revista DIM: *Didáctica, Innovación y Multimedia*, Nº. 17.

Winner, D. (2003): What makes a weblog a weblog? [en línea]. <<http://blogs.law.harvard.edu/whatMakesAWeblogAWeblog> > (Consulta, 18 de Noviembre de 2012)

Orihuela, J. L. y Santos, M^a. L. (2004): Los webblogs como herramienta educativa: experiencia con bitácoras de alumnos [en línea]. En Internet: http://www.quaderns digitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751 >

LAS REDES SOCIALES: NUEVOS CONTEXTOS DE ACTIVIDAD. UNA EXPLORACIÓN DE SU PAPEL EN EL ENTORNO DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL, DE LAS RELACIONES CON LAS CIENCIAS SOCIALES Y CON SU DIDÁCTICA¹

CARIDAD HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
M^a DEL PRADO MARTÍN-ONDARZA SANTOS
SILVIA SÁNCHEZ SERRANO
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Cuando abordamos el conocimiento del medio en educación primaria o el descubrimiento del entorno en educación infantil, tratamos de entender ambos conceptos en relación a los contextos donde tiene lugar y se desarrolla la actividad del ser humano, con sus complejos procesos de interacción, dinámicas y cambios.

En los momentos actuales, caracterizados por movimientos de población transnacionales, favorecidos por la rapidez y accesibilidad de los transportes así como por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) que permiten flujos constantes, rápidos y activos, se producen cambios en las formas de vida y en los contextos sociales, que afectan a las personas. Por lo que podemos plantearnos si los conceptos de medio y/o entorno deben ser contemplados a la luz de estos cambios, ya que los contextos donde tiene lugar y se desarrolla la actividad del ser humano se han visto modificados.

¹ ste trabajo se desarrolla dentro del proyecto FFI2009-08762. <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion>

En este marco se sitúan las redes sociales no solo como parte de las TIC's, sino también de los nuevos contextos sociales, como "espacios"² de comunicación, información e interacción.

Creemos, por ello, necesario explorar cuál es la relevancia de las redes sociales como elementos del medio de nuestros estudiantes y, por tanto, cómo se configura su entorno, para conocer contextos en los que desarrollan su actividad. Lo que permitirá plantear si la percepción de medio y/o entorno deberá configurarse incluyendo estos nuevos elementos, como integrantes del mismo, que a su vez los convertiría en objeto de conocimiento de las ciencias sociales, con las implicaciones consiguientes para su enseñanza y aprendizaje, por un lado, y para adaptar la enseñanza a estos contextos con el objetivo de lograr aprendizajes significativos, por otro.

Con estas premisas nos planteamos indagar, en la población de estudiantes del grado de maestros en Educación Infantil y Primaria, la presencia y uso de las redes sociales, con el objetivo de conocer las características de estos nuevos elementos del medio/entorno, deducir en qué medida afectan a su configuración como objeto de las ciencias sociales y percibir las posibles implicaciones para la didáctica de las ciencias sociales.

Marco de referencia

El concepto de red social es elaborado en las ciencias sociales con la intención de poder estudiar y analizar las relaciones que los individuos establecen y usan en la interacción social. Por tanto, una red social refleja una estructura social compuesta por un conjunto de actores y las relaciones entre estos actores. Así pues, las redes sociales son estructuras sociales compuestas de grupos de personas que están conectadas por uno o varios tipos de relaciones, lo que permite establecer diferentes tipos de redes y con ello distintos modelos de relación. La investigación multidisciplinar ha mostrado que las redes sociales operan en muchos niveles. La perspectiva de redes sociales proporciona una forma de analizar la estructura de las entidades sociales y permite identificar estructuras sociales que generalmente no están formalmente definidas por la sociedad, que de otra manera no serían identificables.

El término de red social se vincula con los medios de comunicación sociales o simplemente medios sociales, que son plataformas de comunicación en línea, mediante el uso de las tecnologías de la Web 2.0. Facilitan la edición, la publicación y el intercambio de información y permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por ellos mismos en una comunidad virtual, a diferencia de los sitios web estáticos donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se han creado para ellos.

Los profesores Kaplan y Haenlein (2010) definen medios sociales como *"un grupo de*

² "Espacio", lo escribimos entrecomillado para diferenciarlo del espacio físico y contemplar la presencia de nuevos ámbitos, lugares no físicos, virtuales, donde las personas desarrollan actividades de comunicación, información e interacción social

aplicaciones basadas en Internet que se desarrollan sobre los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la Web 2.0, y que permiten la creación y el intercambio de contenidos generados por el usuario”.

La calidad y proyección de los medios sociales dependen principalmente de las interacciones entre las personas, de la riqueza de las conversaciones, de la fecundidad del diálogo y la calidad de la colaboración entre los participantes, para construir sentido compartido de lo que se está realizando. Son contextos privilegiados para la influencia e interacción entre pares, con una audiencia cada vez más participativa.

Los medios sociales más utilizados son las redes sociales, los blogs, los microblogs, los medios sociales móviles y los servicios para compartir contenido multimedia. Pueden adoptar formas diferentes, incluyendo foros de Internet, Blogs de personalidades, blogs sociales, wikis, podcasts, fotos y vídeo. Se pueden clasificar en medios de comunicación, colaboración, multimedia y entretenimiento.

El término medios sociales en lugar del de medios de comunicación de masas pone de manifiesto el amplio y profundo cambio que están sufriendo los medios de comunicación actualmente. Mientras los medios sociales usan herramientas relativamente baratas, que permiten a cualquier persona publicar y tener acceso al contenido, los otros medios, en general, requieren de capital financiero, equipos, activos, etc. Ambos medios pueden llegar a una audiencia numerosa, sin embargo, en cuanto al acceso, la facilidad de uso, la rapidez y la edición presentan diferencias, diferencias en las que los medios sociales tienen ventajas.

Esta revolución tecnológica, que ha hecho posible los medios sociales y que sigue avanzando, ofrece a los individuos la posibilidad de poder cambiar las cosas, según explica Rahaf Harfoush³, experta en estrategia de innovación digital, que dice " Todos somos arquitectos tecnológicos: podemos usar la tecnología para construir y reconstruir el mundo que nos rodea...", piensa también que "cuando los individuos se unen a través de Internet pueden hacer que surja algo completamente nuevo" y señala que "las redes sociales favorecen la comunicación mundial de un modo más efectivo de lo que hemos visto en ningún otro momento de la historia". En la difusión del libro⁴ que está preparando, expone ideas que están relacionadas con las que nos formulamos al plantearnos el papel de las redes sociales en los contextos de nuestros estudiantes y las implicaciones que tienen en nuestras tareas profesionales:

¡Nuestro mundo está cambiando! Ahora estamos viviendo en una época donde nosotros, las personas, estamos innovando con tanta rapidez que las instituciones no pueden seguir el ritmo. En un abrir y cerrar de ojos, nuestras normas sociales han cambiado. Las nuevas tecnologías y plataformas sociales hacen que sea más fácil que nunca para las personas conectarse y colaborar.

³ Rahaf Harfoush, sesión EmTech

⁴ <http://www.rahafharfoush.com/architechts/>, ArchiTechts: How to Live, Work & Govern in a HyperConnected world. [ArchiTechts: Cómo trabajar, gobernar y aprender en un mundo hiperconectado]

La Red es más que la suma de los internautas, según Esteban Moro⁵, que asegura “el modo en que nos conectamos ya es por sí mismo un valor”, también que se pueden usar las redes sociales para movilizar a las personas.

La red social sirve para medir el capital social, es decir, el valor que un individuo obtiene de los recursos accesibles a través de su red social. Para Stanek (2008) *“el capital social refiere a los recursos que uno puede movilizar a través de sus amigos, allegados o relaciones más lejanas. Estos incluyen no solamente bienes materiales o financieros, pero también informaciones, contactos influyentes, protección, etc”* (Stanek, 2008).

Por lo que el capital social es considerado la variable que mide la colaboración social entre los diferentes grupos de un colectivo humano, y el uso individual de las oportunidades surgidas a partir de ello.

La capacidad de un grupo para colaborar y tomar decisiones a través de la Red es lo que se conoce como la "inteligencia colectiva" (Bartolomé y Grané, 2009). Bajo el supuesto teórico de que cada persona sabe algo, si se pueden relacionar estos saberes pueden aprender los unos de los otros como iguales en un grupo.

En relación con la inteligencia colectiva otro planteamiento sociotecnológico es el principio de intercreatividad (Berners Lee, 1996, en Bartolomé y Grané, 2009), que plantea la capacidad de un grupo para crear o resolver problemas conjuntamente. “La intercreatividad sustenta sus bases en la firme convicción que tras esta metodología de intercambio creativo es posible alcanzar un grado de conocimiento cooperativo que beneficia y enriquece a todos los que participan de esta interacción” (Cobo, 2007 en Bartolomé y Grané, 2009)

Metodología

Con este marco planteamos una indagación en la población de estudiantes del grado de maestros de E. Infantil y E. Primaria, con la hipótesis siguiente:

- a) las redes sociales son elementos significativos, de los entornos de los estudiantes
- b) son herramientas de información, comunicación e interacción social

Los objetivos planteados son:

1. Conocer características de las redes sociales de los entornos de los estudiantes y las conexiones con el resto de elementos del entorno
2. Inferir las consecuencias que tiene para la configuración de los contextos sociales hoy como objeto de conocimiento de las ciencias sociales
3. Señalar las posibles implicaciones para la didáctica de las ciencias sociales

⁵ <http://www.muyinteresante.es/ilas-redes-sociales-cambiaran-el-mundo>

La metodología que se ha usado ha sido una metodología cualitativa. Se han utilizado entrevistas semiestructuradas individuales para recabar información de los y las estudiantes del grado de magisterio acerca de las redes sociales, su uso, la importancia que tienen en su vida, cuestiones que tratan en las mismas, interacciones que facilitan o que tienen lugar... El análisis de la información obtenida se ha hecho mediante el análisis del discurso.

Se han realizado en total cinco entrevistas, de las que dos corresponden a estudiantes del grado de magisterio en Educación Infantil y tres al de Educación Primaria, cuatro han sido hechas a mujeres y una a un varón. Los estudiantes entrevistados están cursando 1º, 3º y 4º curso. En este proceso de selección de informantes, realización de entrevistas y tratamiento de la información, han participado a su vez otras dos estudiantes, por lo que se trata de un trabajo colaborativo entre profesora y estudiantes, que supone, desde nuestro punto de vista, una perspectiva que aúna tanto en la obtención de la información como en su tratamiento ambas miradas. Tanto el proceso como el número de entrevistas se corresponde con lo que planteamos inicialmente, una exploración del tema, por lo que viene a aportar una primera aproximación que puede permitir diseñar posteriormente una investigación amplia. En este contexto situamos esta aportación.

Los resultados que hemos encontrado tras las entrevistas realizadas

Según la actividad que los entrevistados dicen tener en las redes encontramos dos grupos, uno de ellos formado por dos personas con una actividad más baja que el otro de tres personas. La información obtenida, una vez transcritas las entrevistas, intentamos agruparla, para ordenarla primero y analizarla después, en los mismos apartados planteados para hacer las entrevistas pero, al encontrarnos con información que no se ajustaba a los mismos, ha sido necesario reorganizarlos y establecer otros nuevos. El resultado son estos apartados:

1. Redes que conocen y/o utilizan
2. Para qué las utilizan
3. De qué hablan
4. Tiempo que le dedican
5. Formación
6. Evolución
7. Valoración
8. WhatsApp gana en importancia

La información encontrada es la siguiente:

1. Las redes que aparecen con insistencia son del grupo de comunicación fundamentalmente, según la clasificación mencionada anteriormente. Son: Facebook, Tuenti

y Twitter, como más usadas y conocidas, también mencionan y usan en menor medida Instagram, Annobii, Hi5, Blogger, LinkedIn, e indican conocer más sin nombrarlas. Aparece el uso abundante de WhatsApp y en menor medida foros o blogs. Usan e-mail, alguna tiene un blog de literatura y otras llevan cuentas en Twitter de asociaciones y empresas o son administradoras de páginas web, lo que responde a un trabajo Community Management.

2. El uso que hacen de las mismas se puede concretar en enviar mensajes inmediatos y comunicarse con varias personas simultáneamente, tanto para aspectos personales como académicos. Las usan porque proporcionan rapidez y comodidad, el coste resulta económico porque es barato y se puede tener acceso desde el teléfono, con lo que encuentran su uso fácil y práctico. La comunicación puede ser de carácter meramente divertido, de ocio, de relación social o porque facilita la realización de tareas, como trabajos de clase. Esa información inmediata permite quedar, recordar deberes, colaboraciones para trabajos, ayudarse en las tareas... pero si hay que intercambiar archivos siguen usando el e-mail o los nuevos sistemas "nubes" (ejemplo drop box), donde no solo se comparten archivos, también se hace con música, libros... A veces, las redes son el único canal de comunicación con personas que viven lejos o incluso con las que están cerca, sustituyen al teléfono, que ya no es imprescindible. Son también una herramienta informativa a través de suscripciones a canales de alerta y las consideran un buen medio e imprescindible para moverse en el terreno laboral actualmente. Les sirven para conocer gente y para que la gente les conozca, por ejemplo a través de los Tweet surgen los *Followers* (seguidores), creándose verdaderas competiciones para ver quien consigue más seguidores.

Cada red es más útil para una determinada comunicación, por ejemplo, Instagram y Facebook son las más usadas para compartir fotos y Twitter y WhatsApp para mensajes inmediatos. El motivo inicial de usar una red puede haber sido establecer comunicación con el grupo clase o con los grupos de trabajo de las asignaturas, pero después la red ha continuado viva y ha trascendido esas relaciones iniciales.

3. Los temas de conversación varían dependiendo del grupo de personas que participan (familia, amigos, conocidos, compañeros de clase...) y también de la red social que se esté empleando. En general, se habla sobre estados de ánimo, opiniones, ideas, declaraciones de sentimientos, información sobre los participantes en ese espacio virtual... *"pero nunca se llega a profundizar"*. Caracterizan esta comunicación como superficial, impersonal y otra forma de comunicarse e interactuar.

Intercambian información sobre amistades, las relaciones que tienen, lo que hacen, cómo les va en los estudios... similar a la que se puede intercambiar cara a cara. Una vez lanzados los comentarios en la red, el autor espera respuesta de sus amigos, de sus seguidores... y ahí, en ese *feedback* casi inmediato comienza a crearse una amistad virtual, amistad que se mide en ocasiones exclusivamente por el feedback que se tenga con cada persona. Sería la audiencia y el impacto de su participación lo que se tiene

en cuenta.

Para informarse sobre noticias y asuntos académicos, seleccionan ellos mismos según sus intereses las suscripciones y la red social les envía información concreta de esos temas que han solicitado: cursos, becas, deportes, educación... En otras ocasiones investigan a través de la red social para informarse, pues consideran que la *información es más real que la que ofrecen los medios de comunicación*. Se pone de manifiesto la importancia de la red como medio de información ya que es el resultado no solo de acceder a información sino de participar en la creación de información.

es distinto, al tener un vínculo con la noticia no tienes que contar la noticia, es tu opinión a partir de la noticia por lo que se habla ya sobre algo enlazado, tu opinión se apoya en una información previa, documentas a la vez...

Se trata de generar opiniones o facilitar información de actualidad; suele ser habitual hacer comentarios que son leídos y a su vez nuevamente comentados por los lectores, lo que inicia una conversación entre los participantes. Algunos participan en foros y blogs comentando y opinando sobre temas de su interés, en estos casos se trata de una comunicación entre desconocidos y suele ser sobre temas específicos: literatura, deporte...

4. Es necesario diferenciar el tiempo que ocupan con WhatsApp, que ha aumentado considerablemente en los últimos dos años, pues suelen estar conectados permanentemente y ha provocado un descenso tanto en el uso como en tiempo del resto de redes, donde la conexión en general no se prolonga pero lo hacen en numerosas ocasiones a lo largo del día. Podríamos decir que se da un uso intermitente que supone estar conectados entre 30' y 2/3h diariamente. Algunos mantienen abierta la conexión todo el día, reciben avisos, alertas... y su respuesta es casi inmediata desde su Smartphone, permaneciendo desconectados exclusivamente cuando duermen o por ejemplo, practican deporte.

5. Con este apartado de formación tratamos de indagar la relación que establecen entre las redes sociales y su formación como estudiantes o futuros maestros y maestras. Diferenciamos, por un lado, información relacionada con su actividad académica: permite estar en contacto con la universidad, con los servicios de la misma... o las distintas oficinas para ver cursos, becas, ayudas, información en general; por otro lado, actividad relacionada con su formación docente, como temas de interés que siguen por la red, entre los que señalan: fomento de la lectura, <http://leer.es/...> cosas educativas y didácticas; otras para compartir documentos solamente o para interactuar, entran a coger ideas, visitar blogs como <http://reciclandoenlaescuela.blogspot.com.es...> Facilitan el trabajo colaborativo, que se ha potenciado con el plan Bolonia, por la inmediatez que supone esta forma de comunicación.

También indagamos en qué piensan que podrían aportar a la formación, si sería útil trabajar con redes, y lo que cuentan es:

pienso que se podría hacer algo, cambiar el método de estudio de siempre, no tan estudio, se podría aprovechar mucho mas, tenemos todo el día el móvil en la mano, en clase, en vez de decir no uséis el móvil en clase, aprovechar que sabemos usar esto y no estar metidos en el método antiguo...

si lo tengo claro, sería útil para la formación como futuros maestros, ahora mismo no lo piden o no lo vamos a hacer, pero si lo estamos haciendo es mejor que nos pidan algo a lo que estamos acostumbrados, que manejamos bien.

a mi me encantaría porque lo tengo in mente...

6. Parece que todos y todas tienen ya historia en el uso de las redes sociales y en la comunicación virtual, pues pueden contar el paso de las diferentes plataformas: Messenger, Tuenti, Facebook, ahora WhatsApp. Comenzaron jóvenes, con la adolescencia. Primero necesitaron wifi, ahora ya es imprescindible tener Internet permanentemente. En algunos casos no abandonan las redes anteriores, solo bajan en la actividad de las mismas y suman las nuevas, en las que participan más, por lo que frecuentemente tienen cuenta en más de una red. Unirse a unas u otras redes depende de los contactos y del tipo de interacción que se establece. El incremento y la amplitud de actividad la justifican diciendo que ahora todo va por redes sociales. Un ejemplo es lo que cuenta una de las entrevistadas: en un mes recibió 20.000 mensajes y envió 12.000, otra cuenta los contactos con los que está conectada en torno a 500, además de la familia...

7. Hemos considerado que hacen valoración positiva cuando señalan que permiten retomar y mantener contactos con personas alejadas en el tiempo y en el espacio, que son una buena herramienta para el trabajo individual y en grupo o cuando dicen cosas como: facilitan muchas cosas, son una herramienta más para trabajar y comunicarse, son una ventaja, facilitan la vida, son muy importantes, *tienen un papel importante en mi vida, me acercan a mis amigos... tus mejores amigos, los que comparten aficiones, los que están mas cerca de ti, los que están en el mundo real, en el mundo virtual, les cuentas mas cosas por las redes... mi vida sin redes, alguna vez lo pienso, podría vivir pero costaría por ejemplo sin Whatsapp seria difícil, todas las demás vale... estuve desintoxicándome por decirlo así 15 días sin twittear y tenia mono, tenia necesidad de twittear... se puede vivir pero cuesta.*

En negativo o no tan positivo, cuando lo señalan explícitamente; suelen referirse a los riesgos de la red como, poca privacidad, la adicción o la manipulación en los más jóvenes, pero hemos encontrado menos que en positivo, por ejemplo:

tiene riesgos sobre todo para los jóvenes (¿adolescentes?), ... puede ser un problema por ese uso continuo que crea una dependencia. es muy peligroso, yo la palabra que destacaría es peligroso, que hay que tener mucho cuidado y hay que estar vigilándoles constantemente porque

se pueden dar casos de acoso...

También aparecen opiniones que hablan de un medio donde la gente se siente desinhibida, participa como si fuera un medio anónimo, pues lo que escriben, lo que expresan, no se corresponde con lo que hacen fuera de las redes:

Los mensajes tienen que ser muy breves y lo que ocurre es que hay un perfil de las personas que no es el que corresponde con la comunicación cara a cara, la comunicación es diferente por las redes, parece más formal cara a cara que a través de las redes, las formas incluso son menos cuidadosas que en el cara a cara

Encontramos que esto se vincula con lo que dicen de las relaciones que se establecen o se mantienen a través de las redes; algunos opinan que no es el medio adecuado, que supone más bien un peligro pues aunque posibilita las relaciones, también las elimina; las personas usan la red con facilidad y desinhibición lo que significa que es fácil, así como las relaciones, máxime cuando dependen de un click, es tan cómodo que es casi mecánico; favorecen y dificultan a la vez, promueven relaciones cortas, no permanentes, a lo que suman que se desarrollan en un espacio virtual no real/físico.

te acerca a las personas pero a la vez te aleja de forma fácil porque igual que haces click para decir si haces click para decir no.

Que trasladado a relaciones de pareja, tampoco sale recomendado,

dentro de una red tiene una relación distinta a como la tiene, o que se dicen cosas distintas o son capaces de comunicar otras cosas, que a lo mejor cara a cara no son capaces de comunicar... estas hablando por cualquier red social y te sale todo, cualquier cosa puedes expresar, cualquier tipo de sentimiento, que cara a cara no vas a soltar en tu vida.

8. El WhatsApp es la aplicación reciente de amplia y profusa implantación en lo que se refiere a comunicación virtual. Lo que dicen es que frente al e-mail es más rápido y permite saber si la comunicación se establece o no, mientras que el mail hay que esperar a que conteste. El WhatsApp gana en comunicación, también en número de usuarios, actualmente en España la cifra ronda los 10 millones. Se usa más en grupos cerrados, se hacen grupos de amigos o intereses (grupo de trabajo de clase...), aunque otros medios también incluyen la posibilidad de grupos cerrados/privados, parece que gana el WhatsApp. En alguna de las entrevistas es considerado ahora importante, tanto que sin el perdería alguna relación de las que tiene, es un poco imprescindible, mientras que en otra entrevista aparece una opinión muy crítica, pues considera que refleja una forma de vida que califica de surrealista, frente a las redes que piensa que están bien sin embargo WhatsApp hace que la gente está todo el día enganchados, en el metro, en la cafetería... en lugar de leer; considera que es un problema grave pues ha anulado la comunicación cara a cara, piensa que se utiliza de forma poco adecuada, sobre todo por la gente joven (¿adolescentes?) y puede ser pro-

blemático.

Conclusiones y propuestas

Como conclusiones generales, retomando lo que decíamos al principio, si en las ciencias sociales el término redes sociales es una perspectiva para analizar la estructura de las entidades sociales e identificar estructuras sociales, actualmente debe contemplar también el análisis e identificación de las que están en las redes, donde apenas hay fronteras.

Lo mismo con la configuración y significado del entorno. Incorpora nuevos contextos y actividades virtuales, que redimensionan el concepto transformándolo, donde las coordenadas de conformación del mismo y los procesos que tienen lugar en él se multiplican, reorganizándolo con nuevas características, casi en vertiginosa evolución.

Nuestros alumnos y alumnas están insertos en este nuevo entorno, por tanto, lo que nos dicen los expertos del entorno virtual, también afecta a nuestros estudiantes, tal como se confirma con este breve trabajo. Redescribir o redefinir el entorno/medio a la vista de estos nuevos elementos del mismo es un reto y tarea tanto para las Ciencias Sociales como para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

De igual modo, replantear las fuentes de información a través de las que los estudiantes "saben", "conocen", acerca del mundo que les rodea, puesto que ahora también crean y recrean información o usan la que otros, como ellos, producen más allá de la que se consideraba, avalada por expertos o personas dedicadas a producirla. Los cambios en las normas sociales, el impulso de la participación, la colaboración para tomar decisiones, son otros elementos que están señalando otras formas de interacción social y de funcionamiento de los grupos sociales, que nos lleva a contemplarlos como aspectos necesarios para poder entender, comprender y explicar el mundo en el que vivimos, objeto de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. A la vez, si estos contextos virtuales suponen oportunidades para el uso de la inteligencia colectiva de los usuarios, de la intercreatividad, ofrece a las personas la capacidad de poder cambiar las cosas, se usa para construir y reconstruir el mundo que nos rodea, para movilizar a las personas y suponen una nueva forma de capital social, quiere decir que hay todo un potencial para aprovecharlo a favor no sólo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales sino más allá, de la formación inicial de profesores.

Por otro lado, están los desajustes que aparecen entre lo que ocurre en la red y fuera de ella. Pudiera explicarse porque son dos ritmos distintos, uno, el virtual, caracterizado por la inmediatez, la rapidez, la proximidad de la red y todo lo que transita por ella, frente al de fuera de la red, con otros tiempos, distancias, accesibilidad... esos diferentes ritmos cuando se conectan dan lugar a desajustes. Así, trabajar de forma colaborativa a través de la red, con rapidez e inmediatez siguiendo el ritmo del entorno virtual, se puede contraponer a un trabajo colaborativo que necesita un ritmo más lento para sopesar, reflexionar... necesario en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la doble vertiente, al hablar de lo que pasa y sucede en la red como ámbito ficticio y fuera de la red como real/físico, por ejemplo "una relación con cierta validez debe pasar a la realidad". Esta división entre real/no real, virtual/ficticio, real/físico, plantea un dilema que puede ser equivocado y por ello engañoso, al pensar o aceptar que lo que ocurre en la red no es real: "la gente confunde la realidad con la ficción". Entender así la red puede provocar una desconexión en un mundo interconectado, donde tan real es lo que acontece en la red, como fuera de ella, y tanto o más impacto tiene aquello en la vida de las personas, que nos debe empujar a conocer no solo lo que ocurre sino las consecuencias en las vidas de las personas.

De igual modo, las diversas formas de interacción y comunicación, una a través de la red y otra fuera de ella, dos niveles diferentes de comunicación que al reunirse en la misma persona da lugar a dos imágenes/identidades distintas y al interactuar con los demás da lugar a desajustes, pues las expectativas pueden ser cruzadas, la imagen proyectada desde la red difiere de la que se materializa fuera de la red, lo que lleva a las relaciones a desajustes y desencuentros en lugar de ajustes y encuentros.

Y algunas propuestas. Nuestro mundo está cambiando y las normas sociales han cambiado. Si queremos que el concepto de entorno que trabajamos en nuestras tareas docentes, responda a lo que acontece hoy y al entorno en el que desarrollan la actividad los alumnos, debemos incorporar al mismo estas nuevas dimensiones brevemente señaladas. Esperamos que las ciencias sociales aporten su nueva delimitación así como los componentes del mismo, pero vayamos incluyendo, en la medida de lo posible, las nuevas dimensiones, contemplando que las formas de comunicación, socialización y aprendizaje son diferentes ahora, cambian rápidamente y los usuarios son creadores, consumidores y productores de información.

Se podría incorporar a los alumnos en esta tarea de redefinir el entorno actual, así como en las propuestas para descubrir y analizar el entorno en las etapas de Educación Infantil y Primaria, puesto que ellos están integrados, son protagonistas y participantes en él. Y aprovechemos la inteligencia colectiva, la intercreatividad y la participación colaborativa que impulsan las redes sociales, como herramientas para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en un mundo conectado.

Referencias bibliográficas

Adler Lomnitz, L. (2002): Redes sociales y partidos políticos en Chile. *Redes-Revista hispana para el análisis de redes sociales*, (3). [en línea] en Internet: <http://revista-redes.rediris.es/html-vol3/vol3_2.htm> (Consulta, 10-12-2012).

Asúnsolo, A. (2011): Qué son y cómo funcionan las Redes Sociales. *Microsoft SB Portal*, [en línea] en Internet: <<http://www.microsoft.com/business/es-es/content/paginas/article.aspx?cbcid=71>> (Consulta, 10-12-2012).

Bartolomé, A. y Grané, M. (2009): Herramientas digitales en una Web ampliada. En: De Pablos, J. (Coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, 351-390.

Harfoush, R. (2012): Redes sociales, el motor de la acción colaborativa. Sesión en EmTech Spain 2012. Conferencia sobre tecnologías emergentes, organizado por el MIT en España. [en línea] en Internet: <<http://www.muyinteresante.es/ilas-redes-sociales-cambiaran-el-mundo>> (Consulta 11-1-2013).

WEB: <http://www.rahafharfoush.com/architechs/> (Consulta el 11-1-2013).

INFORME DE RESULTADOS DEL OBSERVATORIO DE REDES SOCIALES, 4ª oleada, abril 2012. [en línea] en Internet: <<http://www.slideshare.net/TCAnalysis/4-oleada-observatorio-de-redes-sociales>> (Consulta 8-1-2013).

Kaplan, A. M. y Haenlein, M. (2010): Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53 (1), pp. 59-68. [en línea] en Internet: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681309001232>> (Consulta el 12-12-2012).

Stanek, O. (2008): Capital social y redes sociales: introducción a una reflexión crítica. *Capacitaciones, Newsletter* (10). [en línea] en Internet: <<http://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro10/capacitaciones/stanek.htm>> (Consulta el 10-1-2013).

WEB: Medio social [en línea]. en: Internet: <[http://es.wikipedia.org/wiki/Medio_social_\(social_media\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Medio_social_(social_media))> (Consulta 9-12-2012).

WEB: Red social [en línea]. en: Internet: <http://es.wikipedia.org/wiki/Red_social> (Consulta 9-12-2012).

SEGUIR LA CORRIENTE O NAVEGAR SOBRE LAS OLAS: UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL PATRIMONIO HISTÓRICO- ARTÍSTICO, LOS MASS MEDIA Y SU VALOR DIDÁCTICO

JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ RIVERA
Universidad Complutense de Madrid

El mundo occidental está colmado de medios pero desertizado de fines
Vicente Verdú¹

En los últimos tiempos, los medios de comunicación de masas (*mass media*) han difundido de manera extraordinaria diversas noticias relativas al patrimonio histórico-artístico español (recuérdese la *Gioconda* "redescubierta" en el Museo del Prado o el *Ecce Homo* de Borja), siendo acontecimientos que, tradicionalmente, quedaban circunscritos a ámbitos relativamente reducidos, casi siempre de carácter especializado o local. Este fenómeno viene a reafirmar, una vez más, el alcance y el papel determinante que los referidos medios de comunicación han adquirido en nuestras sociedades. Y, en lo que concierne a la esfera educativa, esto resulta incuestionable; los mass media contribuyen decisivamente a formar la opinión de alumnos y docentes, son herramientas imprescindibles y, en muchas ocasiones, son el mismo objetivo del aprendizaje. Sin embargo, entre buena parte de nuestro alumnado detectamos un alto grado de irreflexión ante las informaciones recibidas, de manera inversamente proporcional a la gran permeabilidad de las mismas. Éste, sin duda, aparece como un síntoma más del mundo contemporáneo, de esa posmodernidad que lleva hasta el paroxismo informativo cualquier acontecimiento para incitar al consumo compulsivo de productos culturales diversos, que son capturados, desechados y/o recreados casi

¹ Verdú, V. (2003). El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción. Barcelona: Anagrama, p. 81.

a la misma velocidad que se cambia de canal o se escribe un *tweet*.

Por estas razones, la utilización de noticias patrimoniales con gran impacto mediático se nos antoja como una estrategia educativa de especial importancia en una sociedad como la actual, sumida en la inmediatez del consumismo (en este caso, informativo) y en la banalización de los productos culturales (entre los que también se cuentan las manifestaciones artísticas del pasado). A nuestro juicio, el análisis reflexivo y crítico de aquéllas, guiado por el docente, proporciona un recurso motivador, *a priori*, para los alumnos (por su propio éxito entre el público) y muy útil para el profesor (se puede integrar fácilmente en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales más amplias, y favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de distintas competencias). En relación con este extremo, los objetivos que pueden plantearse son múltiples; por ejemplo: conocer, valorar y respetar el patrimonio histórico-artístico; reflexionar sobre los problemas que afectan a su *status* y a su conservación; formar un criterio propio acerca de diversas obras artísticas y su recepción en el mundo actual; formar en el uso crítico de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) y su influencia sobre la educación patrimonial.

La idea esencial de esta propuesta, obviamente, no es novedosa. Por ejemplo, el uso de la prensa escrita para su análisis y comentario en el aula es un recurso comúnmente empleado por los docentes desde hace décadas. Sin embargo, las TICs han introducido un salto cuantitativo colosal en la recepción y tratamiento de la información (en la escala, la velocidad, la difusión, la conectividad...), a la vez que han condicionado los conocimientos y las expectativas del alumnado. Con la comunicación que ahora presentamos, queremos insistir en la oportunidad que brindan de esos medios tecnológicos para acercarse a los estudiantes, nativos informáticos que desde temprana edad viven experiencias en entornos virtuales y desarrollan naturalmente trabajos multitarea, aunque también poco dados a la reflexión madura sobre el mundo que habitan. En definitiva, transitamos la senda anunciada por ilustres pensadores en el pasado siglo; nos hallamos inmersos en “una civilización de *mass media*, de la cual se discutirán los sistemas de valores y respecto a la cual se elaborarán nuevos modelos éticopedagógicos”².

Nuestra experiencia en el aula tras la incorporación en las programaciones del análisis de varias noticias concretas está resultando bastante satisfactoria (para asignaturas de grado y de posgrado), si bien aún tiene un carácter de *work in progress*. En este sentido, la presente comunicación no pretende elaborar un marco cerrado de actuación docente ni ofrecer los resultados de un estudio sistemático, sino plantear una serie de reflexiones acerca de ciertas informaciones aparecidas en distintos medios y sus posibilidades didácticas para enseñanzas universitarias y preuniversitarias que aborden el tema del patrimonio histórico-artístico —se puede deducir, por tanto, la versatilidad de la propuesta—. A continuación exponemos tres noticias que han tenido una gran difusión en los medios nacionales e internacionales y que hemos seleccionado para su utilización en los últimos meses. El comentario crítico que

² Eco, U. (2011). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Debolsillo, p. 59 (primera edición en: Milán, Bompiani, 1965).

ofrecemos de cada una de ellas podría servir en el futuro de orientación para otras propuestas nacidas al calor de la actualidad.

1. El *ecce homo* de Borja: del éxtasis de la comunicación a la reflexión crítica³

Durante el pasado mes de agosto de 2012 apareció una noticia referida a una modesta obra del patrimonio eclesial zaragozano: la desastrosa intervención en una de las pinturas murales que decoran el Santuario de la Misericordia de la localidad de Borja —un *Ecce Homo*, para más INRI— por parte de Cecilia Giménez, octogenaria aficionada a la pintura. En origen, la información del suceso nació en y para el ámbito local. Sin embargo, tuvo la “fortuna” de saltar a una de las redes sociales que plagan Internet, desde donde se expandió inusitadamente, logrando la reverberación amplificada del conjunto de los *mass media* al son de la diversión y del escarnio público —no del Cristo doliente, claro está, sino de la misma sociedad en su puerilidad—. Y, lo que en principio parecía un fenómeno mediático típicamente estival, una noticia más de relleno en los espacios informativos de la prensa y la televisión —que se nutren, cada vez en mayor medida, de las tendencias y ocurrencias de dichas redes sociales—, se convirtió en uno de los fenómenos virales más exitosos del año en la Red. Como resultado, en el transcurso de pocos días asistimos a una saturación icónica del grotesco desaguisado de Cecilia Giménez, rebautizado como el “*Ecce Mono*” de Borja, y, pasada la novedad, a puntuales reapariciones de sus protagonistas en los meses sucesivos: de ser *trending topic* en la Red y tener presencia en espacios televisivos, radiofónicos e impresos de todo el mundo, a ser portada de revistas, convertirse en producto de *merchandising* o a tener una entrada exclusiva en Wikipedia®, entre otras “*eccehomonofanías*”.

Tal fenómeno es un producto más de la extraordinaria densificación icónica que rige nuestro mundo. Producto de una sociedad siempre complaciente con todo lo que suponga entretenimiento y diversión (mejor si produce ingresos). Sociedad que es capaz de encumbrar lo anecdótico y lo chapucero a la categoría de creación artística y a una pintora amateur al cargo de directora creativa —“*honoris causa*”— de una agencia publicitaria. En definitiva, la “*eccehomonización*” —improvisado neologismo de usar y tirar— se ha revelado como un espectáculo banal y delirante que ha tenido su mayor aliado en los *mass media*.

Según hemos avanzado, el comentario crítico de esta noticia brinda la posibilidad de acercar dos ámbitos aparentemente distanciados: la experiencia informativa cotidiana de los alumnos, por una parte, y, por otro lado, diversos problemas concernientes al patrimonio histórico-artístico y a su consideración en el mundo contemporáneo. De hecho, al comenzar el presente curso académico, lo empleamos como una actividad introductoria más de la asignatura optativa que bajo el título de “El patrimonio histórico, artístico y cultural y su didáctica” se imparte para el Grado de Educación Infantil de la UCM.

³ Tomamos la expresión “éxtasis de la comunicación” del título de un esclarecedor ensayo escrito por Baudrillard, J. (2008). “El éxtasis de la comunicación”, en VV. AA. La posmodernidad. Barcelona: Kairós, pp. 187-197)

Tras un primer sondeo entre los alumnos, descubrimos que, a pesar de que todos conocían la noticia y se habían formado una opinión al respecto, dicha opinión era fruto de la asimilación irreflexiva del lado más superficial y cómico del suceso. Una buena parte consideraba que el célebre *Ecce Homo* era un cuadro o un lienzo, no una pintura mural; la gran mayoría mostraba un desconocimiento de la iconografía característica de este asunto evangélico; y, desde luego, no se había detenido en valorar la importancia o valor histórico-artístico de la obra dañada. Partiendo de esos conocimientos previos, tratamos de construir múltiples discursos, siempre en la línea del pensamiento crítico, dirigidos a comprender el particular fenómeno del *Ecce Homo* borjano en el marco general del mundo en que vivimos. El análisis del salto de lo local a lo global, o de lo anecdótico a lo universal, gracias a los *mass media*⁴, la creación y la consideración de la obra artística en el mundo contemporáneo, la determinación de quiénes tenían la responsabilidad en la protección, restauración y conservación de ese bien patrimonial, o la reflexión acerca de las sensibilidades que podría herir el uso indiscriminado de la referida imagen religiosa (recordemos el asunto de las viñetas satíricas sobre Mahoma) en conexión con la progresiva laicización y el actual “narcisismo espiritual”⁵ que ha experimentado la sociedad española (en contraposición a un pasado no muy lejano), fueron los principales asuntos tratados en forma de debate.

Del mismo modo, si se quisiera profundizar en el tema, se podría plantear a los estudiantes la búsqueda de información en Internet —puesto que es un producto nacido en la propia Red—, seleccionando previamente algunas direcciones. Para comenzar, creemos oportuno remitir a la propia página de Wikipedia⁶, que sintetiza la génesis y el crecimiento de esta noticia viral, referencias y enlaces externos inclusive. También nos parece muy útil la entrada que aparece en el blog de Benito Navarrete, historiador del Arte de reconocido prestigio, de la que extraemos los siguientes comentarios:

“El *Ecce Homo* de Borja, un improvisado Apocalíptico ávido de ser consumido y explotado hasta reventar por una sociedad incapaz de entenderse a sí misma, que huye cada vez más de la cultura, que ríe colectivamente —como dice Verdú— con un chiste fácil que retrata su pánico, porque es la mejor forma de huir de su existencia (...).

(...) este insulto a los amantes del patrimonio, a los amantes de la verdad, a los amantes del poder de los pueblos para poner en valor su patrimonio y no convertirse en cómplices de una actitud pueril, inconsciente y propia de un mundo que cada vez es menos

⁴ Encontramos unos breves y certeros comentarios de este fenómeno posmoderno, la llamada “glocalización”, en Lyon, D. (2009). *Posmodernidad*. Segunda edición. Madrid: Alianza, en especial pp. 92-93, 97-101 y 156 (primera edición en: Buckingham, Open University Press, 1994).

⁵ Es la denominación que publicó oficialmente el Vaticano en 2003, tomada del ensayo de Verdú, V. (2003). *Op. cit.*, p. 216; recomendamos la lectura del resto del capítulo, titulado “Dios y los demás”. También resultan de interés las apreciaciones de Lyon, D. (2009). *Op. cit.*, ad indicem (“religión”).

⁶ La página on line referida es la siguiente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Ecce_Homo_de_Borja> (Última consulta: 15 de diciembre de 2012).

entendible”⁷.

Además, dicho *blog* remite a un artículo firmado por Vicente Verdú en *El País*, quien, una vez más, ofrece un agudo análisis de los fenómenos nacidos del “capitalismo de ficción”, calificando al mediático *show business* del *Ecce Homo* como “el efecto birria”⁸. En todo ello, según apunta Verdú, “lo significativo es la victoria de la máxima banalidad en el centro de lo sublime”.

2. La Gioconda y sus hermanas: sacralización, desacralización y “clonación simulada” de la obra artística

Si existe una obra pictórica conocida y celebrada que forme parte del imaginario colectivo de la humanidad, ésta es, sin duda, la Gioconda de Leonardo da Vinci (Museo del Louvre, París). El misterioso retrato de esta mujer ha fascinado desde la época de Vasari hasta nuestros días. Pero, paradójicamente, su omnipresencia en un mundo globalizado ha traído consigo la progresiva pérdida de su aura —empleamos la expresión de Walter Benjamin—, vinculada ésta a las ideas de misterio y alejamiento⁹. Es más, podría afirmarse que, actualmente, esta obra es, para la inmensa mayoría de personas, un objeto de consumo, producto de la democratización cultural exacerbada gracias a los medios de masas¹⁰.

A través del ejemplo paradigmático de la *Mona Lisa*, podemos rastrear los cambios en la interpretación, la consideración o los usos del patrimonio histórico-artístico a lo largo del tiempo. Para ello, partiremos de una noticia aparecida a comienzos de febrero de 2012. Entonces, el Museo Nacional del Prado finalizó la restauración de lo que hasta aquel momento se consideraba una copia antigua más de la Gioconda. Su limpieza reveló el espléndido paisaje del fondo, oculto hasta entonces por un repinte de tono oscuro; aquél es muy parecido al que presenta la obra maestra de Leonardo. Éste y otros indicios llevaron a considerar a los especialistas que la pieza madrileña se debería a uno de los discípulos del afamado artista (tal vez Salai o Francesco Melzi) e, incluso, que se ejecutaría al mismo tiempo que el maestro hacía y rehacía el retrato. La noticia fue anunciada a bombo y platillo en los principales medios nacionales y en algunos internacionales¹¹.

De repente, un cuadro que había permanecido colgado en una de las salas de pintura

⁷ Su dirección en Internet: <<http://benitonavarrete.blogspot.com.es/>> (Última consulta: 15 de diciembre de 2012).

⁸ Artículo on line de *El País* (24-VIII-2012): http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/08/24/actualidad/1345831681_739122.html> (Última consulta: 1 de septiembre de 2012).

⁹ Ramírez, J. A. (2009). *El objeto y el aura*. (Des)orden visual del arte moderno. Madrid: Akal, pp. 163 y ss.

¹⁰ Sobre las complejas relaciones entre estos medios y las producciones artísticas, aún es un referente el libro de Ramírez, J. A. (1976). *Medios de masas e Historia del Arte*. Madrid: Cátedra, en especial pp. 239-285.)

¹¹ En este caso, remitimos a la página que Wikipedia© tiene dedicada a la pintura del Prado: <[http://es.wikipedia.org/wiki/La_Gioconda_\(copia_del_Museo_del_Prado\)](http://es.wikipedia.org/wiki/La_Gioconda_(copia_del_Museo_del_Prado))> (Última consulta: 14 de septiembre de 2012). En ella aparecen varios enlaces a los artículos que se publicaron en la prensa nacional.

italiana del museo sin que casi nadie se fijara en él¹², gracias al espectáculo mediático, se convirtió en un reclamo buscado afanosamente por los visitantes. Para el gran público, la *Mona Lisa* de Madrid se había transformado en un “clon simulado” —esto es, un falso clon— de su hermana parisina; aun así, la mera evidencia de su parentesco con la *Joconde* elevó su categoría, su cachet, a cotas que nunca hubiera sospechado. ¿Un producto más para el turista, deseoso de contemplar siquiera el simulacro del original bendito por los medios? El peligro de ser una *celebrityreside* en que tan pronto se disfrutaban las mieles de la fama como se cae irremediablemente en el olvido.

Quizá, si queremos entender algo de este episodio, debemos remontarnos a comienzos del pasado siglo. Para las vanguardias históricas, la *Gioconda* se convirtió en uno de los símbolos emblemáticos de los valores del pasado. Un *artefacto cultural* cuyos valores tradicionales se hacía necesario desactivar, para ser reinterpretado desde la contemporaneidad. Así, la réplica bigotuda en clave dadaísta elaborada por Marcel Duchamp en 1919, titulada *L.H.O.O.Q.*, vino a adueñarse de la famosa obra del Louvre para desmitificarla, para poner en crisis el sistema mismo del Arte. Según comenta Argan,

*“cuando Duchamp pone unos bigotes a la Gioconda de Leonardo no pretende desprestigiar una obra maestra, sino contestar la veneración que la opinión pública le tributa pasivamente. Y, verosímelmente, también herir el orgullo de un público que ya no sabe distinguir entre el original y la reproducción, puesto que la reproducción carece de carisma, es un hecho industrial y, por consiguiente, puede ser manipulado impunemente”*¹³

Traspasado el umbral de la mitad del siglo XX, aparecieron *re-creaciones* pop que insistían en la transgresión del mito, como *La venganza de la Gioconda. Homenaje a Duchamp* de Enrico Baj (1965, colección particular), con *Mona Lisa* travestida de general, o la *Mona Lisa Teller* de Jan Voss (1965, colección del artista), lista para el consumo. Por su gran difusión, se ha de hacer una especial mención de las serigrafías diseñadas por Andy Warhol, en las que la emblemática imagen era “clonada” al estilo pop —señalamos el carácter de falso clon, de simulación, que otorga este entrecomillado—, abordando directamente la cuestión de la unicidad de la obra artística; Warhol, bajo la apariencia frívola de lo popular, dinamitaba uno de los pilares del *establishment* artístico del momento. Versiones más recientes, como las de Botero, Basquiat o Banksy, nos recuerdan que el icono sigue interesando a los artistas, precisamente por su propia naturaleza icónica.

“La Gioconda ha sido tan copiada, tan transgredida por la publicidad (...) y la baja cultura en general —postales, chistes...—;

¹²Por otra parte, también era conocido que la pieza procedía de la Colección Real, en la que aparece documentada desde 1666 (entonces en el Real Alcázar madrileño). Éste y otros datos pueden consultarse en el estudio de Ruiz Manero, J. M^o. (1992). *Pintura italiana del siglo XVI en España I: Leonardo y los leonardescos*, Cuadernos de Arte e Iconografía, V, 9, pp. 1-109.

¹³Argan, G. C. (1998). *El arte moderno. Del Iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid: Akal, p. 326 (primera edición en: Florencia, RCS Sansoni Editore, 1970).

ha sido tan imitada, tan abundante en copias, réplicas, falsos falsos y falsos verdaderos que ella misma es ya, en su pura iconicidad, el signo inconfundible de la tensión contemporánea entre lo falso y lo verdadero”¹⁴.

Añadiremos la reciente noticia de la aparición de una nueva *Gioconda* debida a Leonardo perteneciente a una colección privada de Suiza (acontecimiento que ha sido acogido con lógico escepticismo por los especialistas, y que más bien parece motivado por intereses crematísticos)¹⁵, o el —a nuestro juicio— pintoresco episodio de un historiador que ha creído ver en el original del Louvre el recuerdo de las formaciones rocosas de Montserrat, pues, para él, Leonardo tenía orígenes catalanes (en este caso, la argumentación parece complacer al nacionalismo catalán)¹⁶.

Sólo a través de este proceso acumulativo, animado hoy por los mass media, de las continuas relecturas de la pintura de Leonardo, del *continuum retórico sacralización-desacralización-“clonación simulada”*, se comprende la recepción entre el público de la renacida *Gioconda* del Prado. *Mona Lisa* es un icono atemporal que seguiremos revisitando y reinterpretando desde la mirada especular del presente. Para finalizar, transcribimos una oportuna reflexión de Didi-Huberman que enlaza con este asunto:

“¿Se hace famosa una obra de arte? Todo estará hecho para hacerla visible, «audiovisual», y más todavía, si se pudiera, y todos vendremos a verla, bello ídolo inmortal, restaurado, desencarnado, protegido por un cristal antibalas que sólo nos devolverá nuestros propios reflejos como si un retrato de grupo hubiera invadido para siempre la imagen solitaria”¹⁷.

La tiranía de lo visible, ésa es la pantalla, en todos los sentidos que puede tomar esta palabra, del saber producido y propuesto hoy en día sobre las obras de arte. Esta acumulación de visibilidad se convierte, es cierto, en una apasionante iconoteca, o en un laboratorio. Pero se convierte también en un hipermercado para cuya gestión la historia del arte, tenga lo que tenga, desempeña su papel. A través de los medios siempre reforzados que le otorgamos, nuestra querida disciplina cree aprovecharse de esta situación de solicitud, como decimos. En realidad, ha caído en la trampa de esta solicitud: obligada a revelar a todos el «secreto de las obras maestras», obligada a no exhibir más que certezas, evalúa miles de objetos visibles destinados a la

¹⁴En “La *Gioconda* revisada: obra de arte y cliché culto”, de la profesora Estrella de Diego, encontramos una breve aproximación a este asunto; vid. De Diego, E. (1993). Leonardo da Vinci. Colección “El Arte y sus creadores”, nº 7. Madrid: Historia 16, pp. 128-133 (cita de las pp. 130-131). La exposición *Mona Lisa Unveiled*, organizada en 2011 por el Sistema de Galerías del Miami Dade College (MDC) y el Museo Ideale Leonardo da Vinci de Florencia, supuso una puesta al día del extraordinario influjo artístico y mediático que ha ejercido la célebre pintura.

¹⁵Por ejemplo, véase la noticia publicada por el diario ABC en su edición digital (27-IX-2012): <http://www.abc.es/20120927/cultura-arte/abci-gioconda-201209271118.html> (Última consulta: 10 de diciembre de 2012).

¹⁶Remitimos a una entrevista en *La Vanguardia* (13-XII-2010): <http://www.lavanguardia.com/libros/20101213/54086256947/jose-luis-espejo-lamoreneta-inspiro-a-leonardo-da-vinci-la-sonrisa-de-la-gioconda.html> (Última consulta: 10 de diciembre de 2012).

¹⁷En este punto el autor trae a colación, precisamente, la imagen de la *Gioconda* expuesta en el Louvre.

colocación (...).¹⁸

Nuevamente, el comentario razonado de este tipo de noticias nos parece una estrategia conveniente para la tarea de desarrollar el sentido crítico de los alumnos universitarios. Además, partiendo del interés que suele mostrar el público hacia estas obras maestras —u obras míticas— del arte occidental, consideramos que ayuda a conectar mejor con problemas actuales que afectan al patrimonio histórico-artístico y, en general, a la recepción y la consideración de la obra artística. Con estas premisas, empleamos las informaciones de la Gioconda madrileña y sus implicaciones al comienzo de curso, debidamente ilustradas con imágenes, para la asignatura de “Didáctica de la Historia del Arte” impartida en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas —especialidad de Geografía e Historia— de la UCM.

3. Santiago de Compostela: la ciudad palimpsesto y sus simulacros culturales

En 1985 —año en que España entró a formar parte de la Comunidad Económica Europea— la ciudad vieja de Santiago de Compostela fue declarada Ciudad Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, que valoró especialmente la singularidad de este lugar como centro de peregrinación cristiana a lo largo de la historia. En efecto, un largo proceso de sedimentación y decantación cultural a lo largo de más de 11 siglos ha convertido a esta ciudad gallega en un auténtico palimpsesto, en el que se pueden descifrar las huellas de cada época, desde sus orígenes histórico-legendarios, protagonizados por las figuras del eremita Pelayo, el obispo Teodomiro y el rey Alfonso II “el Casto”, hasta nuestros tiempos, en los que se ha transformado, en buena medida, en un destino más del turismo cultural de masas. No cabe duda de que la declaración de la UNESCO, sumada a la declaración de “Primer Itinerario Cultural Europeo” que el mismo organismo otorgó, en 1993, al Camino de Santiago, supuso un decisivo impulso para la exitosa incorporación de la ciudad al fenómeno del turismo globalizado, con la consiguiente revitalización económica de su centro histórico.

Una ciudad con fundamentos medievales y que mantenía, al menos aparentemente, parte de su idiosincrasia primigenia generaría entre las décadas de 1960 y 1980 del pasado siglo cierta mirada melancólica, proyectada sobre la imagen mental de una ciudad amable que evocaría tiempos premodernos. En su *Breve historia del urbanismo*, Fernando Chueca Goitia expresaba esta concepción en los siguientes términos:

“La ciudad medieval es un medio homogéneo y a la vez plenamente identificable en todas sus partes. No hay nada en ellas que disuene ni

¹⁸ Didi-Huberman, G. (2010). Ante la imagen. Pregunta formulada a los fines de una historia del arte. Murcia: CENDEAC, pp. 70-71 (primera edición en: París, Les Éditions de Minuit, 1990). La “tiranía de lo visible” —como dice este autor— también ha sido criticada, en distinto sentido, por otros teóricos del arte contemporáneos. Por ejemplo, Umberto Eco se encarga de recordar “la naturaleza emocional, intuitiva, irreflexiva de una comunicación por la imagen”, al tiempo que recomienda a los hombres de cultura “educar, aun a través de la televisión, a los ciudadanos del mundo futuro, para que sepan compensar la recepción de imágenes con una rica recepción de informaciones «escritas»”; Eco, U. (2011). Op. cit., pp. 400-401.

rompa su sutil tejido; y, sin embargo, ninguna calle se confunde con otra, ninguna plaza o plazuela deja de tener su propia identidad, ningún edificio deja de hablar su propio lenguaje, eso sí, perfectamente jerarquizados y sometidos por su significación y valor simbólico a los grandes monumentos representativos que dominan el volumen, escala y excelencia. Esa identidad sin romper la armonía del todo es algo que muy pocas veces en el curso de la historia ha caracterizado el fenómeno urbano. Nos hace pensar en el correlato plástico de un humanismo medieval, feliz resultado de un mundo de orden. Tema de meditación ante la atroz y masiva uniformidad de la metrópoli moderna o ante las distorsiones que produce la lucha de intereses, imagen de un mundo en desorden en el que el hombre no ha encontrado su sitio.”¹⁹

El papel crucial que las ciudades medievales han desempeñado en Europa también ha sido ponderado muy positivamente por Leonardo Benevolo, quien subraya la importancia de este período histórico, la Edad Media —sobre todo a partir del siglo XI— en la creación de la identidad ciudadana:

“Le realtà urbane create nel Medioevo qualificano ancora in modo preponderante le città cresciute molte volte nelle epoche successive. A questa eredità dobbiamo la nozione stessa di città come un soggetto individuale e in qualche modo animato, non ridicibile alle formalità recenti delle istituzioni nazionali e sovranazionali; ad essa sentiamo di appartenere, da essa accettiamo di esser qualificati (...); qualificati, non diminuiti e in certo senso aumentati, per la ricchezza di esperienze umane accumulate in quel luogo.”²⁰

Esa “ricchezza di esperienze umane accumulate in quel luogo” viene a redundar en esa idea de “ciudad palimpsesto” que caracteriza a Santiago de Compostela, en cuyo tejido urbano se conservan, de algún modo, las huellas de diferentes “escrituras” —léanse épocas— que han configurado su morfología, sus usos y sus imágenes a lo largo del tiempo. Diversos condicionantes determinan la ciudad histórica que hemos recibido: herencia, identidad, selección y decantación cultural²¹. Son conceptos ligados a la idea que en la actualidad se tiene del patrimonio, cuyo carácter multidimensional (patrimonio de tipo material, inmaterial o espiritual) es asumido cada vez con mayor naturalidad.

Sin embargo, tampoco conviene perder de vista la percepción que el hombre contemporáneo tiene de ese patrimonio histórico, cada vez más valorado y conocido, pero también más alejado de su “poder significante” primigenio. A propósito de la arquitec-

¹⁹ Chueca Goitia, F. (1968). Breve historia del urbanismo. Madrid: Alianza (citamos por la edición de bolsillo de 2009, p. 103).

²⁰ Benevolo, L. (1993). La città nella storia d'Europa. Roma-Bari: Laterza (citamos por la edición de 2004, pp. 79-80).

²¹ Repetimos los diversos enfoques propuestos por Fontal Merillas, O. (2003): La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet. Gijón: Trea, pp. 30-41. Remitimos a esta publicación para una aproximación al tema.

tura, Umberto Eco ofrece ciertas observaciones que bien pueden traerse a colación ahora:

“(...) la historia, con su vitalidad voraz, vacía y llena las formas [arquitectónicas], las priva y dota de significado (...). Pero quedamos algo perplejos y tristes ante unas formas inmensas que para nosotros han perdido su poder significativo original y parecen (referidas a los significados más débiles que les inoculamos) mensajes demasiado complejos respecto a la información que transmiten. En la vida de las formas pululan estos gigantes sin sentido, o con un sentido demasiado pequeño para un cuerpo tan grande (...) la vocación filológica de nuestro tiempo ayuda a la recuperación de las formas, pero las reduce en importancia. (...) Un exceso de saber que no se transforma en una renovación y por lo tanto actúa como un narcótico”²²

Precisamente, es en este punto de nuestra reflexión donde queremos conectar con el magno proyecto ligado a Santiago de Compostela que ha sido noticia en diversos medios de comunicación durante los últimos años: la Ciudad de la Cultura. Ideado a fines del pasado siglo, este complejo iba a ser el proyecto cultural estrella con el que la Xunta de Galicia —con la figura de Manuel Fraga al frente— inauguraría la nueva centuria. El proyecto se adjudicó a Peter Eisenman, arquitecto estadounidense de renombre internacional, y se presupuestó en 108,2 millones de euros, previendo concluirlo en tres años. Eisenman y su estudio planificaron erigir el complejo en el monte Gaiás, cercano a Santiago, eliminando la propia colina (“deconstruyéndola”) y recreando de nuevo sus perfiles arquitectónicamente; y, sobre la superficie de 141.800 metros cuadrados que ocupaba, finalmente diseñaron seis edificios de dimensiones colosales (una biblioteca, una hemeroteca, un museo y un teatro de música, entre otros) sobre una reproducción a escala 1:1 del trazado urbano santiagués, planteando una suerte de diálogo con la vieja ciudad medieval²³.

El nuevo proyecto, aún inconcluso, se erige sobre los vestigios del monte Gaiás, hoy despojado de su naturaleza geológica y vegetal. En un gesto grandilocuente, la cultura se impone a la naturaleza, fagocitándola para recrearla después según sus leyes. El conjunto de edificios proyectados por Eisenman se presenta como un fantasma que mira hacia la vieja ciudad del Apóstol. Al contemplar este resultado provisional, nos asalta una idea acerca del tiempo: la muerte de la Historia o, mejor dicho, el simulacro cultural de la Historia. Se ha pretendido “recrear”, o “condensar”, en menos de una década —con resultados infructuosos, según es sabido— la trama urbana y el legado cultural forjados durante más de 1.000 años en torno a la legendaria presencia de Santiago. Un símbolo más de lo contemporáneo, erigido sobre los cimientos del espí-

²² Eco, U. (2011). La estructura ausente. Barcelona: Debolsillo, pp. 351-352 (primera edición en: Milán, Bompiani, 1968). Los capítulos sobre “La comunicación arquitectónica y la historia” y “¿La arquitectura como comunicación de masas?” son particularmente interesantes para lo que venimos comentando.

²³ La página web oficial de la fundación que dirige y gestiona el proyecto se encuentra en la siguiente dirección: <<http://www.cidadedacultura.org/default.aspx>> (Última consulta: 12 de diciembre de 2012).

ritu megalómano de sus impulsores, de la burbuja económica que se disfrutaba y de la avanzada tecnología aplicada para su consecución. Aunque el envoltorio se nos presente espectacular y fascinante, revestido conceptualmente como depositario/ continuador de una historia cultural, creemos que, en realidad, el conjunto adolece de no tener una verdadera finalidad —rasgo típicamente posmoderno—. Según escribiera Juan A. Ramírez, “La deconstrucción es (...) otro subproducto de la postmodernidad. (...) un episodio figurativo o meramente estilístico”²⁴.

En este sentido, el concepto de la Ciudad de la Cultura santiagoense parece aproximarse sutil y subrepticamente a otros *productos arquitectónicos* contemporáneos de carácter recreativo. Las Vegas, Berlín, Shanghai o Sidney también cuentan con sus remedos arquitectónicos del pasado: réplicas de Venecia, París, las pirámides egipcias o el Partenón, convertidas en simulacros posmodernos de la cultura, copias de tufillo kitsch para el consumo del turista. Refiriéndose a estos centros para el ocio, en concreto a la recreación de varias de las calles más conocidas de Nueva York en un centro comercial a las afueras de la misma ciudad, Vicente Verdú apunta con gran perspicacia:

*“Los originales se encuentran disponibles a poca distancia de ese mall, pero presentan el inconveniente de ser demasiado reales, vulgarmente reales. Para vencer ese fastidio de lo real, nace la figura del doble, con una doble función: de una parte enaltece al original con su remedo; de otra, produce una imagen por donde se puede circular sin el penoso obstáculo de lo temporal”*²⁵

El proyecto de Eisenman no es un doble stricto sensu, pero sí participa de esa aspiración del doble por “liofilizar”, “envasar al vacío” o “congelar” —empleamos la terminología del propio Verdú— determinados conceptos: la huella de la urbe compostelana y la impronta cultural de su devenir histórico. Al “descongelar” estos conceptos a través de un análisis crítico se nos presenta, a nuestro juicio, un plato insípido e inerte.

Al margen de estas consideraciones estéticas, entre la maraña de factores que intervienen en cualquier realización de profunda intervención topográfica y dimensiones colosales como es ésta (propaganda política, intereses económicos, potenciación turística, impacto social, etc.), podemos hallar otros puntos de reflexión. Es conocido que la Ciudad de la Cultura se ha sobredimensionado en todos los sentidos; el presupuesto inicial tiene visos de cuadruplicarse —ya se han gastado casi 400 millones de euros²⁶— y, ante la actual coyuntura económica, su gestión pública parece imposible. Las críticas por parte de la oposición política al gobierno gallego y de diferentes sectores sociales van en aumento. La finalización de las obras aún queda lejos. Y buena parte de los espacios construidos aparecen tristemente vacíos. Todas estas informaciones, cruzadas entre sí, nos llevan a cuestionamientos de carácter ético, social, cultural, etc., en los

²⁴ Ramírez, J. A. (1999). “Aprendiendo de la arquitectura postmoderna”, en Bozal, V. (ed.). Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, vol. II. Madrid: Visor, p. 433.

²⁵ Verdú, V. (2003). Op. cit., p. 39.

²⁶ Por ejemplo, al agotarse la piedra gallega que recubre gran parte de las estructuras exteriores, se tuvo que importar el material desde Brasil —un falseamiento más del vínculo histórico/geológico que se propone—, encareciendo notablemente la construcción.

que sobrevuelan continuamente los interrogantes sobre la finalidad real del proyecto²⁷.

La actividad que desarrollamos en el aula se incardinó en la asignatura optativa anteriormente citada, denominada “El patrimonio histórico, artístico y cultural y su didáctica”. Uno de los temas del programa es el titulado “Ciudades Patrimonio de la Humanidad en España. Posibilidades educativas”, cuyos objetivos primordiales ya aparecen enunciados en el propio título. Realizamos una selección de estas ciudades en tanto que respondieran a modelos urbanos representativos de diversos períodos históricos o culturales (p. ej., los vestigios de Mérida asociados al Imperio romano, Córdoba en relación con la ciudad islámica o Santiago de Compostela como exponente del Medievo)²⁸. Para el último caso referido, previamente desarrollamos una explicación durante dos días (en sendas sesiones de 1 hora y media) de las principales características de las ciudades medievales, señalando sus ejemplos más significativos en España y profundizando en el conocimiento de la urbe compostelana (organizamos los siguientes núcleos temáticos: *Génesis y desarrollo de la ciudad medieval*; *La catedral románica: arquitectura*; *La catedral románica: el pórtico de la Gloria*; *Otros edificios e intervenciones históricas de la ciudad vieja*; *Urbanismo*; *Posibilidades educativas en Santiago de Compostela*² este último de carácter transversal).

En estas sesiones combinamos la lección magistral con apoyo de imágenes proyectadas (presentación de PowerPoint®, con ayuda puntual de la aplicación de Google-Maps® o GoogleEarth® para observar varios trazados urbanos) y diversas lecturas de textos²⁹, para la introducción a la ciudad medieval y su contexto histórico, y el trabajo por grupos (de 4 ó 5 miembros) dentro y fuera del aula, para la búsqueda de información sobre Santiago y su posterior puesta en común y aclaraciones por parte del docente.

Tras las sesiones descritas, en las cuales los alumnos estudiaron la referida ciudad histórica, dedicamos una tercera sesión a una actividad de debate. De este modo, dividimos el grupo de alumnos en dos, con objeto de que cada uno accediera a unas informaciones previamente seleccionadas, y colgadas en el Campus Virtual de la UCM, y se generase un debate posterior entre ambos. El primer subgrupo se encargó de visualizar *on line* el programa monográfico que “Megaconstrucciones” dedicó a la edificación de la Ciudad de la Cultura de Santiago de Compostela³⁰; hay que señalar que dicho programa siempre mantiene un discurso elogioso y complaciente, a menudo exagerado, con las obras presentadas. Las informaciones que proporcionamos al segundo subgrupo también estaban colgadas en la Red, aunque, en este caso, fueron

²⁷ Más adelante, aportamos la referencia de algunas informaciones publicadas; vid. infra, notas 30-32.

²⁸ La lista mundial elaborada por la UNESCO, con diversas informaciones, puede consultarse en su página oficial y portal de Internet: <<http://whc.unesco.org/en/list/>> y <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=45692&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Última consulta: 12 de diciembre de 2012). Es un recurso más que empleamos para nuestras clases.

²⁹ Entre otros, diversos fragmentos de los libros ya citados: CHUECA GOITIA, F. (1968). Op. cit.; Benevolo, L. (1993). Op. cit.

³⁰ Dicho programa se puede ver on line en “You Tube” (son 5 vídeos; última consulta: 12 de diciembre de 2012): (1) <<http://www.youtube.com/watch?v=l8xTzZUogD4>> (2) <http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=1uolX5t_3UU&feature=fvwp> (3) <http://www.youtube.com/watch?feature=fvwp&v=BR_RxZjI\Yyc&NR=1> (4) <<http://www.youtube.com/watch?feature=fvwp&v=tw2o9uNVyts&NR=1>> (5) <<http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=UB9t-YrMpQ&feature=fvwp>>

fundamentalmente escritas. Se trataba de una entrevista realizada a Peter Eisenman el 24 de diciembre de 2010 aparecida en el *blog* “Propuestas in_consultas” del arquitecto ecuatoriano Víctor Sánchez Taffur y el enlace que el mismo blog ofrecía con una serie de comentarios críticos de carácter técnico a las construcciones de Eisenman en Santiago debidos al también arquitecto Óscar Tenreiro³¹; también encargamos la lectura de tres artículos publicados en la prensa digital (*El País*, *La Vanguardia*) en los que se criticaba negativamente el proyecto, sobre todo desde el punto de vista político y económico³².

El debate en torno a la Ciudad de la Cultura y a su relación con la ciudad vieja de Santiago de Compostela fue moderado por el profesor, utilizando un guión con las siguientes cuestiones:

- ¿Qué relación tiene la Ciudad de la Cultura con la ciudad vieja de Santiago de Compostela? ¿Afectará aquélla a la distinción y consideración de Santiago como Patrimonio de la Humanidad?
- ¿Cuál es la idea rectora del proyecto de Eisenman? ¿Qué conceptos subyacen en él?
- ¿Qué críticas se pueden hacer a las realizaciones arquitectónicas del proyecto? ¿Se podrían presentar otro tipo de críticas? (organización, previsión, gestión, etc.).
- ¿Quiénes son los responsables de este proyecto y en qué medida?
- ¿Estáis a favor o en contra de esta construcción? Razonad vuestras respuestas.
- ¿Conocéis construcciones similares –terminadas, por acabar o en proyecto– en nuestro país? (p. ej., el Museo Guggenheim de Bilbao, La Ciudad de las Artes y las Ciencias de Valencia, el futuro proyecto de “Las Vegas” de Madrid, etc.)³³
- ¿Conocéis otras noticias recientes sobre el patrimonio de Santiago de Compostela? (p. ej., el robo y la recuperación del Codex Calixtinus, y su impacto mediático).

Finalmente, se pidió a los estudiantes que elaborasen por escrito una reflexión personal acerca del tema, a modo de síntesis.

³¹Blog “Propuestas in_consultas” (los comentarios de Óscar Tenreiro un link al final de la página; ltima consulta: 12 de diciembre de 2012): <<http://sancheztaffurarquitecto.wordpress.com/2010/12/24/entrevista-petereisenmann-1932-ciudad-de-la-cultura-de-sc-arquitecto-estadounidense/>>

³²Artículos on line de *El País* (8-I-2011 y 12-XI-2011) y *La Vanguardia* (20-XI-2012): (1) <http://elpais.com/diario/2011/01/08/cultura/1294441201_850215.html> (2) <http://politica.elpais.com/politica/2011/11/11/actualidad/1321028878_539150.html> y (3) <<http://www.lavanguardia.com/cultura/20110111/54099528131/la-ciudadde-la-cultura-de-santiago-abre-hoy-sin-saber-para-que-se-hizo.html>>

³³En relación con esta pregunta, recomendamos a los alumnos la lectura complementaria de algún texto de carácter divulgativo sobre el papel de la arquitectura en la actual “cultura del espectáculo”, por ejemplo, el capítulo “Museos exultantes” recogido por Verdú, V. (2003). Op. cit.

³⁴Vid. Habermas, J. (2008). “La modernidad, un proyecto incompleto”, en VV. AA. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós, pp. 19-36 (primera edición en: Seattle, Bay Press, 1983); HABERMAS, J. (1991). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus (primera edición en: Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1985).

Los docentes nos enfrentamos a un verdadero desafío: de un lado resulta ineludible comprender e incorporar los nuevos modos de información y de comunicación en la enseñanza, y de otra parte se hace imprescindible la tarea de fomentar el espíritu reflexivo y crítico en los alumnos, superando el ruido sordo que provoca la saturación comunicativa del mundo actual. Para esta última labor, las posibilidades que ofrece el conocimiento profundo de nuestro patrimonio histórico-artístico son de un extraordinario valor. Este patrimonio, en tanto que legado cultural, forja en gran medida nuestra identidad individual y colectiva y, a la vez, proporciona una excelente vía para la comprensión del mundo.

El presente trabajo es fruto de esta postura integradora, que busca conciliar pasado y actualidad, si bien tiene como fin una proyección de futuro con vistas a una transformación de la realidad. Siguiendo la línea de pensamiento de J. Habermas³⁴, consideramos que el proyecto humanista de la modernidad aún es posible, o al menos deseable, y en nuestras manos está contribuir a su realización a través de la teoría y la práctica educativa. En una sociedad como la actual, marcada para algunos por el signo de la "modernidad líquida" (Z. Bauman)³⁵, nos podemos abandonar en la inercia y dejar que nuestros alumnos sigan la corriente de manera sistemática, o enseñarles a navegar sobre las procelosas aguas del conocimiento.



Fig. 1. Elías García Martínez. *Ecce Homo*, 1930; e intervención de Cecilia Giménez en 2012. Santuario de la Misericordia, Borja (Zaragoza).



Fig. 2. Taller de Leonardo da Vinci. *La Gioconda*, 1503-1516. Museo Nacional del Prado, Madrid.

³⁵ Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

VALORACIÓN Y USO DE SMARTPHONES Y TABLETAS DIGITALES PARA EL ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE MEJORA DEL PAISAJE CON TÉCNICAS DE *WEBMAPPING*

SALVADOR CALABUIG I SERRA
Universitat de Girona

Introducción

Los dispositivos móviles conectados a Internet son un elemento esencial de la vida de nuestros alumnos de secundaria y de ciclo superior de primaria. Los teléfonos inteligentes y las tabletas digitales, posibilitan el acceso ubicuo a la comunicación, la información, las redes sociales y a cientos de miles de aplicaciones para el aprendizaje. En nuestro país, dos terceras partes de los dispositivos están equipados con herramientas como cámaras, micrófonos, GPS y otros sensores que permiten captar la realidad como nunca antes había sido posible (Fundación Telefónica, 2013). Hasta que el profesorado no se dé cuenta de la importancia de incluir las destrezas digitales en la educación formal para aprovechar el inmenso capital educativo de los dispositivos móviles, el alumnado suplirá este vacío mediante el aprendizaje informal y dirigirá su atención hacia sus posibilidades más lúdicas, obviando las formativas.

Los objetivos de esta comunicación son la presentación de actividades educativas para integrar las tecnologías móviles y el WebMapping en las propuestas de educación en paisaje en la educación superior, comprobar hasta qué punto son aceptadas por el estudiantado de Grado de Educación Primaria y sentar bases para futuras acciones que permitan superar reticencias entre el profesorado para su aplicación en el ciclo superior de primaria.

Partiendo de los postulados del informe sobre Educación en Paisaje de Benedetta Castiglioni (Castiglioni, 2009), presentado en la V Conferencia del Consejo de Europa

sobre el Convenio Europeo del Paisaje, y de la experiencia sobre el mismo tema desarrollada a partir de los fundamentos de la teoría socio-constructivista en la universidad de Girona (Batllori y Serra, 2007), hemos incorporado a la educación en paisaje las nuevas herramientas de análisis, comunicación y participación que nos ofrecen las tecnologías móviles para que los alumnos desarrollen el pensamiento crítico y creativo.

Las nuevas herramientas que proponemos se centran en la creación de mapas por parte de los alumnos con las técnicas de WebMapping, usando dispositivos móviles dotados con GPS para recoger los datos del trabajo de campo. El WebMapping consiste en crear tus propios mapas con cualquiera de las múltiples aplicaciones digitales disponibles y publicarlos en la red para compartirlos. En éste caso hemos optado por crearlos a partir de los datos recogidos en el trabajo de campo mediante dispositivos móviles.

Educación en paisaje y *mobile learning*

El aprendizaje basado en dispositivos móviles, o Mobile Learning aplicado a la educación en paisaje proporciona al alumnado una oportunidad inmejorable para la adquisición de las competencias básicas. Si aceptamos, por una parte, que *la educación en paisaje no aparece como una disciplina específica o como una asignatura concreta, sino más bien como un proceso educativo general de crecimiento y formación de la persona, por medio del cual los niños y los jóvenes aumentan sus conocimientos, su conciencia y su sensibilización* (Castiglioni, 2009) y por otra que *en el Mobile Learning el aprendizaje está centrado en el entorno y contexto del estudiante; facilita la publicación directa de contenidos, observaciones y reflexiones, así como la creación de comunidades de aprendizaje; favorece la interacción y la colaboración, en particular la colaboración distribuida y numerosas oportunidades de trabajo en equipo; permite que las nuevas habilidades o conocimientos se apliquen inmediatamente; enfatiza el aprendizaje auto-dirigido y diferenciado; ofrece posibilidades de capturar fácilmente momentos irrepetibles sobre los cuales hacer debate y reflexión; y por último, mejora la confianza de aprendizaje y la autoestima* (Camacho, 2011) entenderemos que con la aplicación del Mobile Learning en la educación en paisaje se refuerza la adquisición de los Soft Skills, o competencias interpersonales definidas en el Livelong Learning Programme de la Unión Europea. En estas se incluyen capacidades como la comunicación, la resolución de conflictos y negociación, la efectividad personal, la resolución creativa de problemas y el pensamiento estratégico.

Para que el análisis y la comprensión del paisaje proporcionen el conocimiento interdisciplinario al que se refiere la definición de Castiglioni, conviene tener en cuenta los cinco conceptos clave o conceptos generales que proponen Batllori y Serra (2009):

1. Función: cada paisaje tiene un uso que deben descubrir los alumnos mediante una observación atenta o una análisis documentada. Al ser el paisaje

una construcción social, algunos usos son ancestrales y otros van apareciendo a medida que cambian las formas de vida y la organización económica.

2. Evolución: el cambio y la evolución son una característica inherente en el paisaje. Comporta cambio y continuidad en la ordenación del territorio.
3. Conflicto y consenso: la evolución comporta cambios en las formas y los modelos de ordenación del territorio que afectan a las personas. No siempre todos los agentes sociales aceptan de la misma manera las transformaciones. En los procesos de evolución hay momentos de desacuerdo y de consenso, negociación y pacto.
4. Sostenibilidad: las actuaciones humanas sobre el paisaje tienen repercusiones, no solo sobre el equilibrio ecológico y el patrimonio, sino también sobre la organización y la justicia social. La gestión sostenible tiene que ser una característica inherente a las actuaciones sobre el territorio y el paisaje.
5. Identidad y banalización: el paisaje genera sentimientos de pertenencia y apropiación. Cuando esta identificación es colectiva puede expresar sentimientos de nacionalidad. Hay que mantener la identidad del paisaje y evitar la uniformización y banalización.

Además de tener en cuenta estos cinco conceptos clave, para que el alumnado pueda percibir y analizar correctamente el paisaje tiene que sentir que forma parte de él. Tal como describe la acertada metáfora de E. Turri (1998), tenemos una doble relación con el paisaje. Somos actores, en el sentido que actuamos y construimos el paisaje porque interaccionamos con él, y, al mismo tiempo, somos espectadores, contemplamos el paisaje que, en parte, es creación nuestra. El paisaje es como un teatro que nos permite ser actores y espectadores, al mismo tiempo.

En este contexto, la función de los dispositivos móviles es facilitar la recogida de información sobre estos conceptos paisajísticos, geolocalizarlos y representarlos en un mapa y publicarlos para compartirlos cooperativamente.

La práctica con dispositivos móviles para el análisis, la reflexión y la discusión de propuestas para la mejora del paisaje

A los 200 alumnos del Grado de Profesor de Educación Primaria se les propuso una práctica que consistía en registrar sus observaciones sobre el paisaje con dispositivos móviles (smartphones y tabletas digitales) dotados de GPS y cámara de fotográfica. Estos dispositivos y sus aplicaciones (APPS) les permitieron geolocalizar su recorrido para después analizarlo según los cinco conceptos expresados anteriormente. Sus análisis y sus reflexiones se publicaron en un bloc y se debatieron de manera colaborativa. A partir de la participación y la discusión, se concretaron las intervenciones que podrían

hacerse en ese espacio para mejorarlo. Asimismo se les ofreció valorar el uso de los dispositivos móviles en el proceso educativo antes y después de realizar la práctica.

A continuación los alumnos debían registrar su recorrido y geolocalizar sus observaciones e impresiones del paisaje a través de textos y fotografías. Cada vez que los alumnos querían dejar constancia de una observación, insertaban una fotografía y un texto en el recorrido (Waypoint) que quedaba reflejado en el mapa. Para solucionar la falta de disponibilidad de este tipo de material en los centros educativos, optamos por un sistema del tipo “bring your own device” (BYOD) implementado ya en algunos centros educativos de Estados Unidos (Johnson, Adams y Cummins. 2012). Se sugirió a los alumnos que aportasen los dispositivos móviles que usan habitualmente, así se demostraba que se podía trabajar con la tecnología disponible y no era necesario recurrir a compras de material especial. Para los que no disponían de herramientas con GPS, se ofrecieron varias tabletas en préstamo de la Facultad de Educación. Entre todos los alumnos se acordó usar una misma aplicación para registrar el trabajo de campo que resultó ser MyTracks para los sistemas operativos Android y Apple. No obstante, como el trabajo se realizaba en grupo, algunos alumnos decidieron utilizar, además de MyTracks otros programas como OruxMaps o AndAndo, de desarrolladores españoles, para comparar los resultados. Una vez registrado el trabajo, se guardaba en formato KML y se publicaba en el apartado Mis sitios de GoogleMaps.

Para poder compartir fácilmente los trabajos, se publicaron en un bloc (xqsociales.blogspot.com) con un resumen de las impresiones percibidas en el trabajo de campo. De ésta manera, todos los alumnos podían acceder mapas creados por los compañeros, donde aparecían geolocalizados el recorrido y la información descrita y fotografiada de los elementos que decidieron destacar como relevantes: restos históricos, establecimientos comerciales, las personas que usan el espacio, los tipos de viviendas, elementos naturales, elementos relacionados con el tráfico, sentimientos, símbolos de identidad, conflictos o manifestaciones artísticas.

El paso siguiente consistía en iniciar un debate sobre los elementos destacados del paisaje. En la discusión se reflejaron las diferentes interpretaciones y valores sobre un mismo paisaje relacionadas con la defensa del espacio público, de la identidad del lugar, sus valores estéticos, históricos, culturales, los criterios de igualdad, de sostenibilidad en la movilidad, el mantenimiento de lo público, los conflictos entre diferentes usuarios, el punto de vista del vecino o el valor que tiene este espacio nuevo para un alumno universitario de otra ciudad que se convierte en consumidor habitual de ese lugar. Todo ello con el propósito de consensuar propuestas para mejorar ese espacio para el ciudadano.

Resultados

Dos terceras partes de los 200 alumnos de Grado de Educación Primaria que han participado en la experiencia han valorado, en la mayoría de los casos, de manera positiva

el uso de los smartphones y las tabletas, no sin antes superar un amplio número de reticencias iniciales. Según sus propias valoraciones, antes de empezar la práctica consideraban que la experiencia no se podía reproducir en las aulas de primaria porque era demasiado compleja y se perdería mucho tiempo aprendiendo a usar unas aplicaciones que en la escuela no se pueden aprovechar porque no existe el material adecuado (tabletas o móviles inteligentes para los alumnos). Más adelante, una vez que los alumnos de grado habían experimentado con el WebMapping como herramienta educativa, las valoraciones negativas se dirigían hacia su carácter lúdico argumentando que los alumnos de primaria jugarían con los mapas digitales y los usarían sólo por pura diversión, no como herramienta educativa. Finalmente se aceptó que incluso el uso lúdico de las representaciones gráficas tiene un valor educativo y se destacaron las posibilidades educativas del WebMapping. La valoración final sobre el WebMapping con dispositivos móviles la podemos sintetizar en tres argumentos:

- a) Los alumnos pueden representar gráficamente su análisis de la realidad de manera rápida y sencilla. El hecho de ir creando tus propios mapas, provoca que éstos resulten, según los alumnos, más significativos y personales.
- b) Permite superar más fácilmente el proceso de abstracción que requiere el trabajo con mapas. Con un solo clic pasan de la foto real del espacio que han pisado y analizado, a su representación abstracta en forma de mapa.
- c) Permite compartir e intercambiar información en la red sobre un espacio concreto y proponer de manera colaborativa mejoras en su organización.

Discusión

Los resultados nos indican que hay una amplia mayoría de los alumnos de Grado de Educación primaria que reconoce el WebMapping como una herramienta adecuada para el análisis del paisaje, su interpretación y la aportación colaborativa de ideas para mejorarlo. Esto supone introducir en la educación las tecnologías móviles con soportes como los smartphones y las tabletas digitales dotados con sensores GPS.

Sin embargo, todavía hay una tercera parte de los futuros maestros que han participado en esta experiencia que, aun reconociendo cierto valor educativo al WebMapping, no creen que sea apropiado que los alumnos trabajen con móviles inteligentes o tabletas digitales en la escuela primaria alegando dificultades técnicas para los alumnos de ciclo superior, poca disponibilidad del material en las escuelas y la relación de éstos dispositivos con actividades más lúdicas que educativas.

Conclusiones

Esta experiencia nos ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

- a) La gran mayoría de los alumnos de grado de educación primaria están ya preparados para introducir de manera paulatina los nuevos dispositivos móviles que permitan, con sus aplicaciones actuales y futuras, mejorar los trabajos de campo sobre el paisaje que se realizan en la escuela.
- b) La iniciativa de experimentar con el WebMapping ha permitido a muchos alumnos superar su reticencia inicial a reconocer los dispositivos móviles y sus aplicaciones como herramientas educativas para la escuela primaria. En su evaluación del trabajo, los alumnos han considerado que las cuestiones técnicas que al principio veían como un problema importante son fácilmente superables. Por otra parte, los resultados educativos del proyecto han matizado la relación automática del Smartphone y la tableta con el simple uso lúdico.
- c) El WebMapping es una herramienta potente para superar la capacidad de abstracción que requiere el uso de los mapas en educación primaria. La facilidad con que puede relacionar el espacio real que han pisado y analizado los alumnos con su representación abstracta en forma de mapa, permite una mayor comprensión de las representaciones gráficas.
- d) Por último se ha podido detectar que una tercera parte de los futuros maestros necesitan más que los resultados de una simple práctica para evidenciar las ventajas del WebMapping y el uso de los dispositivos móviles. Mantener desconectados de las tecnologías actuales y futuras a una parte relativamente importante de los futuros maestros es una situación que debe superarse.

Los dispositivos móviles deben formar parte de las herramientas educativas. Hay que introducirlos de la misma manera que en años posteriores recibimos primero a los ordenadores y luego al uso de internet en las aulas. Para vencer las reticencias iniciales, proponemos la realización de prácticas educativas de manera continuada que demuestren a los docentes, actuales y futuros, las ventajas de estas herramientas. Tal como señalan Johnson, Adams y Haywood (2011) se trata más de cambiar la actitud de los docentes sobre el WebMapping y los dispositivos móviles que de que aprendan a utilizar nuevos dispositivos.

Referencias bibliográficas

Batllo, R.; Serra, J. M. (2007): Una metodología per a l'estudi del paisatge, *Perspectiva Escolar*, num. 311, 17-27.

Batllo, R.; Serra, J. M. (2009): El proyecto Ciutat, Territori y Paisaje: un recurso innovador para la educación del paisaje en la enseñanza secundaria. *Íber*, núm. 65. 17-26

Busquets, J. (1996): La lectura visual del paisaje. Bases para una metodología, *Íber*, num. 19, 53-59.

Castiglioni, B. (2009): *Education on Landscape for Children*. Estrasburgo: Consejo de Europa Fundación Telefónica La Sociedad de la información en España 2012. (2013) Ariel Barcelona.

Johnson, L., Adams, S., and Haywood, K. (2011): The NMC Horizon Report: 2011 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium

Johnson, L., Adams, S., and Cummins, M. (2012): NMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Turri, E. (1998): Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato. Venecia, Marsilio

MENTES INTERACTIVAS: APLICACIÓN DE HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN EL AULA DE HISTORIA

LIS CERCADILLO
Universidad de Alcalá de Henares

A todos los alumnos que han trabajado en este proyecto

"The task before us is to extend into the digital world the virtues of authenticity, expertise, and scholarly apparatus that have evolved over the 500 years of print, virtues often absent in the manuscript age that preceded print".

Michael Gorman, antiguo presidente de la *American Library Association*, 2007.

Introducción

En esta comunicación se describe un proyecto realizado para el aula de Historia, con estudiantes del Master de Profesores de Secundaria para alumnos de 4º ESO —dentro de un programa bilingüe inglés/español— centrado en la creación colaborativa de una unidad didáctica multimedia basada en herramientas de la Web 2.0. Uno de sus propósitos es avanzar en un cambio metodológico que haga posible un enfoque disciplinar y científico de la historia escolar. Se especifican los objetivos, los contenidos sustantivos y estructurales, la metodología seguida y los criterios de evaluación seleccionados. A partir de las herramientas digitales empleadas, como Dipity, Timerime, Timetoast, Google Maps, Penzu y Glogster, se intenta conseguir un aprendizaje más genuino de la comprensión histórica, a partir de conceptos estructurales como la tipificación de causas por aspectos, la distinción de las diferentes escalas temporales que revelan la jerarquía causal en las explicaciones históricas, y la diferenciación entre acontecimientos, hechos y procesos en una descripción o en una explicación histórica.

Este artículo describe un proyecto concebido para el aula de Historia, con estudiantes del Master de Profesores de Secundaria para alumnos de 4º ESO, centrado en la creación colaborativa de una unidad didáctica multimedia (UDmm). La mayoría de las tareas fueron realizadas por los estudiantes del Master, pero algunas se elaboraron o aplicaron en el aula con alumnos de 4º ESO. Se inscribe en un proyecto más amplio, EDA (Experimentación Didáctica en el Aula), que nació en España en 2005 con el fin principal de incorporar los medios digitales a las clases de Educación Primaria y Secundaria. Tiene implicaciones prácticas importantes, porque aúna los esfuerzos de redes de profesores embarcados con unos mismos propósitos: impulsar y mejorar el aprendizaje de los alumnos en las diversas áreas y materias. En principio, EDA se centró en la enseñanza de las Matemáticas, la Física y el Inglés en Secundaria. Aquí se muestran algunas de sus posibilidades, ventajas e inconvenientes, en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, dentro de un programa bilingüe español-inglés.

La Historia escolar en España —y en muchos otros países— precisa aún de un cambio metodológico que haga posible un enfoque disciplinar y científico de esta forma de conocimiento. Este enfoque se centra en un aprendizaje que reconozca que los hechos del pasado se construyen en los diferentes presentes gracias a la evidencia derivada de las fuentes, que las cuestiones propuestas influyen en la manera de interpretar las fuentes, y en cómo los hechos del pasado se organizan en explicaciones y narraciones. Además, desde este enfoque no sólo se estudia el contenido sustantivo (feudalismo, clases sociales, Felipe II), sino también el estructural o de segundo orden: jerarquía causal, sucesos y procesos en las explicaciones históricas, trabajo con fuentes históricas y de ficción, discriminación de la fiabilidad y la utilidad de las fuentes según las preguntas que se quieren contestar, diferencias entre el tiempo cotidiano y el tiempo histórico, nociones de cambio y continuidad, significación e interpretaciones (Ashby and Edwards, 2010). El empleo de herramientas digitales constituye una ayuda preciosa para desarrollar este enfoque disciplinar en la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación obligatoria.

En los programas bilingües, el uso de los medios digitales también es imprescindible, porque los profesores deben elaborar y contar con muchos recursos nuevos y adaptados a cada contexto, y a través de proyectos como éste, se puede hacer más eficiente la tarea de elaboración, intercambio y difusión en general de materiales y métodos de trabajo entre los profesionales de distintas áreas y de diferentes regiones de España. Un paso más allá es el intercambio de experiencias y recursos a través de redes de profesores en distintos países europeos, interesados en el enfoque bilingüe de la lengua propia y el inglés, en contenidos como Historia y Geografía.

Objetivos

Los objetivos generales propuestos fueron:

- a) Incentivar en los alumnos el conocimiento y la comprensión de la historia, en

sus conceptos sustantivos y estructurales, a través de recursos informáticos, y conseguir un aprendizaje, guiado y autónomo al mismo tiempo, de los contenidos desarrollados.

- b) Promover un cambio metodológico, especialmente en los alumnos de los cursos de la ESO (generalmente, más heterogéneos que los de Bachillerato) hacia un saber más epistémico (*nature of history*) y aplicado (*know how, not only know what*) y la construcción gradual de un aprendizaje más independiente por su parte.
- c) Elaborar y usar recursos en inglés, para que puedan ser utilizados por los propios alumnos en el programa bilingüe seguido.
- d) Conseguir una mayor flexibilidad en la graduación de la dificultad de las tareas y actividades, que ayude a estructurar más racionalmente los contenidos y criterios de evaluación.

En general, no sólo en España, los alumnos de Secundaria tienen una experiencia en recursos electrónicos considerable, si bien más en lo que se refiere a deberes en casa y a uso personal y de ocio que a un empleo sistemático de estudio y práctica cotidiana en clase (OECD, 2011). Diversos obstáculos, como el elevado número de alumnos por aula, la falta de medios informáticos disponibles, la dificultad de organización de horarios en el centro, pueden hacer inviable un proyecto como éste. Con un soporte adecuado de infraestructura material, el proyecto se puede realizar en parejas, intentando, a la vez, que su composición sea equilibrada o complementaria, con el apoyo de un alumno más experto a otro de menor experiencia, en los casos necesarios. Cuando surjan dificultades de espacio o de horario, se puede combinar tiempo de explicación teórica en clase y actividades en formato impreso, ayudándose del proyector y presentaciones digitales.

Contenidos

La UDmm se elaboró en torno a los contenidos del currículo de 4º ESO (Comunidad de Madrid): *El período de entreguerras y la crisis del parlamentarismo (1919-1939)*, que fue subdividido en los siguientes epígrafes:

- La revolución rusa y sus consecuencias internas y externas
- El fascismo italiano
- El crash de 1929 y la gran depresión
- El nazismo alemán
- La II República en España y la guerra civil

Éste es el bloque de contenido sustantivo de referencia. Esta 'intensa' unidad didáctica

se abre con uno de los procesos más importantes del siglo XX, la revolución rusa y sus consecuencias, tanto dentro como fuera del gran país euro-asiático, y la oposición al comunismo y al parlamentarismo que representa la nueva ideología fascista y su correlato nazi en Alemania. En este contexto político estalla la crisis y recesión económica que contribuye a quebrantar más aún los sistemas democráticos europeos. Un ejemplo interesantísimo para entender las tensiones político-ideológicas y económicas del período de Entreguerras es el de la II República española, que será destruida con una cruel guerra civil, prólogo de la guerra europea que estallará en 1939 y que se convertirá en mundial a partir de 1941. La guerra civil española se trata en un contexto más amplio que el nacional, para que los alumnos vean cómo los sucesos que ocurren en España se encadenan con la crisis económica mundial y la crisis de las democracias europeas.

En esta unidad didáctica se desarrollaron otros tipos de contenidos, no sólo el *sustantivo* o factual, sino también el estructural o de segundo orden. Por ejemplo, en la relación de unos temas y otros, se estudiaron las cadenas causales, según la tipificación de causas por aspectos (políticas, económicas, sociales, culturales), y también procurando distinguir las diferentes escalas temporales (causas detonantes, a medio o a largo plazo), que explican, en definitiva, la jerarquía causal en las explicaciones históricas, es decir, cómo y por qué la mayoría de las veces los sucesos y procesos históricos no tienen una, sino múltiples causas, cómo se entrelazan y qué grado de importancia tienen cada una de ellas. Así, la rápida expansión del fascismo no se entendería sin la amenaza —verdadera o exagerada— del “fantasma del comunismo” en toda Europa, y el nazismo no se puede entender sin la depresión económica anterior y la salida autárquica y orgullosamente nacionalista que ofreció Hitler al pueblo alemán.

Por medio del trabajo en procedimientos como el uso de fuentes históricas e historio-
gráficas, mapas y gráficos históricos, ejes cronológicos, mapas conceptuales e imágenes del tiempo intentamos que los alumnos llegasen, en parte, a las conclusiones que forjan los historiadores para ayudar a orientarnos en el tiempo histórico, tanto el pasado como el presente y el futuro.

También se tuvieron en cuenta las actitudes o disposiciones a entender el contenido de la materia por medio del trabajo activo y cooperativo con unos recursos y técnicas en muchos casos nuevos para todos, profesores y alumnos.

Criterios de evaluación

Se desprenden de los objetivos generales y los contenidos concretos de la UDmm:

- a) Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939.
- b) Entender las cadenas e interrelaciones causales, según la tipificación de causas por aspectos (políticas, económicas, sociales, culturales), y la distinción

de las diferentes escalas temporales (causas detonantes, a medio o a largo plazo) que revelan la jerarquía causal en las explicaciones históricas.

- c) Diferenciar los acontecimientos (events) de los procesos (processes) en una descripción o en una explicación histórica.
- d) Desarrollar procedimientos como el uso de fuentes históricas e historiográficas, mapas y gráficos históricos, ejes cronológicos y mapas conceptuales, en recursos impresos y electrónicos (entre ellos, Dipity, Timerime, Timetoast, Google Maps, Penzu y Glogster).
- e) Aprovechar las posibilidades de páginas y sitios web en inglés, idioma original de muchos de los recursos accesibles a través de internet, relacionadas con los contenidos de la UDmm.
- f) Saber vincular algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro.

Metodología

El proyecto se tituló *Europe 1919-1939. Explore the main events, turning-points and processes in these intense two decades of the 20th century. (Europa 1919-1939. Explora los principales acontecimientos, hitos y procesos de estas dos intensas décadas del siglo XX)*.

Se desarrolló a lo largo de distintas fases, desde la organización e los grupos de trabajo; la creación de cuentas e introducción práctica a las herramientas de la web 2.0; la división de la etapa histórica tratada en distintos subperíodos, repartidos entre las diferentes parejas; la asignación a cada grupo de trabajo de los temas concretos para su tratamiento en más profundidad (*in-depth studies*); la distribución de materiales impresos y del trabajo realizado en clase y en casa; y, por último, la evaluación del aprendizaje y de todo el proceso.

En los anexos 1 a5 se recogen algunos de los materiales utilizados. Se elaboró una encuesta para pasar a los alumnos sobre su experiencia previa con herramientas de la web 2.0 (ver Anexo 1). Un documento word recogía las principales fechas y datos del Período de Entreguerras, como punto de partida para la elaboración del eje cronológico con Dipity o con Timerime (ver Anexo 2). Según se iban construyendo los distintos acontecimientos, se creaba otro archivo word documentando los enlaces a las fuentes incluidas, de textos, imágenes y videos. A la vez, se trabajaban cuestiones de diacronía y sincronía, coyunturas y estructuras y la diferencia entre *event* (suceso, del pasado), *fact* (hecho, del relato histórico) y *process* (proceso).

Para que todos los alumnos tuvieran una visión más inclusiva de parcelas que no hubieran trabajado directamente, a partir de la visualización en una pantalla común, se presentaron oralmente (*oral presentation*) en clase diversos acontecimientos y procesos del eje cronológico, justificando el uso de las fuentes como evidencia y discutiendo

sobre la autoría de las fuentes utilizadas (textos, fotografías, dibujos, escenas de películas y de documentales) (ver Anexo 3).

Asimismo, a cada grupo se le asignó una pregunta de investigación concreta (*research question*), dentro de este período 1919-1939. Para ello, se repartieron materiales específicos por cada tema (p.e., la Rusia de Lenin, la lucha de las mujeres por su derecho al voto, el New Deal de Rossevelt, etc) para fundamentar el estudio y la redacción posterior de un ensayo histórico (*in-depth study*), escrito en Penzu (ver Anexo 4).

Los mapas históricos se trabajaron a través de Annotated Google Maps (*Contrast & Compare: Europe in 1919 and Europe in 1939*), donde contrastaban y comparaban cuántas democracias y cuántas dictaduras había en cada momento elegido, para que entendieran gráficamente por qué se dice que este período sufrió "*the crisis of democracies and the rise of fascist or authoritarian dictatorships*". Y se dieran cuenta de lo difícil —imposible— de definir un suceso aislado, si no se entiende dentro de un proceso, pero también viendo la fuerza que tiene una instantánea de un momento preciso. Integrando todo el trabajo de líneas del tiempo con sus entradas a diversos acontecimientos y los mapas anotados se elaboró un Glogster (ver enlace de Glogster, Anexo 5).

Evaluación del aprendizaje

En la evaluación del aprendizaje de los alumnos se cuenta tanto la adquisición de los contenidos previstos, y su graduación, como la posible influencia de los recursos multimedia empleados sobre su conocimiento y comprensión de los contenidos previstos (mayor motivación o falta de interés, dificultades técnicas, presión del tiempo, diferencias entre chicos y chicas, etc.). Los instrumentos empleados son la encuesta sobre su experiencia previa con herramientas de la web 2.0, un *writing Log* o diario de clase individual (del profesor y de los alumnos), las presentaciones orales, un examen-revisión con preguntas cortas y un ensayo escrito sobre hitos y procesos históricos. Se observan también las actitudes y disposiciones para entender el contenido de la materia por medio del trabajo activo y colaborativo en recursos y técnicas digitales: presentación en público, comunicabilidad, disposición a escuchar, capacidad de síntesis en las explicaciones, defensa de opiniones fundamentadas y argumentación de las afirmaciones expuestas.

Discusión

El temor principal por parte de muchos profesores que trabajan con la web 2.0 es que los alumnos se queden en el 'juego' de la herramienta, que la mayoría controlan en seguida, y no ahonden en el contenido específico de la materia. Por eso, el organizar un trabajo oral contribuye a que cada grupo se responsabilice de lo que ha escogido en cada acontecimiento y lo justifique, que no se conformen con '*cut & paste*'.

sino que razonen, redacten, discutan y concluyan. Y que pasen gradualmente del *'informal speaking to formal writing'*.

En la aplicación de este proyecto surgieron cuestiones muy interesantes, sobre las fuentes problemáticas, sobre el riesgo de confundir la banalidad del mal con videos humorísticos sobre Hitler, o el peligro de justificar la invasión de Polonia, con documentales de 1939, según la visión recogida en páginas neonazis. También se ayudan entre ellos en cuestiones técnicas, proponen procedimientos más rápidos o eficaces. Aprenden a escuchar en otros idiomas, p.e., presentan discursos de Mussolini o de Hitler en su idioma original, y con subtítulos en inglés, y explican por qué lo hacen así, "para ver cómo lo escuchaban las gentes de su época". En los mapas, se observan iniciativas propias ("*Shall we add the country capitals?*"), aparte de lo que se pide dentro de la 'instantánea' de Europa en 1919 ó en 1939. Otras veces, quieren saber "*what happened later*", y añaden una línea indicando la invasión de Hitler en 1940, más allá de los límites cronológicos del mapa. Y casi sin darse cuenta, se encuentran indagando en que "las cosas no se entienden sin saber qué pasó antes o después", es decir, en las cadenas causales, y en cómo se entendía la democracia en 1919 comparando con lo que se entendió en 1939 o se entiende ahora (p.e., en 1919 el sufragio 'universal' era sólo masculino). También es sugestivo comprobar cómo empiezan a comprender los constreñidos límites de los ejes cronológicos, viéndose obligados a superar las etapas convenidas en un principio, "porque si no, no tiene sentido". Otros alumnos (alumnas, en este caso) constatan que "hay muy pocas fuentes de fiar sobre las sufragistas, sobre todo en España, hay que hacer algo...".

El tiempo histórico no es lo mismo que el tiempo cotidiano ni que el tiempo social, aunque muchos de los conceptos temporales que utilizamos en la clase de Historia parecen confundir esta distinta consideración epistemológica (Blow, Lee & Shemilt, 2012). Un reciente estudio empírico ha mostrado las preferencias de los alumnos para orientarse en el tiempo, y concluye que, más que el tradicional eje cronológico (*timeline*), que adscribe fechas a un suceso a lo largo de una línea, las estrategias óptimas para la orientación histórica resultan ser los contextos de imagen y sonido asociados a esas fechas (Wilschut, 2013). Por ello, recursos como los empleados en este enfoque pueden contribuir en buena medida a una más genuina comprensión histórica.

Un recordatorio constante es que lo que estamos haciendo es Historia, no 'Inglés' ni 'Informática', aunque estos otros conocimientos los utilicemos en el trabajo diario, tanto nuestra segunda lengua como el formato electrónico. Pero gracias a este formato, se logra hacer hincapié en cuestiones que de otra manera habría sido mucho más difícil abordar, como la discusión sobre la fiabilidad o la utilidad de las fuentes, y cómo escogemos entre un océano inmenso de información. E instarles a que sepan hacer las preguntas pertinentes que hay que plantear a los documentos con los que uno está construyendo el propio conocimiento. En este sentido, experiencias como ésta pueden favorecer el que trabajemos con más profundidad, y desde las distintas áreas y materias, un giro metodológico hacia un aprendizaje mucho más interactivo y que indague en la naturaleza disciplinar de cada materia, como es, en este caso, la

construcción de la historia escolar sin olvidar su base académica.

En cuanto al uso de los medios digitales, no se puede hablar ya de 'nuevas' tecnologías, porque son de empleo cotidiano, más en casa que en clase, y esto es lo que debe cambiar radicalmente, tendiendo a un acceso universal a los medios electrónicos en todas las aulas y a un uso cada vez más variado, tanto experimental como convencional, de las herramientas digitales. El ritmo del cambio es tan vertiginoso que la web 2.0 se está quedando atrás, dejando paso a la web 3.0... Los ordenadores fijos son sustituidos por los portátiles, las tabletas y el omnipresente (e invasivo, muchas veces) smartphone. Pero cada vez resulta más fácil la creación de *Teacher Networks*, entre profesores de distintos países, que trabajan en centros escolares y universidades, y aúnan pequeños esfuerzos como éste para obtener un mayor rendimiento e implicación de los alumnos, para desarrollar su capacidad reflexiva y crítica. Si enlazamos con la cita del principio, sería bueno concluir con el deseo de ayudar, como en esta experiencia, a que estos nativos digitales se enorgullezcan de su autoría propia y única y aborrezcan el plagio. Las generaciones híbridas (*paper-based & computer-based*) conviven con los nativos digitales, y parece todavía conveniente que las más jóvenes generaciones también lo sean, que la lectura inmediata a golpe de click se alterne con la lectura pensativa, y la galaxia Gutenberg siga conviviendo con el ciberespacio.

Anexo 1

Encuesta sobre tu experiencia previa

1. ¿Usas el ordenador y acudes a Internet para estudiar?
Si es así, ¿qué páginas web consultas, normalmente?
2. ¿Has utilizado alguna vez las herramientas de la web 2.0?
Sí / No
3. Si lo has hecho en el instituto, en qué asignaturas o materias las has utilizado?
4. ¿Qué tipo de herramientas de la web 2.0 has trabajado? ¿Para qué?
5. ¿Crees que te han ayudado a entender mejor las cosas?
6. ¿Crees que es interesante trabajar en grupo?
7. ¿Pertenece a alguna red social (Facebook, Twitter, etc.)? Si es así, ¿con cuánta frecuencia las empleas?
8. ¿Crees que las redes sociales pueden ser útiles para aprender cosas del instituto? ¿Cómo las empleas (o puedes emplear) para eso?

Anexo 2

Time line: Europe 1919-1939. Explore the main events, turning-points and processes in these intense two decades of the 20th century

October 1917: The Russian Revolution. The Bolsheviks take the Winter Palace in Petrograd (San Petersburg), with the support of the workers, peasants and soldiers. Leaders: Lenin and Trotsky

1919-1921: Civil War in Russia between the Red Army and the White Army. The Bolsheviks set up the Russian Communist Party

1918 March: Peace treaty between Russia and Germany (Treaty of Brest-Litovsk)

1918: Armistice Day: the Great War (WW1) comes to an end with the victory of the Allies. Collapse of the Empires (Germany, zarist Russia, Austria-Hungary and the Turkish Empire)

1919: Treaty of Versailles. The Great War (WW1) between the Allies and the Central Empires ended with the sign of the Treaty of Versailles (Paris). Map: Consequences of the Treaty of Versailles

1919-1933: The German Republic of Weimar. Social-Democrats come to power (Ebert)

1919: Foundation of the German Communist Party (KPD)

1919: Spartacist revolt in Germany. German Communists Rosa Luxemburg and Karl Liebknecht are murdered

1919: Mussolini founds the party called "Fascio di Combattimento" (Fascist Party)

1920: Miklós Horthy in Hungary is nominated as regent (authoritarian dictatorship). He acts as an ally of the Nazi Germany

1921: Eduardo Dato, Prime Minister in Spain, is murdered in Madrid

1921: Communist Party in Italy is founded

1921: "Annual Disaster" (Spanish Maroc): thousands of Spanish soldiers are killed by the guerrilla army of Abd-el-Krim

1922-23: Civil War in Ireland

1922: March on Rome: Benito Mussolini and the Fascio di Combattimento which will later be called Partito Nazionale Fascista. Mussolini is appointed as Prime Minister.

1922-39: Italy becomes a Fascist dictatorship

1923: France and Belgium invade the Ruhr lands, rich in coal, which belonged to

Germany.

1923: Hyperinflation in Germany: disastrous economical effects

1924: Lenin dies in Russia

1928: Stalin takes power in the USSR (Union of Soviet Socialist Republics)

1928: Women's right to vote!!!After decades of struggle, and the efforts of suffragists and suffragettes such as Emmeline and Sylvia Pankhurst (mother and daughter), all women in UK gain the right to vote. They fought also for the rights of workers, men and women

1929: October. Crash of Wall Street (New York Stock Market) in the USA

1929-1939: The Great Depression (economic recession in the Western countries, especially Europe and the USA)

1932-1944: New Deal: President Roosevelt reaction and response to the Great Depression in the USA

1931-1939: II Republic in Spain

1931: Spanish women are given the right to vote!!Thanks to the Constitution of 1931. Clara Campoamor supports the right of Spanish women to vote

1933 30 January: Hitler takes power in Germany. End of the Weimar Republic, a democratic system

1936-1939: Spanish Civil War

1936: German troops enter the Rhineland

1937: Japan invades China

1938: Germany and Austria merge (Anschluss)

1938. The Munich Agreement. Germany invades Czechoslovakia

1939: Republicans in Spain are defeated by the general Franco's troops. Dictatorship of Franco until his death in 1975

1939 1 September: Germany invades the Danzig corridor (Poland).

1939 3 September: France and Great Britain declare war to Germany. Consequences: WW2

Anexo 3

Oral presentation: outline

1. Project (title)

2. Group
3. Make a presentation of the different elements of the time line: title, date/ dates, description, image, link to texts / photos / maps and videos.
4. Explain why you selected each of these elements within an entry of the time-line
5. Describe who is the author (individual, collective) of the elements you have selected in each entry
6. Find relationships between and across the different entries of the time-line

Anexo 4

In-depth studies (research questions)

Europe 1919-1939. Explore the main events, turning-points and processes in these intense two decades of the 20th century

1. What made possible the Russian revolution in February-October 1917? How was Lenin's Russia (1917-1924)?
2. The women's struggle for the vote: suffragists and suffragettes. How did women campaign in Great Britain and in Spain for the right to vote?
3. Explain why the decades 1929-1939 came to mean the crisis of democracies and the rise of dictatorships (European countries: some examples)
4. Hitler's rise to power: how was Hitler able to dominate Germany from 1933 onwards?
5. Why did President Roosevelt conceive the New Deal? What were their consequences in USA and abroad?
6. In 1931, why was there a republic in Spain instead of a monarchy? Which were the main achievements of the II Republic in Spain?
7. Was the Spanish Republic doomed in 1936? Why was the Second Republic defeated in the Civil War (1936-39)?

Anexo 5

Algunos ejemplos del trabajo realizado se pueden ver en:

First World War:

<http://www.dipity.com/jmsedano/La-Primera-Guerra-Mundial-Las-Fases-del-Conflicto/>

Dictatorships and Democracies in InterWar Europe:

<http://www.dipity.com/Ricalv/Dictators-and-Democracy-in-Europe-1919-1939/>

The Russian Revolution:

<http://www.timetoast.com/timelines/revolucion-rusa--2>

<http://www.dipity.com/makhno/Russian-Revolution-1917/>

The Crash of 1929:

<http://www.dipity.com/mastercap/Crash-del-1929/>

Hitler's rise to power:

<http://www.dipity.com/MariaGilSierra/Hitler-consolidates-his-power/>

<http://www.dipity.com/arkelaida/Consolidacion-de-Hitler-en-el-poder/>

Suffragists and suffragettes:

<http://www.dipity.com/misspingu/personal/#timeline>

<http://www.dipity.com/beafuentes82/Women-s-suffrage-in-the-United-Kingdom/>

Europe 1919-1939:

<http://maps.google.es/maps/ms?msid=207385376158530335840.0004bbf07eaf44fe7754a&msa=0&ll=51.781436,17.753906&spn=41.006142,75.585938>

<http://maps.google.es/maps/ms?msid=207385376158530335840.0004bbf061222f64d162b&msa=0&ll=51.069017,13.007813&spn=41.595928,75.585938>

http://www.dipity.com/lisred24/Europe-1919-1939_3/

Glogster poster (integrating most of the work in a collaborative effort):

<http://www.glogster.com/listeacher/europe-1919-1939-2/g-6litp210t2flt1h8kfk60a0>

Referencias bibliográficas

Ashby, R. & Edwards, C. (2010): Challenges facing the disciplinary tradition: reflections on the History curriculum in England, in Nakou, I. & Barca, I., eds. *Contemporary Public Debates over History Education*. IRHE, vol. VI. Charlotte, Information Age Publishing.

Blow, F, Lee, P. & Shemilt, D. (2012): Time and Chronology: conjoined twins or distant cousins?. *Teaching History*, 147, June, 26-34.

OECD (2011): *PISA 2009 Results. Students on Line: Digital Technologies and Performance (volume VI)*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>

Wilschut, A. (2013): *Images of time: The Role of an Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y REDES ¿HACIA EL CONECTIVISMO?

PILAR COMES
Universitat Autònoma de Barcelona

“El conocimiento es como navegar en un océano de incertidumbre entre archipiélagos de certeza” E. Morin

Introducción

De una manera u otra, en el aula de geografía es posiblemente donde el término red se manifiesta mediante más acepciones y representaciones. Pero de la acepción propia de una visión científica propia del atomismo y/o reduccionismo, identificada en el marco del adjetivo más propio de lo cartesiano, en las últimas décadas del siglo XX se ha ido cambiando hacia un paradigma científico basado en la teoría del caos, que supone una mirada explicativa de la sociedad actual identificada precisamente también como sociedad red.

La palabra red debe ser actualmente una de las más frecuentes en el lenguaje del siglo XXI, especialmente en los ámbitos vinculados a la comunicación humana. Pero cuando consultamos la palabra *red* en la enciclopedia wikipedia no nos define el término, sino que nos remite a más de una docena de artículos que tratan este concepto. Luego estamos ante un concepto extraordinariamente polisémico. ¿Pero qué tienen en común todas las acepciones de este concepto? El punto en común es que nos referimos de alguna manera a un sistema, algo que está tejido junto, una malla, un entramado e incluso puede referirse a una trama que nos lleva a engaño. Una red está formada por nodos, conexiones y fluidos. Las diferentes acepciones a

las que se aplica el substantivo de red también tienen en común, casi en todos los casos, su invisibilidad. Encontramos la excepción de la red de comunicaciones y poco más. Es algo de lo que todo el mundo habla, pero que nadie ve. Pensemos en la red de coordenadas geográficas y lo difícil que supone explicar la latitud y la longitud si nos olvidamos de hacer el ejercicio matemático de medir los ángulos desde el centro de la Tierra. Esa red geográfica, fundamento de la localización terrestre hasta nuestros días es un ejemplo palpable de un modelo algorítmico y estable de red invisible, que sólo se hace visible en la cartografía. Pero cuando tratamos del universo de las otras redes: sean redes de comunicaciones, redes sociales o bien redes de otra naturaleza, se abre el abanico y van proliferando cada vez más las redes que tienen una naturaleza menos cartesiana y más dinámica. Hasta el punto las redes son materia central en nuestro tiempo que el mundo que nos ha tocado vivir se ha identificado como sociedad red¹.

Desde el punto de vista de la Didáctica de las Ciencias Sociales y especialmente desde la mirada de la Didáctica de la geografía, entendemos que esa sociedad red supone un nuevo paradigma social que a la vez requerirá una adaptación o quizás más bien una revolución, en profundidad, del mundo educativo.

Se empieza a hablar incluso de un cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje. El socioconstructivismo va dejando paso a un conectivismo o conectismo. Pero más allá de bautizos de teorías, lo que si se advierte es que la investigación y la innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales requiere en estos momentos una perspectiva que supone una revisión a fondo, des de lo propiamente epistemológico hasta la función que debe tener la escuela y los docentes en un mundo de redes.

La comunicación trata de aportar una reflexión sobre cómo pueden cambiar los escenarios didácticos en el aula de geografía en la sociedad red, a partir de paradojas, ejemplos y retazos de la experiencia docente propia o bien muy próxima. Se ha escogido este método sencillo, casi etnográfico para poder desmenuzar y ordenar las ideas que se van dibujando como ejes para justificar la reorientación o revolución que entendemos que es necesario hacer en las aulas de geografía y del conjunto del área de ciencias sociales. Aplicamos lo que Livia Blackburne, autora de *From Words To Brain*, "De las palabras al cerebro", nos recomienda en este sentido: que al escribir usemos palabras que evoquen emociones, descripciones vívidas y un lenguaje preciso que permita al lector dibujarse una imagen de lo que está ocurriendo. Esta estrategia comunicativa trata de favorecer la comprensión del contenido teórico y a su vez supone un ejemplo de una de las ideas clave que ha motivado esta comunicación: el aprendizaje de la geografía en la sociedad red implica conectar el mundo digital con el mundo real, con las geografías personales y colectivas, para que los alumnos puedan dejar de ser meros espectadores del cambio social y formarse como actores. Pero a la vez esta conexión de la experiencia vivida con la teoría genera contextos comunicativos que precisan de una reflexión atenta y de una re-creación muy perso-

¹ El término sociedad red fue acuñado en 1991 por Jan van Dijk en su obra *De Netwerkmaatschappij* (La Sociedad Red) - aunque sin duda quien ha contribuido a su mayor desarrollo y popularización ha sido Manuel Castells en *La Sociedad Red*, el primer volumen de su trilogía *La Era de la Información*.

nal, lo que garantiza a la vez la comprensión y apropiación del conocimiento duro, aquel que está organizado y reconocido, pero que acostumbra a ser directamente reproducido pero a menudo poco comprendido.

La paradoja del GPS

Empecemos por una paradoja personal muy sencilla. En mi formación como geógrafa la cartografía tuvo un papel tan relevante que incluso cuando definí el tema de mi tesis doctoral de didáctica de la geografía me lancé a proponer como deberíamos enseñar la cartografía en la escuela. En coherencia, no quería utilizar el GPS en el coche y no he renunciado a utilizar los mapas aún en papel o bien el google maps para anticipar mi ruta. Por lo contrario, mi hijo, desde el momento en que empezó a conducir, se instaló en su móvil un sistema de navegación. Él siempre llega con más facilidad a los lugares, aunque tengo mis dudas que sepa leer un mapa. Me ha prometido que muy pronto me instalará un GPS en mi nuevo móvil.

La cosmovisión del espacio ha cambiado en una generación como consecuencia de la tecnología digital. En la mía, la geografía y sus mapas nos servían para saber situar cada cosa en su lugar, poner orden al espacio complejo, interpretar el espacio continuo y con todo ello nos sabíamos orientar y llegar a los lugares desconocidos. Teníamos una visión espacial cartesiana, basada en la seguridad del espacio estable y continuo. Mientras que en la generación de mi hijo no se trata de ordenar el caos, sólo saberse mover en él. Y ello es muy sencillo: se trata de seguir las indicaciones de una voz anónima, interpretar la flecha, tener buena lateralidad (reconocer la izquierda de la derecha) y un buen GPS actualizado.

Las redes reconocibles y estables que ayudaban a situar espacios con precisión en los mapas dejan paso a los GPS. La continuidad de los espacios y la necesidad de saber donde estamos y cómo llegar a ellos no es ni un problema, ni un conocimiento valioso. Lo importante es saber qué procedimiento es más rápido y más eficaz para resolver la incertidumbre momentánea vinculada con el espacio. Porque ya delegamos en la red el conocimiento, pero no podemos delegar en ella nuestra capacidad para buscar la respuesta, para resolver el problema.

Luego el concepto de saber sabio y de experto ha cambiado. Lo relevante no es saber del espacio, sino saber donde conseguir la información estratégica necesaria para saber resolver un problema geográfico. En este sentido se afirma desde el conectivismo que lo más importante es la tubería y no su contenido. Porque lógicamente si conseguimos escoger la tubería adecuada y más directa, la conexión más rápida y eficaz, podremos acceder a la información que precisamos.

Descubriendo el *hub*

Juan era uno de esos alumnos invisibles, después de tres sesiones de clase, no había

intervenido en ninguna ocasión y siempre estaba en la nube conectado con su portátil. Apenas levantaba la vista de la pantalla, aunque el diálogo en clase fuera intenso. Hasta que un día les propuse hacer una actividad un poco conectivista: mediante el *google docs* nos propusimos preparar una clase de didáctica de la geografía de forma compartida entre todos los miembros de la clase. Ante esta propuesta Juan se mostró muy activo, facilitó que todos sus compañeros tuvieran la conexión adecuada, resolvió dudas y fue quien propuso más ideas e información para el montaje de la clase. Mientras observaba su reacción, reflexioné y pensé: Juan es nuestro *hub*.

Un *hub* en el mundo de las telecomunicaciones es un punto central en el que se concentran rutas y tráfico. En el interior de las redes sociales, y un aula puede considerarse una red social de aprendizaje, un *hub* es la persona clave, para facilitar una capacidad comunicativa y cognitiva colectiva potente, en una sociedad del conocimiento donde de lo que se trata de crear no es propiamente el conocimiento sino saberlo re-crear, interrelacionando de forma creativa y diferente algo que ya existe.

“El análisis de las redes sociales es un elemento adicional en la comprensión de los modelos de aprendizaje en una era digital. Art Kleiner (2002) explora la “teoría cuántica del trust (consorcio)” de Karen Stephenson, la que “explica no sólo como reconocemos la capacidad cognitiva de una organización, sino también como la desarrolla e incrementa. Dentro de las redes sociales, los hubs son personas bien conectadas que son capaces de fomentar y mantener el flujo de conocimiento. Su interdependencia resulta un flujo de conocimiento eficaz, capacitando la comprensión individual del estado de actividades desde el punto de vista organizativo” (Siemens,2004,7)

La clase se desarrolló de forma un poco caótica y pude advertir como el resultado que se obtuvo era mucho más que la suma de las aportaciones que habían hecho cada uno. El todo era mucho más que la suma de las partes, como afirmaba Aristóteles. Pero también pude comprobar que esa afirmación la pude hacer al final del proceso. Durante el proceso de creación de conocimiento compartido en un entorno conectivo espontaneo se producen muchas situaciones donde el orden y el caos dialogan de manera muy rápida y a menudo poco constructiva. Suerte que teníamos un buen hub que lideró el proceso con una paciencia y efectividad de asombro, además me descargó del liderazgo en la gestión de la red digital y como docente me concentré en el análisis de su red cognitiva, que se mostraba en la construcción didáctica compartida. Al final de la sesión les hice preguntas, les mostré algunas dudas y sobretodo advertimos posibles incoherencias en el planteamiento didáctico. El trabajo personal y ejercicio de evaluación consistió precisamente en qué individualmente volvieran a revisar el producto didáctico que habían construido comunitariamente a la luz del análisis reflexivo que acabábamos de hacer.

Esta experiencia nos ilustra algunos de los principios de la construcción del conocimiento en la sociedad red:

- El proceso de aprendizaje no se basa tanto en saber sobre o en saber hacer, sino en saber dónde y en saber re-crear o transformar. El conectivismo se centra en los dos últimos: saber donde encontrar la información y saber transformar tanto la información como la realidad en base a la aportación a la red producto de su co-construcción. En este sentido no se trata de llenar mentes, sino abrirlas a la capacidad creativa, argumentativa y comunicativa.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante y calidoscópica.
- La capacidad de establecer conexiones entre contextos, problemas, ideas e informaciones es clave para aprender y generar a la vez nuevo conocimiento en la red.
- Aunque el proceso de buscar información, gestionarla y compartirla paradójicamente se hace mediante la aplicación de una tecnología que físicamente tiene mucho de individualista, el alumno, el aula, el profesor son nodos de información, que conectados hábilmente en diferentes redes de conocimiento comparten, construyen y reconstruyen continuamente (o por los menos los entornos tecnológicos así lo permiten e incluso favorecen).

Si atendemos a **la interacción en el aula**, en el conectivismo el papel del docente está mucho más intrincado en la comunidad de aprendizaje, es un nodo, a momentos el principal, pero debe saber delegar ese papel a otros miembros de la comunidad. Sabemos que en cuestiones tecnológicas nuestros alumnos nos pueden superar sin problemas, pero ello no debe provocar una sensación de desautorización del profesor. Este debe fundamentar su autoridad en su capacidad de generar un clima de aprendizaje colectivo con sentido y motivador para los alumnos. Y por encima de todo debe aportar una mirada reflexiva y sugerente para que el alumno proceda a revisar el producto colectivo desde su propia apropiación tras la revisión colectiva liderada por el docente.

Resolver problemas de geografía utilizando el Facebook mediante la adaptación al contexto de comunicación de los alumnos por parte de un joven profesor.

Todo parte de la constatación que en clase de tercero de ESO los alumnos cuando tenían abierto el ordenador tenían a la vez conectado su *facebook* y paralelamente a la clase de geografía y a las explicaciones del profesor, ellos iban comunicándose con sus amistades e incluso con sus mismos compañeros de aula. Su ubicuidad podía

haber generado el acostumbrado enojo del profesor, pero quizás porque este era muy joven y comprendía su don de ubicuidad mental, lo que hizo fue plantearse como podría aprovechar esa red social para incentivar a sus alumnos en el interés por la Geografía. Así se planteó : ¿por qué no hacer un facebook de la asignatura y compartir ideas, informaciones, opiniones de forma que el alumnado y el profesor pudieran crear colaborativamente y compartir más allá del tiempo y el espacio de lo que dura una clase de geografía sus opiniones, informaciones e ideas relativas al tema de geografía que estaban trabajando? Cada semana se proponían resolver un enigma geográfico, un problema que les interesaba que se relacionaba con el tema que estaban tratando según el programa. Era una actividad que empezó siendo complementaria, para pasar más adelante a ser el núcleo en base al cual el profesor se preparaba sus clases y orientaba su discurso docente, cada vez menos instructivo y más impregnado de conectivismo.

Lo curioso que observó el profesor es que aquellos alumnos que eran más activos y participativos en clase, en el *facebook* participaban de manera bastante limitada y en cambio, aquellos o aquellas que en clase eran normalmente invisibles se mostraban especialmente activos mediante el canal de comunicación del Facebook. La red proporciona seguridad a quien le domina la timidez en el directo y permite superar obstáculos comunicativos, a la vez que proporciona estructuras comunicativas abiertas a una representación de las ideas de manera creativa mediante imágenes, lemas, citas, videos, mapas, dibujos o bien croquis. Lo importante que hacía el profesor era luego comentar en clase esas aportaciones y saber hacer una interpretación compartida con ellos llena de significado y muy inspiradora para sus mentes cómplices como nunca en la red y en el aula.

Respecto al papel de los entornos tecnológicos, para el conectivismo “el aprendizaje es la red” (Siemens, 2004). Lo que significa que la red ya no es un contenedor de información y un vehículo de intercambio, sino que la propia red es la nueva ágora social, la nueva plaza pública donde se construyen y deconstruyen las ideas al mismo tiempo que se toman decisiones y se moviliza a la ciudadanía, casi simultáneamente. Donde los alumnos son actores de su película más que espectadores. ¿Y entonces donde queda el espacio para la reflexión meditada que implica la racionalidad? Quizás sea este el papel del docente en el conectivismo, precisamente el de limitar la pasión del link, con la pasión del dilema, de la argumentación, de la creativa analogía que proporciona otra mirada más atenta y contrastada.

Esto nos lleva finalmente a comentar comparativamente el entorno de aprendizaje. Los entornos socioconstructivistas se basan en el aula presencial y en entornos de aprendizaje instructivos, donde pueden sobrevivir las disciplinas tradicionales. Los entornos conectivistas se plantean fundamentalmente aulas abiertas, interoperables, donde lo presencial y virtual interaccionan bajo las premisas de proyectos fundamentalmente transversales, donde las disciplinas tradicionales y los horarios ordinarios en clases de una hora, dejan lugar a la combinación de espacios y tiempos de aprendizaje flexibles, pero en conjunto mucho más largos. Donde el alumno no aprende

fundamentalmente a ser un ciudadano con cultura, sino a ser motor de un cambio social y cultural, en definitiva aprende a vivir como un ciudadano del siglo XXI en una sociedad red que tiene potencialmente la capacidad de ser horizontal. Pero que depende del compromiso y de su capacidad de análisis que lo sea de verdad.

Por ello probablemente el debate actual entorno a la didáctica de la geografía se encuentra centrado en orientar esta disciplina como instrumento de una educación geográfica que ayude a construir una sociedad más sostenible. Porque lo substancial no es sólo adoptar esos entornos tecnológicos por conectivos, sino porque nos facilitan precisamente que también desde los centros escolares participemos activamente en el cambio social.

Y llega el momento del para qué o la reflexión ética: Cuando al municipio le falta una estación meteorológica

El instituto en cuestión era un centro público pequeño, tan falto de prestigio social como de recursos. El director era también profesor de ciencias sociales e iba a impartir una asignatura de meteorología conjuntamente con la profesora de ciencias naturales, en el contexto de una asignatura optativa. Sólo contaban con un viejo pluviómetro y un termómetro al que costaba adivinar la temperatura, una pequeña aula dotada con una media docena de ordenadores viejos y poco tiempo para preparar la asignatura dada su responsabilidad en la gestión del centro. Todo parecía muy propicio para que esa asignatura fuera un verdadero fiasco. Pero algo lo cambió todo. El director había asistido a una jornada donde tomó contacto con el enfoque educativo del Aprendizaje y servicio. Por otra parte conoció a uno de las personas ya mayores que a falta de una estación meteorológica en el municipio iba tomando sus registros en un cuaderno a mano. Entonces empezó a imaginar si sus alumnos podrían hacer algo por la comunidad en ese sentido. Y ahí empezó todo.

Conjuntamente con los alumnos el director y profesor fue planteando de qué manera podrían solucionar ellos el problema. ¿Cómo conseguir que su pueblo contara con una estación meteorológica?. Primero fue necesario saber para qué sirven esas estaciones, cómo se organizan, que mediciones toman y qué se necesita. Más tarde analizar cómo podrían hacerse cargo ellos de esa estación y cómo conseguirla sin dinero. Fueron necesarias muchas gestiones por parte del centro pero finalmente consiguieron una estación meteorológica digital y otra analógica. Mientras llegaban las estaciones, los alumnos se dedicaron a transcribir los datos de los cuadernos de registros con una antigüedad de más de 30 años y hacer las correspondientes gráficas. También entraron en contacto con la revista del municipio y la radio para ofrecerles la posibilidad de proporcionar una información meteorológica periódicamente en esos medios. Mediante fotografías de las nubes se estudiaron sus formas y significado, a la vez que se hizo una amplia exposición de fotografías en el vestíbulo. Surgieron muchos problemas pero finalmente se consiguió que el pequeño instituto fuera la sede de la estación meteorológica oficial del pueblo. Cuando los alumnos

están de vacaciones un grupo de antiguos alumnos se ocupan de garantizar que se tomen los registros y se observe un buen funcionamiento de la estación.

Probablemente los alumnos no aprendieron todos y cada uno de los conceptos que figuraban en el programa de la asignatura de meteorología, pero aprendieron otros contenidos quizás más importantes. Sintieron que un problema se convirtió en una oportunidad y el servicio a la comunidad en su sentido para esforzarse a aprender.

La perspectiva conectivista se plantea en este escenario en el dibujo patente y constante de la fuerza de la comunidad de aprendizaje, donde se utilizan una gran diversidad de contextos e instrumentos digitales. En cada momento el que se necesita para resolver el problema que nos vayamos planteando. En una sociedad red 2.0, lo más importante es saber desarrollar su potencial social horizontal. Que los alumnos actúen como actores sociales y las escuelas sean nodos reales de la red social de su comunidad local y a la vez global.

A modo de conclusión

La geografía escolar en la sociedad red no sólo está cambiando porque cada vez el papel de las tecnologías digitales es más importante en las aulas, sino que la concepción del espacio en la mente de nuestros alumnos ha cambiado y la función de la geografía escolar también. Las redes cartesianas y el espacio continuo son un conocimiento operativo y muy bien estructurado en la red, ellos pueden perfectamente vivir en un mundo caótico, siempre y cuando sepan encontrar su asistente de viaje en la red. Por ello lo importante no es saber donde están los lugares, sino qué etiquetas y qué buscadores se aplican para encontrar la mejor página de referencia para el problema que tratamos de resolver. El saber a desarrollar en el aula se concentrará cada vez más en el saber donde y como acceder al conocimiento y en saber recrear o aplicar ese conocimiento al contexto concreto para el cual buscamos esa información.

La sociedad red ya internalizada en las mentes de nuestro alumnado nos demanda al profesorado que sepamos cambiar de mentalidad, más que saber mucha tecnología digital.

Referencias bibliográficas

Blackburne, L. (2010): *From words to brain* Digiturb.

Comes, P. (2006): "Projecte Xarxa,TIC i educació ciutadana" en *MARTIN, X*

Rubio, L. *Experiències d'Aprenentatge y Servei*. Octaedro.

Reig, D. <http://www.dreig.eu/caparazon/>

Siemens, G. (2004): *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

Siemens, G. (2008): *Connectivism: A vision for education*. Presentación en la 24a Conferencia Anual de Enseñanza y Aprendizaje a Distancia. Madison, Wisconsin. <http://www.slideshare.net/gsiemens/madison-545742>

Downes, S. (2005): *An introduction to Connective Knowledge*. <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>

EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

NAIARA VICENT

Universidad del País Vasco

MIKEL ASENSIO

Universidad Autónoma de Madrid

IRATXE GILLATE

Universidad del País Vasco

En el siguiente artículo se pretende describir el planteamiento metodológico llevado a cabo en una investigación enmarcada en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, educación en museos y didáctica del patrimonio. Específicamente, se evalúa el programa educativo *Zarautz en tus manos* (ZM), ofertado por el Museo de Arte e Historia de Zarautz (MAHZ) y heredero del proyecto *m-Ondare* (Correa, Ibáñez Etxeberria y Jiménez de Aberasturi, 2006; Ibáñez Etxeberria, Jiménez de Aberasturi, Correa y Noarbe de la Casa, 2005). Este se caracteriza en que los alumnos participantes trabajan de manera contextualizada con el patrimonio zarauztarra a través de una experiencia basada en el *mobile learning*. Con la ayuda de un GPS (*Global Positioning System*) y una PDA (*Personal Digital Assistant*), los alumnos realizan una visita autoguiada por Zarautz, reuniendo información para, posteriormente, completar un trabajo sobre la evolución y los cambios que ha sufrido Zarautz a lo largo de los años.

1. Objetivos de la investigación

Los objetivos generales de la investigación se engloban en tres bloques, dentro de los cuales se marcan varios objetivos específicos:

- A. Evaluar el programa educativo ZM con la intención de llevar a cabo mejoras que favorezcan los proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - a) Conocer la valoración/percepción que los participantes tienen del programa educativo en general así como de las distintas actividades y factores que la conforman.
 - b) Detectar los puntos fuertes y débiles del programa.
 - c) Evaluar el uso que se hace del programa educativo por parte de los grupos participantes, determinando la intensidad de uso y si existe vinculación al currículum escolar.
 - d) Realizar una aproximación al desarrollo cognitivo dado entre los participantes.

- B. Evaluar el uso de la tecnología móvil (PDA y GPS) como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en un marco de aprendizaje informal del patrimonio, identificando posibles problemas surgidos del uso de la misma.
 - a) Determinar el grado de dificultad ofrecido por el manejo de dispositivos móviles entre los participantes.
 - b) Determinar si el uso de la tecnología móvil afecta al grado de atención prestada por los alumnos en la consecución de la actividad.
 - c) Determinar si la tecnología móvil supone una herramienta útil para la consecución de objetivos didácticos.
 - d) Comprobar que la PDA resulta una herramienta útil para la gestión de la información obtenida y tratada a lo largo de la consecución de tareas basadas en la investigación.
 - e) Comprobar que el uso del GPS favorece la orientación geo-espacial y su asimilación.

- C. Identificar la metodología y estructura de aprendizaje más apropiada para la mejor asimilación de contenidos dentro de un marco de aprendizaje informal del patrimonio:
 - a) Evaluar la calidad de los contenidos asimilados mediante el desarrollo de una metodología en la que el alumno juega un papel pasivo basado en la transmisión oral de contenidos por parte del educador del MAHZ.
 - b) Evaluar la calidad de los contenidos asimilados mediante el desarrollo de una metodología en la que el alumno juega un papel activo a través de un aprendizaje situado.

- c) Evaluar la calidad de los contenidos asimilados mediante el desarrollo de una metodología en la que el papel activo del alumno se apoya en una base teórica transmitida de manera tradicional.
- d) Determinar el grado en que una correcta vinculación al currículum escolar favorece la asimilación de contenidos adquiridos a través de salidas escolares desarrolladas en espacios de presentación del patrimonio.

2. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta que la investigación se enmarca en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación en museos y Didáctica del Patrimonio, nuestro marco de referencia no podía ser otro que la investigación educativa. A través de la investigación buscamos recoger información respecto a la aplicación del programa ZM, a partir de los cuales poder emitir un juicio de valor que nos permita corregir y mejorar el programa y la situación evaluada. Por lo tanto, nos encontramos ante una investigación educativa de tipo evaluativo (Casanova, 1995). Dentro de este marco, nos proponemos trabajar desde dos vertientes: por un lado, las evaluaciones de programas educativos, siguiendo un modelo alternativo que busque sustentar la toma de decisiones en torno a la mejora del programa (Forns Santacana y Gómez Benito, 1996); y por otro, los estudios de público destinados a evaluar el desarrollo de programas educativos gestionados por museos (Asensio y Pol, 2003; Klingler y Graft, 2012).

La complejidad de los procesos educativos y la particularidad de los mismos obligan a trabajar de manera muy cercana al contexto real en el que se desarrollan estos procesos, llevando a cabo investigaciones de campo (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996) e investigaciones aplicadas (Bisquerra, 2000), como en el caso que nos ocupa. Por otro lado, esta complejidad implica que muchos factores influyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje queden fuera del alcance del investigador, lo que obliga a diseñar investigaciones en las que los datos se aborden desde diversas perspectivas. Para solventar este problema, en esta investigación se emplearán diferentes técnicas, así como la triangulación a partir del uso de diversas fuentes de datos (Denzin y Lincoln, 1994) —además del punto de vista de la propia investigadora se recogerán las impresiones de alumnos participantes en el programa y mediadores del mismo (docentes de los centros escolares y educadoras del MAHZ)—.

Por lo tanto, el diseño de esta investigación, parte tanto de lo cualitativo (Angrosino, 2012), como de lo cuantitativo. Por un lado, desde el paradigma cualitativo se observan los procesos ocurridos en su contexto natural, los comportamientos y reacciones tanto de los participantes y gestores como del propio programa en sí. Para intentar subsanar la subjetividad imperante en los modelos cualitativos de investigación, resulta imprescindible incluir planteamientos cuantitativos, los cuales, a la vez, serán corroborados a partir de lo recogido de manera cualitativa, ya que no son pocas las ocasiones en las que lo que dicen las personas se contradice con lo que hacen (Robson, 2002).

Por otro lado, a través del análisis de los datos recogidos, se pretende desarrollar una serie de estudios en los que se aplicará una investigación que irá de lo descriptivo a lo cuasiexperimental, ya que al partir de una situación real compleja, la mayoría de las variables independientes no pueden ser controladas (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996).

Descripción de las Fases y Estudios de la Investigación

Para esta investigación se ha realizado un diseño emergente previo al proceso de investigación, el cual se ha ido reformulando dependiendo de las circunstancias y necesidades que han ido surgiendo a lo largo del curso de la misma y a partir de la constante revisión y análisis de la información recogida. Finalmente, la investigación se ha completado a partir de las fases y estudios que se describen a continuación, dando lugar a un diseño complejo.

Fase 1: contextualización

Tras la creación por una demanda escolar concreta del programa educativo ZM, se procede a evaluar el mismo tras su primera implementación a finales del curso 2005-2006. En este contexto se desarrolla la primera fase de la investigación, que no es más que una evaluación previa cuyo fin principal es detectar problemas y aciertos que permitan remodelar un programa que nació de modo apresurado ante una demanda concreta venida del ámbito escolar. Para ello, se desarrollan dos estudios paralelos (Estudios 1 y 2), cuyos resultados llevarán a diseñar dos nuevos estudios (Estudios 3 y 4).

Estudio 1: Cuestionario de uso y satisfacción – Versión 1. A partir de este estudio basado en la recogida de datos mediante la utilización de un cuestionario ‘ad hoc’ (Bisquerra, 2000), se pretende hacer una primera aproximación a la percepción que los participantes tienen de la unidad educativa, intentando determinar si se da una valoración positiva o si, por el contrario, los resultados dictan que el programa no está funcionando según las expectativas del MAHZ. Para ello, se recogerá el perfil de los participantes y se medirá el impacto ejercido por la experiencia sobre ellos, así como su opinión y percepción referida al programa en general como al uso de la tecnología y el aprendizaje dado.

Estudio 2: Observación participante. A través de esta técnica de investigación se busca reforzar los datos analizados cuantitativamente incorporando un enfoque cualitativo. Para ello, las cuestiones recogidas en el Estudios 1 se completarán mediante el análisis de la documentación interna del MAHZ (Alvira Martín, 1997), así como mediante la observación directa participante. A partir del mismo se observarán las vicisitudes en el desarrollo de la unidad educativa, intentando recabar la máxima información posible con el fin de dar respuestas a los problemas planteados en la investigación.

Estudio 3: Simulación con valoración experta. Tras realizar los Estudios 1 y 2, se constata la necesidad de completar los resultados obtenidos en los mismos mediante

la simulación (Bisquerra, 2000) con valoración experta de algunas de las actividades incluidas en el programa educativo ZM, concretamente de la visita autoguiada y la consecución del trabajo final que realizan los participantes en la postvisita. En este estudio se recoge información sobre la edición de tiempos, análisis de uso de la tecnología y análisis cualitativo de las tareas dirigidas a los participantes (dificultad, amplitud, intención, impacto).

Estudio 4: Evaluación cualitativa de productos. Como complemento a los Estudios 1 y 2, se analiza la tarea final realizada por los participantes al concluir las actividades llevadas a cabo en Zarautz. El objetivo final es la identificación de posibles problemas en torno a la transmisión, comprensión y asimilación de los contenidos trabajados a lo largo del programa, estimar el grado de calidad de los mismos o detectar problemas derivados del uso de las nuevas tecnologías en la realización y difusión de estos.

Fase 2. Evaluación de la adquisición de conocimiento y uso de la tecnología móvil

Como consecuencia de las conclusiones obtenidas en la primera fase de la investigación, se remodela el programa ZM, dando lugar al diseño definitivo que será evaluado en las siguientes fases.

Es a partir de esta segunda fase de la investigación cuando se comienzan a abordar aspectos del programa extrapolables a otras situaciones similares, como pueden ser cuestiones relacionadas con el mobile learning. Sin embargo, esto no excluye para que se siga evaluando el propio programa, siendo, en este caso importante, por tratarse de una nueva versión del mismo.

Al abordar la evaluación se tratarán aspectos generales y otros más concretos, como pueden ser el uso de la tecnología móvil y la adquisición de conocimiento por parte de los participantes. Para llevar a cabo este último aspecto, se desarrollará una evaluación diferenciadas en dos partes, dependiendo del enfoque desde el que se evalúe. En una primera parte (Parte I: Evaluación Intra- participantes), esta se evalúa dependiendo de la metodología empleada a lo largo de ZM en la transmisión de contenidos, para lo que se ha realizado una evaluación que hemos denominado intra-participantes, en referencia al tipo de evaluación intra-sujetos. Mientras que en la segunda (Parte II: Evaluación Inter-participantes), además de profundizar más en algunas de las cuestiones planteadas en la Parte I, se realizará una evaluación inter-sujetos, al comparar los resultados obtenidos en el grupo experimental que desarrolla el programa y un grupo control (Bisquerra, 2000).

Parte I: evaluación intra

A través de esta investigación se pretende evaluar la nueva versión de ZM, así como indagar en el uso y utilidad de las tecnologías móviles como recurso educativo y en los propios procesos de enseñanza-aprendizaje dados entre los participantes del programa. Se trata de una evaluación sumativa de tipo cuantitativo que se ha desarrollado mediante tres investigaciones paralelas (Asensio, Asenjo, Ibáñez Etxeberria y Grupo de Lazos de Luz Azul, 2011; Ibáñez Etxeberria, Vicent, Asensio y Correa, 2011).

Estudio 5: Cuestionario de uso y satisfacción – Versión 2. A partir de este estudio basado en la recogida de datos mediante la utilización de una segunda versión del cuestionario diseñado para el Estudio 1, se pretende conocer la percepción que los participantes tienen de la versión definitiva de ZM, intentando determinar si se da una valoración positiva o si, por el contrario, los resultados dictan que el programa no está funcionando según las expectativas del MAHZ. Para ello, se recogerá el perfil de los participantes y se medirá el impacto ejercido por la experiencia, así como su opinión y percepción referida tanto al programa en general como al uso de la tecnología y el aprendizaje dado, haciendo esta vez mayor hincapié en los problemas de funcionamiento y/o uso que hayan podido darse con las nuevas tecnologías.

Estudio 6: Tareas de adquisición de conocimientos – Versión 1. Con este estudio se amplían los resultados obtenidos en los Estudios 1, 4 y 5. Si en los trabajos anteriores se abordaba la percepción de aprendizaje del alumno a partir de la participación en ZM y se realizaba un diagnóstico de los posibles problemas que pudiera haber en la asimilación de los contenidos tratados, en esta ocasión se buscan datos mensurables que permitan superar la fase de creencias de aprendizaje. Se pretende determinar, a partir de tareas de adquisición del conocimiento que evalúen el conocimiento verbal (Asensio, Mahou, Rodríguez Santana y Sáez Sagasti, 2012), bajo que metodología de visita empleada a lo largo de la consecución del programa ZM se dan mejores resultados de aprendizaje. Además, mediante otro tipo de tareas diseñadas para evaluar el conocimiento visual, se intentará constatar, mediante evidencias, el resultado que ofrece la utilización de una metodología basada en el uso de dispositivos móviles en un contexto real de aprendizaje, en relación a la distracción que estos pueden ejercer sobre los contenidos reales.

Estudio 7: Observación participante. Al igual que en la primera fase, se busca reforzar los datos cuantitativos incorporando un enfoque cualitativo, a través del análisis de los documentos de gestión y evaluación de visitas creados por las educadoras de MAHZ, así como mediante la observación directa participante.

Parte II: evaluación inter-participante

En esta parte de la investigación se continuará la línea abierta en la Parte I en torno a los avances cognitivos de los alumnos participantes en ZM. Aunque en la Parte I se hizo un primer acercamiento a los niveles de aprendizaje adquirido, se ve necesario desarrollar un estudio cuantitativo más intensivo y profundo, utilizando un mayor número de tareas y técnicas más depuradas. Igualmente, se pretende seguir indagando en el papel que la tecnología móvil juega como herramienta educativa, haciendo en esta ocasión especial hincapié en la función del GPS. Para ello, se va a desarrollar una evaluación sumativa de tipo cuantitativo, parte de la cual corresponde a un experimento comparativo entre el grupo experimental y un grupo control. Para desarrollarla se han llevado a cabo tres investigaciones paralelas, al igual que se hizo en la Evaluación Intra-participantes.

Estudio 8: Cuestionario de uso y satisfacción – Versión 3. A partir de esta tercera

versión del cuestionario de uso y satisfacción, se pretende seguir indagando en el papel que la tecnología móvil juega como herramienta educativa, para lo que se han introducido nuevos ítems derivados de los resultados obtenidos en el Estudio 5. Mediante este nuevo estudio, también se abordarán cuestiones relacionadas con el perfil de los participantes. Además, a través de cuestiones relativas al uso del programa y de las tecnologías móviles, se conocerá la opinión y el impacto ejercido sobre los participantes tanto por la experiencia como por la tecnología.

Estudio 9: Tareas de adquisición de conocimientos – Versión 2. Con este estudio se continúa la línea abierta en los anteriores en torno a la adquisición de conocimientos desarrollados por los alumnos participantes. Se repite la tarea para evaluar el conocimiento visual, se amplían las dirigidas a la evaluación del conocimiento verbal (Asensio, Mahou, Rodríguez Santana y Sáez Sagasti, 2012) y se incorpora una nueva destinada a medir el conocimiento geo-espacial (Asensio, 1994). Por otro lado, se quiere determinar hasta qué punto el programa ZM ejerce una acción positiva sobre el aprendizaje de los participantes. Para ello se hará uso de un grupo control que no ha realizado ni tiene conocimiento del programa educativo sobre las que se proyecta esta investigación. Con el fin de poder comparar los resultados obtenidos por ambos grupos, los participantes del grupo control resuelven las mismas tareas planteadas al grupo experimental en torno a varias cuestiones conceptuales trabajadas en ZM.

Estudio 10: Observación sistematizada. Se busca reforzar los datos de tipo cuantitativo recopilados en los Estudio 8 y 9. Para llevar a cabo esta labor, a lo largo de una serie de sesiones de observación, se recogen varias cuestiones mediante el uso de fichas de registro y un diario de campo (Taylos y Bodgan, 1987). Igualmente, se han consultado los documentos de gestión y evaluación de visitas creados por las educadoras del MAHZ.

Fase 3: Seguimiento del programa

En esta última fase de la investigación, se plantea llevar a cabo una evaluación profunda del funcionamiento y ejecución de la pre y postvisita, planteadas como actividad opcional desde el MAHZ, y cuya gestión queda en manos de los grupos contratantes de la actividad. Se pretende observar si la utilización de las mismas resulta positiva para la mejor comprensión de las cuestiones planteadas en la unidad educativa, así como si se aplican correctamente por parte del docente, cuya labor para integrar el programa educativo ZM con el currículum escolar resulta imprescindible.

Para ello, se va a desarrollar una evaluación sumativa exclusivamente cualitativa, a través del seguimiento o monitorización del programa desarrollado a partir de tres estudios diferenciados.

Estudio 11: Entrevistas a mediadoras. Se realizan una serie de entrevistas a aquellos agentes que ejercen como mediadores (docentes de los centros escolares y educadoras del MAHZ) entre el programa y los alumnos participantes. En concreto, se han llevado a cabo tres tipos de entrevista: entrevistas de tipo informal (Bisquerra, 2000) con pro-

fesores, con quienes se han mantenido conversaciones constantemente, intentado acercarnos a la realidad vivida por los mismos; una entrevista estructurada (Lukas y Santiago, 2009) que ha sido enviada por mail para su contestación tanto a las educadoras como a varios docentes; y, por último, utilizando el mismo guión que en la entrevista estructurada, se ha realizado una entrevista semiestructurada (Lukas y Santiago, 2009) más en profundidad a dos profesoras, una de las cuales realiza la pre y postvisita con sus alumnos en el aula.

Estudio 12: Análisis de la consecución de las actividades de la pre y postvisita.

Con este estudio se pretende, a partir de la consulta realizada a la documentación interna del MAHZ, observar si se ha hecho uso de la pre y postvisita, así como si se aplica correctamente por parte de los docentes de los centros escolares. Para la consecución de este último punto se ha llevado a cabo el seguimiento de un grupo-clase que ha trabajado dichas actividades en el aula. En la ficha de registro diseñada para esta labor, se recoge todo tipo de detalle en relación a la consecución de las tareas y el uso de nuevas tecnologías, pero también sobre la motivación y el comportamiento observado entre los participantes, así como la labor ejercida por los docentes o las educadoras.

Estudio 13: Evaluación cualitativa de productos. El objetivo final de este estudio es complementar la información obtenida en el Estudio 12 y trata de identificar el grado de calidad de las tareas y trabajos realizados por los participantes a lo largo de la postvisita. Para el análisis de los mismos se han empleado una serie de indicadores (Bisquerra, 2000) y rangos asociados (Nieto Gil, 2005), en torno a la reflexión ejercida por los alumnos, la amplitud, calidad y enfoque de los productos, la existencia de problemas de comprensión y asimilación de contenidos o en torno al uso de las nuevas tecnologías para la realización y difusión de los trabajos.

Referencias bibliográficas

- Alvira Martín, F. (1997): *Metodología de la evaluación de programas: un enfoque práctico*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Angrosino, M. V. (2012): *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Asensio, M. (1994): Los autómatas de hefesto, o el procedimiento para crear seres procedimentales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2, 79-98.
- Asensio, M., Asenjo, E., Ibáñez Etxebarria, A. y Grupo de Lazos de Luz Azul. (2011): Metodología y algunos resultados generales del proyecto de "Lazos de Luz Azul". En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: UOC, 79-89.
- Asensio, M., Mahou, V., Rodríguez Santana, C.G. y Sáez Sagasti, J.I. (2012): Concepciones Erróneas en los Museos de Historia: una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 27, 15-49.
- Asensio, M. y Pol, E. (2003): Los cambios recientes en la consideración de los estudios de público: la evaluación del Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona. En Beltrán de Heredia, J. y Fernández del Moral, I. (Eds.). *II Congreso Internacional sobre Musealización se Yacimientos Arqueológicos: Nuevos Conceptos y Estrategias de Gestión y Comunicación*. Barcelona: Museu d'Història de la Ciutat, 310-322.
- Bisquerra, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Correa, J. M., Ibáñez Etxebarria, A. y Jiménez de Aberasturi, E. (2006): Lurquest: Aplicación de tecnología "m-learning" al aprendizaje del patrimonio. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 109-123.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Forns Santacana, M. y Gómez Benito, J. (1996): Evaluación de programas en educación. En Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis, 241-282.
- Ibáñez Etxebarria, A., Vicent, N., Asensio, M. y Correa, J.M. (2011): "PDA + GPS: El uso de dispositivos móviles complejos en el Museo de Arte e Historia de Zarautz (País Vasco)". En Asensio, M. y Asenjo, E. (Eds.). *Lazos de luz azul. museos y tecnologías 1, 2 y 3.0*. Barcelona: Editorial UOC, 175-192.
- Ibáñez Etxebarria, A., Jiménez de Aberasturi, E., Correa, J. M. y Noarbe de la Casa, R. (2005): Aprendizaje del patrimonio: Una experiencia de integración del m-learning en

el Museo de Arte e Historia de Zarautz. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 203, 36-39.

Klingler, S. y Graft, C. (2012): In Lieu of mind reading: visitor studies and evaluation. En Catlin-Legutko, C. y Klingler, S. (Eds.). *Small Museum Toolkit. Book Four: Reaching and Responding to the Audience*. Maryland: AltaMira Press, 37-74.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009): *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.

Nieto Gil, J. M. (2005): *Evaluación sin exámenes: medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid: CCS.

Robson, C. (2002): *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA: CONOCIMIENTOS SOBRE LA CIUDAD

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA
UEG/ UnU-Goiás

Introducción

La formación profesional del profesor de Geografía ha sido estudiada centrada en el proceso de adquisición de conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso sobre el contenido ciudad fue investigado en nuestra etapa de maestría (Oliveira, 2008). Este estudio estuvo orientado por las preguntas siguientes: ¿Qué rol desempeña la formación del profesor de Geografía en la adquisición de sus conocimientos de la geografía escolar sobre el tema ciudad? ¿Cómo ha sido enseñada la ciudad en los cursos universitarios de Geografía? ¿Cómo ha sido enseñada la ciudad en la asignatura Geografía, en el período escolar?

En el desarrollo del presente estudio se utilizaron los siguientes medios: la observación, la entrevista y el análisis de la formación profesional de cinco profesores de Geografía desde el curso universitario hasta su inserción en el trabajo escolar. Si consideramos la de la universidad y la de la escuela, podemos decir que en la primera el profesor construye su conocimiento sobre las teorías de la ciudad, mientras que en la segunda, construye efectivamente su conocimiento sobre ese tema, como contenido de la Geografía escolar. Se ha utilizado la mencionada metodología por entender que la formación docente es un proceso continuo, que comprende la propia vida del profesor, su formación inicial en la universidad así como el trabajo en la escuela, conforme proponen Nóvoa (1992) y García (1992). En dicho proceso, los profesores obtienen e internalizan conocimientos sobre la enseñanza (Tardif, 2002). El conocimiento escolar es un conocimiento del profesor, pues la Geografía escolar en la práctica es la

enseñada en la escuela por el profesor, conforme afirma Cavalcanti (2006).

En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación en dos partes. La primera, versa sobre la formación del profesor a respecto del contenido ciudad. La segunda, trata la práctica del profesor en la enseñanza del mismo contenido.

Formación de los profesores de geografía respecto al contenido ciudad

El análisis de la formación del docente de Geografía, lo perfila como un profesional crítico reflexivo (Zeichner, 1998; Contreras, 2002; Libâneo, 2002; Pimenta, 2002), en aprendizaje continuo (Pimenta, 1997; Nóvoa, 1992; García, 1992;), que construye conocimientos docentes en la dinámica de su práctica (Tardif, 2002; Borges, 2004).

El aprendizaje de los conocimientos docentes es un proceso continuo, dice Tardif (2002), que se puede dividir en tres periodos. El primero comprende la trayectoria pre-profesional, que incluye las experiencias familiar, escolar y liceal de los profesores. El segundo se da cuando se hace el curso universitario, en el que se adquieren los conocimientos teóricos sobre la ciencia, la enseñanza, el aprendizaje, la sociedad y la profesión. El tercero incluye el trabajo en la escuela, en cuyo desarrollo se elaboran los conocimientos prácticos, que son transformados a lo largo del tiempo en el ejercicio de la profesión. En este apartado se destaca la relevancia del curso universitario, a fin de que el docente alcance una concepción crítica sobre su trabajo y su preparación profesional.

Para entender cómo el profesor aprende el contenido ciudad en la universidad, se realizó un estudio a partir de: el análisis de los programas de las asignaturas del curso de Geografía que enseñan el tema ciudad; de entrevistas con los profesores que las imparten; y entrevistas con los profesores de Geografía que hicieron estas asignaturas y están actualmente enseñando. Estos últimos, tres profesores y dos profesoras, cuyas edades oscilan entre los 23 y los 32 años, estudiaron en tres universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Goiás (UCG) y Universidade Estadual de Goiás (UEG). Todos trabajan y viven en la ciudad de Goiânia, Brasil.

Los conocimientos docentes pre-profesionales de los profesores de esta investigación, tienen como referencia a sus profesores del período escolar, así como también el trabajo docente anterior y a lo largo del curso de Geografía. Dejamos constancia de que ser profesor de Geografía no fue la primera elección para cuatro de los cinco participantes investigados. La adquisición de conocimientos docentes durante la formación profesional, o sea, los conocimientos aprendidos en la universidad, obedecen a la intención de adquirir una formación científica y un diploma universitario. A continuación exponemos el relato de los docentes: Angélica (UFG), por ejemplo, deseaba tener un curso universitario. Raimundo (UCG) esperaba desarrollar una visión científica de la Geografía [...] Elicia (UFG) deseaba ser más que profesora. Ella explica: "empecé a trabajar antes de terminar la carrera, como la mayoría de la gente. Entonces, ya sabía que la profesión docente para mí no era una cosa difícil". (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Esos relatos son comunes en la formación de los profesores, como muchos estudios ya lo identificaron (Marin, 2003; Borges, 2004). Las posiciones de los profesores sobre la docencia, están relacionadas al significado social de la profesión. Según Libâneo (2001, p. 76-77) el cuadro de la profesión docente en Brasil, en los años 2000, tiene las siguientes características: desvalorización social y económica; situación poco atractiva en cuanto a salarios, formación, condiciones de trabajo en las instituciones que dependen del gobierno. La valorización de la profesión docente aparece solamente en los discursos.

Invertir en la enseñanza de los futuros profesores, es una política pública indispensable, si se quiere optimizar la profesionalización del docente. Durante el curso de Geografía, los profesores tenían que estudiar y trabajar al mismo tiempo. Sin embargo, dos profesores hicieron investigación científica durante el curso y uno hizo una pasantía en la administración municipal. En esta coyuntura los participantes adquirieron sus conocimientos sobre la ciudad desde una perspectiva científica.

La enseñanza de ciudad en los cursos de Geografía, en las tres universidades investigadas (UFG, UCG y UEG) se fundamenta en las teorías de la Geografía sobre lo urbano. El objetivo de la enseñanza es conceptualizar lo urbano, girando sobre los siguientes ejes de contenidos y bibliografía, respectivamente: ciudad en la historia (Lefebvre, 2002 y Mumford, 1965); urbanización y urbanización brasileña (Santos, 1996 y Sposito, 1996); producción del espacio urbano (Villaça, 2001; Corrêa 1995 y Carlos 1994); y problemas urbanos relacionados a la ciudadanía, a los movimientos sociales y a la planificación urbana (Lefebvre 1991; Souza 2003; Rodrigues, 1994 y Carlos, 2003). Sin embargo, cada profesor universitario de Geografía urbana tiene una concepción personal sobre la enseñanza de ciudad. A continuación exponemos los relatos de profesores que enseñan en dichas instituciones universitarias:

La vertiente con la que trabajo, no sé si es la única, pero es la principal, es la de Henri Lefebvre, sobre el modo de vida en la ciudad. El modo de vida urbano, también en la concepción de Lefebvre, el modo de vida actual, tienen origen en la industrialización. (Profesor universitario – UFG).

A mí me gusta mucho trabajar con el proceso histórico [...] porque en mi concepto no puedo seguir adelante y llegar hasta los días actuales con la problemática de la cuestión urbana, sin estudiar el devenir histórico de lo que se trate. (Profesor universitario – UCG).

Uno de los objetivos de esta disciplina es intentar comprender el proceso histórico de la urbanización mundial, así como conocer la nuevas tendencias de la urbanización contemporánea. Me interesa también entender las estructuras, funciones y formas internas del espacio urbano brasileño y goiano. (Profesor universitario – UEG).

La enseñanza del tema ciudad en los cursos de Geografía de las universidades estudiadas, tiene como base las teorías geográfica y sociológica de orientación crítica, es-

pecialmente en lo referente a la escala intra-urbana y al espacio urbano como producto social. Los procedimientos utilizados en dichos cursos fueron: el trabajo de campo, los recursos audiovisuales, la dramatización y los exámenes que debían hacer los alumnos. Los principales problemas enfrentados en el proceso de enseñanza de los futuros profesores fueron: la realidad de que son alumnos que trabajan, la imposibilidad de los mismos en acceder a una lectura comprensiva de los textos que estudian, la importancia dada a la materia Geografía urbana en el contenido del curso y el exceso de trabajo del docente universitario para solucionar estos obstáculos.

Por su parte, los cinco profesores participantes en esta investigación, que estudiaron en los cursos mencionados de Geografía, hablaron en entrevista sobre los contenidos, la bibliografía y la metodología de la enseñanza de ciudad que recibieron. Para ellos, las asignaturas que abordan la temática ciudad no fueron las más importantes de la carrera. Evaluaron dicho estudio como no adecuado o insuficiente para su formación profesional. Cuando hablan sobre la metodología de la enseñanza expresan que debía haber atendido a otros factores, como: modos de plantear las discusiones, de analizar la realidad y la realización de trabajos de campo. De esta forma, a través de estas reflexiones, lograron concientizarse de la concepción de ciudad que fue objeto de sus estudios e incluso indicaron los puntos que deberían ser mejorados.

En suma, debemos destacar la pertinencia de la formación universitaria en la internacionalización del conocimiento teórico sobre la ciudad, como asimismo de conceptos, categorías y temas relacionados con la enseñanza universitaria de la Geografía.

Práctica del profesor de geografía en la enseñanza del concepto ciudad

El análisis de la práctica docente del concepto ciudad, fundamentado en las teorías sobre el saber escolar, posibilita entender de qué manera se va formando el conocimiento sobre la ciudad en la enseñanza secundaria. Se utilizaron, como medios de obtención de datos, la observación y la entrevista.

Dos destacadas perspectivas de estudio del saber escolar son: la historia de las asignaturas escolares conforme André Chervel e Ivor Goodson y la teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard y Michel Develay.

La perspectiva que atiende la historia de las asignaturas escolares sitúa el contexto histórico-social, o sea, el origen, desarrollo y constitución de los saberes escolares, destacando su carácter político. A lo largo de su trayectoria, las materias escolares mantienen estrechas relaciones con las que se enseñan en la universidad. La inclusión de la Geografía en la educación es anterior a su institución en la universidad. Para Goodson (1990) hay tres fases en las que se desarrolla el proceso constitutivo de la Geografía escolar. En la primera el objetivo era tener y mantener un lugar en el currículo escolar, los profesores raramente tenían formación profesional. En la segunda se instaura una tradición académica en la materia y la formación profesional de los profesores. En la última, la selección del contenido es definida por académicos expertos en el

área, los docentes tienen formación profesional, la que incluyen conductas y valores.

A partir de la teoría de Goodson (1990) puede observarse la evolución de la Geografía en Brasil. En este país la introducción de la Geografía escolar empezó en las clases de lectura en escuelas de primeras letras; después pasó a ser una asignatura independiente en el currículo de la Escuela Pedro II, el objetivo de la enseñanza de la Geografía era formar una élite para ingresar a la universidad. Los primeros libros de texto de Geografía fueron de autoría de Manoel Said Ali y Delgado de Carvalho, precursores de la Geografía científica en Brasil (Vlach, 2005).

El estudio de la relación entre las disciplinas académicas y las escolares puede hacerse por medio de la teoría de la transposición didáctica. Esta teoría postula la conversión del saber académico/científico en saber escolar, sienta las bases para el estudio de la estructuración lógica de este último, presenta los sujetos, el contexto y los niveles de elaboración del saber escolar. Para Chevallard (1995) la formación de los saberes escolares tiene lugar en dos esferas: *lato sensu* y *stricto sensu*. La transposición didáctica empieza en *lato sensu*, con la definición del saber a enseñar basada en el saber académico. Continúa en *stricto sensu* mediante la reelaboración del saber a enseñar en un saber enseñado —esta es la labor de los docentes.

El saber, en el proceso de transposición didáctica, se subdivide en tres, conforme los sujetos que actúan en su elaboración: *saber sabio* —*conocimientos obtenidos por medio de investigaciones científicas en la universidad*; *saber a enseñar*— conocimientos del currículo escolar y de los libros de texto, que dimanan del saber sabio; *saber enseñado* — conocimientos que docente y alumnos construyen en clase, con base en el saber a enseñar. De esta forma, el profesor actúa en un momento específico de la transposición didáctica, o sea, cuando planifica sus clases —variante local del saber— la transposición didáctica ya estaba en proceso desde hacía mucho tiempo. Para Chevallard (1995) el gran mérito del concepto de transposición didáctica es mostrar que el saber a enseñar no es el mismo que el saber enseñado.

El concepto de transposición didáctica fue objeto de numerosas críticas, como por ejemplo la súper valoración del saber académico (Monteiro, 2002), o el rol del docente en la transposición didáctica (Leite, 2004). A pesar de las críticas, esta teoría ha contribuido al estudio del saber escolar.

La reflexión pedagógica y didáctica sobre el saber escolar según Cavalcanti (2006), comprende: los estudios de didáctica; los encargados de elaborar el currículo; los autores de los libros de textos; los profesores que preparan didácticamente el curso y las clases. Esta concepción se manifiesta relevante porque concibe la Geografía escolar como un saber del profesor, es decir, que la Geografía escolar se realiza de hecho cuando el docente la enseña, o sea, la Geografía escolar es el saber efectivamente enseñado en clase.

La investigación sobre la enseñanza de ciudad revela que, la ciudad es solamente un de los contenidos de la asignatura Geografía. Esta temática no es un eje estructurador de otros contenidos. En este contexto de enseñanza, el libro de texto es una de las

principales fuentes para seleccionar la Geografía escolar que se debe enseñar.

En los análisis de actividades de los profesores en la elaboración del saber escolar conviene destacar que, aunque los profesores utilicen el libro de texto como guía de los contenidos que serán impartido, no obedecen la secuencia didáctica propuesta por el libro. Además, el libro no es el único material utilizado en la preparación de las clases. Los docentes usan revistas, mapas, vídeos, música, textos de internet y obras literarias. Utilizan sobre todo, los conocimientos adquiridos durante su formación académica, que le posibilitan elegir entre los materiales citados, para enseñar.

El libro de texto sirve como soporte y fuente para seleccionar el contenido escolar, los otros materiales se emplean para enseñar temas seleccionados de los libros de texto. Debido a ello, la Geografía enseñada no es igual a la del libro de texto, tampoco a la académica, sino que es el saber geográfico pensado pedagógicamente, a partir de los conocimientos del profesor y de la realidad de los alumnos. Las metodologías de enseñanza utilizadas evidencian el rol del docente en la construcción de la Geografía escolar. Veamos la descripción de las clases de una profesora de esta investigación:

La geografía enseñada por Dalva (UEG), es la síntesis de su lectura de textos de varias fuentes: didácticos, de internet, poéticos, musicales y literarios. Ella enseñó los siguientes contenidos: medios de comunicación, globalización y flujo de informaciones por medio del rap, así como sirviéndose de la lectura teatral y cuestionadora de textos sobre el rol que desempeñan los medios de comunicación en nuestra sociedad. El lenguaje y la cultura de los alumnos es otro elemento que compone la Geografía que ella enseña. La práctica pedagógica de la profesora confirma el enunciado de Saviani (1998) según el cual el saber escolar se constituye a partir de las demás formas del saber. Por lo tanto, para que los alumnos puedan discurrir sobre medios de comunicación, globalización, flujo de informaciones y otros temas cotidianos, utiliza el saber espontáneo de los alumnos, agregándole nuevos significados. El debate tiene lugar desde una perspectiva de conciliación y no de enfrentamiento. Al usar el lenguaje de los alumnos y al leer textos dramatizando, la profesora llama la atención de los alumnos hacia el contenido sistematizado, sin suscitar el choque cultural – entre la cultura científica y la cotidiana, entre el saber espontáneo y escolar, conforme Lopes (1997) - fomenta un diálogo en el que los alumnos pueden intercambiar sus opiniones. Sus alumnos se refirieron así a las clases: “A mí me gustan mucho, porque hablamos de lo cotidiano”, “A mí me gustan los chismes”, “prefiero ver películas a leer”.

El abordaje pedagógico del concepto de ciudad en la practica de la profesora fue realizada de modo indirecto. El tema medios de comunicación, por ejemplo, lo relacionó con el modo de vida urbano. El contenido globalización, con énfasis en el flujo de in-

formaciones, puede ser tomado como punto de partida para estudiar la ciudad global.

La concepción de la enseñanza sobre la ciudad de los profesores investigados puede ordenarse en dos grupos. El primero identifica la labor de tres profesores, que estudian la ciudad como ciudad en la historia, jerarquía urbana, urbanización, expansión urbana, relación ciudad- campo, centro y alrededores. El segundo grupo, integrado por dos profesores, entiende la ciudad asociándola a lo cotidiano, al paisaje, a las vivencias de los alumnos.

Para explicar su visión sobre la enseñanza de la ciudad, los profesores hablaron en la entrevista sobre la Geografía académica y la escolar, indicaron la necesidad de considerar la realidad de los alumnos e hicieron una lectura basada en conceptos geográficos de la realidad.

Sin embargo, da la impresión de que los profesores no piensan la ciudad como un sistema conceptual —los conceptos se estructuran en un sistema de significados conforme propone Vygotsky (2009)— pues se observó que ellos piensan la ciudad como un concepto único. La profesora Angélica (UFG), por ejemplo, habló sobre el concepto de ciudad. Valdomiro (UCG) habló de modo impreciso sobre el concepto de megalópolis, pero además se refirió a la expansión urbana. La profesora Dalva (UEG) habló sobre los alrededores de la ciudad.

Para entender los problemas conceptuales de los profesores sobre la ciudad hay que considerar por una parte, el curso universitario de Geografía - que enfrenta muchos obstáculos para enseñar la ciudad a los futuros docentes, y la real situación escolar, que no les permite, a los profesores, que estudien en el ambiente de trabajo. Los cinco profesores investigados expresaron que planifican las clases en su casa, los sábados por la mañana. La escuela no es lugar de estudio para el profesor, sino de trabajo solitario, sin ellos puedan acceder a una reflexión sistematizada y compartida. En este contexto, es poco usual el debate interactivo entre docentes sobre los contenidos de la enseñanza.

Conclusión

La formación del saber docente sobre Geografía urbana escolar enfrenta varios problemas, que van desde la elección de la profesión, luego se alargan durante el estudio universitario, y llegan a la etapa de la labor docente. Por ello, se puede concluir que los problemas relativos a los conocimientos del profesorado sobre la ciudad no obedecen a una sola causa. Se deben tener en cuenta además: los cursos universitarios, las condiciones en que se trabaja, las aspiraciones de los profesores, el modo en que se aprecia socialmente la profesión, el rol del Estado, de la estructura social y económica. Asimismo, debe tenerse en cuenta el papel legitimador que desempeña la ciencia, es decir, el conocimiento como discurso de legitimación y confirmación acrítica de la realidad, que sustenta a los grupos hegemónicos de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Borges, C. (2004): *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora.
- Carlos, A. F. A. (1994): *A reprodução do espaço urbano*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- Carlos, A. F. A. et al. (Orgs.) (2003): *Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade*. São Paulo: Contexto.
- Cavalcanti, L. S. (2006): Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 109-126.
- Chevellard, Y. (1995): *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Contreras, J. (2002): *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Corrêa, R. L. (1995): *O espaço urbano*. São Paulo: Contexto.
- García, C. M. (1992): A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Goodson, I. (1990): Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, 230-254.
- Lefebvre, H. (1991): *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes.
- Lefebvre, H. (2002): *A revolução urbana*. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG.
- Leite, M. S. (2004): *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevellard*. Rio de Janeiro. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica. (Dissertação Mestrado).
- Libâneo, J. C. (2001): *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2002): Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C. (1997): Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto e Educação*, Ijuí, Ano 11, n. 45.
- Marin, A. J. (2003): Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: Tiballi, E. F.; Chaves, S. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: olhares diferentes*. Rio de Janeiro: DP&ED, 57-73.
- Monterio, A. M. F. da C. (2002): *Ensino de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (Tese Doutorado).
- Munford, L. (1965): *A cidade na história*. Belo Horizonte: Itatiaia.

- Nóvoa, A. (1992): Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, K. A. T. de. (2008): *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. Goiânia. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás. (Dissertação de Mestrado).
- Pimenta, S. G. (1997): A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. et al. (Orgs.). *Alternativas no ensino de didática*. São Paulo: Papirus.
- Pimenta, S. G. (2002): Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Rodriguez, A. (1994): *Moradia nas cidades brasileiras*. São Paulo: Contexto.
- Santos, M. (1996): *A urbanização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Hucitec.
- Saviani, N. (1998): *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, M. L. (2003): *ABC do desenvolvimento urbano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Spósito, M. E. B. (1996): *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto.
- Tardif, M. (2002): *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Contexto, 2002.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia*. Goiânia: UFG, 2005.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia*. Goiânia: UCG, 2005.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS/ Curso de Geografia. *Projeto Pedagógico do Curso de Geografia*. Anápolis, GO: UEG, 2005.
- Villaça, F. (2001): *O espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp.
- Vlach, V. R. F. (2005): O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. SP: Papirus.
- Vygotsky, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA Elizabete (Orgs.). *A cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras.

POTENCIALIDAD DIDÁCTICA DEL GENERADOR DE EXPOSICIONES VIRTUALES VIRGO (VIRTUAL GENERATOR AND ORGANIZATOR)

M^º PILAR RIVERO GRACIA
Universidad de Zaragoza

HAZEL C. FLORES HOLE
Universidad de Los Andes

La herramienta VIRGO

En general, los museos que permiten a los usuarios crear sus colecciones o exposiciones personales *on line* se nutren de imágenes bidimensionales de sus obras que pasan a formar parte de una colección o catálogo personal *on line*. Tal es el caso de centros virtuales pioneros en estas cuestiones como el Museo Virtual del Canadá o el MUVA. En el marco del proyecto de investigación de la fundación ARAID (Aragón I+D) "Aplicación didáctica de la cibermuseología" (2010-2012), hemos intentado ir algo más allá para desarrollar, con una finalidad fundamentalmente didáctica, un asistente *on line* que permite la creación de exposiciones en espacios virtuales tridimensionales y al que hemos denominado VIRGO, VIRtual Generator and Organizator.

VIRGO incorpora dos novedades sin precedentes. En primer lugar, se parte de un catálogo de piezas de visualización en 360 grados, lo cual permite una vez situados los objetos en el espacio virtual que estos sean visualizados desde cualquier ángulo. En segundo lugar, el usuario, al crear su propia exposición, no se limita a la selección de piezas y, si acaso, a añadir algún pequeño comentario, sino que la aplicación le proporciona una sala de exposiciones virtual tridimensional vacía para que ubique las piezas en el espacio teniendo además que elegir las vitrinas, los colores de los muros,

realizar los textos explicativos de la exposición, incluir los vídeos didácticos ligados a la misma, redactar las cartelas de las piezas seleccionadas, etc. De este modo se permite crear una verdadera exposición virtual pensando en la presentación museográfica de la misma en un espacio digital (similar al de un metaverso o mundo virtual ficticio) y teniendo que elaborar materiales propios como cartelas o paneles explicativos. Es decir, hay que crear una museografía virtual a partir de las piezas de la colección disponible. Se trata, por tanto, de una herramienta de interactividad constructiva (Moreno, 2002), propia de la web 2.0, en la que los usuarios realizan en la web sus propuestas personales no predefinidas. Técnicamente también es destacable el hecho de que toda la actividad se desarrolle completamente *on line*, sin instalar herramienta alguna en su ordenador personal, lo cual permite ir trabajando sobre una misma exposición desde diferentes ordenadores sucesivamente. El equipo que hemos desarrollado la herramienta consideramos que esto facilitaría su utilización desde centros escolares al poderse iniciar el trabajo en un ordenador y continuar en otro, sea desde el mismo centro escolar o desde el domicilio particular y evitando los problemas técnicos derivados de la uso colectivo de ordenadores, como la eliminación de información por parte de otras personas que utilizan la misma máquina.

En el proyecto piloto se ha trabajado con unas cincuenta piezas conservadas del Museo de Calatayud y procedentes del yacimiento de BÍlbilis. Los contenidos actuales del catálogo hacen, por tanto, que toda exposición virtual que se genere a través de VIRGO esté relacionada con el mundo romano y basada en fuentes arqueológicas, si bien, al permitirse incorporar textos informativos a la exposición, las fuentes literarias pueden también ser otro de los elementos de partida a la hora de diseñarla. En consecuencia, consideramos en que su versión actual VIRGO puede resultar de gran utilidad al profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria y Bachillerato ya que el alumnado de estas edades no encuentra dificultad en el manejo de la herramienta. Los pasos son sencillos. Primero, cada usuario debe crear su catálogo personal a partir de la selección propia de piezas del catálogo 360°. A continuación, comienza la fase de creación de exposición, para lo cual debe seleccionar vitrinas (incluyendo color de las peanas y de los muros), distribuir las vitrinas y piezas en el espacio virtual, redactar las cartelas de las piezas (para lo cual se cuenta con los datos de la catalogación en CER.ES) y los paneles informativos y, finalmente, si se quiere, seleccionar audiovisuales del canal youtube del museo de Calatayud para incluirlos en el montaje. Por último solo quedaría hacer la exposición pública para compartirla con otros usuarios, que podrán navegar libremente por el espacio virtual generado.

Primera evaluación de potencialidad didáctica

Una vez terminado el prototipo de VIRGO se ha experimentado grupos de especialistas diferentes para llevar a cabo una primera evaluación de su potencialidad didáctica. El primer grupo estaba formado por docentes y el segundo por trabajadores de museos. En ambos casos analizaron la eficiencia didáctica de VIRGO en relación al desarrollo de las competencias básicas. Entre otras cuestiones cuyos resultados están en proceso de análisis en estos momentos, se les pedía valorar en una escala de 0 a 100 el grado de eficiencia de la herramienta para facilitar el desarrollo de cada competencia. Los

resultados han sido los siguientes:

Ambos grupos han coincidido en destacar las competencias cultural y artística y la de autonomía e iniciativa personal como las dos que mejor podían trabajarse utilizando VIRGO. La primera debido a los contenidos que en esta versión piloto tiene el catálogo, que está compuesto, como hemos mencionado, por una serie de piezas arqueológicas de época romana. La segunda debido al tipo de interactividad desarrollada, que implica que el alumnado o los usuarios tengan que tomar decisiones acerca de la selección de piezas, su ubicación en el espacio, su presentación al público y la información complementaria sobre ellas que se facilita en la exposición virtual.

Sin embargo, no fueron especialmente valoradas las posibilidades de actividades con VIRGO para tres competencias que, en nuestra opinión, se potenciarían notablemente al crear libremente una exposición virtual: aprender a aprender, competencia lingüística y la competencia de tratamiento de la información y competencia digital.

Para crear la exposición virtual, VIRGO proporciona para cada pieza exclusivamente los datos de la ficha catalográfica del sistema DOMUS en el formato accesible a través del portal CERES. Esta información es útil para, entre otras cuestiones, ubicar tanto en cronológica como espacialmente la procedencia de la pieza, conocer qué tipo de objeto es y con qué materiales está fabricado, datos con los cuales se puede elaborar la cartela de la pieza arqueológica. Pero una exposición tiene además otros elementos informativos que permiten elaborar el discurso temático de la misma. Para ello resulta imprescindible que el usuario o alumno busque su propia información. La herramienta le permite acceder al canal youtube del Museo de Calatayud para poder incorporar a modo de audiovisuales de la exposición virtual los vídeos de este canal, pero esta información no basta para elaborar los paneles didácticos que pueden situarse en los muros de la exposición virtual. Este proceso implica, en nuestra opinión, trabajar la competencia de aprender a aprender y la de tratamiento de la información, dado que el alumno ha de localizar información adecuada para crear su discurso expositivo y sintetizar ideas para expresarlas de manera clara y directa en los paneles didácticos, por lo que igualmente se trabaja la competencia lingüística.

Al realizar esta reflexión a los entrevistados, algunos de ellos propusieron que se incorporase a la página web que da acceso a VIRGO una serie de propuestas didácticas o actividades que fueran útiles para el desarrollo de estas competencias y facilitar la tarea del profesorado.

Aceptamos de buen grado esta sugerencia y nos propusimos diseñar actividades para alumnado de ESO y Bachillerato tomando como base pedagógica de las mismas la teoría del cambio conceptual, dado que el alumnado de estas edades posee sus propias ideas sobre el pasado histórico provenientes no solo de la enseñanza reglada sino también procedentes de películas, cómics o videojuegos (Rivero, 2009). A través del diseño de su propia exposición con piezas arqueológicas pueden encontrar que su conocimiento del pasado histórico entra en conflicto o contradicción con las fuentes primarias materiales y de ahí que precisen replantearse sus propias ideas previas. Por este motivo la teoría del cambio conceptual creímos que era la más adecuada para respaldar la propuesta didáctica.

Teoría del cambio conceptual y enseñanza de la historia

La teoría del cambio conceptual se centra en identificar cómo se transforma el conocimiento y tiene sus raíces en la teoría constructivista y en el aprendizaje significativo (Jonassen, 2006). A diferencia de la teoría de Piaget donde el conocimiento se presenta como operaciones cognitivas estructurales, la teoría del cambio conceptual lo considera conceptual, referido a conceptos específicos (Carretero, 2000; Duit et al., 2007), siendo entendidos estos como contenidos, procedimientos y actitudes que hacen referencia a una idea o representación mental, no como conceptos aislados y estáticos (Chi, 2008).

Aun hoy, los estudios sobre el cambio conceptual en las ciencias sociales, y en especial en la historia, son muy limitados (Carretero, 2000; Limón y Carretero, 2006; Leinhardt y Ravi, 2008). Los investigadores coinciden en destacar que el cambio conceptual en la Historia tiene dos objetivos. El primero, un objetivo disciplinar: los alumnos deben adquirir una comprensión crítica del mundo (histórico, social, económico, religioso, político, cultural). El segundo es que los alumnos comprendan las relaciones entre pasado, presente, y futuro (Carretero, 2000; Leinhardt y Ravi, 2008). Para Fernández y Asensio (2000) el cambio conceptual en las ciencias sociales puede resultar más fácil que en otras disciplinas ya que con frecuencia no existen ideas previas sobre cómo funciona lo social e histórico, dado que las posibles preconcepciones de los alumnos se basan sobre simplificaciones de relatos. Sin embargo, nosotras coincidimos con Limón y Carretero (2006), quienes difieren de esta idea al considerar que, por el contrario, el cambio conceptual en la historia es más difícil que en el disciplinas de otros ámbitos ya que los conceptos guardan relación con actitudes ideológicas y afectivas que pueden cambiar según la cultura o época en que se estudia. En cualquier caso, el cambio conceptual en historia se alcanza cuando el alumno logra observar el hecho histórico y sus fuentes de manera analítica y asumiendo una postura crítica ante la interpretación de los hechos (Leinhardt y Ravi, 2008). Lo que se pretende es que el alumnado pueda desarrollar la habilidad de cambiar su perspectiva ante un hecho o fenómeno histórico. De este modo, la teoría de cambio conceptual se muestra como constructiva al partir de representaciones dinámicas, en constante cambio, que se elaboran a partir de estructuras de conocimiento ya existentes pero que pueden ser guiadas por intervenciones instruccionales (Vosniadou, 2007). Así, toda actividad que implique trabajar directamente con fuentes primarias de manera crítica para que el alumno elabore su propio relato histórico argumentado facilita una interacción directa con la historia y el cambio conceptual (Leinhardt y Ravi, 2008), al eliminar los prejuicios e ideas preconcebidas anteriores y sustituirlos por nuevos conceptos o conocimientos derivados de la reflexión crítica.

Síntesis de la propuesta didáctica

Las intervenciones instruccionales en historia pueden apoyarse sobre recursos tecnológicos como el asistente para la creación de exposiciones virtuales on-line, VIRGO un recurso abierto a través del cual el profesor puede diseñar instrucciones o actividades para desarrollar modelos mentales, ambientes de interacción, que facilitan la comprensión y el proceso de reflexión crítico necesario para que se realice el cambio con-

ceptual. A continuación exponemos unas posibles actividades:

Actividad: Construcción de vocabulario

Recurso: Colecciones en 3D y Patrimonio Catalogado

Descripción: Empleando el repositorio virtual de VIRGO se puede trabajar el vocabulario elaborando con los alumnos una especie de diccionario visual al crear un catalogo on-line con aquellos objetos de la época o cultura que se está estudiando (por los momentos la cultura romana). La posibilidad de poder ver en 3D lo que es un capital, por ejemplo permite al alumno comprender su uso en la construcción romana, ya que los objetos en 3D de Virgo se presentan en tamaño real.

Esto puede ayudar a potenciar las competencias básicas, buscando impulsar las capacidades de selección, procesamiento, organización e integración de conocimientos. También permite visualizar las piezas de uso cotidiano acercando el mundo romano al mundo actual del alumno. Otra opción en esta actividad es crear un catalogo colectivo de distintas épocas y estilos.

Actividad: El arte romano

Recurso: Exposiciones públicas

Descripción: Elaborar previamente una exposición con objetos romanos que representen su arte. Luego llevar a los alumnos por la exposición virtual explicando sobre los objetos, haciendo el profesor como un guía de museo, dando la clase que originalmente se habría dado a través de un libro texto. Es importante vincular cada objeto con anécdotas o hechos históricos de interés.

En esta actividad la experiencia educativa permite que el alumno pueda integrar, analizar y sintetizar los datos históricos para luego poder inducir y deducir de ellos elementos importantes de los hechos o eventos históricos.

Actividad: Soy un comisario de exposición

Recurso: Crea tu exposición

Descripción: Se distribuyen a los alumnos en equipos de trabajo. El profesor debe crear previamente una webQuest que involucre información sobre el trabajo y equipo profesional de un museo, no importa el tipo de museo, todos los museos tienen más o menos el mismo equipo de profesionales. También se puede agregar en la webQuest información sobre cómo se perfila una exposición en un museo y que elementos se deben tomar en cuenta.

Una vez que los alumnos hayan recaudado la información necesaria se les informa que son comisarios de un museo y que deben elaborar una exposición con objetos de una época romana específica. Al limitar al alumno a fechas específicas se puede vincular la exposición con algún tema de historia que se esté estudiando en ese momento.

Una vez que los alumnos hayan terminado sus exposiciones, entonces se puede pro-

yectar en clase y cada equipo explica su exposición como si fuesen guías de museo.

Si los alumnos tienen la oportunidad de procesar información a través de la interacción, con el uso de VIRGO, pueden observar resultados de sus modelos mentales, aplicar conceptos y principios básicos, científicos, técnicos, teóricos y analizar datos históricos. Este aprendizaje por descubrimiento permite a los alumnos mejorar su experiencia educativa en historia, del mismo modo aprenderán más sobre cómo organizar una exposición y comprender el funcionamiento de los museos, por lo tanto se ven introducidos a la musealización. De este modo se observa que en esta actividad el nivel de exigencia es mayor que en las actividades anteriores pues los alumnos deben dirigir su propio aprendizaje y así, según Coll (2010), los alumnos aprenden mejor.

Estas tres son las primeras propuestas didácticas que el equipo del proyecto "Aplicación didáctica de la cibermuseología" hemos desarrollado. No obstante, conforme avanza la investigación, es muy posible que el grupo de discusión formado por profesores de Ciencias Sociales que analizan actualmente VIRGO planteen nuevas posibilidades, ya que, como se ha indicado, este asistente para la creación de exposiciones virtuales en espacios tridimensionales es una herramienta o recurso abierto para que los docentes creen sus propias actividades.

Referencias bibliográficas

Alcalá, J. R. et al. (2009): Museografía de las colecciones intangibles. En J. C. Rico (coord.), ¿Cómo se cuelga un cuadro virtual. Las exposiciones en la era digital, Gijón: Trea, 101-211.

Carretero, M. (2000): Cambio conceptual y enseñanza de la Historia. *Tarbiya*, 26, 73-82.

Chi, M. (2008): Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. En S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge, 61-82.

Coll, C. (2010): Enseñar y aprender, construir y compartir: Proceso de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó, 31-61.

Duit, R., A. Widodo y C. Wodzinski (2007): Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. En S. Vosniadou, A. Baltas y X.Vamvakoussi (Eds), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*, Oxford: Earli, 197-217.

Fernández, H. y M. Asensio (2000): El cambio conceptual de los contenidos de historia local en contextos de aprendizaje formal e informal. *Tarbiya*, 26, 83-114.

Jonassen, D. (2006): *Modeling with Technology, Mindtools for Conceptual Change*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Leinhardt, G. y Ravi, A. (2008): Changing Historical Conceptions of History. En S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New

York: Routledge, 328-341.

Limón, M. y Carretero, M. (2006): Datos contradictorios y cambio conceptual en lo expertos en historia. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds). Cambio conceptual y educación, Buenos Aires: Aique, 139-176.

Moreno, I. (2002): Musas y nuevas tecnologías: el relato hipermedia, Barcelona: Paidós.

Rivero, P. (2010): Cibermuseología interactiva on line. En J. Santacana y C. Martín (Eds). Manual de museografía interactiva. Gijón: Trea, 369-390

Rivero, P. (2009): El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 61-69.

Styliani, S. et al. (2009): Virtual museums, a survey and some issues for consideration, *Journal of Cultural Heritage*, 10, 520-528.

Vosniadou, S. (2007): The conceptual change approach and its re-framing. En S. Vosniadou, A. Baltas y X. Vamvakoussi (Eds.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction*. Oxford: Earli, 1-15.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, DEMOCRACIA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ¿QUÉ LUGAR DEBE OCUPAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO?

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ
Universitat Autònoma de Barcelona

GUSTAVO A. GONZÁLEZ VALENCIA
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

En este trabajo queremos presentar algunos resultados de nuestras investigaciones sobre la formación del profesorado y el pensamiento crítico, en el contexto de lo que se ha llamado sociedad de la información. Si es cierto que nuestro alumnado realiza aprendizajes muy importantes a través de las nuevas tecnologías o medios de información o comunicación, entonces, la enseñanza de las ciencias sociales debe incluir la formación del pensamiento reflexivo o crítico en el uso de los medios. Por otro lado, la formación del pensamiento social es indispensable en la educación para la ciudadanía, sin embargo no es algo frecuente en las clases de ciencias sociales, donde todavía predomina la reproducción de la información. Entonces, hemos de considerar, como un paso básico, formar al profesorado que debe protagonizar el cambio, para enseñar a pensar la sociedad democrática en un nuevo contexto postindustrial y neoliberal, de información y comunicación digital.

Ante la situación descrita en el párrafo anterior, se plantean algunas preguntas que la presente comunicación pretende abordar: a) ¿qué significa formar el pensamiento crítico desde la enseñanza de las ciencias sociales en la sociedad de la información, de la ficción y del espectáculo?; b) ¿cómo debe ser la formación del profesorado en este sentido?, ¿qué tipo de competencias debe desarrollar?, ¿qué obstáculos o dificultades

lo impiden? Son estas preguntas sobre las que se centrará el presente trabajo.

¿Sociedad del conocimiento o sociedad del espectáculo? Medios de comunicación, formación democrática y pensamiento crítico

La sociedad contemporánea ha sido calificada por algunos autores como sociedad del conocimiento, como consecuencia de los procesos de globalización, que ha producido una mayor facilidad en la generación y acceso a la comunicación, en los desplazamientos o en la adquisición de productos y servicios, en comparación con tiempos anteriores. Pero tal vez se define mejor como sociedad de la información o con el término propuesto por Debord (1976, 1996) como sociedad del espectáculo, o según la denominación de Eco (1998) como ideología del espectáculo. Estas perspectivas ponen el acento en la representación que se hace de la realidad social en los medios, donde lo que importa es la venta de la información y el poder de lo instantáneo o lo inmediato, donde las noticias no tienen continuidad y el tiempo y el espacio aparecen alterados. La complejidad es decodificada por los medios que realizan un relato o una representación parcial de la realidad (Luhmann, 2000; Castells, 2009).

En el entramado de relaciones construidas en el marco la sociedad de la información o del espectáculo, los medios de comunicación ocupan un lugar relevante, así como las herramientas que se han venido configurando en los últimos años (internet 2.0, las redes sociales, entre otros). Como resultado de lo anterior, está la facilidad de producir, comunicar y acceder a un volumen mayor de información. Esto puede ser entendido como algo positivo, pero a la par puede ser problemático si no se disponen de las habilidades y estructuras de pensamiento suficientes para seleccionar, clasificar e interpretar dicha información. En otras palabras, es necesario desarrollar en las personas las habilidades de pensamiento necesarias para no dejarse llevar por el volumen de información, sin pensar en el contenido o trasfondo real (Boisvert, 2004).

Si aceptamos que nos encontramos ante este tipo de sociedad de la información y/o del espectáculo, es evidente que desde una perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales y la ciudadanía se debe contemplar la formación del pensamiento crítico. De hecho, no es nada nuevo el relacionar la educación y el pensamiento crítico, en especial desde la obra de Dewey (2004). Éste autor prefiere el término de pensamiento reflexivo, relacionado con la autonomía para decidir sobre la información que recibimos o las situaciones que valoramos. Ennis (1985) o Dhond (1994) definen el pensamiento crítico como la capacidad de valorar cualquier información antes de aceptarla y de juzgarla desde su intencionalidad. Otros autores han llegado a afirmar que sin pensamiento crítico no existe una auténtica educación para la ciudadanía (Siegel, 1988; Martineau, 2002; Gutiérrez Giraldo, 2011).

Para Parker (2008), el alumnado ha de ser capaz de realizar un tratamiento racional y crítico de la información, y de realizar una valoración argumentada de la misma. El desarrollo de esta competencia, fundamental en democracia, se consigue a través de los siguientes objetivos: a) evaluar la subjetividad o parcialidad de un discurso, de un relato, de un reportaje; b) distinguir un argumento racional de un argumento de

autoridad; c) identificar, clasificar, jerarquizar, criticar la información y distanciarse de ella; d) distinguir la virtualidad de la realidad; e) analizar el papel de los medios de comunicación en las sociedades del s XXI; f) construir su opinión personal y ser capaz de cuestionarla.

En una línea parecida, para Pipkin (2009): “un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social que le permita al alumnado concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa” (18). Martineau y Déry (2003) consideran que para aprender a pensar deben darse unas condiciones: a) que sea un objetivo explícito de la enseñanza; b) que esté propiciado por un contexto significativo; c) que se facilite desde un contexto de interacción social; d) que haya una preocupación por la transferencia; e) que se contemple la metacognición como instrumento esencial.

El desarrollo del pensamiento crítico aparece como una constante en los discursos educativos contemporáneos, asociado en muchas ocasiones a la necesidad de comprender y adaptarse a los cambios sociales y a la sociedad de la información. Muchas propuestas didácticas de enseñanza de las ciencias sociales o de educación para la ciudadanía, hacen referencia a la importancia del pensamiento crítico para desenvolverse con autonomía en la sociedad (Ross 2000, 2001; Pagès y Santisteban, 2010). Sin embargo, no es frecuente encontrar en la práctica propuestas coherentes en este sentido, de tal manera que existe una gran distancia entre las finalidades enunciadas y la realidad de las aulas donde se pretende desarrollar el pensamiento crítico, tal y como han demostrado algunas investigaciones (Newmann, 1991; Pithers y Soden, 2000).

El fenómeno que ha representado la sociedad de la información ha hecho mucho más evidentes los cambios sociales más significativos que se han vivido en los últimos tiempos, entre los que se pueden señalar el papel de la mujer en la sociedad, los cambios en el orden económico y social, también en el político, el papel de los medios, los cuales han asumido por un lado su asociación al Estado, al gobierno y a los partidos políticos, y por el otro, han ampliado las posibilidades de moverse por las márgenes de estos, al existir mayor acceso a más información, y no se puede dejar de lado las profundas desigualdades y la fragmentación social (Castells, 2002, 2009).

En un contexto como el planteado hasta el momento, asume mayor relevancia la enseñanza de unas ciencias sociales orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Según Castells (2002) es necesario que las personas comprendan la complejidad en términos económicos, sociales y culturales provocados por la sociedad de la información. En este sentido, las reflexiones y construcciones que propone la didáctica de las ciencias sociales, y de manera específica la enseñanza del área, deberían estar orientadas a desarrollar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento histórico y social (Pagès, 1997; Santisteban 2009, 2010).

Parece existir un acuerdo sobre la configuración y consolidación de la democracia en lo que se refiere a la libertad en el acceso a la información, pero esto es un requisito que se debe acompañar de procesos educativos orientados a la comprensión de dicha

información, a fortalecer procesos de desarrollo de pensamiento y acciones de transformación social. Hemos de ser capaces de formar el pensamiento en la educación obligatoria, según las condiciones actuales de velocidad, cantidad y reproducción de la información que se genera, así como a la cantidad de datos o imágenes a las que pueden acceder las personas y que llegan de alguna forma a las aulas.

Son muchos los autores que defienden estas posiciones en la educación obligatoria (McLaren 2008; Santisteban, 2011). Por su parte Bouisver (2004) sugiere que desarrollar el pensamiento crítico contribuye a prevenir la manipulación que pretenden hacer algunos políticos y aumentar el potencial democrático, en otras palabras está orientado a formar ciudadanos y ciudadanas con conciencia política. Para Bouisver (2004) el pensamiento crítico puede ser entendido como estrategia, investigación y proceso. El primero se entiende como el conjunto de dispositivos que permiten su desarrollo. El segundo como lo que nos lleva a explorar e integrar. El tercero, el que desencadena la acción, en otras palabras, lo que lleva a que las personas se movilicen a intervenir en la realidad social. En términos de la perspectiva de las ciencias sociales en las que se enmarca esta comunicación, se orienta hacia la transformación social.

Algunas de las definiciones abordadas en el trabajo de Bouisver (2004) retoman los aportes de Lipman y Macpeck. Para Lipman (1998) el pensamiento crítico ha de ser un pensamiento que: 1) facilite el juicio; 2) confíe en el criterio; 3) sea autocorrectivo; 4) sea sensible al contexto. Por su parte Macpeck (1981) plantea que es "La habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo". Propone la existencia de unas habilidades de pensamiento específicas, que pueden ser entendidas desde la existencia de las disciplinas. Para Bouisver (2004, 42): "El pensamiento crítico se ejerce mejor en la medida en que un individuo tiene conocimiento sólidos de un área en particular."

Una definición clásica del pensamiento crítico es la de Ennis (1985, 45): "Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do". Por su parte Martineau (2002) considera que el pensamiento crítico es fundamental para la educación democrática en el contexto actual de continuos cambios sociales: «Alors que l'on a tendance a réagir en fonction de sa perception de la réalité, on gagne a agir en fonction de sa réflexion. Du coup, socialement, parce qu'elle est un vecteur de participation éclairée, la réflexion devient un outil central de la vie démocratique. (...) On comprend mieux l'importance que l'on doit accorder à la capacité du citoyen d'observer de façon critique et rationnelle la réalité lorsque l'on saisit qu'en démocratie, la réalité sociale et politique est constamment sujette a changement.» (Martineau, 2002:285).

En términos de metodología para el desarrollo del pensamiento crítico, la mayoría proponen el uso de estrategias orientadas al trabajo con problemas sociales concretos, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas, con estrategias de aprendizaje cooperativo, que promuevan la deliberación amplia sobre los hechos sociales estudiados. Esto ha sido propuesto de manera reiterada desde la didáctica de las ciencias sociales (Santisteban 2009; Pagès y Santisteban, 2011).

En nuestras investigaciones sobre la educación política (Pagès, Santisteban y González

Valencia, 2008), sobre el pensamiento histórico (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010) y sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2011), hemos podido comprobar la necesidad de promover nuevas investigaciones sobre la formación del pensamiento social crítico y creativo, en especial a cómo se enfrenta el alumnado a las tecnologías de la información y los medios de comunicación. En este trabajo trataremos algunos datos obtenidos en nuestras investigaciones sobre la formación del profesorado, sobre sus representaciones y sobre su práctica en cuanto al pensamiento social y los medios.

La formación del profesorado, los medios y el pensamiento social: algunas investigaciones

En el siglo XXI la alfabetización digital parece muy exigente con los estudios sociales. El alumnado recibe una gran cantidad de información e interactúa con conocimientos de origen y fiabilidad diversa. ¿Cómo podemos ayudarlos a estructurar o reestructurar el conocimiento? Sin duda podemos usar los medios, las tecnologías de la información y la comunicación, así como redes sociales donde se comparten informaciones. Pero, ¿está el profesorado preparado?, ¿cómo debería enfocar su trabajo en este contexto?

Algunos autores relacionan ya, de una forma natural, medios y pensamiento social. Así, en la investigación de Tuggle, Sneed y Wulfemeyer (2000), se demuestra que la mayoría de los profesores y profesoras de ciencias sociales de educación secundaria piensan que los alumnos deberían aprender cómo ser consumidores informados de los medios de comunicación, que las ciencias sociales debería ser el área responsable de esta enseñanza, pero que no se ha recibido la formación necesaria para realizar este objetivo. En una línea parecida se sitúa el trabajo de Kubey (2010), que considera que la educación en los medios es una enseñanza dentro de la educación para la ciudadanía. Y Baildon y Damico (2010) proponen repensar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y la formación del profesorado, para preparar a los alumnos en la nueva economía post-industrial, en la nueva era digital, para entender las múltiples formas de participar en una sociedad global multicultural.

En nuestras investigaciones en la formación inicial hemos podido comprobar que los estudiantes de profesorado reconocen la importancia del uso de las tecnologías de la información o de los medios de comunicación, que tienen una incidencia directa en su vida cotidiana, pero no tienen los instrumentos necesarios ni la formación para llevar a cabo una práctica educativa para la formación del pensamiento social crítico en referencia a estos medios. ¿Qué lugar ocupan los medios y el pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales? ¿Cómo se refleja en las prácticas iniciales?

En una investigación con un grupo de estudiantes en formación del profesorado de educación primaria, en relación con sus representaciones sociales del tiempo histórico, del presente, del pasado y del futuro, así como sus ideas sobre el cambio social, a partir de un cuestionario, entrevistas y la observación de algunas de sus prácticas, pudimos comprobar la gran influencia que tiene la sociedad tecnológica y de la información en sus representaciones (Santisteban, 2006). Así, distinguimos tres tipos de estudiantes

frente a la influencia de los medios y los cambios sociales que se están produciendo.

- Un primer grupo que podemos llamar "pensador crítico frente a los medios", es una minoría y los únicos estudiantes que son competentes para utilizar los medios con capacidad crítica, su práctica como enseñantes ya se caracteriza por la presencia de actividades de formación del pensamiento social crítico, como presentar diferentes perspectivas o enfoques de los hechos.
- Un segundo grupo, "observador indiferente y descriptor de los cambios", que usa los medios sin cuestionar las informaciones, incluye las tecnologías en sus propuestas, pero no para cuestionar los puntos de vista o las informaciones de origen diverso o con distintas intenciones.
- Y un último grupo de estudiantes, que podemos denominar "pensador determinista y deslumbrado por los cambios tecnológicos", el más numeroso entre los estudiantes de maestro de educación primaria que hemos analizado, con un pensamiento determinista sobre la evolución positiva de los cambios y que pone el acento más en la forma que en el contenido del mensaje informativo.

Las representaciones sociales del profesorado en su formación inicial tendrá una gran influencia en su práctica y en su posterior desarrollo profesional (Bravo, 2002; Jara, 2010), por este motivo es necesario explicitarlas y debatirlas como parte del propio proceso de formación, para conseguir construir un perfil de profesorado crítico y reflexivo de sus práctica de enseñanza de las ciencias sociales, para ser capaz de ofrecer una enseñanza desde la autonomía de pensamiento a su alumnado (Liston, 2003; Pagès, 2004).

En otra de nuestras investigaciones realizadas con un grupo de estudiantes del Máster de Formación del profesorado de la UAB, dentro de la asignatura de Educación para la ciudadanía, a partir de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, así como de la observación puntual de sus prácticas en los institutos. En este caso, los resultados nos indican que los estudiantes en formación plantean de manera reiterada que las ciencias sociales deben desarrollar el pensamiento crítico, pero cuando se indaga sobre los modelos que se proponen es habitual encontrar respuestas estereotipadas, que se acercan más a modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionales. Estos modelos parece que favorecen más la reproducción de la información que las capacidades para valorar o analizar el mensaje de los medios y el tipo de sociedad que presentan en cada caso.

De esta investigación podemos además extraer las siguientes conclusiones sobre las capacidades para la formación del pensamiento crítico y el uso de los medios en la enseñanza de las ciencias sociales, en estudiantes de formación inicial para la ESO:

- Los estudiantes para profesor de ciencias sociales hacen suyo el discurso sobre la necesidad de formar el pensamiento crítico, pero en realidad tienen muchas dificultades para concretarlo en sus propuestas didácticas y en sus intervenciones en el aula. De una serie de ítems sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias

sociales, el que fue más valorado (25%) fue el de “desarrollar el pensamiento crítico sobre la realidad social”, por encima de otros como transmitir valores democráticos (21%), la ciudadanía (13,6%) o la identidad (6,2%).

- La finalidad de “estudiar y comprender la actualidad” sólo obtiene el 3,7%, lo cual es sorprendente en unos estudiantes que están adaptados a los cambios tecnológicos y, de alguna forma, a las evoluciones sociales. ¿Por qué no piensan que las ciencias sociales pueden ayudar a comprender su presente? Tal vez porque no relacionan sus estudios sociales con su vida real. Entonces ¿qué papel juegan los medios?
- En cambio, cuando se les pregunta por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, “la lectura de noticias de actualidad” es uno de los recursos más valorados como material para ser usado en las clases de educación para la ciudadanía. Los estudiantes perciben los medios como material de trabajo, la actualidad representada en noticias o en información accesible desde las tecnologías de la comunicación, pero su análisis, interpretación y contrastación crítica no es un fin desde su práctica educativa.
- En las prácticas de enseñanza del profesorado de ciencias sociales en formación la mayor dificultad de éste está en conseguir una coherencia entre las finalidades y la intervención didáctica. Si nos centramos en el uso que se hizo de las tecnologías de la información o los medios, como la televisión, el cine u otros, las estrategias utilizadas no cumplían el objetivo de formar el pensamiento crítico, sino que fueron herramientas al servicio de un guión preconcebido, fueron un medio, pero muy pocas veces sirvieron para contrastar opiniones o juzgar interpretaciones diferentes.
- Para las nuevas generaciones de profesores la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje ocupa un lugar relevante, y por esta razón incorporan a la clase de ciencias sociales en sus proyectos diferentes tipos de mediaciones asociadas a la sociedad de la información (Blogs, redes sociales, consultas en Internet, etc.), pero se comete el error de pensar que la mediación tecnológica por sí misma puede resolver algunas dificultades, como la motivación de los estudiantes o la mejor comprensión de los contenidos.

Para acabar

La mayoría del profesorado en formación se muestra competente en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, pero tienen problemas para realizar propuestas didácticas coherentes, que incluyan la formación del pensamiento crítico en el análisis de los propios medios, en parte, porque ellos mismos han recibido una educación más reproductiva que analítica o reflexiva. Estos son los resultados de nuestras investigaciones, que coinciden con las que también hemos realizado en otros países como Argentina o Colombia (Jara, 2010; González Valencia, 2012).

La enseñanza de las ciencias sociales debe tener como una de sus metas principales proporcionar pautas para configurar una enseñanza obligatoria orientada a formar el pensamiento crítico en el marco de la sociedad de la información, de la tecnología cotidiana, de la ficción o del espectáculo.

Existe un gran margen de mejora en la incorporación de las TIC y los medios de comunicación al servicio del desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido sería adecuado en la formación del profesorado relacionar el pensamiento crítico con la solución de problemas sociales, con una mirada sistémica de la realidad y con el pensamiento creativo. Así, tal vez, la utopía de la sociedad del conocimiento pudiera tener alguna posibilidad.

Referencias bibliográficas

Baildon, M.; Damico, J.S. (2010), *Social Studies as New Literacies in a Global Society. Relational Cosmopolitanism in the Classroom*. Routledge.

Boisvert, J. (2004). *La Formación del Pensamiento Crítico: Teoría y Práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bravo, L. (2002). *La Formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis doctoral).

Castells, M. (2002). *La Era de la información: economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Debord, G. (1976). *La Sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.

Debord, G. (1996). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama. Barcelona.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Ediciones Morata.

Dhond, H. (1994). *Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teacher*. *Canadian Social Studies*, Vol. 28 (4).

Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Lumen. Barcelona.

Ennis, R. H. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48.

González Valencia, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: Representaciones sociales y prácticas de enseñanza*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis doctoral).

Gutierrez Giraldo, M.C. (2011). *Pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje*

de las Ciencias Sociales. *Uni-Pluriversidad*, 11 (2), 83-92.

Jara, M. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona (Tesis doctoral).

Kubey, R. (2010). Media Literacy and Communication Rights: Ethical Individualism in the New Media Environment. *Gazette*, 72: 323-338.

Lipman, M (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid: De la Torre.

Liston, D. (2003). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata.

Luhmann, N. (2000) : La realidad de los medios de masas, México: UIA/Anthropos.

Martineau, R. (2002). La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen, en Pallascio, R.; La-fortune, L. Pour une pensée réflexive en éducation. Québec: Presses de l'Université du Québec. 281-309.

Martineau, R. ; DERY, CH. (2002). À la recherche de modèles transposés de raisonnement historique. Les modulations de la pensée en classe d'histoire. *Traces*, Vol. 40, 4, 10-25.

McLaren, P. (2008). Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Grao.

McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.

Newmann, F.M. (1991). Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of Study of 16 High School Departments. *Theory and Research in Social Education*, 4, vol. XIX, 324-340.

Pagès, J. (1997). La formación del pensamiento social. Benejam, P. y Pagès, J., Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona: Horsori, 151-168.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, 155-178.

Pagès, J.; Santisteban, A.; González Valencia, G.A. (2010). La educación política de los jóvenes: una investigación en didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J.; González Monfort, N. (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB, 159-170.

Pagès, J.; Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 64, pp. 8-18.

Pagès, J.; Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la

Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.

Pipkin, D. (coord.) (1999). *Pensar lo social*. Argentina: Ediciones La Crujía.

Parker, W.C. (2008). *Knowing and doing in democratic citizenship education*. Levstik, L.S.; Tyson, C.A. (eds.): *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York/London, 65-80.

Pithers, R. T. y Soden, R. (2000). *Critical thinking in education*. *Educational Research*, 42(3), 237-249.

Ross, E. W. (2000). *Alienation, exploitation, and connected citizenship*. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 306-310.

Ross, E. W. (2001). *Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality*. *Theory and Research in Social Education*. Vol. 29 (3), 394-399.

Santisteban, A. (2006). *El tiempo histórico: representaciones y enseñanza*. Estudio de casos de estudiantes de formación inicial. Gómez, E. i Núñez, P. (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Málaga: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 129-139.

Santisteban, A. (2009). *Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana*. *Aula de innovación educativa*, (187), 12-15.

Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.

Santisteban, A. (2011). *La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad*. Santisteban, A. y Pagès, J. (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural*, Madrid, Síntesis, 65-84.

Siegel H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.

Santisteban, A.; González-Monfort, N.; Pagès, J. (2010). *Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico*. Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS. 115-128.

Tuggle, C. A.; Sneed, D. y Wulfemeyer, K. T. (2000). *Teaching Media Studies as High School Social Science*. *Journalism and Mass Communication Educator*, vol.54, 4, 67-76.



Universidad
de Alcalá