

Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano

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



**UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
SEDE IBEROAMERICANA. LA RÁBIDA.**

*Universidad Internacional de Andalucía
Sede Iberoamericana de la Rábida*



Universidad de Huelva



**UNIVERSIDAD
de SEVILLA**

Universidad de Sevilla



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Universidad Nacional de Buenos Aires

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

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

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

Dirección Colección: *Juan Marchena Fernández*

Secretaría Colección: *Felipe del Pozo Redondo*

Educación y Medios de Comunicación
en el contexto iberoamericano

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

Coordinación: *Roxana Morduchowicz. Universidad de Buenos Aires*

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

Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano

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

Sede Iberoamericana de la Rábida

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

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

DL: H-176-95

ISBN: 84-7993-010-1

Diseño y autoedición: *Anma/Huelva*

Diseño cubierta: *ARS/Sevilla*

Impresión y encuadernación: *Imprenta Ortega/Huelva*

Editado en España. Printed in Spain

Publicación de carácter internacional

1ª edición: octubre de 1995

La televisión como recurso educativo en un contexto iberoamericano

***Manuel Cebrián de la Serna
Universidad de Málaga***

En cierta ocasión, y en la mayoría de los medios de comunicación de nuestro país, saltó a la luz pública una noticia sobre la lengua o corrimiento de tierras del pueblo de Martos (Jaén). Es en el telediario de la tarde y en la primera cadena (TVE) donde conozco la noticia por primera vez. Unas tomas del lugar, unos comentarios del ingeniero o técnicos advirtiendo del peligro de corrimientos de tierras, unos comentarios de unos lugareños que no quieren abandonar sus casas a pesar del peligro, etc. Aquella noticia me hizo pensar con prisa y tomar una opinión frente a «los hechos narrados en la televisión». Sinceramente, me parecía una barbaridad y una obstinación aquella postura de los vecinos. Más tarde y, ya en el fin de semana, el programa «Informe Semanal» de TVE retoma el tema. Este programa se permite más tiempo y las formas de narrar el suceso son distintas; no obstante, seguimos en un programa del mismo género como el telediario (informativos). A diferencia del telediario, aquí la noticia se narra con otras técnicas: cámara lenta, un primer plano de una mano arrugada, una cámara subjetiva se adentra en las casas y nos ofrece

la precariedad del hogar, las condiciones de sus moradores se «palpan», una caída de sol, música clásica, mayor tiempo para explicarse los vecinos, etc. Evidentemente, mi primera opinión va dejando paso ahora a otros razonamientos y, fácilmente por el artificio del lenguaje -sugestivo, evocador...-, voy sucumbiendo a otros sentimientos. En ese momento me pregunto: ¿cómo es posible que con mis años de estudio sobre este lenguaje pueda cambiar de opinión tan fácilmente?, ¿a qué se debía esto?, y una pregunta que más me preocupó, si esto me sucedía a mí, adulto, «experto», ¿qué les sucedía a los niños/as?

He creído conveniente empezar con esta anécdota, quizás algo extensa, pero necesaria a mi entender, para comprender que ninguno de nosotros estamos ajenos o al margen de las influencias que los contenidos de la televisión, en general, y sus lenguajes, en particular nos producen. Después de aquella impresión, me puse a trabajar, «festina lente», en las experiencias, creencias, interpretaciones que los niños y las niñas realizaban de los mensajes de la televisión, así como de las impresiones que surgían a causa de estos lenguajes o de las diferentes formas narrativas de la televisión. Este esfuerzo partió con el ánimo de que esto me ofreciera mayor conocimiento para realizar materiales o programas dirigidos a niños/as y jóvenes, o programas educativos orientados a la formación crítica del telespectador.

La televisión gusta mucho a los más pequeños/as de la casa porque se comunica con ellos de forma muy fácil (por la vista, el oído y con un lenguaje muy familiar: los gestos, la imágenes, la música). Sus primeros procesos para conocer el mundo han sido a través de estos sentidos, y estas experiencias televisivas configuran uno de los primeros actos de su pensamiento. Un pensamiento apoyado en gran medida en la percepción visual y auditiva, configurando así su realidad. El aprendizaje del telespectador es autodidacta; la lectura que éstos realizan de los mensajes, desde los elementos técnicos (elipsis temporales, secuencias paralelas, flash-back...) hasta los contenidos (explícitos e implícitos) que configuran el lenguaje audiovisual, no es un proceso consciente, en un principio, de la totalidad de los significados (sexistas, éticos, violentos, racistas, consumistas...) que comunican. Sin embargo, se produce una paradoja muy conocida: a los más pequeños les gustan los programas de adultos, a pesar de que éstos posean una narrativa compleja o dispongan de elementos y contenidos de profunda comprensión, ¡Como son programas con mucho movimiento y «acción»,

no necesitan de mayor esfuerzo, que mirar! En cambio, se aburren tremendamente en programas de mucho diálogo. ¿Quiere decir esto que los chicos/as se pueden quedar embobados mirando las imágenes una tras otra, sólo por su atractivo plástico y sonoro? Esta realidad nos debería hacer reflexionar sobre el tipo de vivencias que los niños/as y jóvenes realizan realmente frente a la televisión, y el nivel de comprensión que realizan.

Estas cuestiones no les son ajenas a los técnicos de la televisión. Los mensajes televisivos dirigidos a niños/as utilizan muy inteligentemente todas estas potencialidades comunicativas del lenguaje televisivo, pero no siempre con el objetivo primordial de hacer comprender o educar, sino con el sólo propósito de atraer o entretener, y si después educan, mejor. La guerra de cadenas es brutal, y la inversión económica de las empresas no pueden sostenerse con principios de partida como la formación o la educación, sino la ley del mercado. Moraleja, se refuerza y se utilizan los productos («Goku», «Los guerreros del Zodíaco»..) que atraen con mayor fuerza y al mayor número de peque-teleespectadores, sin reparar que al mismo tiempo que entretenemos, estamos formando opiniones sexistas, racistas, clasistas...; al tiempo que apasionan estos programas, estamos forjando los modelos de moralidad, convivencia y ética del futuro ciudadano.

En una primera etapa, les atraen poderosamente la atención las imágenes, sin entrar de momento en un proceso de reflexión y análisis de lo que están queriéndoles decir y comunicar estos mensajes; diríamos mejor, sin desarrollar en su totalidad un proceso metalingüístico o metaperceptivo en todos sus niveles, ¿qué podemos hacer entonces?

Considero que existen varias líneas de actuación y compromiso profesional. Con respecto a enseñantes e investigadores en educación, podríamos dirigir nuestros esfuerzos para, en primer lugar, conocer las limitaciones y posibilidades que los niños/as y jóvenes poseen frente a la televisión desde tres acciones conjuntas: a) Indagando en los procesos de reflexión, en los argumentos, en los juicios o en los razonamientos que utilizan para decir que estos mensajes son más o menos posibles, creíbles, reales..., es decir, sus capacidades y juicios puestos en juego para llegar a entender que los hechos que nos narra la televisión son una interpretación más, entre otras posibles; b) Abordar los procesos y las capacidades de comprensión que manifiestan frente a estos mensajes, bien por su literalidad, como complejidad argumental; c) Descubrir los proce-

sos de significación que realizan -según las distintas edades- de las claves y de los códigos de estos lenguajes televisivos.

En segundo lugar, deberíamos crear: a) modelos de análisis y, b) proyectos de trabajo conjunto con los alumnos/as utilizando estos lenguajes para la comunicación y la comprensión de nuestro mundo. Sin duda, no es suficiente con modelos de análisis, es necesario que empleemos nuestros esfuerzos en procesos de lectoescritura; con la misma intención que enseñamos a escribir poesías a nuestros alumnos/as sin esperar o pretender que sean poetas; de igual forma, necesitamos que sepan expresarse con estos lenguajes audiovisuales, sin esperar que sean realizadores de televisión; pero sí con la esperanza de que este ejercicio les posibilite una mayor madurez para desentrañar los distintos niveles de significación de los mensajes televisivos, como igualmente rechazar y diferenciar aquellos programas «basuras» de los verdaderamente sublimes.

Respondiendo a la primera invitación de conocer las limitaciones y los procesos de lectura infantil frente a la televisión, han sido muchos los trabajos desarrollados, si bien aún quedan muchos temas por estudiar. Por ejemplo, cuando se obliga a los publicistas a utilizar un referente para que los más pequeños comprendan el tamaño real de producto, no pensamos que si ponemos el referente al fondo y con perspectiva, o si los situamos en un momento y lugar distinto al punto de atención (bien por la música, naturaleza del referente, color, otro objeto que aparece, etc.), estaremos neutralizando o impidiendo una inferencia del tamaño correcto entre el referente y el objeto de venta -cuando se tiene la capacidad de inferir-, bien porque la perspectiva aún no se posee como esquema de referencia, o bien porque la atención se distrae fácilmente con otro objeto más animado. Podríamos seguir con muchos ejemplos más de problemas perceptuales (como lecturas equivocadas cuando se emplean la velocidad, el tiempo, la identificación de personajes, etc.) u otros propios de las características del lenguaje que más les atrae a los pequeños/as y los jóvenes. Ésta es una de las líneas que emprendimos para adentrarnos en el conocimiento de las competencias comunicativas que los niños y las niñas emplean frente a la pantalla televisiva (Cebrián, 1992).

Respondiendo a la segunda invitación, es decir, la creación y experimentación de un modelo innovador que, bajo esta línea de investigación básica anterior, emprenda fórmulas y estrategias educativas válidas para la formación de un telespectador crítico, pretendemos ofrecer a continuación nuestra experiencia y un modelo

práctico de aula, que por la extensión del presente escrito, sólo muestra un planteamiento general bajo tres cuestiones fundamentales y una ejemplificación (análisis y lectura de anuncios publicitarios).

1. Tres principios pedagógicos básicos

Dentro de las cuestiones básicas que debería albergar un currículum para las instituciones educativas, cabría contemplar las siguientes de forma general:

1.1. ¿Cómo funciona y cómo produce la televisión sus mensajes?

La escuela tiene la obligación de hacer consciente en sus usuarios los mecanismos por los cuales se apropia del conocimiento, así como de los valores intrínsecos que éstos conllevan. La televisión representa en este caso una fuente importantísima -cualitativa y cuantitativa- de apropiación de conocimientos para los que son ciudadanos y los que aún pretenden serlo de pleno derecho.

La televisión es la primera fuente de producción de noticias del mundo; desde 1984, un alto porcentaje de la población mundial -un 64%- obtiene su información desde la pequeña pantalla (Chomsky y Herman, 1990). Si este porcentaje se mantiene en la actualidad, no podemos por menos que estudiar este fenómeno de comunicación, desentrañando los modos de producción de sus mensajes, comparando sus representaciones con la realidad y con otras fuentes de información, indagando en la labor de sus profesionales, conociendo los elementos técnicos de sus discursos, etc.

Sin duda, las formas y contenidos que percibimos a través de la televisión tienen poderosas implicaciones en las formas en que vivimos. Cada forma de conocer tiende a convertirse en una forma de vida, y cada proceso de construcción social e individual de conocimientos, viene también a convertirse en una postura ciudadana y ética. Nuestra relación, y los procesos epistemológicos que realizamos con la televisión, es una vinculación con el mundo (enlatado, dirían unos), con unas «formas de conocer», «con un tipo de cultura», y lo que esto significa, es decir, una trayectoria moral de hondas consecuencias éticas y sociales.

En una perspectiva constructiva de la cultura, como nos indica Bruner (1990) y, dado que la educación persigue en su máxima expresión la formación ética y el desarrollo epistemológico de los ciudadanos, es imprescindible que los estudiantes trabajen en las formas que tienen ellos de apropiarse de la «cultura de la televisión» a través del estudio de *¿cómo lo produce ésta y para qué?*:

«... el constructivismo de la psicología cultural es una expresión profunda de la cultura democrática. Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de *¿cómo conocemos y por qué?*» (Bruner, 1990, 45).

1.2. ¿Qué significados producen en nosotros y cómo?

Si antes decíamos que deberíamos conocer cómo se producen los mensajes, es conveniente saber también qué significado producen éstos en nosotros. Sobre todo, cuando en una sociedad alfabetizada, la lecto-escritura es fundamental para el desarrollo de la inteligencia y un medio para su estudio, *¿qué significados representa el lenguaje audiovisual en esta cultura televisiva de hoy?*

Considero, por tanto, dos formas que pueden operar en el desarrollo intelectual de los estudiantes cuando se enfrentan a esta fábrica de información y cultura:

a) Analizando y contrastando las informaciones televisivas con la intención de que se produzca una ruptura cognitiva y afectiva, y como consecuencia de ello, se forme una estructura significativa más sólida y capaz para futuras comprensiones.

b) Modificando los modos de interpretación de estos conocimientos con el estudio de sus formas de expresión, persuasión, narrativa, etc. de la televisión; así como los modos que emplean los telespectadores en su interpretación.

1.3. ¿Cómo podemos nosotros hacer televisión?

Resulta paradójico, en algunas ocasiones, culpar del fracaso escolar a una enseñanza no activa, cuando la televisión tiene tanto éxito en el mundo infantil y juvenil, a pesar de utilizar un modelo de comunicación tan pasivo y unidireccional. Esto no es sorprendente cuando conocemos la fuerza tan atractiva que ejerce en no-

sotros el lenguaje audiovisual. Seductora fuerza que puede emplearse como base para crear actividades donde los estudiantes construyan sus propios mensajes televisivos.

Planteadas estas tres cuestiones, estoy con aquéllos que opinan que necesitamos profundizar más en los instrumentos sociales y culturales que están comprometidos con el desarrollo de los ciudadanos, de tal suerte que nos permitan reconsiderar los procesos educativos necesarios y las competencias intelectivas suficientes para generar nuevas herramientas de comunicación -de representación e interpretación- para la cognición. Esto no sólo es pertinente para aquellos contenidos y lenguajes tradicionalmente académicos, sino para otros lenguajes y contenidos que escapan del ámbito de la escuela, como los emitidos y utilizados por la televisión.

Sin duda, para afrontar estas tres cuestiones anteriores, los estudiantes deberán ver muchas secuencias de televisión, sus diferentes géneros... sólo que de forma más activa y participativa. En estos momentos educativos es donde se reflexiona, se analizan nuestras impresiones, realizamos procesos de metapercepción, realizamos inferencias, relativizamos sus mensajes contrastando con otras fuentes, etc. En suma, rompemos los procesos individuales que se practican con la televisión en la recepción de la información, a pesar de que después se compartan sus contenidos, y elaboramos por contra, un proceso social y grupal de recepción, con la intención, sin duda, de que se produzca más tarde un proceso individual más significativo y autónomo.

2. Un ejemplo práctico para trabajar los anuncios de la televisión

Sin duda, el modelo que ofrezco puede ser enriquecido con mayores elementos y categorías de análisis; posiblemente no sorprenda a muchos por su novedad. No obstante, lo más importante para los chicos y las chicas en un análisis de la televisión, no es la gramática; éstos prefieren mejor «echarse primero la cámara a cuesta» que esforzarse en el análisis de un anuncio, o lo que es lo mismo, están más motivados por la acción que por la representación. ¡Hay que tener paciencia! Esta necesidad de análisis y reflexión sobre lo que ven y escuchan, surge más tarde como deseo de mejorar sus primeros vídeos, y solicitan un dominio más gramatical y

técnico del lenguaje. Este es el momento para emplear estas herramientas de análisis o modelos de lectura, que dejarán más tarde paso a modelos más intuitivos, personalizados y, por tanto, más interiorizados en nuestros alumnos/as. La intención no es baladí; con el uso de modelos de análisis, pretendo que mis alumnos/as comprendan -como dije antes- los distintos niveles que hay en un mensaje. Veamos estas tres formas de lectura: a) lectura narrativa y expositiva, b) lectura estructural y c) lectura significativa.

2.1. Lectura narrativa y expositiva

Todo mensaje pretende contarnos algo, persigue en definitiva, comunicar unos hechos, sucesos, ideas... Existen dos formas genéricas para realizar esta vieja tarea, una forma narrativa y otra expositiva. La primera es más propia para el análisis de películas, dibujos animados, teleseries y algunos anuncios; la segunda se presta mejor para el análisis de los telediarios, anuncios y la mayoría de los documentales. No obstante, podríamos comprobar que no existe, en ciertas ocasiones, una línea divisoria tan clara entre ambas formas de comunicar en televisión. Podemos ver cómo documentales científicos utilizan patrones y modelos narrativos, donde todo el texto gira en torno a un personaje, animal, espacio... En otro caso, un mismo tema es llevado por los telediarios a través de los distintos días como una teleserie: reconstrucciones de los hechos, definición de los personajes, análisis de las causas del problema, resolución del conflicto, etc.

a) Lectura narrativa

Es posible que a muchos como a mí, en la salida del cine nos hayan preguntado «¿de qué trata la peli?» o «¿de qué iba la peli?», y hemos contestado con parquedad y brevedad sobre lo visto y oído. Pues bien, se trata de que desglosemos todo el argumento narrativo del mensaje, y sepamos identificar la información relevante dentro de todo el texto. Por tanto, de igual forma como respondemos a estas dos cuestiones familiares de la salida del cine, analizaremos los dos aspectos centrales que toda narrativa contiene: el **tema**, ¿de qué trata? o ¿qué nos quiere decir? y el **argumento**, ¿a través de qué historia nos lo quiere contar? Nuestro ejercicio consiste pues en identificar ambos aspectos. El tema recoge la idea central de la narración; si es un anuncio, el tema será lo que pretende transmitir

o vender el anuncio. En el caso del argumento, ¿cómo nos lo quiere vender? o ¿qué historia nos cuenta para ello? Para este aspecto necesitamos mayores elementos de análisis; por tanto, debemos contemplar dentro del argumento: los núcleos o episodios significativos de que consta el conjunto de la obra; en el caso de un anuncio, todo él es un episodio; en el caso de una película, los episodios pueden acogerse a compartimentos más o menos amplios según los cambios nucleares de los escenarios, tiempos, etc. De esta forma, una película sería un conjunto de episodios nucleares y sumativos que se desarrollan uno tras otro. Un núcleo se subdivide a su vez en varios aspectos o elementos a estudiar; como serían los personajes, los escenarios (tiempo, espacios...) y los acontecimientos o problemática -desde su inicio hasta su resolución- que se producen en ese núcleo o episodio a diferencia de los siguientes.

b) Lectura expositiva

El modelo de comunicación expositiva no posee muchas reglas fijas a los que el lector pueda habituarse y predecir con facilidad lo que vendrá a continuación. Por esta razón, se ha dicho que esta forma de expresión posee menos interés o facilidad de comprensión para los pequeños/as. Se podría decir que este modelo es periodístico por excelencia y, un soporte conocido sería los discursos de libros de texto o los periódicos. Esta forma expositiva de contarnos las historias, emplea a su vez diferentes formas de presentar la información, en ocasiones combinadas y en otras individualmente. Por ejemplo, describiendo las características del fenómeno u objeto, enunciando las características y distintos elementos como su relación. En este caso ofrece elementos de navegación para que el lector comprenda por dónde va; ejemplo de ello sería las numerosas llamadas como «pasemos a ver», «en segundo lugar»... A veces se escoge un sólo elemento, como el caso de un documental sobre un animal o especie y, durante su exposición los núcleos van desarrollándose bajo distintas agrupaciones como la alimentación, la reproducción, etc. También podemos observar cómo la información se presenta confrontando los hechos, o se busca una resolución a un problema planteado al principio.

2.2. Lectura estructural

El análisis estructural persigue aquí el mayor ejercicio analítico. Consiste en ver y oír por separado cada elemento constituyente

del mensaje, especialmente de sus aspectos más técnicos o guionísticos. Para este ejercicio, invito a los alumnos/as a una tarea sencilla como es pasar un anuncio a guión técnico, volcando en él todos los elementos que se ven y se escuchan. Elijo un anuncio por su corta duración, pero es igualmente provechoso con cortos y secuencias de teleserie, films, etc., especialmente cuando en estos cortos encontramos elementos de doble intencionalidad o significado. Podríamos empezar con elementos aglutinadores como son: la imagen, la banda de sonido y el tiempo, para ir añadiendo más tarde aspectos más sutiles como efectos de imágenes, saltos de planos, etc.

Dentro de este apartado y con otros mensajes que no son los anuncios, también podemos realizar diversos ejercicios:

Trabajando un poema

El maestro puede leer un poema, dado en fotocopia al alumnado, mientras se apoya con imágenes en su dramatización (diapositivas, vídeos...). Después le pedirá a los alumnos varios ejercicios:

- Comentario del texto: ¿Qué aspectos resalta el autor de lo que narra? Escribe las metáforas del poema y lo que significan. Escribe diez palabras agudas, diez llanas; determina los campos semánticos, etc.

- Apodérate de la estructura del poema e invéntate otro que empiece igual.

- Cambia parte del texto por imágenes. Una vez que lo has realizado, puedes hacer dibujos más grandes para confeccionar un cuento poético con imágenes dibujadas por ti.

Este ejercicio anterior es realmente un guión audiovisual; puedes pasarlo a videograma, diaporama, etc; éste consiste en cambiar los sustantivos o los verbos por imágenes que lo representen, de esta forma tenemos unas imágenes con texto escrito.

Dándole voz y alma a las imágenes

De imágenes obtenidas de la televisión sin voz (bien de cuentos cortos, dibujos animados, de la naturaleza, etc.), los niños van evocando y describiendo lo que ven y sienten. Todo esto se recoge en un magnetofón para su posterior transcripción y análisis. Una vez con el texto final -retocado y elegido las alegorías, metáforas y

demás recursos oportunos-, se vuelve a leer junto con las imágenes, música y efectos especiales, para que coincida todos en el mismo tiempo.

Vídeo grabación de un cuento

Se graban en vídeo todas las imágenes de un cuento y más tarde se le añaden el audio (voz, música y efectos especiales). Esta actividad posee varias versiones como:

- Los niños leen el cuento textualmente en un magnetofón y después se lo añaden a la cinta de vídeo grabada con las imágenes del cuento.
- Otra posibilidad es cambiar el texto del cuento o inventar ellos uno nuevo; esto por supuesto tiene mayor riqueza.
- También se puede introducir nuevas imágenes, sonidos y músicas de la cosecha propia del niño o de otros cuentos.

Lo que se pretende aquí es llegar a la autoproducción de un vídeo por el niño, pero partiendo de algo que ya conoce o puede ver, como es el cuento, dándole poco a poco cotas de recreación personales. Todas estas actividades anteriores ponen en funcionamiento el trabajo individual o en grupo:

- Lectura del cuento varias veces para coincidir con el tiempo de las imágenes.
- Cuando escribe un nuevo texto, le proporcionará aún mayores riquezas, ya que le fuerza a realizar un proyecto, a imaginar posibles alternativas, a organizar mentalmente un nuevo texto con música e imágenes, etc.

2.3. Lectura significativa

Con estos dos modelos de análisis anteriores, estamos en mejor disposición para llevar un proceso de interpretación más cómodo y de reflexión más profundo sobre el mensaje. Las cuestiones claves serían: ¿qué pretende contarnos además de lo que nos dice explícitamente?; en el caso de un anuncio, ¿qué pretende transmitir además del producto?, ¿qué relación existe entre la lectura narrativa o expositiva y la lectura estructural?; en otras palabras, ¿por qué se utilizó un elemento técnico -como es una cámara lenta- en aquel momento y con aquel texto?, etc.

Es fácil que al principio no surjan muchas lecturas o exista

disparidad de opinión e interpretación. No existe una sola lectura de un mensaje y a veces esto suele ser intencional. Lo fundamental aquí es entresacar los elementos persuasivos, que en el caso de los anuncios, unas veces se muestra de forma directa («vea, compare y si hay algo mejor, cómprelo»), indirecta (a través de reclamos como el riesgo, el éxito, el prestigio social, la sensualidad, el sexo, mecanismos de defensa, agresividad, seguridad, instinto de conservación, etc.); con modelos de identificación (como me parezco al personaje del anuncio, tiene mayor credibilidad para mí, y por tanto le creeré en la elección del producto que él o ella me recomiende) o subliminalmente (no me identifico con él o ella, pero me gustaría ser como él o ella, tan sólo tengo que comprar el coche, el perfume... que usa).

Otras actividades igualmente interesantes para los estudiantes consisten en cambiar la voz al anuncio y ponerle otro texto o música. También realizar otra versión distinta o crear un nuevo producto e intentar realizar un anuncio con las cámaras domésticas del colegio.

Estoy seguro que la imaginación que caracteriza al profesorado otorgará y añadirá otras actividades y sugerencias a este modelo propuesto. Con él sólo pretendemos animar al profesorado al uso de este lenguaje audiovisual y fuente de información como es la televisión; sin duda, toda innovación requiere una nueva reorganización de los currícula en el aula. A este respecto, considero que no debemos tratar la televisión como otro contenido más, sino como un lenguaje de comunicación que hay que aprender, a la vez que utilizar sus mensajes como referentes para trabajar los contenidos académicos del currículo en el aula.

Referencias bibliográficas

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992): *La televisión: Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión*. Málaga, Clave.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1993): "La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro del aula. Objetivos para un programa del uso educativo de la televisión", en BLÁZQUEZ, F, CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la educación*. Sevilla, Alfar.