

Aprender a mirar. El lugar de los textos visuales en el currículum escolar

Robyn Quin y Mariano Sánchez Martínez
Perth (Australia) y Granada

Si bien es cada vez más frecuente el uso de los textos visuales en el aula, no siempre –por desgracia– se parte de planteamientos profundos que justifiquen su uso y los encuadren con un sentido plural e innovador dentro del currículum escolar. Los autores de este trabajo se centran en fundamentar, de una forma sistemática, el lugar que la comunicación audiovisual ha de tener en el currículum escolar, tanto desde su vertiente receptiva como productiva.

1. La importancia de los textos visuales

El número de aparatos de televisión y de vídeo en los hogares, las cifras de taquilla de las salas de cine, la difusión de las revistas, comics y libros que se apoyan fundamentalmente en imágenes visuales para comunicar, así como la ubicuidad de letreros, vallas publicitarias y logotipos son una indicación de que los textos visuales suponen una de las formas más importantes de comunicación en la sociedad y una fuente básica de información y entretenimiento. Este hecho por sí solo ya justificaría la inclusión del estudio del lenguaje visual y de los textos visuales en el currículum escolar.

Como el significado de muchos textos visuales parece ser tan obvio, fácilmente se nos olvida que para llegar a esos significados utilizamos un lenguaje, de hecho un número de

lenguajes, y que estos lenguajes son aprendidos. Por ejemplo, reconocer que un fundido en una película representa el paso del tiempo no es algo natural sino el resultado de conocer una serie de convenciones cinematográficas concretas. La habilidad para reconocer que en una viñeta de un cómic la figura de un hombre de tez morena y sin afeitarse representa a uno de *los malos* también producto de una serie de convenciones de lenguaje aprendidas. Muchos de esos significados y convenciones de los textos visuales son tan ampliamente compartidos que han llegado a considerarse naturales y no como el resultado final de un proceso de selección y organización, al que se ha añadido la aplicación de un conjunto concreto, y modificable, de acuerdos.

La segunda razón de peso para incluir el visionado de imágenes en el currículum, como

antes se hizo con otros textos, es que los textos visuales implican el uso de un lenguaje. Estudiar los textos visuales y el lenguaje visual contribuye a la comprensión que el propio alumno tiene acerca del lenguaje en general y de sus propias capacidades para utilizarlo. Los lenguajes son sistemas de significado. En el estudio de los textos visuales estos sistemas de significado son llamados a veces *códigos*, palabra que viene de la semiótica. El cuadro de esta página muestra algunos de los lenguajes, o códigos, utilizados por los espectadores para interpretar textos visuales.

Ya hemos dicho que los textos visuales son importantes para el desarrollo intelectual de los estudiantes porque están basados en una forma de lenguaje. Hablando en concreto de la televisión, Hodge y Tripp afirman que «la respuesta de los niños a la televisión normalmen-

te es un acto cognitivo complejo, y no, como se ha creído ampliamente, algo que va en contra de la lectura y el pensamiento, sino que está tan vinculado a éstos que tiene sentido hablar de leer la televisión» (Hodge y Tripp, 1986). El mismo comentario podría hacerse acerca de todos los textos visuales.

El cuadro de la siguiente página muestra algunas de las similitudes entre la actividad de leer y la de visionar.

Todo esto hace pensar que el estudio de los textos y del lenguaje visuales puede ayudar al desarrollo de los estudiantes en otras áreas de aprendizaje. La habilidad para interpretar imágenes implica habilidades como la identificación y la predicción, herramientas útiles para permitir a los estudiantes decodificar el lenguaje escrito en los libros. El conocimiento de los estudiantes sobre las estructuras narrativas

Ejemplos de uso del lenguaje en la interpretación de textos visuales

Cuando se está viendo una película de cine o un programa de televisión, los espectadores interpretan:

- El lenguaje hablado, tanto en los diálogos como en la voz en *off*.
- El lenguaje escrito en los títulos, subtítulos y créditos.
- Los códigos de iluminación y sonido utilizados en la película o en televisión tales como reconocer que la iluminación suave y la música lenta se emplean para crear una atmósfera y un estado de ánimo concretos;
- El lenguaje de la cámara; por ejemplo, el uso de una u otra angulación para resaltar el poder o la importancia de un personaje.
- Los códigos de edición, como saber que una serie de cortes rápidos y continuados se utilizan para indicar el paso del tiempo.
- Los significados simbólicos asociados a ciertos objetos; por ejemplo, a un collar de oro se vincula la idea de riqueza.
- Los códigos de interpretación de los actores, que nos ayudan a formarnos una idea acerca de cada personaje.

- Los códigos de narración, como saber distinguir entre planteamiento, nudo y desenlace.

Cuando se están leyendo y viendo libros con imágenes, periódicos, revistas, folletos y otros textos con ilustraciones, los lectores interpretan:

- El lenguaje escrito que acompaña a las historias, artículos y pies de foto.
- Los códigos de color y sombra utilizados en las ilustraciones para conseguir una atmósfera concreta.
- Los códigos de angulación, encuadre y perspectiva que enmarcan la relación entre el lector y el sujeto que aparece en la ilustración.
- Los códigos de secuencia, como las relaciones cronológicas y causales entre ilustraciones.
- Los significados simbólicos asociados a objetos, escenarios y estilos gráficos.
- Los significados asociados con gestos, expresiones faciales y vestuario.
- Códigos de tipo narrativo o expositivo.

adquirido a partir del cine, la televisión o los comics, por ejemplo, puede aplicarse al estudio de textos narrativos escritos.

El lenguaje y los textos, como bien saben los maestros, no son neutrales sino que están profundamente cargados de valores, ideologías y formas de pensar acerca del mundo en que habitamos. Del mismo modo que hay usos sexistas y racistas del lenguaje hablado y escrito, los textos visuales pueden presentar, por ejemplo, ciertos roles de género como normales dejando de lado al mismo tiempo otras posibilidades. Pueden presentar igualmente como naturales y únicas algunas formas de pensamiento en torno a familias y grupos étnicos. Es decir, los textos visuales juegan un papel fundamental en la creación y transmisión de valores e ideologías, lo que supone otra razón, y para mucha gente la más importante, para que sean incluidos en el currículum.

2. Un marco para pensar en torno al lenguaje visual

La producción de significado en los textos visuales es el resultado de una compleja interacción entre productores, textos y audiencias. El cuadro 3, que aparece a continuación, presenta un modelo de esa interacción a partir del

cual los profesores podrían desarrollar actividades de enseñanza en torno al lenguaje visual. Cada actividad de aprendizaje, sobre todo en los primeros años de escuela, podría centrarse en cada momento en sólo una parte del esquema, de modo que después de haber participado en un amplio número de actividades a lo largo de todo el período de escolarización, los estudiantes fueran capaces, gradualmente, de aprender a relacionar entre sí todas las partes del esquema.

3. Sistemas de significado compartidos

Tanto los productores de textos como la audiencia, en su afán de crear significado, se sirven de sistemas de conocimiento y formas de comprender compartidos. Estos marcos de conocimiento están compuestos por convenciones lingüísticas y códigos que circulan en la sociedad. Un ejemplo de una forma real de entendimiento compartido es la convención por la que una paloma blanca se relaciona con el concepto de paz. Si bien, las convenciones narrativas empleadas en un género textual concreto suelen constituir un sistema de significado más complejo.

De ordinario, nos encontraremos ante un repertorio de sistemas de significado a nuestro

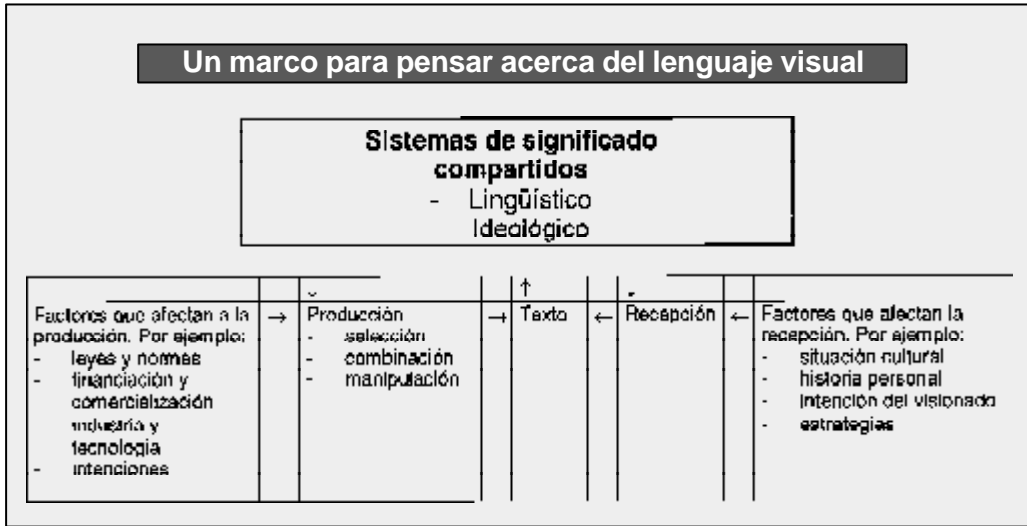
Similitudes entre leer y visionar

Tanto mientras leen como mientras visionan imágenes, los estudiantes llevan a cabo algunas de las siguientes tareas:

- Usan el título de texto en cuestión para crearse una expectativa en torno al mismo.
- Utilizan la cubierta del libro o la secuencia de títulos de la película o del programa de televisión como generadores de expectativas que guían su interpretaciones posteriores.
- Se sirven de su experiencia acumulada en torno a textos similares, tanto leídos como vistos, para dirigir sus expectativas e interpretaciones en torno al texto que tienen delante en ese momento.
- Echan mano de su propia experiencia para

dar sentido a la información, a los acontecimientos o a los personajes representados.

- Modifican sus pronósticos a la luz de su lectura o visionado del texto.
- Infieren significados que no están explícitamente expuestos.
- Interpretan y juzgan los motivos y comportamientos de los personajes.
- Combinan hechos separados para obtener una narración coherente, sirviéndose de la inferencia de causas y efectos o de la cronología.
- Hacen juicios acerca del texto (tales como la plausibilidad del mismo) en virtud de su propia experiencia.



alcance; algunos de ellos tenderán a ser más dominantes que otros porque son compartidos más ampliamente, se les concede más valor o tienen una relación más estrecha con el poder y el prestigio. Por ejemplo, existen diferentes sistemas de significado en circulación, que compiten entre sí, acerca del tema de la ciencia en nuestra cultura. Dentro de uno de esos sistemas, la ciencia es considerada como la precursora del progreso, y debe ser bien valorada y considerada por las posibilidades que ofrece a la hora de resolver problemas generales. Esta forma de pensar se encuentra habitualmente reflejada en géneros como los documentales y las noticias. Sin embargo, también existe otra forma de pensar que trata a la ciencia como una amenaza y un peligro para la Humanidad. Este punto de vista suele aparecer más en películas de ciencia ficción o de terror.

Es importante resaltar que los sistemas de significado no son inmutables. Están sujetos a desafíos y cambios. Un ejemplo sencillo de esto es el uso que se daba a la imagen del paso de las páginas de un almanaque, como representación del paso del tiempo; ahora, sin embargo, ese código ha sido sustituido en muchos casos por un simple corte. Un ejemplo más importante: el conjunto de significados asociados con las personas de color en las pelícu-

las americanas se ha ampliado considerablemente, de modo que ahora aparecen como héroes, líderes, y protagonistas y no tanto representando a personajes cómicos, seres malvados o víctimas de abusos, como ocurría antes.

4. La producción

La producción de un texto visual supone la selección de estructuras lingüísticas de entre los varios códigos y convenciones al alcance y la combinación de las mismas según ciertas formas. Es un proceso que puede compararse con la manera en que se estructura el discurso. Al pronunciar una frase recurrimos a nuestro conocimiento del lenguaje, de su vocabulario y reglas gramaticales, para conseguir que la oración tenga sentido. El proceso de selección supone que algunos significados son escogidos y otros desechados.

Cada texto es un sistema de significado. Aunque los textos se sirven de sistemas de significado existentes no se limitan a utilizarlos sin más. Lo que suele ocurrir es que los textos, combinando elementos de varias maneras, crean nuevos significados. Si bien es cierto que algunos textos son más innovadores que otros en su uso del lenguaje, cada texto es único porque nunca es exactamente igual a

otro. En todo caso, si esa igualdad se diera, ¿a quién le interesaría producir o ver el nuevo texto?

El citado proceso de selección, combinación y manipulación cumple el papel de restringir los significados posibles a partir de un texto. Aunque la mayoría de las imágenes visuales tienen de por sí un conjunto de significados posibles, su significado definitivo en un texto específico estará limitado por el resto de imágenes, palabras y formas de lenguaje con las que se combinen.

Además de utilizar sistemas de significado existentes, muchos textos crean, mediante el proceso de combinación y manipulación, sus propios sistemas de significado interno de modo bastante similar a como lo hacen los textos literarios. Ejemplos bien conocidos de esto son, entre otros, el uso, en *Ciudadano Kane*, de la imagen del trineo de nieve («Rosebud») como símbolo de la inocencia perdida y añorada, o el concepto de «la fuerza» en boca de los personajes de *La Guerra de las Galaxias*.

Como ocurre con el lenguaje hablado y el escrito, el visual está en constante situación de cambio y desarrollo lo que permite que nuevas formas lingüísticas retroalimenten la sociedad y alteren lo que en cada momento es posible decir y cómo debe ser dicho. Los significados creados por los textos se convierten en parte del conjunto total de significados utilizables, desafiando, cambiando o aumentando los ya existentes. La imagen del vagabundo creada por Charles Chaplin, por ejemplo, llegó a ser un símbolo muy extendido de una mezcla de romanticismo y tristeza, utilizada a posteriori en otros muchos textos. Más recientemente numerosas películas y programas de televisión han contribuido a aumentar la naturaleza de los roles narrativos en los que era posible representar a las mujeres.

5. Los factores que afectan la producción

Un grupo de factores afectan a la forma en que las estructuras lingüísticas son seleccionadas y combinadas dentro de un texto.

El factor más obvio que afecta la produc-

ción de cualquier texto visual es su intención —o intenciones— y su audiencia diana; en definitiva, ¿qué pretende el productor y a quién desea llegar con su texto? Las intenciones de los productores de crear o entretener, informar o persuadir, influirán en el tipo de texto producido. Su percepción sobre la audiencia a la que pretendan llegar influirá en las estructuras y la presentación utilizadas en el texto.

Hay otros factores que afectan la producción y a los que a veces no se les presta atención. Por ejemplo, los factores legales y normativos pueden restringir el tipo de textos producidos así como los significados que se pueden extraer de un texto dado. Ejemplos bastante claros de esto son, por un lado, la censura que impide la presentación de excesiva violencia y pornografía y, por el otro, las normas que establecen lo que puede mostrarse en televisión durante el horario considerado como tiempo de emisión destinado al público infantil.

Los factores de tipo financiero o comercial también juegan un papel importante, especialmente en la producción de textos visuales en los medios de comunicación social. Debido al carácter comercial de la mayoría de estos medios existe un fuerte imperativo en pro de la maximización de la audiencia, para lo cual ya se trabaja también en mercados internacionales. La necesidad de vender las películas y los programas de televisión en otros países limita lo que se puede contar, el lenguaje y el simbolismo que pueden utilizarse y a veces hasta los escenarios. En este sentido, la tendencia de los productores de los textos mediáticos será la de echar mano de los sistemas de significado más ampliamente compartidos, dejando de lado otras formas de pensar más originales.

Las posibilidades de producción industrial, con gran apoyo tecnológico, también tienen importancia en el caso de los medios de comunicación. Algunos avances tecnológicos que han influido en la producción de textos visuales han sido el desarrollo del *zoom*, la cámara fija (utilizada por primera vez en la película *Rocky*), las cámaras y micrófonos en

miniatura, y los efectos generados por ordenador. La llegada del satélite también ha tenido una influencia importante en los informativos porque ha permitido introducir los conflictos bélicos en nuestras salas de estar y conseguir audiencias planetarias en las retransmisiones de ciertos acontecimientos deportivos.

6. La recepción

Como ya dijimos, la manera en que las imágenes, palabras u otras formas de lenguaje son seleccionadas y combinadas en un texto se realiza mediante la selección de unos significados sobre otros. Sin embargo, aunque los textos proponen ciertos significados, no pueden determinar completamente los significados que la audiencia producirá por sí misma. Las audiencias utilizan su propio conocimiento del lenguaje visual y de los sistemas de significado que tienen a su alcance para construir su interpretación de un texto. Aunque sea cierto que, en esta labor, los miembros de la audiencia son guiados por el texto, otros factores también son importantes para entender cómo se crean los significados.

7. Factores que afectan a la recepción

La investigación sobre audiencias desde comienzos de los años 80 ha proporcionado pruebas convincentes de que los espectadores de cine y televisión no son receptores pasivos de los mensajes. Los estudios indican que las audiencias no interpretan los mensajes de manera uniforme (Katz y Liebes, 1984; Morley, 1980; Palmer, 1984) ni del modo preciso en el que los críticos sugieren que deberían hacerlo (Radway, 1984) o como los autores de los mensajes pretendían (Hobson, 1982). Más bien la investigación sugiere que los espectadores individuales, en su tarea de intérpretes, se sirven

de una mezcla de historias personales y sociales con frecuencia bastante inconexa y contradictoria. Como David Morley (1986), uno de los más sobresalientes investigadores de audiencias, comenta en su libro *Family Television: cultural power and domestic leisure*, «el mismo su-

jeto puede ser simultáneamente un obrero, un unionista, un seguidor del centrista Partido Democrático Social, un consumidor, un racista, propietario de una vivienda, un hombre violento con su mujer y un cristiano». En otras palabras, la identidad personal, de género, filosófica, cultural, social y económica del espectador influirá en los significados que hace a partir del texto.

Obviamente, existen límites importantes a las interpretaciones que los espectadores pueden hacer y harán de los textos visuales. Estos textos, especialmente aquellos que tie-

nen una razón de ser comercial, tenderán a ser estructurados según una «lectura recomendada» que sea reflejo de las relaciones de poder dominantes –capitalistas, machistas, raciales u otras– en la sociedad en que han sido producidos. El concepto de una lectura dominante o recomendada de un texto tiene implicaciones a la hora de enseñar acerca de los textos visuales. Los estudiantes tienen que ser conscientes de los sistemas de significado dominantes si quieren llegar a ser espectadores críticos y verdaderos comunicadores. Entender las formas en que el medio comunica abre la posibilidad de que los estudiantes cuestionen, desafíen y cambien los sistemas de significado dominantes.

Otra parte importante del proceso de desarrollo de habilidades de visionado relacionada con esto es procurar que los estudiantes puedan entender su propia posición como miembros de una audiencia. Dado que la mayoría de

La meta debería ser la de animar a nuestros alumnos a convertirse en espectadores y lectores críticos, que reflexionen sobre la forma en que los textos son construidos, sobre la naturaleza del lenguaje visual y sobre sus propias estrategias de visionado y lectura.

los textos visuales que aparecen en los medios de comunicación son producidos con el objeto de generar beneficios, los estudiantes deben comprender la forma en que los textos se dirigen a ellos como miembros del mercado.

8. El uso de los textos visuales en el aula

A la hora de utilizar textos visuales en el aula hay una serie de principios que sería conveniente que los maestros tuvieran en cuenta. Estos principios incluyen los siguientes:

- Establecer el propósito del visionado.
- Centrarse en un aspecto limitado del lenguaje visual en cada momento.
- Valorar los gustos y conocimientos que ya tienen los estudiantes.
- Atender a los estudiantes con necesidades especiales.

9. Establecer el propósito del visionado

Como ocurre con todas las actividades educativas, los estudiantes deben tener una clara percepción de lo que se les ha pedido que hagan y por qué. Esto es particularmente importante en el caso del visionado. Con frecuencia, se induce a los alumnos a considerar los textos visuales como fuentes de entretenimiento y/o información incuestionables. Sin embargo, la meta debería ser la de animar a nuestros alumnos a convertirse en espectadores y lectores críticos, que reflexionen sobre la forma en que los textos son contruidos, sobre la naturaleza del lenguaje visual y sobre sus propias estrategias de visionado y lectura. Por otro lado, muchos textos visuales son seductores e intentan que los espectadores se involucren en el relato, la ficción o cualquier otro género que se esté exponiendo. Tratar de establecer un propósito de la actividad de visionado ayuda a desnaturalizar este proceso y permite que los estudiantes puedan fijarse en las formas de creación de significados que están siendo utilizadas.

10. Centrarse en un aspecto limitado del lenguaje visual en cada momento

La comprensión del lenguaje visual, como

todo tipo de comprensión, se construye en un período de tiempo mediante un conjunto de actividades bien enfocadas que se apoyan las unas en las otras. Los textos visuales, como cualquier otro texto, tienen enorme interés tanto por su significado como por su propio proceso de construcción. Esto da lugar, con frecuencia, a la tentación de analizar excesivamente un texto. Sin embargo, esa tentación es probable que tenga como resultado una «sobrecarga de información» para los estudiantes, además de eliminar el disfrute tanto del texto como del aprendizaje en torno al lenguaje visual. Los profesores encontrarán de mayor utilidad centrarse en uno o dos conceptos en cada momento, aunque a medida que los estudiantes progresen en su período de escolarización podrán ser animados a buscar los vínculos entre los distintos conceptos que hubiesen aprendido con anterioridad.

Cuando se utilicen cintas de vídeo, una manera de conseguir que los estudiantes se centren tanto en el propósito educativo del visionado como en el aspecto específico del lenguaje visual en el que se trabaje es mediante el uso de la pausa y/o la imagen fija del magnetoscopio. Esto permite a los alumnos disponer de tiempo para pensar y discutir en torno al tema central del texto analizado. Asimismo, podrán examinar el texto con mayor detalle. Aunque algunos estudiantes puedan sentirse un tanto desorientados al principio con esta práctica, pronto la considerarán como una parte más de la forma habitual de estudiar los textos visuales en clase.

11. Valorar los gustos y conocimientos que ya tienen los estudiantes

La auténtica enseñanza está basada en lo que los niños ya saben y pueden hacer. Antes había una tendencia a denigrar muchos productos de los medios de comunicación, en especial los más populares entre los jóvenes, como los comics, dibujos animados, revistas de baja calidad, comedias de situación y series de televisión. El objetivo de enseñar acerca de los textos visuales es aumentar la capacidad

lingüística de los estudiantes y sus habilidades para pensar críticamente. Esto sólo se conseguirá si el conocimiento y los gustos de los estudiantes no se dejan de lado. Más aún, la familiaridad de los estudiantes con los textos mediáticos convierte a estos textos en vehículos ideales para el análisis de cómo funciona el lenguaje visual.

12. Atender a los estudiantes con necesidades especiales

El currículum debe llegar por igual a todos los estudiantes, asegurando tanto como sea posible que todos disfrutan de los beneficios del mismo. Muchos textos, tanto impresos como visuales, excluyen a muchos estudiantes. Con frecuencia, los sistemas de significado y los valores en los que los textos se apoyan no son aquéllos con los que los alumnos están familiarizados o de acuerdo. De este modo, los estudiantes pueden percibir que el grupo social y/o cultural al que pertenecen se esterotipa negativamente, se denosta o se ignora en muchos libros, películas y programas de televisión. Este problema destaca en especial en los textos mediáticos que se apoyan fuertemente en sistemas de significado dominantes y estereotipos fáciles de reconocer. Por ello, el profesor debe tener en cuenta el sistema de significado que los estudiantes traen consigo a la hora de analizar los textos, y tiene que proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para que cuestionen los procesos de estereotipado, denostado y exclusión que se puedan observar en los medios de comunicación. En consecuencia, los profesores han de buscar textos visuales que desafíen los sistemas de valores dominantes—en general los que pertenecen a la personas blancas, habitual-

El profesor debe tener en cuenta el sistema de significado que los estudiantes traen consigo a la hora de analizar los textos, y tiene que proporcionar oportunidades a todos los estudiantes para que cuestionen los procesos de estereotipado, denostado y exclusión que se puedan observar en los medios de comunicación.

mente varones y de clase media—en los medios de referencia.

13. Recursos para enseñar acerca de los textos visuales

Hay un amplio conjunto de recursos disponibles para enseñar a visio-

- nar, a *leer* los textos visuales, entre los que podemos incluir:
- El propio conocimiento de los estudiantes.
 - Los recursos del centro educativo.
 - El material emitido por las televisiones.
 - El material producido comercialmente.

14. El conocimiento de los estudiantes

El recurso más importante del que dispone el profesor es el propio conocimiento que tienen sus estudiantes en torno a los textos y al lenguaje visuales.

La mayoría de los estudiantes en todos los niveles educativos tendrán la experiencia de haber visionado una

gran cantidad de textos visuales y no debería ser difícil identificar en clase algunos textos con los que casi todos los alumnos estén familiarizados. Estos podrían incluir, por ejemplo, carteles, logos y vallas publicitarias de la zona, películas recientes, programas de televisión de éxito, revistas de gran difusión y tiras de cómic del periódico local.

15. Recursos del centro escolar

Muchas escuelas cuentan ya con algunos recursos tanto de uso en biblioteca como en clase que pueden ser utilizados para desarrollar las habilidades y la capacidad de comprensión de los estudiantes en el campo del lenguaje visual. Los libros de fotografías son el ejemplo más obvio, pero casi todos los libros utili-

zan algún tipo de lenguaje visual, aunque sólo sea en la cubierta.

Algunas escuelas también contarán con algunos vídeos pensados en principio para que se utilicen en el área de Ciencias Sociales o Naturales. Sin embargo, esos vídeos también pueden emplearse para mejorar la comprensión del lenguaje visual que los estudiantes tengan. En lugar de centrarse únicamente en el contenido del vídeo, los estudiantes pueden examinar no sólo la forma en que el lenguaje fílmico se utiliza para intentar que la audiencia realice una interpretación determinada sino también las ideas y valores subyacentes en el texto.

16. Materiales emitidos y materiales producidos comercialmente

Se pueden conseguir numerosos vídeos tanto comerciales como de programas emitidos. Cada vez están apareciendo más compilaciones de viejas producciones como noticieros, bodas reales y series de televisión de los años cincuenta, sesenta, setenta y ochenta.

Los profesores encontrarán en este material unos recursos de gran valor ya que pueden ser utilizados para llamar la atención de los alumnos, incluso de los más jóvenes, sobre los cambios producidos con el tiempo en el lenguaje visual, las representaciones y los valores. De este modo esos recursos ayudan a conseguir el importante objetivo de desnaturalizar los textos mediáticos.

17. Otros recursos

Existen otros recursos que también son fácilmente asequibles. A partir de la donación de profesores, padres y estudiantes se pueden conseguir colecciones de imágenes de revistas para ser analizadas.

En general los periódicos más importantes cuentan con algún tipo de promoción que hace posible que los centros puedan conseguir ejemplares a coste reducido.

18. Conclusión

Por último, cabe señalar que el aprendizaje en torno al lenguaje visual se debe enmarcar inevitablemente en el campo más amplio de los estudios culturales, en el que tarde o temprano tendremos que situarnos.

Se trata de una lógica conclusión final a la que llegaremos porque cualquier estudio del lenguaje que merezca la pena –sea la forma de lenguaje que sea– y de su manifestación en textos específicos debe estar en definitiva arraigado en el estudio de la cultura y de los valores.

Referencias

- HOBSON, D. (1982): *Crossroads: the Drama of a Soap Opera*. Londres, Methuen.
 HODGE, B. y TRIPP, D. (1986): *Children and Television*. Cambridge, Polity Press.
 KATZ, E. y LIEBES, T. (1984): «Once Upon a Time in Dallas», en *Intermedia*, 3; vol. 12.
 MORLEY, D. (1980): *The Nationwide Audience: Structure and Decoding*. Londres, British Film Institute.
 MORLEY, D. (1986): *Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure*. Londres, Comedia.

- **Robyn Quin** es profesora y directora del Departamento de Medios de Comunicación de la Universidad «Edith Cowan» en Perth (Australia).
- **Mariano Sánchez Martínez** es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Granada y miembro del Grupo Comunicar.

La denuncia social como cauce de reafirmación ciudadana y colectiva

Valores democráticos y publicidad

.....

Colectivo Entrelíneas¹
Valencia

La inserción en la prensa diaria, en la radio y en la televisión de anuncios publicitarios en más de una ocasión lesionan derechos fundamentales o se centran en valores anticonstitucionales. Como ciudadanos preocupados por el desarrollo integral de las personas, hemos de denunciar tales hechos. El presente artículo es el informe de prensa difundido por este colectivo valenciano en torno a un mensaje publicitario divulgado en los medios de comunicación de su Comunidad.

La publicidad no es inocua. Los mensajes publicitarios son uno de los componentes básicos de nuestra cultura. Es fácilmente perceptible su omnipresencia en nuestra vida cotidiana a través del bombardeo de estímulos icónicos, gráficos, sonoros, etc. que impregnan la totalidad de medios de comunicación social y visten los mobiliarios de nuestra ciudades. Sin embargo, la importancia de estos mensajes no se mide tanto por su cantidad como por la manera que tienen de entrar a formar parte de un discurso cultural que construye, define y potencia determinados valores sociales.

Cualquier anuncio es mucho más que el producto que vende, puesto que lo que invita a consumir no alude estrictamente a los objetos, sino también a determinados estilos de vida. En este sentido, la campaña del «Lluís Vives» convive con una multitud de mensajes similares que venden productos parecidos pero des-

taca sobre ellos por la crudeza y frialdad de unos contenidos que fomentan la competitividad y el odio como factores deseables de éxito. Este tipo de mensajes es desgraciadamente cada vez más común en las prácticas de representación de los medios de comunicación, lo que desafía la propia concepción del quehacer pedagógico: en qué consiste, en qué sitios funciona, de quién habla y en nombre de quién actúa.

Si la publicidad, al igual que la información de actualidad y otros productos comunicativos, forman parte de la educación contemporánea no puede eximirse del compromiso ético que implica el respeto por los discursos de comunidad y solidaridad. La campaña aludida, no sólo elude este compromiso sino que constituye una nueva forma de violencia contra dichos discursos al acentuar y aplaudir el individualismo y la desigualdad como elemen-

tos centrales de mercado y como proyecto de vida en sociedad.

El lenguaje del texto publicitario se articula mediante una gramática que aúna diferentes prácticas icono-verbales para conseguir llamar la atención y seducir a quien mira en un juego de representación, proyección y deseo. El anuncio que nos ocupa está construido siguiendo esta lógica interna del discurso publicitario: mediante una sencilla composición de imagen fotográfica, texto escrito y el contraste de color blanco-negro, el mensaje se consolida a la vez que se abre a la mirada de quien lo observa apelando indiscutiblemente a su aprobación. Desde luego, la dirección de la vista sigue el sentido lógico de la lectura en nuestro orden cultural (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) por lo que lo primero

que leemos es la frase: «Me odian. Maite Díaz, ejecutiva». Es un texto que se superpone al primer plano de una cara femenina en posición frontal justo a la misma altura que los ojos por lo que la propia frase nos conduce a la mirada de la imagen representada, una mirada que se dirige directamente a nosotros y que nos propone una implicación inmediata a través de un mecanismo psicológico de simpatía con el fin de suscitar nuestra complicidad. Se trata de una mujer definida por un nombre propio y por un sustantivo situado en el mismo plano: ejecutiva. Si bien la representación únicamente de la faz de una mujer convierte lo representado en metonimia del conjunto de mujeres –de personas, si no fuera como veremos por el texto inferior– el nombre y el sustantivo tienen la función de anclar el significado en un sólo tipo de mujeres, identificadas con el ambiguo y vacío término «ejecutiva». Lo que le da sentido al personaje no es su rostro o su nombre, sino la relación de ambos con su condición

social. Una condición que, por otra parte, no está definida más que en el imaginario social con connotaciones de competitividad, trabajo intensivo, ascenso económico, poder, ambi-

ción, etc. El contraste entre el texto y la imagen se produce desde el momento que se observa el rostro de la mujer sonriente apoyado en ambas manos en actitud serena que evoca tranquilidad y satisfacción, algo que contradice el significado del texto escrito: «Me odian». Esta contradicción provoca nuestra curiosidad y nos invita a leer el texto inferior: «Las demás aspirantes al puesto me odian: dicen que sabía demasiado». En un primer momento, identificamos su estado de ánimo como la consecuencia de una rivalidad entre otras mujeres de la que ha salido triunfante.

No existe ambigüedad en el

género propio de «las demás aspirantes»: se trata en todos los casos de mujeres (mujeres o personas). Si seguimos leyendo, encontramos un cambio de género: «como otros muchos empresarios, directivos y profesionales que han mejorado su preparación con los cursos del Centro de Formación «Lluís Vives». Se supone que todos ellos han conseguido triunfar, saber demasiado (cuestión que nos recuerda a la campaña de Renault Clío dirigida a los «JASP» (Jóvenes Aunque Sobradamente Preparados), ser odiados por los demás y, por tanto, ser felices. Finalmente, el siguiente párrafo resume los objetivos del Centro de Formación que se anuncia y del que nosotros subrayamos a continuación lo que nos parece más significativo: «Cursos que verdaderamente te ayudan a mejorar en el día a día, con profesores que conocen los problemas y las necesidades de las empresas, cursos específicamente creados y programados para empresas, y todo esto en unas instalaciones diseñadas para una

Si la publicidad, al igual que la información de actualidad y otros productos comunicativos, forman parte de la educación contemporánea no puede eximirse del compromiso ético que implica el respeto por los discursos de comunidad y solidaridad.

formación de alto nivel». Evidentemente, esta declaración evita la posibilidad de concebir una formación de la persona más allá de su relación laboral puesto que lo que determinará el valor social de su desarrollo intelectual y profesional serán los intereses de las empresas. Se trata, pues, según esta campaña, de obtener individuos competitivos, acrílicos y adaptables al mercado de trabajo a través de una formación de alto nivel –a juzgar, según el texto, por las instalaciones– que anula no sólo los valores de solidaridad y trabajo en equipo, sino también los propios de un desarrollo personal más allá de las leyes de mercado.

De lo anterior se concluye una serie de cuestiones que hacen urgente una reflexión y una acción cívica sobre el modelo de educación y comunicación que estamos construyendo:

1. No es aceptable en una sociedad democrática la apología del odio, la competitividad, y la anulación personal ni siquiera como estrategia publicitaria para llamar la atención. La provocación consigue efectos atrayentes y dinamiza la

difusión del mensaje pero a un precio demasiado elevado: separar entre personas triunfadoras y vencidas, odiadas y rencorosas, felices y frustradas.

2. Es nocivo en un sistema educativo que intenta oponerse al sexismo el que se subraye gratuitamente la competencia entre las mujeres no sólo porque alude al viejo y androcéntrico estereotipo de la rivalidad femenina, sino por-

que lo potencia en una sociedad en la que desgraciadamente existen todavía muchos flecos de la discriminación laboral por cuestión de género. Cuando existe un mayor porcentaje de varones en puestos directivos y cuando el acceso a ellos de la mujer aún se plantea como «excepción», es contraproducente sugerir, por una parte, que hay trabajos destinados sólo a mujeres y, por otra, alimentar la supuesta normalidad de la lucha entre mujeres por el acceso a un puesto de trabajo.

3. Cuando el valor del conocimiento se

mide por su capacidad de adaptabilidad absoluta a las necesidades de una empresa, se está anulando la noción de educación y formación

ME ODIAN
Mayte Díez, ejecutiva

"Las demás aspirantes al puesto me odian: dicen que sabía demasiado."

... entre otros muchos ejecutivos, directores y profesionales que han respaldado su preparación con la calidad del Grupo de Formación Lluís Vives.

Clientes que pertenecerían a la categoría de aspirantes en el día a día, con exigencias que exigen los profesionales y las necesidades de las empresas, como especialización, flexibilidad y proactividad, para conseguir, y sólo así, en estos trabajos, ser reconocidos por una jerarquía de alto nivel. **Profesionales exitosos.**

DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN GENERAL DE EMPRESAS - DAGE (221.000.001)
Del 01 de Noviembre de 1990 al 19 de Mayo de 1991.
Los cursos de 3 a 5 y 15 días.

DIRECCIÓN INTEGRAL DE MARKETING Y COMERCIAL - DENIK (201.000.001)
Del 01 de Noviembre de 1990 al 19 de Mayo de 1991.
Los cursos de 3 a 5 y 15 días.

GESTIÓN INTEGRAL ECONÓMICO-FINANCIERA - GIEF (201.000.001)
Del 01 de Noviembre de 1990 al 19 de Mayo de 1991.
Los cursos de 3 a 5 y 15 días.

LLUIS VIVES
GRUPO DE FORMACIÓN EMPRESARIAL

Avda. de Europa, 100
08015 Barcelona, España
Tel. 93 451 00 00
Fax 93 451 00 00
www.lluisvives.com

integral de la persona para su propio desarrollo como individuo y como parte de un proyecto social común basado en la libertad, la pluralidad y la acción crítica y transformadora.

4. El pretendido valor de éxito profesional ligado a la representación de la juventud sigue alimentando la aceleración del ritmo social y económico que exige a las personas más jóvenes una implicación inmediata con el sistema sin posibilidad ni tiempo para madurar sus opciones y realizar propuestas de cambio. Esta exigencia elimina la idea de fracaso, error o desviación de la norma impuesta, por lo que indirectamente se contribuye a cimentar un discurso que produce en muchas ocasiones sensación de frustración personal a quienes, o bien ya no son considerados «jóvenes», o si lo son, no cumplen los requisitos para ser los «mejores».

5. Los medios de comunicación están sometidos a los dictados del mercado como cualquier otra empresa. Los periódicos necesitan financiación y la publicidad es la vía más lucrativa. Ahora bien, es necesario que exista por parte de los responsables de los medios una reflexión sobre los anuncios que insertan en sus páginas y que se cuestione no sólo si esta contradice de algún modo su línea editorial, sino si puede producir alguna distorsión respecto a los principios básicos de la convivencia democrática.

6. Las agencias de publicidad deben ser conscientes de su responsabilidad como constructoras de la realidad social y por tanto deben evitar la difusión de mensajes que aplaudan cualquier relación social deshumanizadora y potencien prácticas que quebranten y desvaloricen la cultura pública crítica. Ninguna estrategia publicitaria puede justificar el ataque a la

formación de un tipo de ciudadanía sin discriminaciones, libre y solidaria. Las agresiones a los principios que rigen esta formación, además de contradecir la labor y los avances en los centros educativos que pretenden profundizar en los valores democráticos, suponen un agravio a la audiencia sensibilizada en estas cuestiones.

7. Los anunciantes no pueden dejar de reflexionar sobre las propuestas que ofrecen a las agencias de publicidad. Ellos son los que tienen la última palabra por lo que les es exigible una atención especial a la hora de aceptar una campaña y suscribirla.

8. Este tipo de anuncios constituye un material muy importante para analizar en las aulas puesto que, al tiempo que se trabaja el lenguaje y el proceso de producción de los mensajes publicitarios, permite su análisis crítico para discutir los valores que subyacen en este tipo de discursos. Por este motivo, las y los profesionales de la enseñanza deben prestar especial atención a la publicidad y utilizarla como recurso para el debate y para la formación de una conciencia libre y comprometida con la vida pública democrática.

9. La pedagogía crítica, la ética de una comunicación para la transformación social y la consecución de una auténtica ciudadanía activa implican la necesidad de la respuesta y la acción social. Entrelínies propone el rechazo de estas prácticas publicitarias y la canalización de las protestas a través de las distintas asociaciones e instituciones públicas.

Notas

¹ Este Informe ha sido redactado por «Entrelínies, Xarxa d' Educació i Comunicació», sobre la campaña publicitaria que el Centro de Formación «Lluís Vives» de Valencia inició en la prensa escrita en el mes de septiembre.

• *Entrelínies* es un colectivo de la Comunidad valenciana dedicado a las relaciones entre educación y comunicación.

Pautas para el segundo ciclo de ESO y para Bachillerato

Los artículos de opinión en la prensa actual

.....

José Santana Delgado
Huelva

La formación de personas de libre pensamiento comienza –como no puede ser de otra manera– en la escuela. Los medios de comunicación de masas llevan, muchas veces, a la manipulación, sobre todo en edades tan conflictivas como las relacionadas con la adolescencia. A continuación se propone un programa de actividades, a partir de un artículo periodístico, aplicables tanto en el último ciclo de la ESO como en el Bachillerato. Todo enfocado hacia la búsqueda de receptores activos en una sociedad tan proteica como la actual.

Desde que la imprenta comenzara a mostrar el verdadero poder de las palabras, e incluso antes, siempre han existido claroscuros en el mundo de las ideas: Personas que intentaban acallar opiniones de otras personas, afinidades interesadas, ocultación de noticias, etc. Desde la época de Carlos V y su «proble-mático» secretario Alfonso de Valdés, hasta los actuales Estados Unidos y figuras de intelectuales como Noam Chomsky o Eduardo Galeano.

No hay duda del poder social que hoy ejercen los medios de comunicación sobre cualquier rincón del planeta. Por esta razón, además de por muchas otras, considero que están algo devaluadas las asinaturas escolares relacionadas con el análisis de tales me-

dios. Cuando un alumno elige cualquiera de las optativas sobre los medios de comunicación se imagina un año lúdico, casi sabático, por el mínimo esfuerzo personal que tendrá que realizar para aprobar la materia. Pocos son los realmente interesados en un desarrollo integral de los conceptos y de los procedimientos propuestos; todo lo contrario, lo que reina es una actitud apática, ante algo tan circunstancial, pasajero y aparentemente vano.

Pocos son los que se preguntan por qué la portada de un periódico está confeccionada de tal o de cual manera. Pocos los que logran distinguir los distintos tipos de programas radiofónicos. Menos los que desentrañan la ideología de un periódico en sus distintos componentes. Y sólo la elite sabrá finalmente eva-

luar, en el más ancho sentido de la palabra, los efectos que la publicidad, en concreto, y los programas televisivos, en general, ejercen sobre su conflictivo mundo. El objetivo es aprobar lo más fácilmente posible. No hay huecos para otras ideas más sublimes.

Y es precisamente por ahí, en el mundo de sus ideas, o si mejor se quiere, en sus ideas sobre el mundo, por donde debemos encauzar nuestra labor como «enseñantes», como actantes positivos que intentan orientar su comportamiento individual y, no somos sus padres, social.

Por supuesto, no debemos contraponer el carácter lúdico, menospreciado antes por exagerado, con el rigor que nos impone la importancia ya mencionada de los medios de comunicación actuales. Al contrario, hay que buscar una colaboración productiva entre la teoría y la práctica, entre las actividades propuestas y las repercusiones culturales, entre la acción y la palabra. Y todo ello encaminado hacia la formación de personas libres, preparadas para enfrentarse de manera positiva a la realidad, íntegras moral e intelectualmente.

Podría aplicar estos argumentos en multitud de ejemplos de cualquier tipo de medio de comunicación, pero quizás donde mejor se demuestren o se contradigan sea en ejemplos tomados de la prensa escrita, sobre todo por ser este medio uno de los últimos reductos donde las ideas, tanto libres como dirigidas, tienen hoy más ancha vida y poder.

El objetivo primordial de mis propuestas sería ejercitar a los jóvenes en la capacidad crítica que posibilite la aceptación o el rechazo razonados de todos aquellos mensajes provenientes de los medios de comunicación que constituyen su entorno. Pero veamos antes qué opciones nos da el Sistema educativo.

Uno de los aspectos positivos que la Reforma educativa ha introducido en el sistema de enseñanza y aprendizaje es, sin duda, la incorporación de materias optativas que se adapten a las pretensiones y predilecciones de los alumnos. Entre la oferta actual de tales optativas, tanto para el segundo ciclo de ESO como

para el Bachillerato, hay varias que se relacionan especialmente con las cuestiones que estoy tratando: me refiero, claro está, a las optativas de Información y Comunicación (para 4º de ESO) y de Medios de Comunicación (para 1º de Bachillerato).

Ambas optativas responden a la necesidad social, cada vez más acuciante, de formar individuos críticos y receptores activos, que sepan estructurar los mensajes de los medios de comunicación. De este modo, junto al fomento de las capacidades comunicativas, se pretende con las actividades en ellas incluidas dotar al alumnado de instrumentos de análisis que le aseguren una mayor amplitud de juicio y valoración personal de los mensajes. Se trata no sólo de comprender los mecanismos por los que funcionan los medios de comunicación en la sociedad, sino también de comprender los valores que la rigen, ya que tales medios desempeñan un papel esencial en la construcción de la idea del mundo que tienen los individuos, en la creación de modelos de conducta y en el establecimiento de escalas de valores.

La actividad que a continuación propongo incidiría en el, según pienso, primordial objetivo que debe guiar el asentamiento de tales asignaturas opcionales en la Reforma educativa propugnada por la LOGSE: «Conocer y analizar críticamente los procesos de comunicación de la sociedad actual, al reflexionar sobre sus dimensiones lingüística (no olvidemos que es un espacio de opcionalidad que emana del Departamento de Lengua y Literatura), sociológica, tecnológica, económica, ideológica y política».

A continuación voy a reproducir los fragmentos más significativos de un artículo periodístico que Vargas Llosa publicó en el diario *El País*, el 12 de enero de 1992 (comprobarán que el vértigo de la distancia temporal no existe), titulado «Los hispánicos». Después propondré una serie de actividades que podrían llevarse a cabo en cualquiera de las optativas anteriormente mencionadas. Veamos el material sobre el cual vamos a trabajar: «(...) Porque existen ahora dos factores inéditos que

deberían obrar decisivamente a favor de una vecindad inteligente entre las dos mitades del continente (americano). El primero es la proliferación en América Latina de regímenes civiles y democráticos inspirados, como el que rige la sociedad norteamericana, en la legalidad y la libertad».

De otro lado, la idea de que la libertad económica es complemento indispensable de la libertad política para lograr el desarrollo se abre camino... El papel de Estados Unidos no puede ser otro—fiel a su constitución—que el de abrir sus mercados y estimular el intercambio con sus vecinos en vez de obstruirlo.

Muchos, en América del Sur, pese a la nueva orientación democrática de sus países, no comprenden que esta opción significa tomar partido, sin subterfugios, por las sociedades abiertas del mundo libre, cuyo liderazgo ejerce Estados Unidos, frente a aquellas que representan el totalitarismo y las dictaduras tercermundistas.

Es posible que, a la larga, la tradicional capacidad de metabolización, que ha forjado, junto con la libertad, la grandeza de Estados Unidos, acabe por integrar a esta comunidad (los hispánicos), *como hizo con italianos y polacos*.

Harold Lasswell, en 1948, exponía su idea de que el proceso de comunicación de masas está compuesto por una serie de elementos que podrían adquirir mayor o menor relevancia según, entre otros factores, los objetivos esenciales de la comunicación. Estos elementos, expresados casi de forma icónica, son: «quién dice», «qué dice», «a quién va dirigido», «a través de qué canal», «con qué efectos».

Para él, todas las situaciones son prácticamente iguales; además, el objetivo primordial es eliminar interferencias y perturbaciones para que los efectos correspondan a las intencio-

nes del emisor y de su mensaje. En definitiva, lo principal es la eficacia de la transmisión y el cumplimiento de su propósito.

Desde esta perspectiva, las actividades que a continuación propongo no vienen sino a analizar cada uno de los elementos anteriormente citados, siempre sin perder de vista que nuestro objetivo debe ser descubrir, o si se quiere, desenmascarar, la intención original del autor del artículo.

La primera de las actividades consistiría en una ubicación metodológica del subgénero periodístico que nos ocupa. En ella desarrollaríamos el siguiente esquema de trabajo:

1. Diferencias entre los principales medios de comunicación: sobre todo desde el análisis de sus distintos sistemas de codificación (código lingüístico, código cromático, etc.).

2. Análisis de los conceptos información, opinión y persuasión: recopilación de todo tipo de materiales que sirvan de ejemplo práctico para el soporte teórico (vídeo, prensa, etc.).

- Géneros informativos: la noticia, el reportaje, la entrevista. No nos limitaríamos, por supuesto, al entorno de la prensa, sino también al mundo audiovisual.

- Géneros de opinión: el editorial, el artículo comentario.

En este apartado ubicaríamos exactamente el texto sobre el que trabajamos, e intentaríamos responder ampliamente a una de las cuestiones planteadas por Lasswell: a través de qué canal.

- Géneros híbridos: la noticia-comentario, la crónica. Insistimos en la dualidad de los soportes escrito y audiovisual.

Con la segunda de las actividades mataríamos dos pájaros de un tiro, es decir, intentaríamos analizar dos de los elementos expuestos por Lasswell: quién dice y a quién se

Sería muy positivo ejercitar a los jóvenes en la capacidad crítica que posibilite la aceptación o el rechazo razonados de todos aquellos mensajes provenientes de los medios de comunicación que constituyen su entorno.

dirige. Como podemos imaginar las pretensiones no son tan simples como puedan parecer.

- Quién dice, es un elemento comunicativo relativamente poco estudiado, entre otras cosas porque entraña las muchas acusaciones de manipulación. Sí es más fácil estudiar el locutor, presentador o periodista visible, y eso será esencialmente lo que haremos: la figura de Mario Vargas Llosa desde todos los puntos de vista posibles (literario, social, personal, etc.). No se trata solamente de una labor propia de aquella persona titular de la asignatura, sino que habría que responsabilizar a los alumnos en el manejo de distintas fuentes bibliográficas y didácticas –debemos comprender la inaccesibilidad para ellos de algunas de estas fuentes–, y hacer susceptible al propio Departamento de Lengua y Literatura para colaborar y poner en el tapete todos los medios que estén a su alcance: sólo así se lograría un retrato pleno del autor del texto.

- A quién va dirigido, la audiencia, acapara muchos más estudios que el elemento anterior, sobre todo por las agencias de publicidad (desde los 30 en la radio, desde los 60 en la televisión). Los estudios de eso que llaman el marketing de audiencias están al orden del día. Nosotros debemos pensar que estamos plenamente integrados en la órbita de tal dirigismo –no olvidemos el título del artículo: *Los hispánicos*–, pero debemos ir mucho más allá del mero autoanálisis, y pensar en todo lo que engloba el concepto de «hispánico».

La colaboración con el Departamento de Humanidades alcanza ahora un papel harto significativo, esencialmente en sus facetas histórica y geográfica: las relaciones diacrónicas y sincrónicas de los Estados Unidos con el mundo hispánico sería el principal motivo de análisis, de amplio análisis.

Debemos hacer ver a los alumnos que para descubrir el verdadero motivo del artículo es imprescindible conocer al emisor y a los destinatarios.

En la tercera y última de las actividades elaboraríamos los dos elementos de Lasswell que nos quedan: «qué dice y con qué efectos», tal vez los dos elementos esenciales, tanto por su contextualización como por el mayor aprovechamiento de la asignatura. Sería algo así como el «trabajo de campo» propiamente dicho.

Bajo el epígrafe «Mecanismos lingüísticos y extralingüísticos que alteran los mensajes informativos», el abanico de posibilidades de trabajo que se nos abre ante nuestro rostro es amplísimo:

- Estudio de «textos argumentativos y expositivos»; por supuesto, serán los primeros los que nos exigirán más tiempo: la exposición de «tesis» o de «hipótesis»; la recurrencia a «antítesis» como apoyo para nuestras hipótesis; la «coherencia semántica», íntimamente relacionada a veces con la «cohesión sintáctica»; los distintos tipos de argumentos (de autoridad, «ad populum», ad rationem...), etc.

- Mecanismos que restan claridad: perífrasis, extranjerismos, neologismos, eufemismos, disfemismos, etc.

- Mecanismos que restan objetividad: uso de un lenguaje excesivamente técnico, metáforas, ambigüedades, burocratización o vulgarización

del lenguaje, rasgos de «epicidad»: significación extrema (máxima o mínima) de sustantivos, adjetivos, adverbios; hipérbolos, énfasis enumerativo, frases que incitan a la acción.

- Elementos extralingüísticos: manipulación del tema por medio del orden de coloca-

El campo de acción es casi infinito. De nosotros depende aplicarlo con efectividad y provecho. Debemos aprovechar la libertad que nos conceden las asignaturas relacionadas con los medios de comunicación para aprender a ser libres y para enseñar a ser libres.

ción de los elementos informativos; ubicación de la noticia en el periódico; los mensajes icónicos, la tipografía o redacción del titular influyen en el impacto de la noticia en los receptores.

- Técnicas de persuasión: el empleo de estereotipos, la sustitución de nombres, la selección de datos, la mentira descarada, la repetición, la afirmación tajante, señalar al enemigo, la alusión a la autoridad, etc.

- Procedimientos de manipulación: mecanismos de motivación, mecanismos de grabación, mecanismos de persuasión, relaciones con las distintas funciones del lenguaje.

El campo de acción es casi infinito. De

nosotros depende aplicarlo con efectividad y provecho. Debemos aprovechar la libertad que nos conceden las asignaturas relacionadas con los medios de comunicación para aprender a ser libres y para enseñar a ser libres, y la libertad no es otra cosa que un producto de la razón.

Referencias

VARIOS (1977): *Lenguaje en periodismo escrito*. Madrid, March.

ARANGUREN, J.L. (1975): *La comunicación humana*. Madrid, Guadarrama.

BROWN, J.A. (1991): *Técnicas de persuasión: de la propaganda al lavado de cerebro*. Madrid, Alianza.

CASADO, M. (1991): *Lenguaje y cultura*. Madrid, Síntesis.

• José Santana Delgado es profesor de Educación Secundaria en Huelva.



Una propuesta de trabajo en el aula

Educación Ambiental y medios de comunicación

F. Javier Perales y Nieves García
Granada

Desde la gestación de la LOGSE, la Educación Ambiental se ha convertido en el genuino representante de las materias transversales a incorporar en el currículum escolar. Sin embargo, la escuela no acaba de hacer suyas estas recomendaciones de integración por distintas razones, entre las que sobresalen la escasez de medios y una insuficiente preparación del profesorado. Mientras tanto, el alumno sigue asistiendo como espectador pasivo a un torrente de términos y noticias ambientales que inundan los medios de comunicación. La propuesta que desde aquí se hace sugiere una utilización sistemática de la prensa y la televisión en la Educación Ambiental en Primaria.

No es necesario insistir desde estas páginas en la trascendencia que para los jóvenes en formación posee la Educación Ambiental. Ante las continuas agresiones que el medio natural viene padeciendo por una multiplicidad de factores (económicos, sociales, culturales o políticos), no restan demasiadas alternativas pues la «guerra» entre los que intentan poner freno al deterioro ambiental y los que desoyen estas voces es una guerra desigual. Desde unas primeras posiciones ecologistas a favor de un conservacionismo a ultranza se ha pasado a unos planteamientos más pragmáticos, de los que han emergido conceptos tan relevantes hoy día como el de «Educación Ambiental» o el de «desarrollo sostenible».

La LOGSE española se ha hecho eco de

esa inquietud social, concediendo a la Educación Ambiental –junto con otras áreas de conocimiento emergentes, como la Educación para la Salud o la Educación para la Paz–, el estatus de materia transversal y que, como su denominación indica, debería impregnar el currículum de las asignaturas clásicas. Esta opción no deja de estar impregnada de serios interrogantes y limitaciones. Eso de la responsabilidad compartida no cuadra mucho con una práctica educativa real y efectiva, salvo en las honrosas excepciones de profesores comprometidos a título individual en la defensa y mejora del medio ambiente.

Sin embargo, lo que la escuela no es capaz muchas veces de ofrecer, lo suplen con creces los medios de comunicación social a través de

sus múltiples canales (prensa, radio, televisión, etc.), aunque con el serio inconveniente de la escasa preparación de los estudiantes para procesar analíticamente ese torrente informativo.

En este trabajo nos planteamos ofrecer un mecanismo sistemático de integración de la prensa y la televisión en la escuela para contribuir al logro de algunos objetivos curriculares relacionados con la Educación Ambiental.

En el cuadro se muestra un mapa conceptual relativo al ámbito de conocimiento que aquí se aborda.

1. Algunas referencias a la investigación sobre educación y medios de comunicación

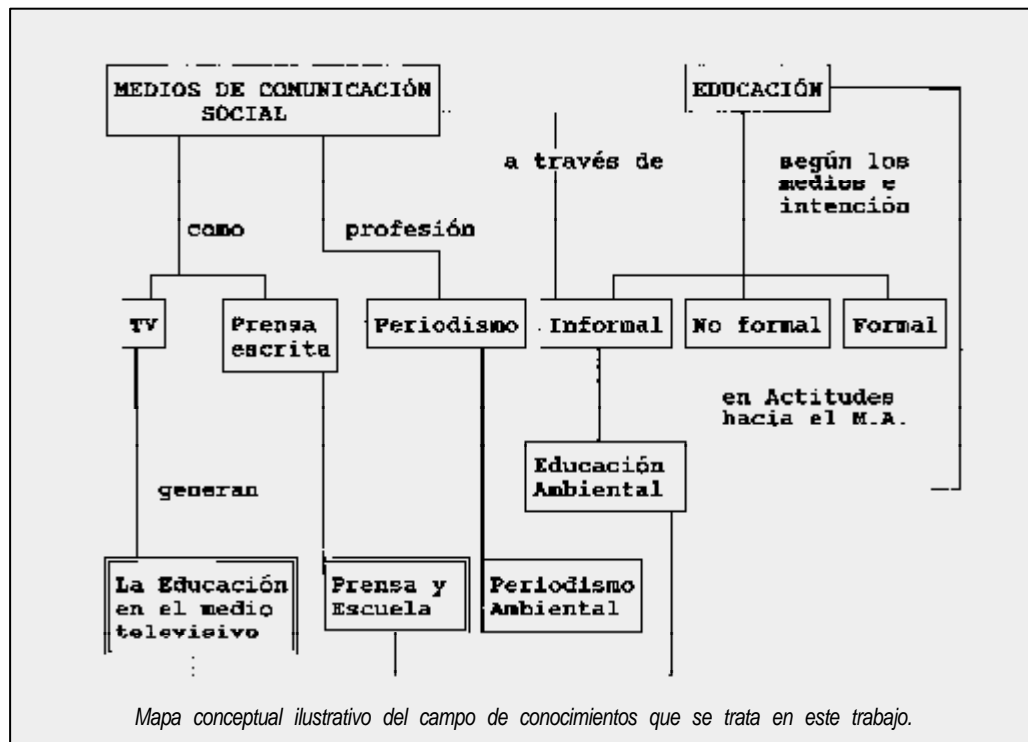
La integración de los medios de comunicación de masas en el ámbito del trabajo escolar representa una de las líneas de actuación más prometedoras en las distintas áreas de conocimiento contempladas en los programas educativos, cuyo fin último debe ser la integra-

ción escuela-medio y, en definitiva, la superación de esta perniciosa dicotomía para el logro de un aprendizaje significativo por el alumno, apostando decididamente por el futuro de la escuela como institución.

Esta deseable integración produce, entre otras, dos importantes consecuencias para los niveles educativos obligatorios:

a) Permite aproximar la realidad social –al menos, tal y como es «filtrada» por los medios de comunicación– al trabajo escolar, lo que permite a su vez dotarla de algunos ingredientes *a priori* positivos actitudinalmente hablando: significatividad, utilidad, realismo (sociedad => escuela).

b) En un sentido inverso (escuela=> sociedad) el trabajo en la escuela con los medios de comunicación debe preparar a los alumnos para su propia autonomía formativa, asumiendo con criterio y responsabilidad el bombardeo de mensajes recibidos en su vida cotidiana presente y futura. Éste constituiría sin duda uno



de los objetivos de mayor calado que debiera satisfacer el sistema educativo básico. Este proceso no resulta en ningún modo fácil por su linealidad: medio -> receptor pasivo, lo que no invita a la interacción de ese receptor. La prensa está hecha para ser leída, la radio para ser escuchada y la televisión para ser vista y escuchada; pero pocas veces el receptor medio tiene capacidad de intervención en los propios medios, salvo honrosas excepciones que confirman la regla (cartas al director, llamadas telefónicas a la radio, concursos televisivos, etc.). Esta pasividad es la gran causante del alineamiento de los ciudadanos en múltiples aspectos de su quehacer diario: consumo, conductas imitativas de personajes públicos, etc. De aquí la necesidad de que la institución escolar cumpla esa tarea de generar en los alumnos actitudes activas frente al mensaje de los medios.

Si nos centramos ahora de un modo más particular en el periodismo ambiental, es decir, en aquellas personas y sectores de los medios de comunicación que atienden al medioambiente, es preciso dejar constancia de su espectacular incremento registrado durante los últimos años (por ejemplo: Ruiz y Benayas, 1993, se hacen eco de un estudio sobre la evolución de los artículos periodísticos dedicados al medioambiente en el periódico *El País* entre los años 1982 y 1987, habiendo pasado de un promedio semanal de 2 a 30 en dicho intervalo de tiempo). En cierta manera, el movimiento ecologista es, como señala Varillas (1994), hijo de la información. No cabría pensar en una concienciación ecológica colectiva sin tener acceso a las imágenes de los miembros de *Greenpeace* abordando un barco que transporta residuos nucleares o de la quema de la selva amazónica. Ecologismo y periodismo ambiental se retroalimentan; el primero debe gran parte de su creciente influencia social a la difusión de sus actividades y el segundo es capaz de ganar cotas de espacio para las noticias ambientales, gracias precisamente al eco que producen en la población ecológicamente concienciada.

Este crecimiento informativo no ha venido acompañado desgraciadamente por un rigor y profundidad equivalentes (periodismo-investigación) que le equiparasen al periodismo científico (véanse los errores «de bulto» denunciados por Montero, 1995), a pesar de haberse producido algunos intentos loables como la creación en España de la Asociación de Periodistas Ambientales (pueden encontrarse algunas posibles causas de este hecho en Montero, 1994). Igualmente, las noticias e informaciones generadas adolecen de las mismas limitaciones que la mayor parte del periodismo que se practica en los medios de comunicación, tales como el conceder prioridad a los sucesos más llamativos (periodismo-denuncia como, por ejemplo: incendios, contaminación de ríos, fugas radiactivas, etc.), frente a lo cotidiano (p.e.: vertederos incontrolados) o a actividades de concienciación ciudadana (p.e.: campañas de consumo racional de agua) y, en definitiva, a un periodismo educativo.

En este sentido, el propio negativismo que se desprende de un modo mayoritario de ese periodismo-denuncia puede provocar un efecto no deseado (en cierta forma similar al que se genera ante la visión de niños famélicos en el África subsahariana), como es la huida o la «sordera» ante tal tipo de informaciones, especialmente en las capas de población más sensibles a este tipo de noticias. Como reclama Montero (1994), «en la información ambiental empiezan a sobrar problemas y a faltar soluciones».

Tampoco conviene contagiarse de ese pesimismo y recordar que, al menos, es posible encontrar algunos ejemplos de periodismo ambiental –aunque bajo formatos específicos– que reúne ciertos requisitos de calidad (por ejemplo: el programa de TVE 2 «El escarabajo verde», «La hora verde» de la Cadena Ser, la revista *Quercus*, etc.).

1.1. Prensa escrita y Educación Ambiental

No conocemos investigaciones que asuman los propósitos de este epígrafe, excepto las llevadas a cabo en nuestro grupo de inves-

tigación (González y Perales, 1997). La experiencia consiste básicamente en la creación de una hemeroteca de aula protagonizada por los propios alumnos de un centro de Educación Secundaria, así como su multiuso en el desarrollo de la asignatura de Ciencias Naturales.

En un ámbito más genérico, el trabajo de las noticias de prensa en el aula sí ha sido más ampliamente empleado bajo la denominación de «Prensa y Escuela» (véanse por ejemplo las propuestas de Feria, 1997).

1.2. Televisión y Educación Ambiental

Parece fuera de toda duda afirmar que el medio televisivo es, con mucho, el mecanismo básico de conocimiento del entorno, próximo y remoto, de que dispone el alumno y que compite ventajosamente con respecto al medio escolar. Asumir esa realidad incuestionable resulta básico para afrontar con realismo la relación televisión-escuela en línea con los objetivos expuestos anteriormente (González, 1995).

La mayoría de los trabajos empíricos en este terreno lo han sido en el ámbito de las encuestas sobre tiempo invertido por los escolares en ver la televisión o sus preferencias de programas; algunos han estado dedicados a correlacionar estos parámetros y otros tales como el rendimiento escolar (Hernández, 1995). En este sentido, se acepta que en España el tiempo promedio suele corresponder a unas 3/3,5 horas por día y que existe una cierta correlación negativa entre ese tiempo, el rendimiento escolar, el sexo (los niños pasan en promedio más tiempo ante la televisión que las niñas) y el estatus familiar.

En un entorno más próximo a los objetivos de este trabajo, Gibson y Francis (1993) estudiaron la relación entre preferencias televisivas y el interés sobre ciencia entre una amplia

muestra de jóvenes comprendidos entre 11 y 15 años. Los resultados muestran una correlación negativa entre este interés y la preferencia por series televisivas (culebrones), una positiva con programas actuales de concienciación y ninguna con programas de deportes o de entretenimiento. Un paso más allá de la investigación debiera ser el trabajo empírico en el aula con la televisión a fin de conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos. Describiremos brevemente a este efecto la experiencia de González (1995):

• Los alumnos de 7º de EGB participantes recibieron inicialmente nociones teórico-prácticas sobre el medio televisivo y, en particular, sobre programas de Naturaleza.

• Planificaron su intervención en un programa en directo.

• Lo realizaron y analizaron el contraste entre sus previsiones y la realidad que constataron en el medio.

• Los alumnos volvieron a visitar un estudio televisivo, deteniéndose especialmente en la realización y emisión de un programa informativo.

• Posteriormente los propios alumnos fueron grabados al participar en una actividad de repoblación forestal y pudieron verificar las diferencias entre la grabación en directo y el resultado final de emisión en diferido.

• Los alumnos fueron introducidos en el análisis comparativo de las cadenas en cuanto a distintos parámetros como franjas horarias y tipos de programas, de cara a conseguir desarrollar la capacidad analítica de aquéllos.

• Cuantificaron sus observaciones con una ficha donde registraban los datos principales de cada programa de Naturaleza grabado y su repercusión familiar.

Desde la perspectiva de los propios medios, se hace preciso investigar mediante aná-

Parece fuera de toda duda afirmar que el medio televisivo es, con mucho, el mecanismo básico de conocimiento del entorno, próximo o remoto, de que dispone el alumno y que compite ventajosamente con respecto al medio escolar.

lisis de contenidos bajo el punto de vista medioambiental los programas audiovisuales –sólo existen precedentes puntuales como el de Kim (1994) o el de Huckle (1995) y el de documentos de prensa escrita–, a fin de disponer de instrumentos eficaces para su uso en la educación formal al mismo nivel y frecuencia de uso que otras actividades tradicionales como los problemas o trabajos de laboratorio.

2. Objetivos del uso de los medios de comunicación en la Educación Ambiental en Primaria

Si uno revisa el Real Decreto 1006/1991 de 14 de Junio de Educación Primaria del MEC y, en concreto, el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, cabe identificar las siguientes referencias que interesan a los propósitos de este trabajo:

Objetivos

4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

6. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones.

10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.

Contenidos (tomaremos como ejemplos representativos el 2 y el 9)

2. El Paisaje

Conceptos: 1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna.

Procedimientos: 1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran.

Actitudes: 1. Sensibilización y respeto por la conservación del paisaje.

9. Medios de comunicación y transporte.

Conceptos: 1. Medios de comunicación de la información.

Procedimientos: 2. Utilización de distintos medios de expresión para presentar informaciones.

Actitudes: 1. Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.

Criterios de evaluación

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

3. Ejemplificaciones del uso de los medios de comunicación en la Educación Ambiental

3.1. Selección y categorización por parte del profesor

El apartado anterior suministra suficientes razones para recabar el uso de estos medios en el aula.

Para ello es preciso establecer previamente unos criterios de categorización y clasificación de dichas fuentes. Proponemos para ello la elaboración de las guías representadas en el cuadro para cada clase de documento: televisivo y de prensa escrita.

Con ello el profesor dispondrá de un material perfectamente integrado en su programación curricular y podrá utilizarlo sin más que disponer de una fotocopidora y de un equipo convencional de monitor y vídeo.

3.2. Trabajo en el aula

La selección previa por parte del profesor de los programas de TV permitiría ir elaborando una videoteca de aula (que podría ser igualmente completada posteriormente con las aportaciones particulares de los propios alumnos).

La ubicación de aquellos en las unidades didácticas correspondientes y su correspondencia con los conceptos, procedimientos y actitudes previstos debería comportar la realización de actividades por los alumnos, si se pretende ir más allá de lo puramente anecdótico que puede resultar el visionar un programa de éstos en el aula. Veamos una ejemplificación:

- Nombre del programa: «La 2 Noticias» (Las Tablas de Daimiel: se hace un breve relato de los peligros que acechan a este Parque Nacional y a otras zonas húmedas españolas por culpa de las extracciones abusivas de agua para regadío y otras agresiones).

- Tipo de Programa: noticias.
- Unidad Didáctica: 2. El paisaje

Conceptos: 1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna; 3. La presencia humana en el paisaje: adaptación al medio y

modificación del mismo por las personas; transformación del paisaje: conservación, degradación y mejora.

Procedimientos: 1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran; 2. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de la observación directa del paisaje.

Actitudes: 1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje; 2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje; 3. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español; 4. El medio físico.

Conceptos: 3. El agua: El ciclo del agua; El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares); y los usos del agua.

Procedimientos: 6. Elaboración, realización e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico (aire, agua, rocas...).

Actitudes: 1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico; 3. Valoración del agua como un bien precioso, escaso y uso responsable de la misma.

— Actividades a realizar por los alumnos:

- Responder a cuestiones sobre: paisaje

FICHA DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS TELEVISIVOS											
Fecha	Hora	Duración	Canal de TV	Nombre del programa	Ejemplo de programas	Unidad didáctica	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	Actividades a realizar por los alumnos	
					Biblioteca Aventura Documentales Cine Animación ...						

FICHA DE ANÁLISIS DE LA PRENSA ESCRITA								
Fecha	Revista/Periodico	Página	Título del artículo	Unidad Didáctica	Croquis	Procedimientos	Actitudes	Actividades a realizar por los alumnos
			Activación ambiental: Activación en conservación sustentable Algunos ejemplos					

Fichas para el análisis y clasificación de documentos televisivos y de prensa escrita.

(flora, fauna, orografía...), entorno social y cultural, relaciones hombre-medio, vocabulario...

- Búsqueda de información complementaria (enciclopedias, libros de texto, prensa, entrevistas con personas mayores sobre situaciones análogas).

- Discusión en grupos.

- Debate: el papel de los regantes y el papel de los conservacionistas.

En cuanto al análisis de la prensa escrita, vamos a tomar como referencia el artículo titulado «Basuras. El año del reciclado» (en la que se hace un balance de la recuperación de residuos en España y se comentan las perspectivas de futuro).

- Revista/periódico: *El País Semanal*.

- Tipo de documento: Reportaje.

- Unidad Didáctica:

5. Los materiales y sus propiedades.

Conceptos: 4. El uso de los materiales: propiedades; reciclaje.

Actitudes: 1. Cuidado en el uso de los materiales atendiendo a criterios de economía, eficacia y seguridad.

— Actividades a realizar por los alumnos:

- Responder a cuestiones sobre: materiales que normalmente se arrojan a la basura, clasificación en reciclables y no reciclable, costumbres familiares respecto a los residuos y a la compra, identificación de lugares de recogida de materiales reciclables, medidas para el cumplimiento de las «3R», vocabulario.

- Análisis de la basura en el hogar durante

una semana.

- Puesta en común de los datos.

- Puesta en práctica de medidas correctoras.

- Revisión de su cumplimiento a corto y medio plazo.

Referencias

FERIA, A. (1997): «Educación y medios de comunicación. Análisis crítico de noticias (2)», en *Andalucía Educativa*, II (7); 39.

GIBSON, H. & FRANCIS, L. (1993). «The Relationship Between Televisión Viewing Preferences and Interest in Science among 11-15 years-old», en *Research in Science and Technological Education*, 11 (2); 185-190.

GONZÁLEZ, E.: «Aprender Naturales con la televisión», en *Cuadernos de Pedagogía*, 235; 40-43.

GONZÁLEZ, J.L. y PERALES, F.J. (1997): «La hemeroteca de aula: un pilar de la Educación Ambiental», en GUTIÉRREZ, J. y OTROS (Eds.): *Líneas de investigación en educación ambiental*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.

HERNÁNDEZ, U.V. (1995): «Latelevisión y el rendimiento escolar de los alumnos de Enseñanza General Básica», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22; 125-138.

HUCKLE, J. (1995): «Using Televisión Critically in Environmental Education», en *Environmental Education Research*, 1 (3); 291-304.

KIM, D.L. (1994): «Captain Planet and the Planetears: kids, Environmental Crisis, and Competing Narratives of the New World Order», en *Sociological Quarterly*, 35 (1); 103-120.

MONTERO, J.M. (1995): «Los problemas del mensajero», en *Medio Ambiente*, 23; 9.

MONTERO, J.M. (1994): «Medios de comunicación y Educación Ambiental», en *Actas del II Congreso Andaluz de Educación Ambiental*. Sevilla; 63-66.

RUIZ, J.P. y BENAYAS, J. (1993): *Educación, crisis ambiental y desarrollo sostenible*. Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas.

VARILLAS, B. (1994): «Educación Ambiental desde los medios de comunicación», en *II Jornadas de Educación Ambiental en Castilla y León*. Aguilar del Campo.

• **F. Javier Perales Palacios** es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

• **Nieves García** es licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de Granada.

En los documentos del Ministerio de Educación y Ciencia
y Gobierno de Canarias

La transversalidad en los materiales institucionales

Gloria Alicia de la Cruz Guerra
Tenerife

Uno de los aspectos más novedosos del modelo curricular que se deriva de la actual Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es, sin lugar a dudas, la incorporación en él de los diferentes temas transversales; es decir, la incorporación de determinadas ejes que han de estar presentes en todas las áreas del currículo y a lo largo de las diferentes etapas y niveles educativos: Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación para el Consumidor y Educación Vial.

El abordar los temas transversales supone una innovación tanto por lo que respecta a los contenidos, como en lo que significa de nueva concepción disciplinar para tratar los contenidos. Las características notables de estos temas hacen referencia a su carácter transversal; es decir, que no se contemplan asociados a un área determinada o como áreas independientes de conocimiento, sino que van diseminados a través de todas las áreas curriculares con un carácter de permanencia, continuidad y de globalidad. Debido a la importancia que tienen dentro del contexto social, surgen, por un lado, como demandas y reclamo para solucionar determinados problemas de la sociedad actual, por otro, como respuesta moral y ética ante una sociedad en evolución. Sin embargo,

los temas transversales no implican un conjunto de añadidos al resto de las áreas, sino una perspectiva diferente que se une a ellas y las completa. Los contenidos transversales, así entendidos, estarán presentes en el conjunto de las áreas, abordándose, mediante la interrelación de conceptos, procedimientos y actitudes.

Para ello, es fundamental la intencionalidad de la comunidad educativa a la hora de reconocer la importancia de estos temas en el desarrollo de la autonomía y la personalidad de los escolares, y también, su concreción en los Proyectos Educativos de Centro y en los Proyectos Curriculares de cada Etapa educativa, como punto de referencia para los niveles de concreción en las diferentes áreas.

Los temas transversales necesitan acciones sistémicas y coordinadas en la propia Comunidad Educativa, para que, partiendo de los valores planteados ofrezcan modelos de actuación viables, lineales y evaluables para y por todos sus miembros. Teniendo en cuenta que la finalidad de los temas transversales no es otra que la de intentar contribuir al desarrollo integral de la persona, en su autonomía moral y personal, a la vez que, capacitarla para abordar una auténtica participación social con responsabilidad, desde la práctica y la intervención en los problemas que le son próximos. (Manso y Castaño, 1995).

La insistencia en que todos estos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente, confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y principios de construcción de los aprendizajes que le dan coherencia y solidez. Algunos de estos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

En la actualidad los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto de una fuerte demanda social (Moreno, 1993). Se trata de contenidos educativos, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

Es por todo ello por lo que nos vemos obligados a abordar las distintas propuestas que sobre la transversalidad se contemplan desde los materiales institucionales: los edita-

dos desde el Ministerio de Educación y Ciencia y desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

1. Desde el Ministerio de Educación y Ciencia

A través del Ministerio de Educación y Ciencia se editan los Materiales para la Reforma de la Etapa de Educación Primaria (etapa educativa en la que nos centraremos). En los mismos podemos encontrar cierto número de volúmenes que se corresponden con los diferentes temas transversales.

En ellos, y partiendo de una exposición que sitúa cada tema transversal en el lugar que ocupa en la educación, dado su carácter interdisciplinar y globalizador se argumenta y justifica la importancia para el desarrollo de las diferentes áreas curriculares. A continuación, se realiza una selección de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación extraídos de

los currículos de las diferentes etapas educativas, considerados relevantes para el desarrollo de los temas. Esta selección da un amplio margen de acción al profesorado para incluir aquellos que considere importantes en su práctica educativa.

Se presentan orientaciones didácticas generales y específicas, comenzando por la concreción de los objetivos generales de la etapa, y se ofrecen pautas que se deben tener en consideración en cada centro; se pasa luego a las orientaciones relativas a la toma de decisiones en lo referente a la intervención pedagógica propiamente dicha, la

programación didáctica, el papel del profesor y la propuesta de actividades para conseguir los objetivos previstos. También se ofrecen orientaciones para la evaluación.

Finalmente, se incluye en estos volúme-

Los temas transversales no se contemplan asociados a un área determinada o como áreas independientes de conocimiento, sino que van diseminados a través de todas las áreas curriculares con un carácter de permanencia, continuidad y de globalidad.

nes una guía documental y de recursos, que comprendería:

- *Material impreso*: Bibliografía comentada sobre el contenido de cada uno de los temas, revistas, materiales de aula: cuadernos de actividades para los alumnos, bibliografía dirigida a los alumnos para desarrollar unidades didácticas y literatura infantil.

- *Material audiovisual*.

- *Recursos y materiales*: Propuesta de material no convencional, materiales informáticos, murales, carteles, etc.

- *Otros datos de interés*: Direcciones de interés para la adquisición de información específica, de material audiovisual, etc.

Definición del tema transversal

- El tema transversal en el currículo: descripción de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico en los que se reconoce el tema transversal.

- Orientaciones didácticas: orientaciones para integrar cada tema transversal en el Proyecto Curricular de Etapa; orientaciones para diseñar programaciones o unidades didácticas; criterios metodológicos; propuesta de actividades; función del educador; y orientaciones para la evaluación.

- Guía documental y de recursos: material impreso; material audiovisual; recursos materiales; y otros datos de interés.

2. Desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

Desde esta Consejería de Educación se hace más palpable el tratamiento de los temas transversales a través de los documentos *Los Diseños Curriculares de Canarias*. En los mismos se abordan las principales señas de identidad de los contenidos transversales, describiéndose su transversalidad, su significado, su funcionalidad y su globalidad (DCC, 1991: 49).

Son *transversales* porque su presencia se explicita a lo largo del Diseño Curricular mediante una adaptación especial a las características y necesidades personales del alumnado

de cada etapa, ciclo o nivel educativo, y a lo ancho del mismo, y se contempla en las distintas áreas de una misma etapa, ciclo o nivel, aunque contando con que cada tema transversal posee mayor o menor grado de afinidad con las distintas áreas de su etapa.

En consecuencia, estos contenidos se reflejan en los diferentes apartados curriculares que componen el diseño de la etapa y en las áreas más afines como son: objetivos generales, finalidades de la etapa, introducción a los contenidos, orientaciones metodológicas...

Son *significativas* por estar cercanos a las necesidades e intereses del alumnado y de las respectivas comunidades educativas. Esta cercanía facilitará su tratamiento en el aula pues posibilitará un proceso de enseñanza que parta de las preconcepciones y actitudes previas del alumnado y de situaciones problemáticas a las que ha de dar solución.

Son *funcionales* por hallarse vinculados con necesidades e intereses individuales y sociales a los que dan respuesta, y porque su finalidad última es la de formar personas autónomas, críticas, responsables, capaces de optimizar las condiciones de vida personales y comunitarias. El nivel de exigencia de aplicación de lo aprendido variará en función de cada etapa, lo cual repercutirá positivamente en el alumnado tanto en los procesos de enseñanza, al conectar lo que se le enseña con una utilidad cercana, como en los procesos de aprendizaje, al facilitarle la motivación de aprender cosas que le sirvan para su experiencia personal.

Son *globales* por estar basados en las características de los anteriores contenidos y porque las suyas propias necesitan de actuaciones generalizadas que, favoreciendo la elaboración de Proyectos de Centro, propugnen como eje central de su acción educativa algunos de estos temas transversales y aseguren su presencia dentro y fuera del centro, en la infraestructura humana y material del mismo, y en las actividades escolares y extraescolares.

La toma de conciencia de la importancia de estas finalidades educativas como propias

del centro facilitará el trabajo colectivo del profesorado a la hora de plasmar la presencia de estos temas en los diseños de la etapa y proporcionará a éstos una mayor coherencia y continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se expresan los fundamentos que justifican la presencia de los temas transversales en la formación básica del alumnado en esta etapa de la educación, como es la Educación Primaria. Dichos fundamentos provenientes de las siguientes fuentes:

Ámbito sociológico, teniendo su origen en:

- Fundamentos legales, tanto internacionales (OMS, Declaración Universal de Derechos Humanos...) como estatales («el derecho al pleno desarrollo de la personalidad», «El derecho a la protección de la salud»...), que promueven actuaciones para responder de modo multidisciplinar a cada uno de estos temas transversales y encuentran en el sistema educativo un cauce ideal y fundamental para fomentarlos.

- Organismos autónomos (Colectivos de Renovación Pedagógica, APAs...) que reclaman la necesidad de integrar estos contenidos en la formación básica del alumnado.

- Tibios intentos de incorporarlos en los currículos oficiales o en los Proyectos de Centro que, por falta de apoyos, por su escasa tradición frente a otras disciplinas o por su ambigüedad curricular, terminaron por quedarse sólo en buenas intenciones.

Ámbito psicológico:

Se sustentan en las aportaciones de la psicología cognitiva del aprendizaje, que destaca la importancia del interés, la motivación, la significación, la funcionalidad de los aprendizajes y las posibilidades cognitivas propias de cada edad

en el proceso de aprendizaje de unos temas, los transversales, tan ricos en contenido social.

Y por último, se abordan con mayor profundidad las transversales siguientes: Educación Sexual, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación para la Salud, Educación para el Consumo, Educación Ambiental y la Educación para la Paz.

Ámbito epistemológico:

No cabe duda de que la reciente configuración de estos temas motiva el que se encuentren en un proceso de maduración y constitución de un cuerpo de conocimientos propios. Esto se ve favorecido por las numerosas publicaciones e investigaciones que en la actualidad se están emprendiendo en torno a ellos.

Ámbito pedagógico:

Los amplios conocimientos teóricos y experiencias educativas que, acerca de la incorporación real de los temas transversales en las escuelas posee el profesorado, sirven para ilustrar a éste sobre cómo trabajarlos coherentemente, en las distintas etapas educativas, aprendiendo de errores ya conocidos. Desde estas aportaciones pedagógicas se puede elaborar una organización significativa y comprensiva de los contenidos de concepto, de procedimiento y de actitud, propia de cada eje transversal, al objeto de que el alumnado pueda asimilarla de forma constructiva.

Todas estas fundamentaciones convergen en la necesidad de que estos contenidos estén explicitados a lo largo y ancho de los Diseños Curriculares, recorran los distintos

apartados, se plasmen en las áreas, más afines, y se ilustren con orientaciones y ejemplos para su mejor tratamiento.

Es importante, igualmente, que se lean y

Son significativos por estar cercanos a las necesidades e intereses del alumnado y de las respectivas comunidades educativas. Esta cercanía facilitará su tratamiento en el aula pues posibilitará un proceso de enseñanza.

perciban en el ambiente como elementos de uso cotidiano que se habrán de trabajar en el centro y en las aulas.

Ahora creemos interesante contemplar una vez analizados las diferentes propuestas de transversalidad desde los materiales institucionales, el centrarnos en los proyectos que sobre esta temática se desarrollan en la Comunidad Canaria dependientes de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y concretamente desde la isla de Tenerife.

3. Proyectos sobre transversalidad en la isla de Tenerife

Los programas que se desarrollan sobre la transversalidad en la provincia de Tenerife son competencias de la Unidad de Programas de Innovación Educativa con sede en La Laguna (Tenerife) dependiente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Vamos a continuación a señalarlos, dado su protagonismo e influencia destacada en los procesos de reforma en la isla de Tenerife.

3.1. Programas relacionados con Temas Transversales:

- Programa de Educación Afectivo-sexual.
- Programa de Educación Ambiental.
- Programa de Escuela y Salud.
- Programa de Educación Vial.
- Programa para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos.

Las líneas generales de actuación de los programas de innovación educativa serían:

- La sensibilización de las comunidades educativas, trabajando todas aquellas actividades encaminadas a concienciar y animar a las comunidades educativas en el tratamiento de temas que no han estado incorporados tradicionalmente en el currículo. Por ejemplo: campañas, concursos, jornadas, ferias...

- Formación y Asesoramiento, incluyendo todas aquellas actuaciones encaminadas a apoyar al profesorado y a las comunidades educa-

tivas, en general, en la adquisición de conocimientos y herramientas para el tratamiento de estos temas en las aulas y centros, siempre «en pro» de la incorporación de estos contenidos en la práctica educativa, mediante la organización de cursos específicos, el apoyo directo a centros y agrupaciones afines del profesorado en colaboración con los CEPs...

- Materiales curriculares, abordando todas aquellas medidas encaminadas a estimular la producción, edición y distribución de materiales didácticos, que favorezcan el tratamiento de los diferentes temas de los que se ocupan los programas educativos, a través de folletos, libros divulgativos, vídeos, materiales informáticos, cuadernos didácticos, dotación de recursos a los CEPs...

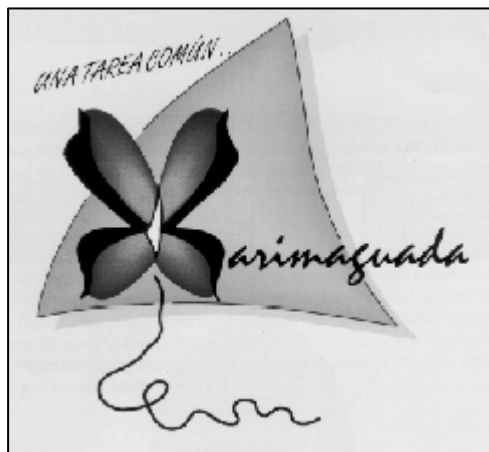
- Legislación explícita, desarrollando los aspectos normativos de la LOGSE en Canarias, con la finalidad de asegurar la adecuada presencia de los contenidos relacionados, con los diferentes programas de innovación, con propuestas de mejoras de la plasmación de los contenidos en las diferentes áreas y etapas; aportación de sugerencias en las secuenciaciones de los contenidos de las diferentes etapas...

- Experimentación de elementos innovadores, fomentando la experimentación de elementos innovadores en ámbitos educativos, centros de anticipación LOGSE, con la potenciación de convenios de colaboración entre distintas instituciones, establecimientos de diferentes proyectos de colaboración a nivel internacional...

Abordaremos a partir de ahora los programas relacionados con los temas transversales:

Programa de Educación Afectivo-sexual

Este Programa surge, por un lado, como una demanda de la sociedad y de las comunidades educativas, con la finalidad de fomentar que las alumnas y alumnos construyan unas relaciones interpersonales equilibradas, responsables y satisfactorias. A su vez, la Educación Afectivo-sexual ha sido reconocida como un derecho a la formación integral del alum-



Programa de Educación Afectivo-sexual

nado, e integrada como eje transversal en los nuevos currículos escolares de las distintas etapas y áreas de conocimiento.

Por otro lado, surge como la necesidad de articular medidas de apoyo curricular con el fin de que estos nuevos conocimientos afectivos-sexuales de carácter conceptual, procedimental y, sobre todo, actitudinal, se integren de manera progresiva y real en la vida de los centros y en las aulas.

Entre las pretensiones de este Programa destacaríamos el sensibilizar a las comunidades educativas, así como a los distintos servicios de apoyo a los centros, en torno a las necesidades de incorporar la Educación Afectivo-sexual en la vida de los centros educativos. Al mismo tiempo, facilitar la comprensión de la Educación Afectivo-sexual como tema transversal del currículo escolar, que conlleva la corresponsabilidad de la comunidad educativa en el logro de una formación verdaderamente integral y enriquecedora. Y por último, el desarrollar las medidas de apoyo (la formación y asesoramiento, la dotación de materiales didácticos, el asesoramiento en innovaciones educativas...) necesarias, para asegurar que la Educación Afectivo-sexual se integre en los centros educativos y en las aulas.

Entre las líneas de trabajo que desarrolla este Programa destacaríamos los apartados:

— *Atención directa a los centros con:*

- Asesoramientos puntuales, para incorporar la Educación Afectivo-sexual en el Proyecto Educativo de Centro, apoyar y asesorar en el diseño de unidades didácticas o abordar el tema con el alumnado y las familias, colaborar en escuelas de formación de madres-padres, y localizar videos u otros recursos materiales acerca de esta temática.

— *Atención a agrupaciones del profesorado:*

- Atendiendo, en colaboración con las asesorías de los CEPs, a las agrupaciones del profesorado cuyo proyecto se centre en la Educación Afectivo-sexual, y a todas aquellas que aborden en algún momento de su proyecto esta temática, y soliciten su apoyo.

— *Materiales curriculares:*

- Las *Carpetas Didácticas de Educación Afectivo-sexual* de las etapas Infantil, Primaria y Secundaria. Estos materiales deben estar en cada centro.

- El libro resumen del Encuentro Internacional «Educación Afectivo-sexual y calidad de vida».

- Las *Guías de lecturas* recomendadas sobre Educación Afectivo-sexual para las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

- Las ejemplificaciones de Educación Afectivo-sexual para la etapa de Secundaria.

- El CD-ROM sobre *Prevención de embarazos no deseados*.

- El vídeo titulado *Jóvenes y sexualidad*.

— *Otras actuaciones de interés como:*

- Celebración del día mundial del SIDA con las Jornadas «Compartir derechos, compartir responsabilidades». En colaboración con el Programa de Escuela y Salud, con diferentes actividades dirigidas al alumnado.

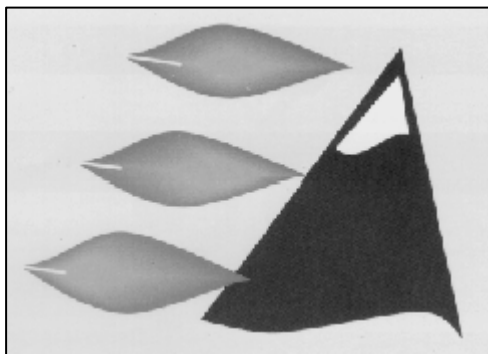
- Campaña del juego y del juguete, con objeto de sensibilizar a las comunidades educativas en torno a la importancia del juego y el juguete como mediadores del aprendizaje, así como la necesidad de racionalizar el consumo de los mismos.

- Feria de Educación, Salud y Sociedad, en colaboración con el Programa Escuela y Salud.

- Jornadas «Sexualidad y Juventud», dirigidas a los profesionales de la educación y de los servicios socio-sanitarios, a las familias y a los jóvenes. Su objetivo principal es posibilitar el análisis y el intercambio de la realidad actual en que se encuentra el tema «jóvenes y sexualidad», y elaborar posibles líneas globales de actuación en educación y asistencia a este sector de la población.

Programa de Educación Ambiental

Este Programa surge por la necesidad de dar una respuesta desde los centros a la problemática ambiental vivida actualmente. En el mismo se recogen tres razones:



Programa de Educación Ambiental

- Porque es ineludible la adecuación del currículo a la realidad diaria.
- Porque se aboga por una revitalización de los centros educativos a través de una inserción real y eficaz en, sobre y para el medio.
- Porque es necesario recuperar una serie de valores y propiciar actitudes que faciliten una formación integral del ser humano.

Con este Programa se pretende romper el esquema existente de la educación ambiental relegada exclusivamente al ámbito del conocimiento del medio, de las ciencias de la naturaleza y de la salud, ampliándolo a una dimensión multidisciplinar, haciendo partícipe a todas sus áreas y a todo el profesorado del centro. Con éste se pretende:

1. Favorecer un aprendizaje significativo en los alumnos y alumnas a través de su rela-

ción con el entorno, dinamizando en el aula y fuera de ésta actividades y experiencias vivas que atendieran a la diversidad.

2. Potenciar la comunicación e intercambio de experiencias en educación ambiental entre los centros y colectivos que realizan actividades innovadoras en este campo.

3. Ofertar materiales curriculares contextualizados referentes a la educación ambiental, y promoviendo la elaboración de nuevos materiales.

4. Desarrollar un proyecto global denominado «Aula Viva», con diversos centros de interés: Análisis y mejora de la calidad ambiental en los centros, el medio urbano, el mar, conocimiento del entorno, los residuos. Reutilización y reciclaje, huertos educativos.

Entre las líneas de trabajo de este Programa podemos destacar los siguientes aspectos:

— *Sensibilización de toda la comunidad educativa:*

- A través de campañas, charlas, celebraciones, fomento de talleres, proyectos y colaboraciones con otras instituciones.

— *Desarrollo del proyecto «Aula Viva»:*

- Favoreciendo redes de información, intercambio de experiencias y envío de materiales disponibles en el Programa.

— *Formación y asesoramiento del profesorado:*

- Partiendo de las necesidades reales de las demandas, se priorizan la atención a los equipos pedagógicos de centros, desarrollando el Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro, asesorías de CEPs que demanden actuaciones formativas, bien teniendo en cuenta sus propios equipos de asesores, o bien, a otros más específicos referentes a sus ámbitos educativos.

— *Elaboración de materiales didácticos:*

- Según las necesidades detectadas o demandadas, el Programa recopila, elabora, distribuye y propone la edición de diversos materiales curriculares.

Programa de Escuela y Salud

Este Programa se propone sensibilizar pa-

ra que la Educación para la Salud sea un objetivo común de toda la comunidad educativa. A su vez, apoyar al profesorado para que la educación para la salud se desarrolle de forma transversal en el currículo de las distintas áreas y etapas educativas.



Programa de Escuela y Salud

Entre las líneas de trabajo destacaríamos las siguientes:

— *Atención directa a los centros con:*

- Sesiones de sensibilización y trabajo con los claustros que demanden cómo abordar la educación para la salud.

- Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud con coordinación, asesoramiento, seguimiento y evaluación de los centros integrados en la misma.

- Planes comunitarios de drogodependencias, y apoyo a las comunidades educativas según las zonas.

— *Atención a agrupaciones:*

- En colaboración con las asesorías de los CEPs, apoyo a agrupaciones del profesorado que aborden la educación para la salud, en colaboración con dichas asesorías.

— *Materiales curriculares:*

- Cuadernos para la Salud, 1: «Seguridad, prevención de accidentes y primeros auxilios» para la etapa de Educación Primaria.

- «Educación para la Salud». Tomos I y II para las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

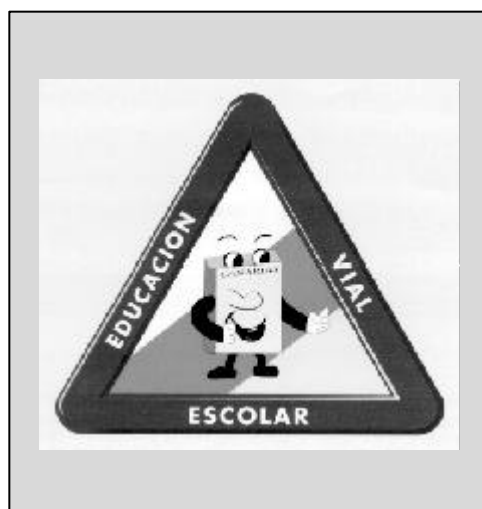
- Vídeo: «Salud y comunidad».

— *Actuaciones de interés:*

- Celebración de Días Mundiales como: 1 de Diciembre: Día Mundial del SIDA; 7 de Abril: Día Mundial de la Salud. Se trabaja la dimensión preventiva, educativa, asistencial, participativa y solidaria de la salud; 31 de Mayo: Día Mundial sin tabaco.

Programa de Educación Vial

Este Programa surge por la insistencia en la sociedad y en los centros educativos para mejorar, en calidad y en cantidad, la formación y la educación del alumnado, en las relaciones entre los usuarios de las vías, la calidad medioambiental y, consiguientemente, la seguridad vial personal y colectiva.



Programa de Educación Vial

Pretende despertar el interés y la sensibilidad sobre los problemas que pueda generar el tráfico, y proponer la Educación Vial como alternativa válida para la adquisición de actitudes, valores y normas de comportamiento como base para la Seguridad Vial. Igualmente, surge la necesidad de reclamar una Educación Vial que sirva de base para la conviven-

cia, la tolerancia, la comunicación, el entendimiento y el respeto de los derechos y deberes...

Este Programa parte de la consideración del entorno próximo a los alumnos y alumnas, atendiendo a sus características específicas en cuanto a Educación Vial. Como tema transversal y demanda social tenderá a la formación y desarrollo integral del alumnado, a su autonomía personal y a la prevención de posibles riesgos que se deriven del tráfico.

Entre las líneas de trabajo de este Programa podemos nombrar las siguientes:

- Sensibilización de toda la comunidad educativa, a través de las Jornadas de Educación Vial en los centros educativos, y la participación en la Feria de Educación, Salud y Sociedad, así como, mediante la campaña de divulgación de Educación y Seguridad Vial.

- Jornadas de formación: cursos de formación en educación vial para profesorado de todas las etapas educativas.

Materiales curriculares: materiales didácticos para los diferentes niveles y etapas en distintos formatos y soportes gráficos e informáticos, publicación del Documento para Primaria de Educación Vial adaptado a Canarias y vídeo de Educación Vial para Infantil y Primaria.

Programa para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos

Este Programa surge principalmente por considerar que existe una situación social de desigualdad de las mujeres al que el Sistema educativo debe contribuir a corregir.

Por un lado, el Programa pretende conseguir una práctica escolar coeducativa y un currículo no androcéntrico, que integre todo lo positivo de los tradicionales modelos masculino y femenino, desechando lo negativo de ambos (por ejemplo, la subordinación de un género a otro, o la estrechez de los roles genéricos) y conduciendo los esfuerzos hacia un modelo humano más plural, justo y equilibrado.

Por otro lado, propugna desarrollar acciones «de choque» que corrijan la segregación



Programa de Educación para la Igualdad

académica y profesional del alumnado, a la vez que, favorecer la autoestima y la integración socio-laboral de las mujeres adultas.

Y por último, el Programa pretende sensibilizar a la comunidad educativa sobre los prejuicios sexistas y sus repercusiones negativas.

Entre las líneas de trabajo que desarrolla este Programa podemos encontrar:

— *Colaboración con otras instituciones:*

- Campañas de orientación «El juego y el juguete».

- Jornadas «Mujer, Educación y Trabajo» en colaboración con el Instituto Canario de la Mujer y el Instituto Canario de Formación y Empleo.

- Cursos: «Educación de Adultas e Igualdad de Oportunidades»; «Orientación Escolar y Profesional para la Igualdad de Oportunidades»; «Coeducación».

- Elaboración y difusión de materiales coeducativos, especialmente los referidos a las relaciones entre la educación y el mundo laboral.

- Difusión y seguimiento de la convocatoria del Premio «8 de Marzo», en sus dos modalidades: una, destinada a Proyectos de Centro que promuevan la igualdad de oportunidades de ambos sexos y otra a materiales curriculares referidos a dicho eje publicados en el Boletín Oficial de Canarias.

— *Actuaciones de interés:*

- Difusión y participación en el seguimiento del Plan Educativo Canario para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos.

— *Materiales curriculares:*

- «Carpetas de Coeducación», para todos los niveles.

- Coedición y difusión de materiales ya elaborados por otras instituciones: Carpeta «El Conocimiento del Medio», Primer ciclo de Primaria, del Instituto de la Mujer; Vídeo «Sorkunde», del Emakunde del País Vasco; Beijing 95 para Secundaria, del Instituto de la Mujer.

Referencias

BUSQUETS, M. y OTROS (1993): *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.

CARBONELL, J. (1996): «El laberinto de las transversales», en *Aula de Innovación Educativa*, 46; 69-72.

CASTAÑO PARDO, M.J. (1989): «Educación Vial en la escuela», en *Documentos Didácticos*, 131. Salamanca, Universidad; 32-142.

GOBIERNO DE CANARIAS (1991): *Diseños Curriculares de Canarias. Educación Primaria I y II*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1991): *Diseños Curricu-*

lares de Canarias, Introducción a la Etapa de Educación Primaria. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *Memoria de actividades para la formación del profesorado. Cursos 1993/94 y 1994/95*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *La formación del profesorado en Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1996): *Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1996): *Programas de innovación educativa. Boletín informativo I*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GOBIERNO DE CANARIAS (1996): *Guías de Recursos I y II*. Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya.

MANSO PÉREZ, V. y CASTAÑO PARDO, M. (1995): *Educación para la Seguridad Vial*. Madrid, Alauda/Anaya.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, Ministerio de Educación.

MORENO, M. (1993): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante», en BUSQUETS y OTROS (Ed.): *Los temas transversales*. Madrid, Santillana.

VILLAR ANGULO, L.M. (1996): *La formación permanente del profesorado en el nuevo Sistema educativo español*. Barcelona, Oikos-Tau.

YUS, R. (1996): *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó.

• **Gloria Alicia de la Cruz Guerra** es profesora del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife) en Canarias.