

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**TESIS DOCTORAL**

**Didáctica de la radio en el aula: posibilidades para comunicar  
de forma creativa**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Isidro Moreno Herrero**

Director

**José Antonio García Fernández**

**Madrid, 1999**

22967

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Tesis doctoral**

**DIDÁCTICA DE LA RADIO EN EL AULA.**

*Posibilidades para comunicar de forma  
creativa.*



X-53-371490-6

**Isidro Moreno Herrero**



BIBLIOTECA

**Director**

**Dr. José Antonio García Fernández**

Septiembre de 1998



*A Inmaculada madre y a Inmaculada hija,  
que hablan y escuchan,  
que oyen y me comprenden y  
juegan conmigo a la poesía, a la radio  
y a la magia.*

A los alumnos y alumnas con los que  
jugué a la radio,  
de los que he aprendido a hablar  
y, a veces, a callarme.

A los compañeros y compañeras  
por su comprensión y paciencia

y

A José Antonio García, mi *padre pedagógico*,  
del que aprendí a ser maestro.



... y tú vienes a herirnos, reviviendo  
los más temibles sueños imposibles,  
tú vienes para urgarnos las imaginaciones.

*(Jaime Gil de Biedma)*

Existe un mester que algunos  
llaman de fantasía, que es  
capaz de hacernos imaginar  
mundos diferentes, realidades  
insospechadas, que nos habla  
de tú y nos dice cosas al  
oído... Ese mester se llama  
radio.



## ÍNDICE

---

Presentación .....	11
--------------------	----

### MARCO TEÓRICO

#### I. LA SOCIEDAD DEL SABER

1. El modelo social .....	15
1.1. Algunos rasgos característicos .....	15
1.2. Tecnología de la información y cambio social .....	23
2. El modelo educativo .....	33
2.1. Fundamentación ideológica del currículum .....	35
2.2. Aproximación a una definición de currículum .....	46
3. Cambio tecnológico y cambio educativo .....	53
3.1. La tecnología como recurso en la organización .....	55
3.2. La tecnología y el sistema de relaciones .....	57
3.3. La tecnología y la nueva función del profesorado .....	58
3.4. La tecnología, el alumnado y el aprendizaje .....	66
3.5. La tecnología y el nuevo Sistema Educativo .....	73
3.6. La tecnología como material curricular .....	91
3.7. Criterios para la selección y aplicación de sistemas tecnológicos .....	96
3.8. La mejora de la calidad mediante la evaluación de los medios tecnológicos .....	100
4. Tecnología educativa .....	103
4.1. Ciencia y Tecnología .....	104
4.2. Modelos curriculares y uso de medios tecnológicos .....	114

#### II. RADIO Y EDUCACIÓN

5. Breve historia de la radio .....	123
5.1. Cronología de un medio mágico .....	139
6. La tecnología radiofónica .....	145
6.1. La magia del sonido .....	146
6.2. Las ondas de radio .....	148

7. La magia de la radio	153
7.1. Elementos de comunicación	154
7.1.1. Cómo escribir para hablar	157
7.1.2. El lenguaje técnico	159
7.1.3. Cómo organizar todos los elementos	160
7.1.4. El guión radiofónico	163
7.2. Elementos técnicos	166
7.3. Manejo de aparatos	171
7.4. A través del cristal	174
8. Uso didáctico de la radio	179
8.1. La radio en el ámbito educativo	179
8.2. Alguna experiencia española	186
<b>III. DE CÓMO LA RADIO URGÓ NUESTRAS IMAGINACIONES. INFORME</b>	
9. Diseño de la investigación	195
9.1. Enfoque teórico	197
9.2. Punto de partida	199
9.3. Metodología	200
9.4. El trabajo de campo	206
9.4.1. Selección del escenario	207
9.4.2. Observación participante	208
9.4.3. Técnicas de recogida de datos	212
9.5. Cuestiones de validez y credibilidad	214
10. Realidad social del centro	219
10.1. Entorno social	219
10.2. El profesorado	222
10.3. La organización del Centro	224
10.4. Sistema de relaciones y comunicación interna	226
a. Relaciones con los padres	227
b. Relaciones con el alumnado	228
11. Estudio de caso A	231
11.1. El clima del aula	231
a. Clima físico	231
b. Clima social	232
11.2. Una de miedo	233
11.3. ¿Qué sabes de la radio?	239
11.4. Reuniones con el equipo	240
11.5. Establecimiento de indicadores	244
11.6. Propuestas de trabajo	246
11.6.1. Actividades según formato radiofónico	246
a) Informativos	246
b) Entrevistas	259
c) Debates	262
d) Reportajes	264

e) Musicales	266
f) Dramáticos	268
g) Culturales	271
h) Creación	274
i) Variedades	274
11.7. Contrastando información	275
12. Estudio de caso B	279
12.1. Actividades según tareas	280
a) Manejo de aparatos	281
b) Locución	284
c) Guionización	285
d) Documentación	286
13. A modo de conclusiones	291
13.1. Informe elaborado por el Equipo de profesores del Ciclo sobre el seguimiento en el desarrollo de su propias clases	291
13.2. Consideraciones finales	294
IV. LA RADIO EN EL PROCESO EDUCATIVO	
14. Hacia la integración de la radio en el proceso educativo	309
14.1. La teoría de los tres ejes	309
a. La radio como recurso	314
b. La radio como medio de expresión y comunicación	315
c. La radio como análisis crítico de la información	318
14.2. Hacia una teoría de la radio en el aula	321
14.2.1. Sobre los formatos	323
14.2.2. Sobre las tareas	330
14.2.3. Actividades pedagógicas con el sonido	339
14.3. Posibles líneas futuras de investigación	352
V. BIBLIOGRAFÍA	
1. Libros y artículos	357
2. Fuentes documentales	375
2.1. Enciclopedias, diccionarios y glosarios	375
2.2. Publicaciones periódicas	376
3. Bases de datos documentales informatizadas y servidores de Internet	379
4. Otras fuentes en Internet	385
4.1. Revistas electrónicas en Internet	385
4.2. Emisoras de radio y televisión a través de Internet	386
4.3. Periódicos a través de Internet	387

VI. ANEXOS

1. Cronología de los estudios de casos . . . . .	391
2. Fichas y guías de observación e instrumentos de análisis . . . . .	399
3. Cuestionarios . . . . .	415
4. Modelos de textos del taller de locución . . . . .	445
5. Modelos de guiones . . . . .	453
6. Encuestas . . . . .	465
7. Entrevistas . . . . .	497
8. Organización de la emisora . . . . .	539
9. Modelo de Proyecto de Trabajo . . . . .	543

VII. ÍNDICES

Índice analítico . . . . .	563
Índice de figuras . . . . .	571
Índice de tablas . . . . .	573
Índice onomástico . . . . .	575

## ¿POR QUÉ LA RADIO?

Porque es magia y magia tiene mucho que ver con imaginación... De esta forma obtenemos *imagiAnacion*, que es imagen en acción. Esto es lo que hace la radio, poner en marcha la imaginación.

Imagínate ahora una música de fondo. Haz una pausa en tu lectura y deja que la música aparezca en primer plano...

Y es que la radio es música también. En realidad es la magia del sonido. El sonido se hace lenguaje y en la radio se aglutinan muchos lenguajes. Hasta el icónico, es decir, la imagen. De una forma fenomenal, puesto que cada persona inventa su imagen.

En la radio confluyen y fluyen lenguajes y entre ellos el más usado, el verbal. La palabra va a dar cuerpo al mensaje que configura la comunicación entre el emisor y el oyente. Recordemos que la educación es, o debe ser, un acto de comunicación. La palabra tiene un sentido mágico al igual que la radio. Todas estas connotaciones, esos significados de que es capaz la palabra, facilitan ese acto maravilloso que es hablar, comunicar, comunicarse...

Y la palabra va y viene por el aire, como el rayo de luz... el rayo, *radium*. Otra vez la radio. Otra vez la magia.



# MARCO TEÓRICO

## **I. LA SOCIEDAD DEL SABER**



## 1. EL MODELO SOCIAL

---

### 1.1. Algunos rasgos característicos

En los últimos años se han alzado algunas voces críticas advirtiéndonos sobre los derroteros por los que camina la sociedad. Cabría citar, entre otros, los análisis realizados por Freire (1976 y 1994); Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994); Castells (1994 y 1997); Flecha (1994); Willis (1994); Chomsky y Ramonet (1995); Moncada (1995); Forrester (1996); Giroux (1996); Rifkin (1996); Bourdieu (1997); Estefanía (1997); Ramonet (1997); Sartori (1998). Buena parte de estos análisis centran su atención en los aspectos económicos cuya globalización, advierten, es imparable y cuyos efectos, en muchos casos, son devastadores. El otro foco de atención es la información, los medios de comunicación y el tratamiento de la información, cuyos efectos, a su vez, están promoviendo cambios culturales significativos.

El análisis que realizan Chomsky y Ramonet (1995) es, quizá, con el que más me identifico pues en él he encontrado algunas de las ideas que ya intuía. Ambos centran sus críticas sobre ciertos aspectos que caracterizan a la sociedad de la información.

El primero de ellos pone de manifiesto la importancia de los medios de comunicación y señala algunos de los rasgos que caracterizan a las nuevas democracias. Son esencialmente sistemas para *fabricar consenso*, es decir, producir en la población, mediante las nuevas técnicas de propaganda, la aceptación de algo

inicialmente no deseado. Las personas, los grupos sociales se convierten en espectadores y no en participantes activos, es la *democracia del espectador*. En esta nueva democracia la sociedad se divide en la clase especializada, formada por los miembros inteligentes de la comunidad que son absorbidos para servir a los dueños de la sociedad (la minoría que tienen el poder real); y el resto, el *rebaño desconcertado*. La clase especializada es la que toma decisiones, pero para tomar decisiones deben tener autoridad, y ¿cómo se llega a tener autoridad? Según Chomsky (1995), «sirviendo a los que tienen el poder real, a los dueños de la sociedad que son un grupo muy reducido» (p. 18) y que son los dueños de la economía y de la información. Mientras tanto el resto, es decir, la mayoría, el rebaño desconcertado, tiene la posibilidad de vez en cuando de acudir a las urnas para decirle a alguien que sea su líder, y éste pasará a formar parte de la clase especializada.

Podríamos decir que nuestro modelo social es pues un modelo de *democracia de diseño* ajustada a la medida de los que detentan el poder y cuya finalidad es hacer que los seres inadecuados que somos, seamos cada vez más espectadores. Las personas, los grupos sociales se convierten en espectadores y no en participantes activos; es lo que los más críticos llaman *democracia del espectador*.

Los medios de información, o mejor dicho, el control de los medios de información, junto con el poder financiero constituyen las piedras angulares de nuestro modelo social. Todos los subsistemas o ámbitos sociales (cultura, educación, política, etc.) están regidos por sutiles estrategias que se derivan de lo que se ha dado en llamar *relaciones públicas*. Que no es ni más ni menos que otra de las estrategias empleadas para desviar la atención del rebaño hacia cuestiones que no molesten a la clase dominante. Gracias a las relaciones públicas se puede crear opinión, o mejor dicho, fabricar opinión. Así la mayoría dirá y pensará lo que los fabricantes de opinión quieran que digan y piensen. La industria de las relaciones públicas ha llegado a definir la esencia de la democracia como la

*ingeniería del consenso*. «Los individuos capaces de fabricar consenso son los que tienen los recursos y el poder de hacerlo -la comunidad financiera y empresarial- y para ellos trabajamos». (Chomsky 1995, 24)

A medida que el tratamiento de la información se consolida aumenta su peso en la economía, se universaliza rompiendo toda clase de barreras y, aparentemente, se democratiza. Aparentemente, porque como indica M. Area (1998) la mayoría de las veces contribuye a aumentar la desigualdad social:

«...la implantación y generalización de las nuevas tecnologías de la información en nuestra vida cotidiana está siendo realizada bajo el parámetro de la lógica del mercado. Esta lógica implica que los factores económicos son determinantes en el acceso a las mismas. Por esta razón, las distancias culturales entre una población que acceda a las nuevas tecnologías y aquella otra que sólo dispone de la información presentada en los medios de masas representará en el futuro próximo un factor más de desigualdad social».

(EduTec Revista electrónica de internet. <<http://www.ice.uma.es/edutec97/edu97-c4/2-4-14.htm>>)

Otra de las principales armas de la que se vale este sistema es la persuasión o la persuasión invisible, como también se llama, que se materializa en tres tentáculos como son la publicidad, los sondeos y el marketing. Siendo principalmente la televisión el medio o instrumento por el que se nos persuade. Mediante ésta se nos presenta el mundo, la realidad. La violencia se convierte en el principal argumento, en tanto que la publicidad es utilizada para interiorizar las normas ideológicas. Las imágenes ya no son nuestras, de nuestra propia experiencia de vida; sino prestadas a través de la pantalla de un electrodoméstico llamado televisión. La Televisión mermará poco a poco lo racional para que lo sustituyamos por lo emocional, dice Ignacio Ramonet (1995). A propósito de todo esto las palabras de Neil Postman, citadas por Ramonet, son pertinentes:

«El abismo entre la racionalidad y la publicidad se ha ahondado tanto que es difícil recordar que alguna vez haya existido relación entre ellas. Hoy, en la televisión publicitaria, las proposiciones de lógica son tan raras como la gente fea. La cuestión de saber si el publicista dice la verdad o no, ni siquiera se plantea. Un anuncio de McDonalds, por ejemplo, no es una serie de aserciones verificables y presentadas con lógica. Es una puesta en escena -una mitología si se quiere- de gente muy guapa, vendiendo, comprando y comiendo hamburguesas y ostentando una felicidad de éxtasis. No se hace ninguna afirmación si no son las que los telespectadores proyectan sobre la escena o deducen de ella. Un anuncio puede gustar o no gustar. No se puede refutar». (1995, 72)

Así las cosas, la información se convierte, según los más críticos, en algo vano sin contenido susceptible de análisis, porque asistimos a los acontecimientos en directo; la televisión nos muestra la historia en marcha. La información no nos permite conocer los hechos para comprender su significado (como hacía la prensa escrita, o aún hace), eso no interesa. «El objetivo prioritario para el ciudadano, su satisfacción, ya no es comprender el alcance de un acontecimiento, sino simplemente verlo, mirar cómo se produce bajo sus ojos. Esta coincidencia es considerada como feliz. De este modo se establece, poco a poco, la engañosa ilusión de que ver es comprender.» (Ramonet 1995, 87)

La representación como realidad es otro rasgo del actual sistema social. En estas circunstancias se hace preciso desvirtuar la realidad y *falsificar la historia* (Chomsky, 1995), es decir, ocultar algunos hechos en favor de los intereses de la clase especializada y más de la clase que detenta el poder. Para ello basta con tener el control absoluto de los medios de comunicación y «si el sistema educativo y la intelectualidad son conformistas, puede surtir efecto cualquier política». (Chomsky, 1995, 29)

Lo dicho hasta ahora podemos sintetizarlo en la figura que se muestra en la página siguiente:

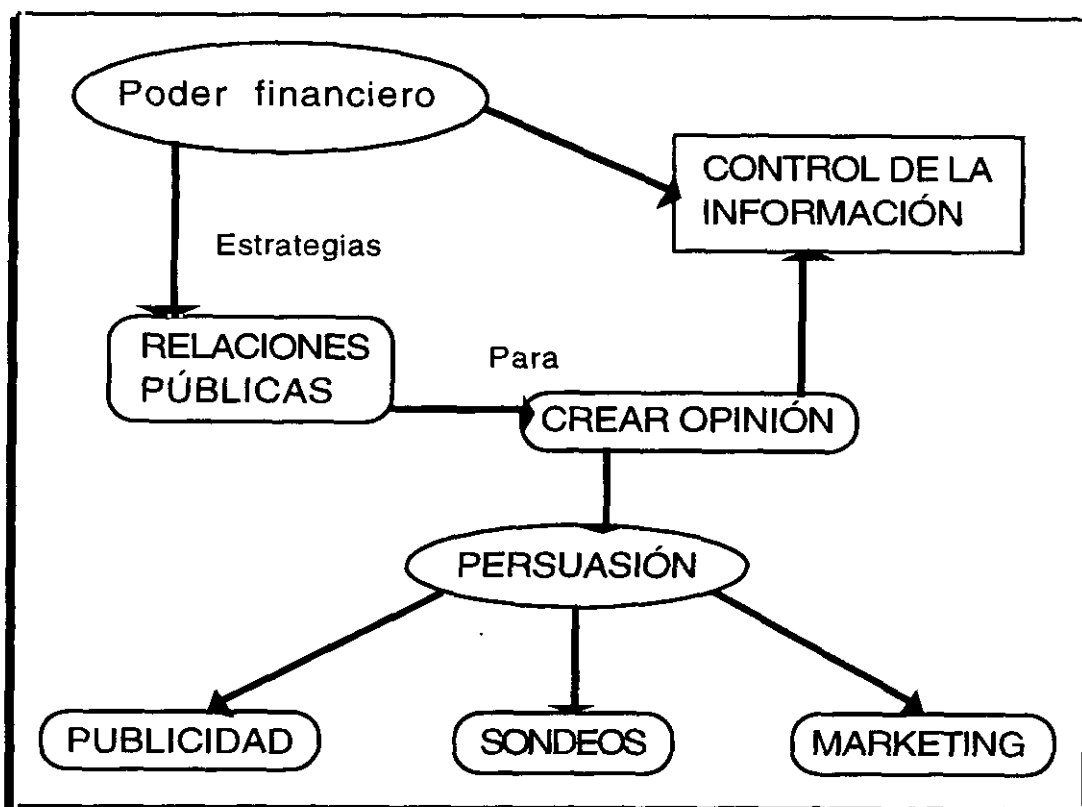


Figura nº 1. Poder financiero y control de los medios

Todo este entramado ha ido acrecentando el debilitamiento de ideologías alternativas y de valores sociales hasta ahora vigentes para rodearnos poco a poco de los aires globalizadores, cuyo gas letal está representado por la propaganda suministrada mediante los canales de información, que nos va haciendo perder la condición de ciudadanos para convertirnos en una masa ambigua que se mueve de la diferencia a la indiferencia. A esa pérdida de identidad, a esa uniformidad han

contribuido notablemente los medios de comunicación que, manejados por intereses económicos, nos han *vendido* una sociedad de bienestar que ha cambiado de forma radical nuestra manera de vivir y de pensar, «los medios electrónicos de comunicación, la red de imágenes que se multiplican enormemente, y se graban cada día en nosotros, y los sonidos híbridos de nuevas tecnologías, culturas y formas de vida han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades, se construyen los deseos y se realizan los sueños». (Giroux 1996, 12).

Los ideales postmodernistas, denostados por unos y ensalzados por otros, han sido el caldo de cultivo que el sistema capitalista ha sabido aprovechar en su propio beneficio. Así ha emprendido el doble juego de las ambigüedades apropiándose de valores emergentes como la solidaridad, la multiculturalidad, la diversidad; y de ideales en alza como el feminismo, la ecología, el pacifismo, los movimientos sociales y cooperativos para aplicarles el marchamo de las leyes del mercado. Esto mismo denuncia Giroux (1996):

«Hay cierta ironía en el hecho de que, aun cuando muchos teóricos sociales afirman que el posmodernismo está muerto, los anunciantes que se dirigen a las masas se valgan de la condición posmoderna, con su celebración de las imágenes, su proliferación de las diferencias y su noción del sujeto fragmentada, para crear prácticas pedagógicas que dan sensación de unidad en medio de un mundo cada vez más desprovisto de verdaderos discursos de comunidad y solidaridad. Es a través de estos esfuerzos coordinados, y a menudo perniciosos, por volver a expresar la relación entre la diferencia, la participación humana y la comunidad, como la publicidad destinada a las masas consigue cada vez mayores éxitos en su misión promocional: disfrazar la naturaleza política de la vida cotidiana y apropiarse el nuevo territorio desprotegido de las diferencias insurgentes en favor de un consumismo craso». (p. 18)

Ahora más que nunca el aire neoliberal nos envuelve bajo el manto de la mundialización, de manera que los estados van perdiendo su capacidad de respuesta social a intereses públicos en aras de una civilización macroeconómica y pragmática, cuyo único exponente es lo que ha dado en llamarse el *pensamiento único*. Éste se define como «La traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial, las del capital internacional.» Cuya única religión es *el mercado*, el mundo de las finanzas, cuyas características lo hacen indestructible pues es «un modelo perfectamente adaptado al nuevo orden tecnológico: es inmaterial, inmediato, permanente y planetario». (Ramonet, 1995, 57).

Los principios en los que se basa el pensamiento único son: lo económico prima sobre lo político. Se defiende en nombre del pragmatismo y se dice que el capitalismo es el estado natural de la sociedad. El mercado, el mercado financiero que orienta la economía, la competencia y la competitividad que anima al mundo empresarial, la ruptura de barreras aduaneras para el libre paso de mercancías, la división internacional del trabajo, que como señala Ramonet (1995, 58) «modera las reivindicaciones sindicales y abarata los costes salariales», la privatización, la liberalización, la mundialización, y un largo etcétera.

Son precisamente los dueños<sup>1</sup> de ese mercado los que controlan la información, porque necesitan informar, pero informar según sus intereses y para sus intereses; de modo que la información se introduce por todos los rincones (instituciones, universidades, medios de comunicación, centros de investigación, etc.) a través de sus propios órganos de difusión (grandes periódicos internacionales, cadenas de tv, cable, etc.). Y todo ello utilizando un método sencillo: la reiteración que, como dice Ramonet, se convierte así en demostración.

---

1. Un semanario francés publicaba una encuesta sobre los 50 hombres más influyentes del planeta. Ni un solo jefe de estado, ni ministro, ni el Papa. Cuando se pregunta por el hombre más influyente: se trata de Bill Gates de Microsoft. Otros son: Ted Turner de CNN, Rupert Murdoch News Corporation Limited, y otros dos o tres más; que nunca han sometido sus proyectos a sufragio universal, como dice Ramonet.

Es quizá este síntoma de falta de crítica el que va horadando los valores de cohesión social, de comunidad y de comunicación en interés de un individualismo exacerbado que nos hace mirar en la dirección del *sálvese quien pueda*, impidiendo de esta manera dirigir nuestras miradas de forma autónoma hacia otras opciones. «Bajo esta *religión* sin antinomias es muy difícil observar los escenarios bajo el prisma del *interés general*. -dice Estefanía- Si el sistema relega conceptos como los de solidaridad, cohesión social, comunidad, etcétera, en favor del individualismo más acentuado, los ciudadanos aplicarán en primera instancia el principio de supervivencia». (1997, 28)

Ante esta desorientación quizá se esté apoderando de nosotros la sensación de estar cada vez más incomunicados en una aldea global en la que como ya señaló Freire (1973) se ha instalado la *cultura del silencio*, pues a «las sociedades a las cuales se les niega el diálogo-comunicación, y en su lugar se les ofrecen “comunicados”, se hacen preponderantemente “mudas”. El mutismo no es propiamente inexistencia de respuesta. Es una respuesta a la que le falta un tenor marcadamente crítico». (p. 63)

Y todo este entramado de medios y de información y, sobre todo, su concentración en manos del poder financiero hace cada vez más de la globalización el paradigma que determina el modelo social; así lo advertía recientemente M. Castells (1997) señalándonos, además, algunas de las herramientas para hacer frente a esa imparable globalización que pasan ineludiblemente por la educación y la búsqueda de la propia identidad, con el fin de poder ser autosuficientes individual y colectivamente. Comparto el optimismo del autor que en una acertada metáfora nos ofrece:

«La globalización ha venido, nadie sabe como ha sido. Y ha venido para quedarse. Salvo que haya un improbable retorno a comunidades autosuficientes, no podemos escapar a su lógica, inscrita en las redes informáticas que arquitecturan nuestras vidas. No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales, aprendiendo a sortear sus

torbellinos y aprovechar sus vientos. (...) Por eso es esencial, para esta navegación ineludible o potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quienes somos y de dónde venimos para no perdernos a donde vamos».

(Artículo de El País, 29 de julio de 1997)

## **1.2. Tecnología de la información y cambio social**

A partir del análisis anterior podemos afirmar que los dos pilares básicos que sustentan y caracterizan a las sociedades desarrolladas son la economía y la información. La economía hace posible el desarrollo de la tecnología y ésta, a su vez, desarrolla sistemas cada vez más complejos de tratamiento y almacenamiento de la información. La información adquiere una dimensión no sólo tecnológica sino económica y social. Así se afirma en el llamado Informe Delors <sup>2</sup>:

«Las innovaciones que han marcado con su impronta todo el siglo XX, el disco, la radio, la televisión, la grabación sonora y de vídeo, la informática o la transmisión de señales electrónicas por vía hertziana, por cable o por satélite, presentan una dimensión que no es puramente tecnológica sino esencialmente económica y social. (...) Las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber». (1996, 198)

---

<sup>2</sup>.- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Publicado en España por UNESCO/Santillana, 1996

Esta idea se repite cada vez más de manera que parece que vamos tomando conciencia de las implicaciones sociales que, en general, el desarrollo de las tecnologías de la información conlleva. Tanto es así que ya se empieza a nombrar a la sociedad presente y futura como la *sociedad del saber*. Pero este apelativo resulta quizá paradójico cuando precisamente ese desarrollo ayuda a incrementar las diferencias entre los países desarrollados y los países pobres, o en vías de desarrollo, como eufemísticamente se dice. Lo cierto es que el desarrollo tecnológico ha trastocado y, a veces, vulnerado todos los órdenes: social, económico, político, científico, cultural, natural, etc.

Si hacemos un rápido repaso por la historia social y económica comprobaremos cómo el desplazamiento de la producción agraria a la industrial ha supuesto que los recursos humanos se empleen en la transformación de objetos materiales con el fin de que el sector industrial aumente su capacidad de producción, aumentando, como consecuencia, el sector de los servicios. A partir de la consolidación del sector industrial se puede hablar de tres sectores: primario o agrario, secundario o industrial y terciario o de servicios. Fruto del desarrollo tecnológico aparece un sector más: la información, La información que junto con la economía, las nuevas tecnologías o tecnologías avanzadas y las redes de comunicación o, gracias precisamente a éstas, se eleva hasta adquirir un estatus impensable hace unos años. Cada vez hay más tareas y actividades de todo tipo relacionadas con la información y sus tecnologías. Todo este conjunto está consolidando, como decíamos, lo que algunos expertos han dado en llamar el cuarto sector o sector *informaciónico*:

«Las actividades que tienen como tarea principal el tratamiento de la información han ido ampliando su peso en la economía, hasta el punto de convertirse en prioritarias, por lo que ahora se habla de un nuevo sector, el sector cuaternario o informaciónico».

(Ayuste, *et al.*, 1994, 13)

Una buena muestra de lo que acabamos de decir nos la ofrece el desarrollo de las profesiones en estos últimos años; como se refleja en el siguiente cuadro:

**LAS DIECIOCHO OCUPACIONES CON MÁS RÁPIDO  
CRECIMIENTO (1985-1995)**

Técnicos de servicio de computadoras	96'8
* Asistentes legales	94'3
Analistas de sistemas de computadoras	85'3
Programadores de computadora	76'9
Operadores de computadora	75'8
Reparadores de máquinas de oficina	71'7
* Ayudantes de terapia física	67'8
Ingenieros de electricidad y electrónica	65'3
Técnicos de ingeniería civil	63'9
Operadores de equipos periféricos	63'5
* Oficinistas de seguros	62'2
* Empleados en área de servicios (ocio, hostelería, etc)	60,7
Técnicos en electricidad y electrónica	54'1
* Técnicos en terapia ocupacional	53'6
* Vigilantes	52'5
* Oficinistas de crédito, banca y seguros	52'1
Técnicos en ingeniería mecánica	51'6
Operadores de máquinas industriales	50'3

Fuente: Occupational Employment Projections Through, 1995.  
Monthly Labor Review.

\* Sólo siete no están directamente relacionados con las máquinas, con la tecnología, aunque es evidente que la usan. (Aclaración del autor)

La repercusión de la tecnología de la información en la sociedad ya se está dejando notar. La aparición de las máquinas está suponiendo la desaparición de la mano de obra. Si antes no se precisaba demasiada cualificación, ahora se necesita cierta cualificación ya que las competencias

exigidas y los sistemas de producción varían constantemente y como consecuencia, las demandas de trabajo. Los expertos estiman como algo normal que una persona cambie de profesión al menos cinco veces en toda su vida laboral. La consecuencia de todo esto ha sido la aparición de lo que se ha dado en llamar la *sociedad de los dos tercios*. Esto mismo lo reflejan Ayuste *et al.* (1994) en sus estudios recientes:

«A partir de la tecnificación del empleo y la reducción de la necesidad de mano de obra no cualificada (es decir, no poseedora de información) están apareciendo tres grupos sociales bien diferenciados dependiendo de su relación con el mercado laboral: personas con trabajo fijo, personas con trabajo eventual y personas que sufren el paro estructural. Este fenómeno favorece la escisión social y nos conduce a lo que los estudios sociológicos denominan sociedad dual o sociedad de los dos tercios, en la que existe una élite privilegiada por su relación favorable con el trabajo (contratos fijos, bien remunerados), un sector no tan privilegiado por su relación eventual con el mundo del trabajo, pero que puede disponer de cierto poder adquisitivo y cierta estabilidad laboral y un sector que está al margen de la dinámica del mundo laboral, en este sentido, padece las graves consecuencias de pertenecer a un sociedad consumista, en la que todavía existe la conciencia de que vale más el que más tiene». (Págs. 16 y 17)

Ante este panorama, economistas, sociólogos y expertos de todo tipo se afanan en analizar las consecuencias sociales y económicas de las nuevas tecnologías. El análisis de más impacto y polémica es el realizado por el economista Jeremy Rifkin (1994), quien afirma que con las nuevas tecnologías no habrá trabajo para todos y propone como alternativas la reducción de la jornada laboral y la creación del *tercer sector* que es el sector del voluntariado y que sería subvencionado básicamente con impuestos. En su obra *El fin del trabajo* de reciente aparición en España

podemos leer:

«... el precio de admisión a este nuevo y maravilloso mundo deberá pasar por la reeducación y la formación, teniendo que adquirir nuevas habilidades para poder optar a las muchas oportunidades de empleo que se abrirán en los nuevos pasillos comerciales de la tercera revolución industrial. (...) Estamos, realmente, experimentando un gran momento de transformación histórica hacia esta tercera revolución industrial y nos dirigimos, inexorablemente, hacia un mundo próximo a la ausencia de trabajo». (Rifkin 1996, 330)

Siguiendo a Ayuste *et al.* (1994) podíamos sintetizar en la tabla de la siguiente página las características principales que diferencian a los dos modelos de sociedad.

SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Recursos materiales.</li><li>2. Producción de objetos materiales.</li><li>3. Nuevos productos.</li><li>4. Elementos del proceso productivo: capital+recurso materiales+trabajo.</li><li>5. Se valora la cantidad y la homogeneidad.</li><li>6. Pleno empleo.</li><li>7. Fuerte reducción del trabajo en el sector agrícola.</li><li>8. Priorización del sector industrial.</li><li>9. Sociedad estructurada en tres grupos sociales: alto, medio y bajo.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Recursos intelectuales.</li><li>2. Tratamiento de la información.</li><li>3. Nuevos procesos.</li><li>4. Elementos del proceso productivo: capital+recurso materiales+trabajo+información.</li><li>5. Valoración de la calidad y la diversidad.</li><li>6. Reducción drástica de los puestos de trabajo.</li><li>7. Fuerte reducción de los sectores agrícola e industrial y, en menor proporción, el sector de los servicios.</li><li>8. Aparición de un nuevo sector: el cuaternario o de la información.</li><li>9. Sociedad de los dos tercios: 1/3 de la población queda excluida socialmente.</li></ol>

En fin, no olvidemos que toda esta trama neoliberal representa el libre mercado y la privatización lo que conlleva la defensa a ultranza de los principios del mundo de los negocios regidos por el gran dios que es el mercado y en donde el Estado va perdiendo su capacidad protectora de

servicios sociales básicos como la educación, la sanidad, la vivienda. etc. Por otro lado, la tecnología y la información o la tecnología de la información desarrollan toda su capacidad mimética con respecto al poder económico y, muy sutilmente unas veces o muy toscamente otras, van inyectando los valores que defiende éste. Así, encontramos que algunos de los aspectos que caracterizan a la tecnología de la información como la rapidez, el acceso a la información, la interactividad, determinados aprendizajes o la aparición de nuevos códigos, por ejemplo, se tiñen del color del mercado para dar valor a lo individual, a lo privado, al doble juego de apreciar las identidades plurales y las diferencias sociales y culturales; y, sobre todo, al lenguaje. Un buen ejemplo de lo anterior son las campañas y eslóganes de la firma Benetton:

«La diversidad es buena. Tu cultura (quienquiera que seas) es tan importante como nuestra cultura (quienesquiera que seamos)».

(Eslogan de L. Benetton, en su revista *Colors*, otoño-invierno de 1991)

La aparición de nuevos lenguajes –icónicos, hipertextos, sonoros, gráficos, etc.–, nuevos significados, nuevos códigos siguen siendo, quizá, la principal arma para homoindividualizarnos, es decir, para hacernos a todos espectadores iguales y, así, alejarnos de la realidad vendiéndonos verdades de *todo a cien*; algo de esto denuncia Giroux:

«Los anunciantes de un mercado de masas se valen de la lógica cultural del posmodernismo para combinar política y diferencia con el estilizado mundo de la estética y el consumo. (...) El posmodernismo consumista produce significados mediados por pretensiones de verdad representadas en imágenes que circulan en un hiperespacio electrónico, informativo, que se disocia de la historia, el contexto y la lucha». (1996, 18)

Y qué mejor que el lenguaje –los lenguajes– utilizado de forma *mediática* para expresar el pensamiento, las ideas de los que tienen los medios en su poder y el poder sobre los medios y someternos así al juego polisémico de las leyes –ley del fútbol, ley del cable, ley digital, etc.–, de los eufemismos, del doble sentido, de la metáfora *virtual* y *tamagótchica* y de un sinfín de recursos réticos y de engaños. No voy a mentar el trapicheo del fútbol pero los ejemplos abundan: desde la real cuenta atrás de la boda de la infanta hasta las trágicas lágrimas *ladydianas*, pasando de puntillas por Argelia, los muertos de la construcción o la encuesta de población activa (eufemismo del paro). Podíamos añadir algunas *curiosidades* más, como por ejemplo: ahora ser viejo es pasar a la *tercera edad*, en economía se ha inventado el *crecimiento negativo* (?). ¡Ah! En la guerra del Golfo se acuñaron frases como: *salidas de los aviones* (de los EEUU), en lugar de decir incursiones o intromisiones en un territorio que no era el suyo; y *daños colaterales*, cuando en las *salidas* los aviones bombardeaban a la población civil por equivocación.

Es una lástima que las ventajas que nos brindan las tecnologías de la información se vean envueltas por el tamiz de lo mercantil y se conviertan en un arma de doble filo al servicio, claro está, del poder financiero que con el estandarte del mercado nos vende la calidad de vida envuelta en unos valores universales arbitrados por ellos mismos. El siguiente esquema sintetiza el proceso de fagotización que sufre la tecnología de la información:

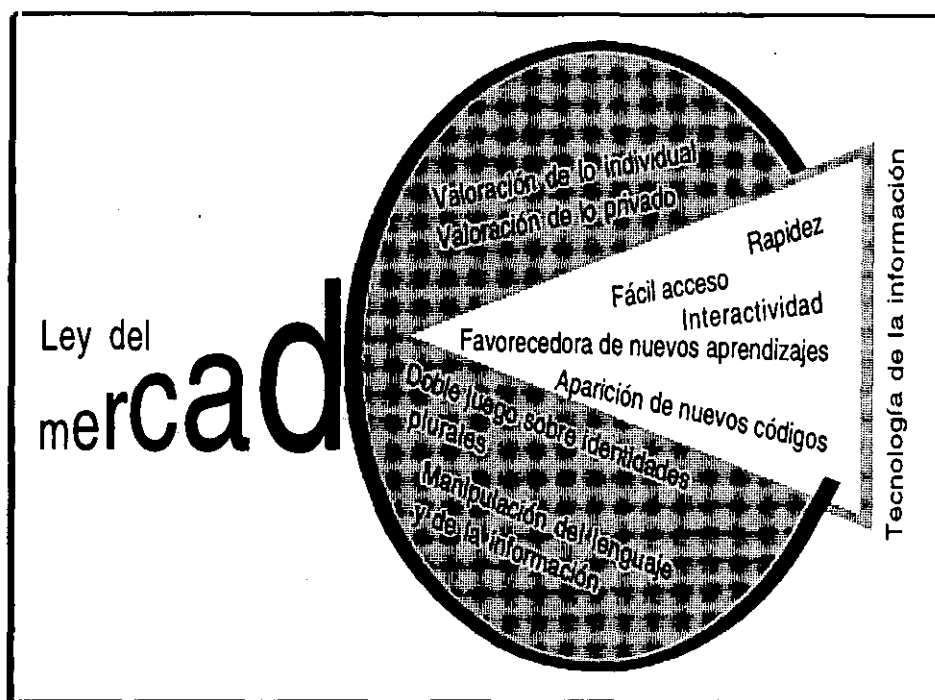


Figura nº 2. Fagotización de la tecnología de la información.

No se trata con lo anterior de dar un sentido apocalíptico de la sociedad y las tecnologías de la información, sino más bien de empezar a pensar de forma positiva para intentar la búsqueda de soluciones alternativas que beneficien a todos. Es posible que la educación cobre ahora mucha más relevancia como actividad cuya función sea el desarrollo de la capacidad de manejar críticamente la información, e incluso de participar en la creación de los nuevos significados, ya que, como dice Savater (1997, 32) «no es lo mismo procesar información que comprender significados. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos».

Me refiero a la educación en un sentido amplio. No sólo a la educación formal, también a la educación no formal y, sobre todo, a la educación desde todos los ámbitos sociales. Claro que para que éstos sean educativos en el sentido de la emancipación de los individuos con respecto a los poderes, es preciso, en primer lugar, descontaminarlos; quizá el mejor antídoto sea la participación real y activa como ciudadanos y la recuperación de nuestras propias identidades.

La escuela puede convertirse en el primer paso de esa emancipación procurando hacer de la solidaridad, la comunicación, el respeto a otras culturas, la convivencia pacífica y la capacidad de decidir y exigir, las principales herramientas de un aprendizaje social que permita articular lo global desde lo local, reconstruir el conocimiento y reelaborar la realidad *mediática* críticamente.

## 2. EL MODELO EDUCATIVO

---

Cada sociedad tiene el sistema educativo que le interesa... o que le interesa a los que mandan. Si, como hemos visto, ya no hay barreras entre unos países y otros -al menos económicas e informativas- los que toman las decisiones tienen el campo abonado para justificar en nombre de la universalización cualquier reforma de su sistema educativo. Hemos oído constantemente -repetición de mensajes- que debemos estar al nivel de Europa; por esa razón se justifican algunos aspectos de nuestra actual reforma educativa (*obligatoriedad hasta los 16 años, especialización y cualificación laboral, etc.*).

Si hacemos un repaso retrospectivo a la finalidad social de la educación comprobaremos cómo a partir de la revolución industrial los estados *invierten en educación*, es decir, les empieza a importar porque ven en ella una forma de reproducción de los valores sociales. Se abre así un ámbito social más, el educativo. Se llega incluso a establecer la escolaridad obligatoria (a mediados del siglo pasado), pues los estados *venden* la idea de que es una obligación social más, el efecto que esto produce en la sociedad es contundente: creemos, y así lo exigimos, que tenemos derecho a la educación. Esta idea permanece en la actualidad y posiblemente permanezca con alguna que otra pequeña variación. Se convierte así la educación en un instrumento de transmisión y reproducción de los sistemas sociales; aunque en la actualidad, como hemos visto también, este instrumento ha perdido fuerza debido a la aparición de otros más potentes como es todo el sistema de propaganda y controladores sociales que nos

llegan a través de la televisión, y de pequeñas actividades cotidianas (tarjetas de crédito, bases de datos personales, censos, etc.).

Pero volvamos a las finalidades sociales de la educación. En nuestro país, desde el momento en que ésta adquiere importancia social, el fin primordial de la educación fue fundamentalmente religioso. Importaba formar individuos en la fe. Es a partir de los años sesenta y, sobre todo de los setenta, cuando se entabla *batalla* entre lo laico y lo religioso; cuyo precedente podemos encontrarlo durante la segunda República. La economía, mediante los planes de desarrollo industrial, empieza a hacer mella y, como es lógico, esto afecta al sistema educativo. Poco a poco se abre paso otro tipo de finalidad educativa: la promoción social y económica. Lo que se llamó *meritocracia*. A ello contribuyó decisivamente la Ley General de Educación de 1970. Estaba claro que invertir en educación era promocionar económicamente a los países y, como consecuencia, elevar las rentas de las personas. De esta manera los objetivos de la educación giran en torno a la preparación para el trabajo; surge, asimismo, una idea liberal o económico-liberal: la igualdad de oportunidades. Es una de las formas de legitimar las diferencias y desigualdades sociales. Ahora todos tenemos la posibilidad de escalar la pirámide social, de ser *los más y mejores*; ahora el que vale, vale, y el que no, pues... oportunidad ha tenido.

Los tiempos cambian y el trabajo se agota. Las máquinas sustituyen a las personas y nuestra sociedad es cada vez más ociosa, somos cada vez más espectadores de los hechos. Por si esto fuera poco nuestro país se está convirtiendo en un país de servicios. Los grandes centros de producción están cada vez más en manos de las multinacionales. Nuestra sociedad sólo sirve para servir.

Nuestro actual y recién estrenado sistema educativo responde perfectamente al modelo de sociedad que se avecina. Si bien se establecen objetivos dedicados al desarrollo de capacidades individuales, a la

formación integral de las personas, a formas de aprendizaje a la medida, se habla de un formación que desarrolle la capacidad crítica para participar en una sociedad plural, en donde las personas puedan ejercer la libertad, la tolerancia y la solidaridad. Sin embargo aparecen ambigüedades, sobre todo, de tipo organizativo, metodológico y de formación de las personas que han de llevar a cabo buena parte del desarrollo del nuevo sistema.

### **2.1. Fundamentación ideológica del currículum**

Contemplando el sistema educativo como un subsistema social, en relación con otros subsistemas, comprobamos cómo las distintas corrientes de pensamiento fundamentan la puesta en marcha de los currícula y de la práctica educativa. Desde la consideración de corrientes estructuralistas que predeterminan cómo ha de ser el producto final, puesto que las personas forman parte de estructuras y son éstas las que determinan las formas de actuar, hasta pensamientos más críticos que defienden el carácter personal de los individuos con capacidad para transformar la realidad y en donde lo que importan son los procesos.

Así pues los sistemas educativos establecen su currículum en función de unas teorías o corrientes de pensamiento que lo fundamentan. La diferencia entre unos y otros estriba básicamente en el protagonismo de los que intervienen, en quiénes y cómo se toman las decisiones y en la importancia que se da a unos y otros elementos del currículum. En el ámbito de la práctica, en la escuela, el estilo de ésta estará determinado por la opción o modelo curricular en que fundamenten su forma de hacer.

La LOGSE entiende por currículum «el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.» (1990, art. 4, pág. 23)

En esta definición nada nos hace pensar en un modelo determinado que fundamente ese currículum. Es más, una de las tareas que el colectivo de profesionales de la enseñanza debe hacer es fundamentar sus opciones curriculares; para ello, la Ley señala cuatro fuentes de fundamentación; y esconde, seguramente, la más importante: la económica.

Como se sabe los avatares del pensamiento educativo y su prácticas respectivas han pasado por diversas corrientes y formas de entender la educación. Frente a las teorías conservadoras han surgido diferentes alternativas: la Escuela Nueva (Montessori, Decroly, Ferrière), el antiautoritarismo (Neill, Rogers, Illich, Tolstoi, Giner de los Ríos), las perspectivas marxista y humanista (Ferrer i Guardia -anarquismo-, Freinet, Makarenko), los modelos reproduccionistas (Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet), y finalmente los enfoques comunicativos (Freire, Apple, Willis, Bernstein), sobre todo, a partir de las ideas de la Escuela de Frankfurt (Habermas, Adorno, Marcuse).

Todo ello ha dado lugar al desarrollo y sistematización de algunas teorías curriculares. Pero no sólo las teorías pedagógicas han contribuido a esto, también algunas de las perspectivas teóricas de las ciencias han sido utilizadas por los teóricos de la educación para fundamentar algunas de sus prácticas. En un primer momento se utilizan métodos provenientes de las Ciencias Naturales para explicar hechos sociales, hasta que se cae en la cuenta de que muchos de los hechos sociales, sobre todo la educación, no se pueden analizar a la luz de los métodos de las Ciencias Naturales; es preciso, por tanto, establecer los propios métodos. Se establecen así dos corrientes de pensamiento: la derivada del positivismo (A. Comte, E. Durkheim) frente a la derivada de la fenomenología (Hegel, Husserl, Luckman). La primera considera el conocimiento científico como el único aceptable y basa su investigación en el conocimiento de las causas mediante análisis estadísticos (métodos empíricos y experimentales); en tanto que para la segunda la importancia del conocimiento se basa no en saber qué

juicios son verdaderos o falsos sino en qué entendemos por conocimiento. De ahí que su método de investigación se base en la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que proporcionan la comprensión de los motivos y creencias que hay detrás de las acciones.

Lo anterior ha servido para el establecimiento y desarrollo de distintas formas de analizar la realidad, que a su vez han tenido y tienen importancia tanto en la conformación de distintas teorías curriculares como en los grandes temas de investigación educativa. Según Cook y Reichardt (1986) podemos hablar de un modelo *racionalista o cuantitativo* frente a otro modelo *naturalista o cualitativo*. Las características de ambos son las siguientes:

RACIONALISTA O CUANTITATIVO	NATURALISTA O CUALITATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea métodos cuantitativos.</li> <li>• Positivismo lógico: busca los hechos o causas de los fenómenos sociales prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.</li> <li>• Medición controlada.</li> <li>• Es objetivo. Perspectiva desde fuera.</li> <li>• No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, reduccionista, inferencial, hipotético-deductivo.</li> <li>• Orientado al resultado.</li> <li>• Fiable: datos sólidos y repetibles.</li> <li>• Generalizable a otros casos y situaciones.</li> <li>• Particularista.</li> <li>• Asume la realidad estable.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea métodos cualitativos.</li> <li>• Fenomenológico y comprensivo: interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa.</li> <li>• Observación naturalista y sin control.</li> <li>• Es subjetivo. Perspectiva desde dentro.</li> <li>• Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, descriptivo e inductivo.</li> <li>• Orientado al proceso.</li> <li>• Válido: datos reales, ricos y profundos.</li> <li>• No generalizable. Estudio de casos aislado.</li> <li>• Holista.</li> <li>• Asume una realidad dinámica.</li> </ul>

Creo que todo lo dicho hasta aquí es imprescindible para entender con más claridad los distintos paradigmas o modelos curriculares que influirán en los elementos del currículum, en aspectos de la investigación educativa y en los distintos modelos de formación del profesorado.

Así pues, las distintas teorías curriculares van conformándose en relación con el desarrollo de las distintas formas de entender y pensar la ciencia en general y la ciencia educativa en particular. Podemos ahora hablar de los distintos paradigmas <sup>3</sup> a que ha dado lugar todo este desarrollo.

En primer lugar cabe hablar del **paradigma técnico** que desarrolla una teoría curricular cuya principal característica es la reproducción de los contenidos y modelos sociales. El papel del profesorado es el de transmitir conocimientos y ejecutar las orientaciones que le llegan dadas. Un equipo de expertos, técnicos, diseñan los programas; son diseños lineales en donde lo que importa es el producto final. La finalidad principal es el logro de objetivos y éstos vienen formulados en términos de conductas observables. El aprendizaje se entiende como una actividad por la que el alumnado adquiere una serie de conceptos -que a veces ni entiende- que constituyen el bagaje cultural y social que se desea transmitir y perpetuar. La metodología más empleada se basa en la utilización de técnicas expositivas por parte del profesor (explicaciones, clases magistrales, retahílas de ejercicios, etc.); se le da una importancia primordial a la memoria, pues se espera del alumnado que repita mecánicamente lo que se le ha enseñado. Todo el aprendizaje está en función del logro de unos objetivos que nos indican una conducta predeterminada. La fundamentación psicológica de este tipo de aprendizaje está inspirada por las corrientes conductistas. La evaluación es el instrumento que permite verificar si se alcanza la conducta esperada; tiene pues, un carácter instructivo y sancionador.

---

<sup>3</sup>. Empleamos aquí **paradigma** en la acepción de Kuhn (1976): es la expresión del modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas.

La única parcela, aparentemente, de tomar decisiones que le queda al profesorado es la programación, que adquiere una importancia considerable y que una vez hecha es prácticamente inamovible. Pero estas aparentes decisiones están orientadas por unos contenidos estancos y que *hay que dar* y unos objetivos que se organizan a partir de una serie de taxonomías que han construido los expertos. Después de esto sólo queda colocar en papeles cuadriculados nuestra programación. Incluso a esta tarea ayuda mucho el libro de texto. Los recursos, agrupamientos, tiempos, etc. apenas si se tienen en cuenta.

Todas estas características nos indican que no hay ninguna adecuación a la realidad. El currículum diseñado por expertos es igual para todos los centros y situaciones.

La organización escolar se fundamenta en el principio de eficacia, inspirado normalmente por modelos empresariales. Se establece un organigrama piramidal en donde la dirección es un elemento personalizado con gran poder sobre los demás puesto que, entre otras cosas, es quien posee la información. Esto hace que apenas haya comunicación o que los canales se queden interrumpidos entre las personas. Podríamos decir que *cada uno va a lo suyo*. Los conflictos no se afrontan y se evitan para mantener las posiciones de cada persona.

Frente a este modelo podemos hablar del **paradigma práctico**, también llamado situacional, que inspira un modelo curricular práctico o interpretativo. Lo más característico de este modelo son los planteamientos o diseños abiertos con el fin de adecuarlos a la realidad.

En este caso se plantea el análisis de la realidad para poder dar significado a todas las situaciones. El papel del profesorado adquiere un carácter más activo puesto que se le permite tomar de decisiones para elaborar el currículum. Aunque haya un currículum básico y algunas

normas que prescriben ciertas tareas, cada equipo pedagógico debe adecuar y completar un currículum acorde con las características de su centro. En este caso no importan los productos finales sino los procesos.

Los objetivos se plantean en términos de capacidades que a través de diversas acciones educativas se deben desarrollar en cada persona; por tanto, no son medibles ni se pueden evaluar directamente sino a través de la constatación de los aprendizajes. El aprendizaje se entiende como la adquisición de conocimientos para dar significado a la realidad; es algo que se construye de forma gradual y en donde se ponen en marcha una serie de mecanismos que permiten elaborar y reelaborar redes conceptuales cada vez más complejas, lo que posteriormente permitirá aplicar aquello que se aprendió a otras situaciones, es decir, un aprendizaje funcional y de transferencia. Las corrientes psicológicas que inspiran el aprendizaje parten de las teorías constructivistas.

Los contenidos no sólo se limitan a conceptos; los hechos y principios generales de las ciencias son tenidos en cuenta, así como otro tipo de contenidos como son los procedimientos y valores, actitudes y normas. Se tiene en cuenta el carácter cambiante de las ciencias.

La evaluación tiene un carácter formativo, importa comprobar los procesos con el fin de rectificar si es preciso. La evaluación se convierte en una reflexión sobre la práctica docente, en una orientación constante sobre el proceso de aprendizaje y en una revisión de los métodos y técnicas empleados, etc.

Se emplean diversas metodologías en las que el profesorado ya no es sólo el que sabe y explica, ahora se valora el trabajo en equipo, el aprendizaje entre iguales, el empleo de diversos procedimientos de búsqueda e indagación, el análisis y tratamiento de la información, etc. Metodologías que acarrearán la utilización de materiales diversos, no sólo el

libro de texto, e incluso la elaboración de los propios materiales.

El profesorado se implica en mecanismos de reflexión sobre su práctica. Se abren espacios para la investigación educativa. Aparecen métodos inspirados en corrientes etnográficas, enfoques cualitativos como la *investigación en la acción*, métodos como el *estudio de casos* y técnicas como la *observación participante*.

Los recursos de todo tipo son tenidos en cuenta y están a servicio de las estrategias metodológicas. Se trabaja en lugares diferentes. El tiempo está en función del trabajo. Las actividades, por tanto, son estrategias de aprendizaje organizadas en función de las finalidades educativas y de los intereses del alumnado, y no en función de los contenidos como en el paradigma anterior. Puesto que una de las características de este modelo es su adaptabilidad, no nos ha de extrañar que se hable de adaptaciones curriculares.

Es necesario que todos los elementos estén organizados, que haya una secuencia tanto de objetivos como de contenidos, que se contemple todo esto en programaciones; pero la programación no es inamovible se debe revisar para adaptarla y mejorarla, y a ello ayuda la evaluación.

En cuanto a la organización escolar, ésta no es tan rígida y autoritaria. Se busca la participación en todos los aspectos de la vida escolar, en la toma de decisiones, en el reparto de responsabilidades, todo esto contribuye a darle un carácter democrático. La información circula en todas las direcciones lo que hace que la comunicación sea más fluida, y que incluso se afronten los conflictos para darle solución.

Finalmente, el **paradigma estratégico** que desarrolla una teoría curricular basada en los principios de la corriente sociocrítica (sobre todo la escuela de Frakfurt). Podemos considerarlo como un paso más allá del

anterior paradigma. Plantea el análisis crítico de la sociedad para transformarla, para conseguir una verdadera democracia. Ciencias como la lingüística, la teoría de la comunicación y la sociología crítica constituyen la base de muchos de los argumentos empleados en esta corriente de pensamiento. Aquí no es la teoría la que dicta la práctica. La práctica (praxis) y la teoría se complementan recíproca y dialécticamente.

Se entiende el papel del profesorado como el sujeto que facilita la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, que a su vez deben convertirse en agentes del cambio social. La *teoría de la acción comunicativa* de Habermas ha constituido la base de la que parten muchas de las ideas que intenta desarrollar este modelo curricular. Precisamente porque la clave de todo está en el diálogo intersubjetivo, en la comunicación para llegar a los acuerdos más universales posibles.

El enfoque estratégico o crítico parte de la consideración de que la educación no es neutra, por eso es preciso hacer explícitas nuestras ideas educativas para evitar el llamado currículum oculto. Desde esta perspectiva no se contemplan sólo los aspectos intelectuales del aprendizaje, sino que se consideran los aspectos emotivos, empáticos y de comunicación fundamentales para la formación y desarrollo personal. «El aprendizaje está basado en la creación de una *comunidad comunicativa de aprendizaje*, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes». (Ayuste *et al* 1994, 50)

Finalmente, la evaluación es entendida como «un acto de entendimiento y de valoración a partir de unos criterios establecidos colectivamente». (Ayuste *et al* 1994, 51)

Ayuste *et al* (1994) han sintetizado del siguiente modo las características de esta perspectiva comunicativa:

- *Función social educación*

- *Reproducción de las culturas y las relaciones sociales.*
- *Producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales a partir de las interpretaciones de los participantes.*
- *La educación nunca es neutra. Enfatiza el proceso de reproducción de las desigualdades existentes o la transformación hacia una sociedad más igualitaria.*

- *Centro*

- *Comunidad comunicativa de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales.*
- *Apertura a la comunidad y a los movimientos sociales.*
- *Gestión democrática de todos los participantes.*
- *Esfera pública democrática debatiendo los temas e interés social y superando el control del Estado y el dinero.*

- *Estudiantes*

- *No son simples objetos receptores de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un diálogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación.*
- *Elaboran sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresista del conocimiento.*

- *Currículum*

- *No se basa únicamente en los aspectos intelectuales de la cultura sino en todos los componentes de la interacción incluyendo sentimientos.*
- *Se construye a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de los participantes.*

- *Confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de la comunidad.*

• *Profesorado*

- *Facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencias y proponiendo elementos de aprendizaje.*

- *Intelectual transformativo que cruza los límites de su propia cultura académica para dinamizar el desarrollo de las culturas de toda la comunidad.*

Finalmente, podemos resumir la fundamentación ideológica del currículum tal y como se muestra en la siguiente tabla:

	<b>TÉCNICO</b>	<b>PRÁCTICO</b>	<b>ESTRATÉGICO</b>
<b>FINES EDUCATIVOS</b>	Reproducción del modelo social y cultural. Logro de objetivos.	Interpretación del medio. Desarrollo de capacidades.	Transformación de la sociedad.
<b>PROFESORADO</b>	Papel reproductor y ejecutor de las orientaciones que llegan diseñadas. No hay reflexión.	Toma decisiones para elaborar el currículum. Reflexión sobre la práctica.	Facilitador del diálogo y comunicación entre los participantes. Agente de cambio social.
<b>ALUMNADO</b>	Receptores pasivos.	Se tiene en cuenta sus intereses.	Participantes activos. Elaboran sus propios significados.
<b>CURRÍCULUM</b>	Diseños cerrados. Unidireccionales.	Diseños abiertos que tienen en cuenta la realidad.	Contempla diversos aspectos: <i>intelectuales, culturales, afectivos</i> Construido a partir de la diversidad.
<b>CENTROS</b>	Burocracia. Dirección unipersonal. No se asumen los conflictos.	Se establecen cauces de participación democrática. Comunicación fluida.	Apertura a la comunidad Gestión democrática y participativa (foro de debate social).
<b>REALIDAD</b>	Escasa adecuación.	Análisis de la realidad para dar significados a situaciones.	Análisis crítico para transformarla.

## 2.2. Aproximación a un definición de currículum

Ya hemos visto que el desarrollo de la teoría curricular nos lleva a contemplar todos los aspectos, elementos y componentes que conforman ésta. Desde la planificación institucional hasta el aula, pasando por aspectos de formación del profesorado y por la investigación educativa; esta última creo que debe estar ligada en todo momento al desarrollo de todos los demás aspectos.

Quizás convenga establecer una definición de currículum, además de la que ya hemos citado en el apartado anterior, pero ahora con la intención de acercarnos a nuestra propia idea con el fin de ir haciendo explícitos los modelos por los que optamos. Para ello propongo la mejor definición que he encontrado y que comparto absolutamente, es de Stenhouse y dice que: *currículum es el medio de experimentar las ideas educativas en la práctica.*

Creo que aquí la palabra *experimentar* no debe entenderse como un producto final ni como la consecuencia de un pragmatismo acérrimo, sino como un proceso y, por lo tanto, algo dinámico con un fuerte carácter investigador; que nos lleve permanentemente a una forma de cambio, de transformación y de mejora. Pero si nos fijamos en las demás palabras, *las ideas educativas en la práctica*, encontramos de inmediato un componente ideológico *ideas...* Pero, *¿qué ideas?*, *¿las mías, las tuyas, las nuestras, las vuestras?...*

Además *ideas educativas*, es decir, lo que pensamos acerca de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje, de la organización escolar, de la planificación de todos los elementos curriculares, etc.; pero es que además todo esto lo pensamos (y lo hacemos explícito o permanece oculto) yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos...; cada uno lo entiende a su manera, lo comprende a su manera porque cada uno o cada una lo filtra a través de su concepción sobre la educación, sobre la escuela, sobre las personas, sobre

las cosas, sobre los hechos, en fin, sobre la vida.

Ideas educativas *en la práctica* y, ¿qué es la práctica, sino la forma de hacer?, ¿hacer qué? Aquello que pensamos. Y qué mejor oportunidad se nos brinda que aplicar nuestro conocimiento a nuestra práctica y, a la vez con ésta, aumentar nuestro conocimiento.

Todo esto debería llevarnos a una gran pregunta: ¿qué conocimiento tenemos sobre los elementos curriculares? Y, quizá, otra pregunta más: ¿cuáles son nuestras *intenciones didácticas*? Más gráficamente:

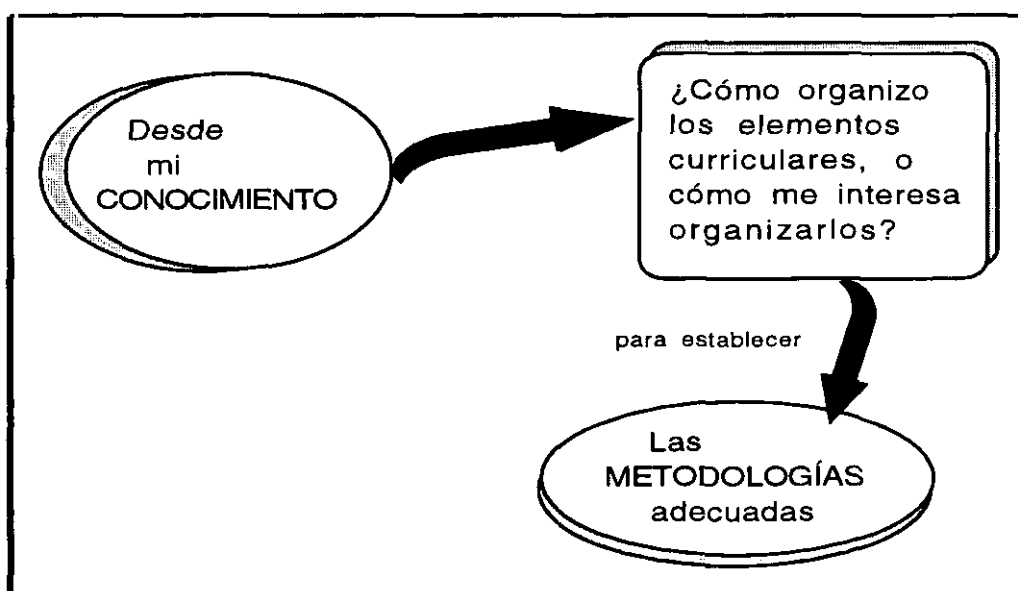


Figura nº 3. Intenciones didácticas

A partir de los anteriores interrogantes podemos ir matizando, acercándonos con más sutileza a nuestro conocimiento:

- ¿Qué sé?
- ¿Cómo entiendo la educación?
- ¿Cuál es mi planteamiento sobre la enseñanza?

- *Es decir, ¿qué pretendo?*
- *¿Debo entender el aprendizaje de forma propedéutica o terminal?*
- *¿En qué teorías fundamento mi planteamiento?*
- *¿Tengo en cuenta el entorno social, cultural, etc.?*
- *¿Qué recursos necesito?*
- *¿Cómo conseguirlos?*
- *¿Qué recursos conozco y domino?*
- *¿Qué es lo que considero que deben aprender los alumnos y alumnas?*
- *Por tanto, ¿qué me interesa evaluar?*
- *¿Cómo debo evaluar? ¿Para qué?*
- *¿Qué criterios establezco para llevar a cabo todo lo anterior?*
- *¿Someto mis ideas a discusión con mis compañeros y compañeras?*
- ...

Estas preguntas encuentran respuestas en todos los elementos curriculares. A su vez, todas las respuestas pasan inevitablemente por el establecimiento de criterios, explícitos o no, que son los que van a permitir el desarrollo de los elementos.

En el actual sistema educativo se nos presenta la gran oportunidad de tomar decisiones. Si nos detenemos un momento a pensar sobre este aspecto comprobaremos cómo se pasa de un sistema vertical y lineal (modelo técnico) en donde las decisiones las toman los expertos, los técnicos, que en base a criterios de eficacia dictan cómo ha de desarrollarse el currículum; a un sistema más horizontal en donde el ámbito de las decisiones se equipara al ámbito de la práctica, y que aunque se mantienen ciertas prescripciones, se promueve la toma de decisiones sobre todos los elementos del currículum (modelo práctico). Esta capacidad de tomar decisiones considero que favorece el desarrollo profesional y aumenta el conocimiento didáctico. Pero, decíamos que para tomar decisiones debemos establecer acuerdos o criterios que nos orienten y nos faciliten la elaboración del currículum.

A modo de ejemplo, podemos citar algunos de estos criterios relacionándolos a su vez con algunos de los elementos curriculares, teniendo como referencia el actual sistema educativo:

Debemos fijar objetivos didácticos que desarrollan a su vez a los objetivos generales del área, adaptados a cada ciclo. Los primeros deben ser directamente evaluables, los segundos, por tanto, indirectamente ya que están formulados en términos de capacidades y no de conductas observables. Todos ellos guardan coherencia con los objetivos generales de la etapa y con las distintas categorías que constituyen las capacidades: *cognitivas, corporales, afectivas, sociales y éticas*. La clave para fijar los objetivos didácticos nos la dan los criterios establecidos:

- alcanzables,
- observables,
- adaptados a cada sujeto,
- relevantes para el área,
- que respondan a la realidad, etc...

Los contenidos son otro elemento importante. Se plantean en una triple vertiente: *Conceptos, procedimientos y actitudes*.

**Conceptos:** el saber cultural y epistemológico (hechos, principios, teorías).

**Procedimientos:** conjunto de técnicas, habilidades, destrezas y estrategias de nuestro saber hacer.

**Actitudes:** nuestro comportamiento a partir de unos valores, respetando unas normas.

Este es el corpus de aprendizaje. Deben existir, consecuentemente, criterios que nos permitan organizar la secuencia más lógica para cada uno de los ciclos; y debemos, ante todo, tener presentes los principios de intervención pedagógica (motivación, intereses, conflicto cognitivo, etc.).

Podemos señalar algunos criterios:

- que respondan a los intereses de los alumnos;
- que sean significativos para los alumnos y para el área, por tanto que aumenten el conocimiento;
- que sean válidos y funcionales, es decir, aplicables a su realidad;
- se deben indicar conocimientos concretos de la materia, conceptos claros y nivel que se desea alcanzar; que desarrollen destrezas, habilidades, hábitos intelectuales y actitudes;
- debe existir rigor científico, etc...

Por último, las actividades como forma de materializar todo lo anterior. Actividades que podemos presentar de forma global, parcial, como situaciones problemáticas, etc. pero que inevitablemente deben pasar por el filtro de los criterios establecidos:

- facilitadoras de la adquisición de conocimientos,
- aplicables a la realidad,
- progresión según la dificultad,
- principio de actividad y participación,
- objetivos que cubren,
- contenidos que desarrollan,
- materiales, recursos, tiempo, lugar...

Proceso de trabajo, logro de objetivos (capacidades), actuación docente, contenidos, actividades, etc... todo debe ser evaluado. Evaluación que podemos plantear una vez más desde el prisma de los criterios, que en parte, esta vez, van a ser la suma de todos los demás criterios:

- objetividad,

- principio de realidad,
- coherencia con los planteamientos generales,
- criterios de promoción,
- que la evaluación sirva para mejorar y aprender...

Además todas estas ideas y conocimientos pasan inevitablemente por el filtro ideológico. Distintas concepciones dan lugar a distintas formas de entender y desarrollar el currículum. Así pues, podemos establecer básicamente dos formas de entender y desarrollar el currículum que llamaremos abierta y cerrada. Ambas se corresponden con dos formas distintas de analizar la realidad que provienen de dos perspectivas teóricas de las ciencias sociales: el positivismo y la fenomenología.

Siguiendo a Cook y Reichardt (1986) vamos a llamar a estas dos corrientes racionalista o cuantitativa, que correspondería al currículum cerrado; y naturalista o cualitativa que correspondería al currículum abierto. Las características generales las sintetizamos en la siguiente tabla:

### Teoría Curricular

Cerrada	Abierta
Transmite y reproduce. Formación académica y uniformadora. Logro de objetivos de conducta. Escasa adecuación a la realidad. Aprendizaje acumulativo.	Interpreta. Formación integral que atiende a la diversidad. Objetivos como capacidades. Análisis de la realidad para dar significado a situaciones. Aprendizaje constructivo.

A la luz de las teorías curriculares que hemos visto, podemos establecer una síntesis comparativa entre lo que podríamos llamar el modelo técnico frente al modelo práctico o interpretativo, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

MODELO TÉCNICO	MODELO PRÁCTICO
<b>Programación</b>	
Basada en el logro de objetivos operativos.	Conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo.
<b>Objetivos</b>	
Operativos, de conducta.	Finalidades educativas que orientan el proceso. Capacidades.
<b>Contenidos</b>	
Fijos y predominantemente conceptos. Vienen seleccionados y son una finalidad en sí mismos. Aprendizaje esencialmente memorístico para conseguir el mayor número de objetivos.	Cambiantes, interrelacionados, distribuidos a lo largo del ciclo y seleccionados teniendo en cuenta la realidad. Son un medio para conseguir un fin. Aprendizaje por descubrimiento. Trabajo en grupo, situaciones comunicativas. Creatividad y autonomía
<b>Actividades</b>	
En función de los contenidos.	Estrategias de aprendizaje en función de las finalidades educativas y los intereses del alumnado.
<b>Medios y recursos</b>	
No se suelen contemplar.	Al servicio de las estrategias metodológicas.
<b>Temporalidad</b>	
El trabajo está en función del tiempo.	El tiempo está en función del trabajo.
<b>Lugar</b>	
Fundamentalmente el aula.	Distintas aulas y espacios. Trabajo fuera del centro.
<b>Evaluación</b>	
Continua. Se fundamenta en la comprobación de los conocimientos.	Formativa y continua. Se fundamenta en el conocimiento del alumnado y en el análisis de procesos. Evaluación de todos los elementos curriculares, del profesorado y el centro. La evaluación se entiende como un proceso de investigación para orientar y mejorar la práctica docente.

### 3. CAMBIO TECNOLÓGICO Y CAMBIO EDUCATIVO

---

Las consecuencias para la educación que se desprenden de lo dicho hasta ahora afectan seriamente la forma de entender y organizar ésta. El reto ante la imparable *mundialización y tecnologización* de la sociedad exige de los centros educativos y, sobre todo, de las personas unos modelos de organización que permitan hacer frente a las nuevas demandas educativas. La manera de entender el cambio en la organización de los centros pasa, entre otros muchos aspectos, por la apertura a la comunidad y a los movimientos sociales; por el establecimiento de nuevos canales de diálogo y participación. Será preciso incorporar la tecnología suficiente que facilite la gestión y el desarrollo de determinadas tareas; el reparto de responsabilidades, la comunicación interna y la gestión democrática serán piezas clave de toda la organización. El desarrollo de la capacidad de anticipación y de proyección de futuro permitirá contemplar la diversidad cultural y social y la pluralidad de los grupos y personas. El profesorado deberá desempeñar otros papeles para los que, además, deber formarse. El alumnado será cada vez más protagonista de su propio aprendizaje.

Ciertamente la nueva sociedad exige modelos educativos y organizativos acordes con ella pero éstos deben de ser críticos al mismo tiempo. Algunas de las conclusiones que proponen los expertos acerca del cambio educativo desde la perspectiva de la sociedad de la información son contundentes: *eduquemos a los estudiantes para su futuro, no en el pasado.*

El siguiente cuadro ilustra de forma sintética algunas de estas opiniones:

<b>EL CAMBIO EDUCATIVO</b>	<b>La visión tradicional de la educación</b>	<b>Hacia un nuevo modelo</b>
Actividad	Centrada en el profesor	Centrado en el estudiante e interactivo
Papel del profesorado	Cuenta los hechos y experto	Colabora y a veces aprendiz
Papel del alumnado	Escuchar y aprender	Aprendiz y a veces experto
Énfasis en el aprendizaje	Memorizar hechos y repetir	Relaciones e investigación
Conocimiento	Acumulativo	Transformativo
Éxito	Cantidad	Calidad
Evaluación	Referente a normas	Referente a criterios
Tecnología utilizada	Trabajo de asiento	Centrado en el estudiante e interactivo

Fuente: Adaptación del autor de la tabla de J. Villalobos. M. Educativo. Apple USA 1995.

Sin embargo, muchas de estas conclusiones adolecen de un componente crítico, limitándose a advertirnos de forma prospectiva, con la finalidad de que vayamos adaptándonos al sistema. No hay que olvidar que la actitud crítica supone, sobre todo, tomar una opción individual y colectivamente y someter a un continuo juicio al propio sistema.

Veamos ahora de forma sucinta algunos de los ámbitos a los que hemos aludido en el primer párrafo.

### 3.1. La tecnología como recurso en la organización

Parece que la presencia de tecnologías informáticas, audiovisuales o electrónicas en la organización del centro se hace cada vez más necesaria y lo que es más evidente, la incorporación de estas tecnologías redundará en beneficio de todo el sistema organizacional. Pero a veces la implantación de sistemas tecnológicos se hace de forma precipitada y sin apenas planificación. Desde esta perspectiva las dos cuestiones clave que debemos plantearnos son: *¿qué tecnología necesito?* y *¿cómo va a afectar ésta a la organización?* La primera pregunta nos lleva a pensar en los objetivos que pretendemos, a plantearnos qué tareas son susceptibles de ser sustituidas por algún sistema tecnológico, qué tipo de tecnología es la más adecuada y, sobre todo, nos obliga a pensar en términos de costes y beneficios. La segunda cuestión, consecuencia de la primera, nos lleva a evaluar el impacto de la tecnología en la organización; para ello algunos de estos interrogantes nos irán dando pautas acerca del mejor modo de implantar nuevos sistemas, *¿cómo lo vamos a hacer?* *¿Qué elementos hay que modificar?* *¿A quiénes afecta?* *¿Quién decide?* *¿Quiénes están directamente implicados?* *¿Qué formación necesitamos?* *¿Qué ventajas encontramos?* *¿Quién nos asesora?* Etcétera.

Los expertos insisten en estas cuestiones, sobre todo desde el punto de vista del uso humano del sistema y la funcionalidad del mismo. Así para Prieto, Zornoza y Peiró (1997):

«La mejor forma de determinar la funcionalidad de un sistema es realizar un análisis de tareas, que identificará el rango de funcionalidad y flexibilidad necesarios para asegurar su utilidad.»  
(pág. 63)

Es notorio que cualquier tarea o actividad referente a la organización podemos desarrollarla aplicando sobre ella algún tipo de tecnología

ahorrando tiempo y esfuerzo. Hasta la más complicada operación que deseemos introducir en nuestro centro es susceptible de ser tratada con determinada tecnología informática, audiovisual o electrónica. A nuestro alcance hay diversos equipos y soportes digitales, sistemas multimedia, redes de comunicación interna y externa (desde el más simple circuito hasta los sistemas intranet e internet). Pero, como ya hemos apuntado, debemos tener muy claras la finalidad y la funcionalidad de los sistemas que vayamos a implantar; así como las consecuencias para la organización. Casi todos los expertos coinciden en que la incorporación de las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos se está llevando a cabo de forma precipitada y sin una planificación adecuada. De esta forma, afirman, no sólo aparecen problemas técnicos sino, lo que es peor, problemas humanos y de organización.

Comienzan a aparecer estudios que describen el impacto que producen las nuevas tecnologías en las estructuras y procesos de las organizaciones. Algunos análisis intentan dar respuesta a estos interrogantes y apuntan soluciones encaminadas, casi todas ellas, al incremento de los mecanismos de control organizacional (Prieto, Zornoza y Peiró, 1997). También coinciden en afirmar que los cambios tecnológicos producen mejoras en las organizaciones si los procesos organizacionales han sido bien gestionados.

Algunos expertos señalan al menos cuatro etapas o momentos críticos para llevar a cabo un proceso de implantación tecnológico en el ámbito organizacional. Así, Blackler y Brown (1986, citado por Peiró y col. 1997) establecen las siguientes fases:

***Fase 1. Revisión inicial:** Se lleva a cabo un reconocimiento previo acerca de las ventajas que podría acarrear el empleo de nuevas tecnologías en una determinada organización.*

**Fase 2. Exploración y justificación previa:** Representa la puesta en marcha de discusiones, recomendaciones y decisiones en función de las interpretaciones de la evaluación elaborada en la fase anterior.

**Fase 3. Diseño del sistema:** Consiste en la concreción en un diseño de la solución adoptada o la decisión a favor de una determinada opción.

**Fase 4. Implantación:** En esta última fase se procede a la instalación del nuevo sistema, su verificación, puesta en marcha y evaluación posterior.

Así pues un proceso de implantación de cualquier sistema tecnológico, como he señalado en un reciente artículo (Moreno, 1997, 150) «deberá tener en cuenta las peculiaridades de la organización, el sistema de comunicación y relaciones y las características de los usuarios que lo utilizarán».

### **3.2. Tecnología y sistema de relaciones**

En cualquier sistema de organización social existen una serie de relaciones explícitas e implícitas que influyen decisivamente en el establecimiento de la comunicación entre el grupo. En el ámbito educativo algunas de estas relaciones de comunicación se desarrollan a partir de normas establecidas, como es el caso de algunos aspectos de representatividad (Consejo Escolar, Claustro, comisiones de trabajo, etc.). Sin embargo hay otro tipo de comunicación, independientemente de aspectos afectivos y de relaciones humanas, que afecta a todos los elementos de la organización y que es cada

centro el que organiza y diseña según su estructura. Listados, informes, programaciones, recibos, comunicados, notas, publicaciones escolares, etc., por ejemplo, constituyen un entramado comunicativo y de relación bastante complejo. Es evidente que un sistema informático o audiovisual que responda a una buena planificación permite organizar todo ese entramado de forma eficaz e incluso racional.

Al hablar de cambio tecnológico y cambio educativo apuntábamos la idea de que uno de los aspectos a tener en cuenta era el establecimiento de nuevos canales de diálogo y participación. El éxito de un buen funcionamiento tecnológico y organizacional se debe, entre otros factores, al grado de participación de todos los implicados. Si hay una fase de análisis, cada miembro de la organización debe apuntar sus necesidades y pretensiones y tomar sus decisiones en el grado de responsabilidad que le corresponda; a su vez debe compatibilizar éstas con las del resto del grupo. La decisión final se podrá tomar si ha habido suficientes elementos de juicio y un conocimiento real de la situación. Por otra parte, la motivación de las personas es más fuerte si se sienten partícipes del proyecto y no meros ejecutores. El hecho de que el profesorado pueda interactuar con las máquinas es un incentivo más para su colaboración en tareas colectivas como programaciones, evaluación o actividades docentes.

### **3.3. La tecnología y la nueva función del profesorado**

Conviene reflexionar sobre el nuevo papel que debe empezar a desarrollar el profesorado, pues al fin y al cabo es el elemento mediador del aprendizaje de los alumnos. Frente a los agoreros que anuncian la sustitución del profesorado por los sistemas tecnológicos de información y comunicación, creo que en absoluto ocurrirá nada semejante pues, como afirman Cabero, Duarte y Barroso (1998) «por muchos medios tecnológicos, y nuevas y

avanzadas tecnologías de la información y comunicación que se introduzcan en los centros, el profesor sigue siendo el elemento más significativo en el acto didáctico». La contundencia de esta cita puede justificar la respuesta ante los que proclaman la desaparición del profesorado. Pero obviamente, desde la perspectiva del modelo educativo por el que optamos, el profesorado junto con el alumnado se convierten en elementos notables del acto didáctico.

Lo que es evidente es que el papel del profesor no será el mismo pues deberá desempeñar otras funciones. En este sentido algunos autores (Blázquez, 1994; Alonso y Gallego, 1996; Cebrián de la Serna, 1996; Cabero, Duarte y Barroso, 1998) señalan cuáles serían las funciones de estos nuevos profesores y urgen en el aspecto de la formación, tanto inicial como permanente, con el fin de capacitar al profesorado para desempeñar su nuevo papel.

Es este último aspecto al que más atención debemos prestarle, pues por muchas funciones que se nos puedan ocurrir si el profesorado no se forma para el desarrollo y desempeño de éstas, estaremos ante un modelo de profesor trasnochado, sumiso y tecnocrático incapaz de tomar decisiones. Las exigencias de la integración de los medios en la enseñanza vienen desde todos los ámbitos, el propio mercado, los intereses de los padres hacia sus hijos, los nuevos saberes, las propias características ventajosas de los medios para algunas tareas, y un largo etcétera. Pero esta integración pasa inexorablemente por la formación. Estamos con Cebrián de la Serna cuando afirma que:

«Hoy, la calidad del producto educativo radica más en la formación permanente e inicial del profesorado que en la sola adquisición y actualización de infraestructura» (1995, Edutec, revista electrónica de Tecnología Educativa, 6, 208 líneas)

Otro aspecto que debemos de tener en cuenta es la propia actitud del profesorado hacia los medios, que junto con la necesidad de formación, serán las piezas clave para el desarrollo satisfactorio del nuevo papel que ha de desempeñar. Se plantea ahora la clásica dicotomía de enseñar para los medios y enseñar con los medios que podemos convertir en formación para los medios y formación con los medios. Desde esta perspectiva Cabero, Duarte y Barroso (1998) apuntan:

«La primera, implica la formación para adquirir destrezas para la interpretación y decodificación de los sistemas simbólicos movilizados por los diferentes medios y de esta manera ser capaces para capturar mejor la información, e interpretar de forma más coherente los mensajes por ellos transmitidos. Y la segunda, la formación para su utilización como instrumentos didácticos, es decir como instrumentos que por sus sistemas simbólicos y estrategias de utilización propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, facilitando y estimulando la intervención mediada sobre la realidad, la captación y comprensión de la información y la creación de entornos diferenciados para el aprendizaje»

(EduTec, revista electrónica de Tecnología Educativa, 8, 665 líneas)

Cabría en primer lugar señalar algunos criterios o indicadores que guíen la formación del profesorado. Antes de hacer explícita mi propuesta conviene hacer un repaso por lo que aportan algunos autores con el fin de contrastar ideas y contribuir así a la elaboración de un concepto más fundamentado sobre cómo llevar a cabo la formación.

Blázquez (1994) sintetiza los aspectos más importantes para la formación en los diez puntos siguientes:

1. Despertar el sentido crítico hacia los medios.
2. Relativizar el no tan inmenso poder de los medios.

3. Abarcar el análisis de contenido de los medios y su empleo como expresión creadora.
4. Conocer los sustratos ocultos de los medios.
5. Conocer las directrices españolas o europeas sobre los medios.
6. Conocimiento y uso en el aula de los denominados medios audiovisuales.
7. Investigación sobre los medios.
8. Pautas para convertir en conocimientos sistemáticos los saberes desorganizados que los niños y los jóvenes obtienen de los mass-media
9. Un mínimo conocimiento técnico.
10. Repensar las repercusiones en la enseñanza de los nuevos canales tanto organizativas como sobre los contenidos y las metodologías.

Por su parte Cebrián de la Serna (1996) aporta cinco objetivos que deben iluminar la formación del profesorado, y que son:

1. Los procesos de comunicación y de significación que generan las distintas nuevas tecnologías.
2. Las diferentes formas de trabajar las nuevas tecnologías en las distintas disciplinas y áreas.
3. Los conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las nuevas tecnologías en la planificación del aula.
4. Los conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las nuevas tecnologías en la planificación del aula y del centro, organización de los recursos tanto en los planes de centros como en la programación del aula.
5. Criterios válidos para la selección de materiales, así como conocimientos técnicos suficiente para permitirle rehacer y estructurar de nuevo los materiales existentes en el mercado para adaptarlos a sus necesidades, o crear otros totalmente nuevos.

Una tercera propuesta la encontramos en Ballesta (1996) para quien la formación en materia de tecnología de la información y la comunicación debe abarcar los siguientes aspectos:

1. Formación para el uso crítico de las nuevas tecnologías.
2. Desarrollar la motivación en el usuario.
3. Aprendizaje de situaciones reales.
4. Diseño de modelos de experimentación.
5. Realización de propuestas didácticas en el aula.
6. Ampliación de tratamientos interdisciplinares.
7. Y colaboración de centros educativos y empresas comunicativas.

Como se puede apreciar los ámbitos para la formación en medios tecnológicos son amplios y variados. Casi todos los autores coinciden en aspectos que podríamos considerar fundamentales. Así el conocimiento técnico de los medios, su aplicación en las distintas situaciones de enseñanza, el uso crítico y el cambio metodológico a que dan lugar, los aspectos semióticos de significado y contenido, la sistematización de los nuevos conocimientos, la investigación, y la legislación, constituyen el corpus básico para la formación en medios tecnológicos de información y comunicación.

Asumidos los puntos anteriores nuestra propuesta sigue en la misma tónica, si bien se hace una matización entre aspectos que corresponderían más al ámbito de la teoría y los que estarían más en el de la práctica. No obstante esta separación tiene un carácter meramente funcional con el fin de matizar algunos de los aspectos, pues creemos que deben mantener una relación dialéctica ya que no se pueden dar unos sin los otros. En el ámbito de la teoría contemplamos, en primer lugar, la actitud positiva que el profesorado debe tener hacia los medios en general. Es, sin duda, un factor clave pues sin ella no es posible un acercamiento a los medios en condiciones de ejercer sobre ellos un apropiado aprovechamiento de sus

funciones. Lo que nos lleva seguidamente al conocimiento técnico, con el fin de comprender los sistemas en que están basados dichos medios así como sus lenguajes específicos y los significados a que dan lugar. Estos aspectos deben darse en el marco de la formación requerida para el conocimiento, uso y selección, es decir, a lo que aludíamos anteriormente como formación para los medios. Finalmente, el que consideramos el aspecto más importante es la actitud crítica ante éstos. Actitud que debe impregnar a todos los demás aspectos y ser el motor de reflexión y de análisis que nos permita tomar una opción ideológica sobre el modo y los fines de utilización de los medios, así como de los diversos contenidos que transmiten.

Los aspectos anteriores encuentran su materialización en el ámbito de la práctica. En este caso el primer aspecto es, quizá, el cambio metodológico que un desarrollo coherente de los aspectos citados implicaría. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza suponen necesariamente una adecuación de las distintas actuaciones docentes a los diversos modos y posibilidades de los medios, en el sentido de que el que aprende se convierte en verdadero protagonista; y por otro lado, los elementos curriculares deberán reorganizarse en función de la nueva forma de enseñar. A su vez, los medios se convierten en facilitadores de nuevos aprendizajes en un doble sentido: los que implícitamente poseen, programas o contenidos específicos, nuevos lenguajes y significados, nuevas formas de comunicación, etc; y los que empleados como mediadores de otros contenidos y aprendizajes son capaces de generar. En este último caso nos referimos al empleo de los medios como un recurso para el aprendizaje. Asimismo, los medios tecnológicos se convierten en instrumentos de expresión y comunicación cuando, desde una perspectiva crítica, los ponemos a nuestro alcance, construyendo y dando significado a mensajes y desarrollando nuestros propios sistemas de comunicación. Unido a la actitud crítica a la que hacíamos referencia, se impone la lectura y análisis crítico de los mensajes construidos por otros y la mediación que

ejercen en todos los ámbitos de la vida.

En la siguiente tabla sintetizo mi propuesta sobre los aspectos que se deberían tener en cuenta para la formación:

Ámbito de la teoría	Ámbito de la práctica
1. Actitud positiva hacia los medios tecnológicos.	1. Cambio metodológico.
2. Conocimiento técnico.	2. Facilitadores de nuevos aprendizajes.
3. Formación para la selección y uso.	3. Utilización como recurso en la enseñanza y en el aprendizaje.
4. Conocimiento de los distintos lenguajes y significados.	4. Instrumentos para la expresión y la comunicación.
5. Actitud crítica.	5. Análisis crítico de los contenidos.

A partir de todo lo dicho hasta ahora podemos deducir algunas de las principales funciones que deberá desarrollar el profesorado. En este sentido compartimos la propuesta hecha por Alonso y Gallego (1996), quienes establecen quince funciones básicas. Éstas son:

1. Favorecer el aprendizaje de los alumnos como principal objetivo.
2. Utilizar los recursos psicológicos del aprendizaje.
3. Estar predispuestos a la innovación.
4. Poseer una actitud positiva ante la integración de nuevos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Integrar los medios tecnológicos como un elemento más del diseño curricular.
6. Aplicar los medios didácticamente.
7. Aprovechar el valor de comunicación de los medios para favorecer la transmisión de información.
8. Conocer y utilizar los lenguajes y códigos semánticos (icónicos, cromáticos, verbales.).
9. Adoptar una postura crítica, de análisis y de adaptación al contexto escolar, de los medios de comunicación.
10. Valorar la tecnología por encima de la técnica.
11. Poseer las destrezas técnicas necesarias.
12. Diseñar y producir medios tecnológicos.
13. Seleccionar y evaluar los recursos tecnológicos.
14. Organizar los medios.
15. Investigar con medios e investigar sobre medios.

No es objetivo de esta tesis formular un programa de formación del profesorado; baste lo expuesto en este apartado como un acercamiento a la reflexión sobre el nuevo papel del profesorado en la sociedad de la información.

### **3.4. La tecnología, el alumnado y el aprendizaje**

Si hemos hablado de las nuevas funciones que deberá desarrollar el profesorado en la llamada sociedad de la información, otro tanto deberemos hacer en lo que respecta al papel que deberá desempeñar el alumnado. Pensar en los alumnos es pensar en el aprendizaje, pues obviamente son sus principales protagonistas, al menos desde el punto de vista de la educación formal. En este punto cabe preguntarse también sobre qué tipo de enseñanza requiere el alumno y, por extensión, la sociedad en general en el umbral de la sociedad de la información. En Tiffin y Rajasinghan (1997, 25) encontramos una reflexión parecida cuando a propósito del tipo de sociedad en la que estamos embarcados se preguntan: «Las escuelas tal y como las conocemos están diseñadas para preparar a las personas a vivir en una sociedad industrial. ¿Qué tipo de sistema se necesita para preparar a las personas a vivir en una sociedad de la información?».

Probablemente algunas de las nuevas funciones del profesorado que hemos mencionado vayan encaminadas a dar respuesta a esta pregunta, y junto a ellas también debemos contemplar nuevas formas de enseñar y de aprender. En este sentido Tiffin y Rajasinghan (1997) aventuran que a medida que el desarrollo de la realidad virtual, las telecomunicaciones y la inteligencia artificial consolidan su presencia, la preparación de las personas para vivir en una sociedad de la información debería fundamentarse «en un sistema que se base en las telecomunicaciones y no en el transporte». (p. 26). Por lo que apuestan por un cambio drástico en la enseñanza que se materializa en lo que llaman la *clase virtual*, es decir, la enseñanza o, más propiamente, el aprendizaje a distancia.

De momento estamos quizá en la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información y, por fortuna, la clase es real. En el aula todavía se producen aprendizajes y fuera de ésta es evidente que también. La

incorporación de las tecnologías en los centros educativos, como hemos señalado, no ha supuesto aún un cambio sustancial en la metodología ni en la forma de acceder a la información. Donde sí se ha producido este cambio ha sido en los sistemas de procesamiento de información y en los medios de comunicación social que han sabido aprovechar la tecnología para desarrollar complicados códigos simbólicos, sobre todo la televisión, capaces de modificar hábitos y costumbres sociales; y generadores de un *pensamiento visual* en detrimento, a veces, del pensamiento verbal. Tiffin y Rajasinghan (1997) afirman que «la televisión, en cierto modo, nunca funcionó en las escuelas. Sin embargo, ha llegado a ser el gran educador de nuestra época» (p. 33). El lenguaje icónico ha calado hondo y de forma tan rápida que contemplamos sus mensajes de forma acrítica y sin llegar a entender muy bien su contenido simbólico. La televisión como soporte paradigmático de este tipo de lenguaje ya no es el reflejo de la realidad social, sino que somos nosotros quienes pretendemos reflejarnos en la realidad *virtual* que nos presenta. Como dice Postman (1991) parafraseando a McLuhan, *el medio es la metáfora*, el Gran Hermano que nos entretiene.

Ante esta realidad los objetivos educativos deben cambiar. Estamos de acuerdo con Vizcarro y León (1998, 16) cuando afirman que este cambio en los objetivos debe privilegiar «la comprensión, la comunicación tanto oral como escrita, la autonomía en el aprendizaje, la obtención, selección y análisis crítico de la información y la resolución eficiente de problemas». Ahora más que nunca el papel del alumno es el de protagonista de su propio aprendizaje, es a la vez aprendiz y experto. El volumen de información es tan grande que se requieren nuevas maneras de conocer y de comprender, lo que implica un modelo de enseñanza que favorezca un aprendizaje más autónomo, construido sobre los conocimientos existentes, capaz de dar significado a la realidad y capaz de producir abstracción y transferencia. Para estas últimas capacidades hacemos nuestras las palabras de Vizcarro y León (1998, 20) cuando afirman que:

«La abstracción y la transferencia, condiciones centrales de un aprendizaje eficaz, sólo son posibles desde esta perspectiva, cuando el alumno ha experimentado la aplicación de sus conocimientos en una actividad plena de sentido y en contextos muy variados que faciliten la generalización».

Un aprendizaje, por tanto, que capacite para comprender los múltiples lenguajes generados por los sistemas tecnológicos y que permita a su vez la construcción de nuevos mensajes. La capacidad de comprender se convierte en un elemento básico del aprendizaje, a este respecto Nickerson (1995) estima que se produce comprensión cuando se han desarrollado, entre otras, las capacidades de aplicación del conocimiento de forma apropiada en distintas situaciones, producción de representaciones cualitativas adecuadas, realización de analogías pertinentes y predicción del efecto de cambios en estructuras o procesos.

Todo lo anterior debe acercarnos a un sistema de enseñanza que desarrolle en las personas actitudes, capacidades y habilidades suficientes para manejar la información. Birenbaum (1996) sintetiza de la siguiente manera las competencias básicas que se requieren de un individuo en la *edad de la información* :

- **Competencias cognitivas** como solución de problemas, pensamiento crítico, formulación de preguntas pertinentes, búsqueda de la información relevante, realización de juicios informados, uso eficiente de la información, realización de observaciones, investigaciones, invención y creación, análisis de datos o presentación de trabajos y conclusiones de forma eficiente, tanto oralmente como por escrito.
- **Competencias metacognitivas** que le capaciten para la autorreflexión y la autoevaluación.

- **Competencias sociales** que le permitan participar y, en su caso, dirigir discusiones de grupo, persuadir, trabajar cooperativamente, etc.; y, finalmente,
- **Disposiciones afectivas** que hagan posible un trabajo eficaz, tales como la perseverancia, la motivación intrínseca, un buen nivel de iniciativa y una actitud responsable, así como la percepción de autoeficacia, o la suficiente independencia, flexibilidad y capacidad para enfrentarse a situaciones frustrantes cuando resulte necesario.  
(cit. en Vizcarro y León 1998, 17-18)

Quizá lo dicho hasta ahora pueda interpretarse como una concepción demasiado individualista del aprendizaje frente a otras concepciones más colectivas, e incluso frente a la idea del derecho que tienen todas las personas a aprender. El problema no es fácil.

Por un lado pensamos que el aprendizaje desde el punto de vista de la adquisición del conocimiento es de naturaleza idiográfica y, por tanto, es uno solo quien aprende y es un solo estilo de aprendizaje el que desarrolla. Por otro lado, apostamos claramente por un aprendizaje colectivo, comunicativo y comprensivo, esto es, no excluyente. Una adquisición de conocimientos colectiva, en el sentido de la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1987), que suponga procesos de aprendizaje entre iguales, el intercambio de significados y experiencias y la participación crítica y activa en espacios de comunicación que permitan establecer acuerdos universales. Estas dos concepciones, en apariencia contrapuestas, son más bien complementarias. Con la primera hacemos referencia a la adquisición del conocimiento en sí, en el interior del individuo, proceso en el que sin duda se establece algún tipo de interacción; la segunda concepción, la colectiva, se relaciona más con los procesos metodológicos, las técnicas de adquisición de conocimientos y las interacciones que se establecen en los procesos

comunicativos. Por otra parte, desde la perspectiva comunicativa amparada por la corriente crítica de la educación, autores como Freire(1969), Apple (1987), Willis (1988), Bernstein (1990) o Giroux (1992), aunque con diferencias, han logrado la conciliación entre las concepciones a las que aludíamos. Nuestra opción se instala pues en concepciones marcadamente comunicativas y críticas; y es desde éstas desde donde hacemos el planteamiento del papel que deben jugar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Desde esta perspectiva las tecnologías de la información y la comunicación pueden ejercer una función primordial si sabemos ponerlas a nuestro servicio. Aunque la tendencia actual hace hincapié en aprendizajes individuales, el alumno frente al ordenador, enseñanza asistida por ordenador (EAO), las aulas Apple del futuro (ACOT -Apple Classrooms of Tomorrow-), etc., sería una buena estrategia aprovechar esos aprendizajes individuales para organizar un buen programa de atención a la diversidad, así como para compartir los conocimientos con los demás. Para ello basta con crear situaciones propicias en las que en grupos pequeños o en gran grupo deban poner en juego los conocimientos. El ordenador, el vídeo, la radio o la prensa pueden ser elementos motivadores. Collins (1996, 30-31) propone algunos usos de la informática dentro del aula:

«La tecnología informática permite, al menos, cinco usos diferentes dentro de las aulas, ya que puede utilizarse como:

1. Herramientas para llevar a cabo diversas tareas; por ejemplo, utilizando procesadores de textos, hojas de cálculo, gráficos, lenguajes de programación y correo electrónico.
2. Sistemas integrados de aprendizaje. Esto incluye un conjunto de ejercicios relativos al currículum, que el alumno trabaja de forma

individual, y un registro de sus progresos, que sirve de fuente de información tanto para el profesor como para el alumno.

3. Simuladores y juegos en los cuales los alumnos toman parte en actividades lúdicas, diseñadas con el objetivo de motivar y educar.

4. Redes de comunicación donde alumnos y profesores interactúan, dentro de una comunidad extensa, a través de aplicaciones informáticas, como el correo electrónico, la World Wide Web, las bases de datos compartidas y los tableros de noticias.

5. Entornos de aprendizaje interactivos, que sirven de orientación al alumno, al tiempo que participa en distintas actividades de aprendizaje, como, por ejemplo, desempeñar el papel de cajero de un banco, de locutor de noticias de televisión o de técnico de reparación de aparatos electrónicos.»

Como hemos apuntado las tecnologías de la información y la comunicación no han terminado de conquistar las aulas. Algunas opiniones apuntan hacia el hecho de la pérdida de credibilidad del profesor al tener que competir en términos de cantidad de información con la que puede proporcionar la informática; otras opiniones, en parte consecuencia de las primeras, anuncian la desaparición paulatina del papel del profesor y, quizá más tarde de éste mismo, en el momento en el que las aulas estén informatizadas. Pero, como hemos apuntado, en este punto nuestro optimismo nos hace intuir que el profesorado no desaparecerá. Sí deberá, como hemos dicho, desempeñar otras funciones y buena parte de éstas ya se han señalado. También el alumnado deberá cambiar y para ese cambio necesita al profesor porque ¿quién si no va a preparar a los alumnos para que sean capaces de buscar información, seleccionarla, estructurarla y valorarla? A este respecto A. Bartolomé (1996) establece tres grandes

cambios que afectan tanto a los profesores como a los alumnos y a la propia escuela. Cambios que aceptamos y que, para terminar, resumimos a continuación:

*Primer cambio: la toma de decisiones en el acceso a la información.* Buscar información es una destreza que, como todas las destrezas se adquiere a través de la práctica continuada y reflexiva, mejorada a través de una autocrítica continua. Valorar la información implica la posesión de criterios de valor y la habilidad para saber aplicarlos. Seleccionar la información, una vez valorada, implica tomar decisiones. La enseñanza debe convertirse en un proceso continuo de toma de decisiones por parte del alumno que trata de acceder a la información.

*Segundo cambio: integración de medios, multiplicidad de lenguajes.* Se trata de preparar al sujeto para interpretar y comprender la imagen, para analizar, para construir nuevos mensajes. La enseñanza y el aprendizaje se deben convertir en un proceso continuo de traducción de lenguajes, códigos y canales, del visual al verbal, del audiovisual al escrito, y viceversa. La comunicación se enriquece, los conocimientos se consolidan, la información que se adquiere fuera del aula se integra en la que es trabajada dentro.

*Tercer cambio: cuatro características adicionales de la escuela.* La escuela debe ser activa, debe ser entretenida y divertida, debe ser participativa y debe ser libre. Que la escuela sea activa no hace falta convencer a nadie. Más difícil es que los profesores acepten que la escuela debe ser entretenida y divertida. La clave debe buscarse en la satisfacción que ofrece la actividad. En cualquier caso no estamos hablando de “aprender sin esfuerzo”. Se trata de que al sujeto no le importa/molesta realizar ese esfuerzo.

Una escuela participativa no es o no es sólo una escuela formalmente participativa, con delegados, etc. Estamos hablando de una escuela en la que los alumnos (y los padres, según las edades) participan en todas las decisiones, a todos los niveles, en todos los momentos. Una escuela en la que las reglas están claras y las definen entre todos, una escuela en la que los alumnos se involucran realmente en el proceso de enseñanza sabiéndose miembros de un equipo que trabaja con un objetivo común.

Una escuela en la que la libertad sea algo consciente y continuamente presente es una escuela capaz de preparar personas para el siglo XXI. Me refiero a la libertad integral como elemento absolutamente necesario para el aprendizaje, para la adquisición de conocimientos.

(Eduotec, revista electrónica de Tecnología Educativa, 4, 407 líneas)

### **3.5. La tecnología y el nuevo Sistema Educativo**

No podemos pasar por alto nuestra recién estrenada Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en la que encontramos suficientes muestras relacionadas directa o indirectamente con las tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, es grato comprobar cómo muchos aspectos, tanto metodológicos como de contenido, que venimos reclamando y que desde hace tiempo forman parte de nuestro quehacer educativo -lo que ha motivado incluso esta tesis- cuentan ahora con el beneplácito de una Ley que articula un nuevo Sistema Educativo.

Independientemente de asignaturas (Procesos de comunicación, Imagen, Informática, etc.) y módulos específicos (Imagen y sonido,

Administración de sistemas informáticos, etc.)<sup>4</sup>, en los objetivos y contenidos de todos los niveles y etapas podemos ver cómo se contemplan aspectos relacionados con este tipo de tecnologías, unas veces como contenidos en sí mismos y otras como recursos para la expresión, la comunicación y la búsqueda y procesamiento de la información. A continuación presentamos una muestra de cómo recoge la Ley todos estos aspectos.

En el preámbulo de la propia Ley podemos leer:

«En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aun mayor relevancia su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente». (L.O. 1/1990, 17)

Así mismo, en los Reales Decretos<sup>4</sup> que establecen el currículo de cada Etapa, encontramos alusiones a estas cuestiones tanto en los objetivos como en los contenidos. En las páginas que siguen mostramos algunas de ellas:

---

4.- Con el fin de no estar constantemente indicando fuente, año y página, ésta última muy variable porque depende de la fuente, he optado por indicar aquí y en la bibliografía la referencia a los decretos que son la principal fuente. Estos son: Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. BOE 216, de 9 de septiembre de 1991. Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE 220, de 13 de septiembre de 1991. Real Decreto 1335/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 220, de 13 de septiembre de 1991.

## **EDUCACIÓN INFANTIL**

### ***Objetivos generales***

- i) Descubrir diferentes formas de comunicación y representación, utilizando sus técnicas y recursos más básicos, y disfrutar con ellas

### **Área del medio físico y social**

#### ***Objetivos de área***

- Observar y explorar su entorno físico-social planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ellas se derivan.

#### ***Contenidos***

##### **II. La vida en sociedad**

###### ***Conceptos***

- Los medios de comunicación. Distintos medios de comunicación y su utilidad como instrumentos de ocio y como difusores de acontecimientos sociales.

###### ***Procedimientos***

- Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte o de aquellos que se relatan a través de los medios de comunicación.

### **Área de la comunicación y la representación**

#### ***Contenidos***

##### **III. Expresión Plástica**

###### ***Conceptos***

- Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno: Pintura, escultura, programas de televisión, películas, fotografía, dibujo, ilustraciones diversas...

*Procedimientos*

- Creación y modificación de imágenes y secuencias animadas utilizando aplicaciones informáticas.

## **EDUCACIÓN PRIMARIA**

### ***Objetivos generales***

b) comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

c) Utilizar en la resolución problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.

## **Conocimiento del Medio natural, social y cultural**

### ***Objetivos de área***

- 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 información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de

exploración de soluciones alternativas.

- 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***

#### **2. El paisaje**

##### ***Procedimientos***

- Comparación de los paisajes a partir de informaciones diversas (mapas, fotografías y textos)

##### ***Actitudes***

- Sensibilidad y gusto por la precisión y sentido estético en la elaboración y presentación (oral, escrita, gráfica, etc.) de las informaciones.

#### **6. Población y actividades humanas (Sectores de producción)**

##### ***Conceptos***

- La publicidad y el consumo de los productos

##### ***Procedimientos***

- Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes (televisión, prensa, etc.) sobre la problemática laboral (puestos de trabajo, paro, subempleo) y de la emigración.

- Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, televisión, etc.) y su incidencia en el consumo.

##### ***Actitudes***

- Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y de la mujer ofrece.

## 9. Medios de comunicación y transporte

### *Conceptos*

- Medios de comunicación de la información:
  - Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, televisión, cine, vídeo, satélites. Información: noticias y publicidad y el consumo; la información a través de la imagen, el ordenador.
  - La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información.

### *Procedimientos*

- Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.
- Iniciación en el análisis crítico de la información.

### *Actitudes*

- Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.

## **Educación Artística**

### **Objetivos de área**

- Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

## Contenidos

### 1. La imagen y la forma

#### *Conceptos*

- Contextos habituales en que se usa la imagen como elemento de comunicación

#### *Procedimientos*

- Estrategias de “lectura” de los elementos que componen la imagen en diferentes contextos y situaciones en que se presenta.

### 2. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes

#### *Conceptos*

- Las técnicas y los materiales de la elaboración plástica: fotografía, cine, televisión, vídeo, ordenador.

#### *Actitudes*

- Deseo de explotar las posibilidades de producción con técnicas variadas y materiales diversos.

### 8. Artes y cultura

#### *Conceptos*

- La obra artística en los medios de comunicación:
- Formas (según el soporte): radio, televisión, vídeo, ordenador, etc.

#### *Procedimientos*

- Utilización de los medios tecnológicos para la elaboración de producciones artísticas.

## Lengua Castellana y Literatura

### *Objetivos de área*

- Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para

interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

### ***Contenidos***

#### **4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal**

##### *Conceptos*

- Mensajes que utilizan de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal:

- Tipos de mensajes (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etc.).

- Formas en que se manifiestan estos mensajes (carteles, ilustraciones, cómics, historietas, fotonovelas, radio, televisión, cine, señales de tráfico, etc.)

- La imagen y la comunicación en la sociedad actual.

##### *Procedimientos*

- Contraste de las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de comunicación para expresar una intención comunicativa.

- Producción de mensajes para expresar diversas intenciones empleando de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal.

##### *Actitudes*

- Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

## **Lenguas Extranjeras**

### ***Objetivos de área***

- Utilizar recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.

### ***Contenidos***

#### 1. Usos de formas de la comunicación oral

##### *Procedimientos*

- Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico o extralingüístico (mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten superar obstáculos y dificultades en la comunicación.

#### 3. Aspectos socioculturales

##### *Procedimientos*

- Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas al niño con el fin de obtener las informaciones deseadas.

## **Matemáticas**

### ***Objetivos de área***

- Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidos.

## **Contenidos**

### 4. Organización de la información

#### *Conceptos*

- La representación gráfica
- Tipos de gráficas estadísticas: bloques de barras, pictogramas, diagramas lineales, etc.

#### *Procedimientos*

- Recogida y registro de datos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición.

#### *Actitudes*

- Disposición favorable para la interpretación y producción de informaciones y mensajes que utilizan una forma gráfica de representación.

## **EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

### ***Objetivos generales***

- Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre procesos implicados en su uso.
- Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en la que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

## Ciencias de la Naturaleza

### *Objetivos de área*

- Comprender y expresar mensajes científicos utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, así como otros sistemas de notación y de representación cuando sea necesario

### *Contenidos*

#### 2. La energía

##### *Procedimientos*

- Análisis de algunos aparatos y máquinas de uso cotidiano, comprando su consumo y rendimiento.

#### 5. Los materiales terrestres

##### *Procedimientos*

- Recogida y representación de datos meteorológicos utilizando aparatos de medida, interpretación de tablas, gráficos y mapas relacionados con los fenómenos atmosféricos y con pronósticos del tiempo.

#### 7. Las personas y la salud

##### *Conceptos*

- La percepción de la información, su procesamiento y la elaboración de respuestas.

#### 9. Los cambios en el medio natural.

##### *Procedimientos*

- Análisis crítico de intervenciones en el medio a partir de una recogida de datos utilizando distintas fuentes.

## **Ciencias Sociales, Geografía e Historia**

### ***Objetivos de área***

- Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

### ***Contenidos***

#### **1. Medio ambiente y conocimiento geográfico**

##### ***Procedimientos***

- Obtención, selección y registro de información relevante a partir de centros de documentación de fácil acceso y utilizando obras de repertorio como enciclopedias, atlas, anuarios, etc., de carácter divulgativo.
- Obtención de información geográfica, explícita e implícita, a partir de distintos tipos de documentos visuales y escritos, incluidas las descripciones literarias e imágenes artísticas.

#### **7. Economía y trabajo en el mundo actual**

##### ***Conceptos***

- El desarrollo tecnológico y sus repercusiones en el mundo del trabajo

#### **8. Participación y conflicto político en el mundo actual**

##### ***Procedimientos***

- Búsqueda, selección y registro de informaciones relativas a cuestiones de actualidad sirviéndose de los medios de comunicación habituales.

## 9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual

### *Conceptos*

- Formas de expresión y manifestaciones artísticas actuales a través de nuevos lenguajes (visual, plástico, musical, etc.).
- Los retos del desarrollo científico y tecnológico. Papel y sentido de las humanidades en la actualidad.
- Redes y medios de comunicación e información: concentración del poder, uniformización cultural y pluralismo informativo. Publicidad y consumo.

### *Procedimientos*

- Análisis e interpretación de documentos audiovisuales identificando los elementos expresivos utilizados y evaluando la objetividad de su mensaje.
- Análisis y contextualización de los elementos básicos del lenguaje plástico y visual en las manifestaciones y expresiones artísticas contemporáneas.

## **Educación Física**

### *Objetivos de área*

- Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa.

## **Educación Plástica y Visual**

### *Objetivos de área*

- Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y

funcionales.

- Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.

## ***Contenidos***

### **1. Lenguaje visual**

#### *Conceptos*

- La imagen representativa y simbólica.
- Símbolos y signos en los lenguajes visuales.
- Lectura de imágenes.
- Sintaxis de los lenguajes visuales específicos: arquitectura, escultura, pintura, diseño, fotografía, cómic, cine, televisión, prensa.
- Medios de comunicación de masas: prensa, televisión, vídeo.
- Diseño gráfico.
- Nuevas Tecnologías

#### *Procedimientos*

- Exploración de los posibles significados de una imagen según su contexto: expresivo-emotivo y referencial.
- Análisis e interpretación de los elementos de la sintaxis utilizados en la imagen fija y secuencial.
- Utilización de las nuevas tecnologías como instrumentos de comunicación.

#### *Actitudes*

- Reconocimiento y valoración del papel que juegan los medios de comunicación en nuestra cultura actual.
- Reconocimiento del valor que tienen los lenguajes visuales para aumentar las posibilidades de comunicación.

2. Utilización y análisis de técnicas y procedimientos expresivos

*Procedimientos*

- Manipulación de imágenes a través de la utilización de los nuevos medios tecnológicos (ordenador, vídeo, fotocopiadora) y del revelado en la técnica fotográfica.

**Lengua Castellana y Literatura**

*Objetivos de área*

- Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

*Contenidos*

5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

*Conceptos*

- Los medios de comunicación: prensa, radio, televisión, etc. La publicidad.
- Lenguaje verbal y lenguaje de la imagen: el cómic, la fotonovela, el cine, el vídeo y el ordenador.

*Procedimientos*

- Análisis y exploración de las posibilidades comunicativas de algunos medios de comunicación (prensa, radio, televisión, etc.).

*Actitudes*

Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación.

## **Lenguas Extranjeras**

### ***Objetivos de área***

- Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera, utilizando recursos lingüístico y no lingüísticos en las diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.
- Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.

### ***Contenidos***

#### 1. Usos formas de la comunicación oral

##### *Procedimientos*

- Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes (profesor, compañeros, radio, televisión, vídeos, anuncios, etc.), extrayendo la información relevante en cada caso y atendiendo a la especificidad de cada una de ellas.

#### 4. Aspectos socioculturales

##### *Conceptos*

- Medios de comunicación: revistas para jóvenes, programas de radio y televisión, etc.

## **Matemáticas**

### ***Objetivos de área***

- Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, gráficos, plano, cálculos, etc.) presentes en las noticias, opiniones,

publicidad, etc. analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.

### **Contenidos**

#### 4. Interpretación, representación y tratamiento de la información

##### *Conceptos*

- Funciones elementales
- Información sobre fenómenos aleatorios

##### *Procedimientos*

- Utilización de distintas fuentes documentales (anuarios, revistas especializadas, bancos de datos, etc.) para obtener información de tipo estadístico.

##### *Actitudes*

- Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso de los lenguajes gráfico y estadístico en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas.

## **Música**

### **Objetivos de área**

- Utilizar de forma autónoma y creativa diversas fuentes de información -partituras, medios audiovisuales y otros recursos gráficos- para el conocimiento y disfrute de la música y aplicar la terminología apropiada para comunicar las propias ideas y explicar los procesos musicales.

### ***Contenidos***

#### 6. Música y comunicación

##### *Conceptos*

- El sonido y la música en los medios de comunicación.
- La música en los audiovisuales. La dependencia de la imagen.

##### *Procedimientos*

- Manipulación de diversos soportes audiovisuales con fines creativos.
- Análisis de la música grabada en relación con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral, publicitario).

##### *Actitudes*

- Apertura e interés por las nuevas tecnologías e innovaciones en los medios de comunicación.

### **Tecnología**

#### ***Objetivos de área***

- Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como en la organización del tiempo libre y en las actividades de ocio.

### ***Contenidos***

#### 6. Tecnología y sociedad

##### *Conceptos*

- Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida.

##### *Procedimientos*

- Evaluación de las aportaciones, riesgos y costes sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico a partir de la recopilación y el análisis de informaciones pertinentes.

### 3.6. La tecnología como material curricular

Las nuevas tecnologías entendidas como materiales didácticos o curriculares son una herramienta que nos ayuda, tanto a los alumnos y a las alumnas como al profesorado, en la construcción del conocimiento, de nuestro conocimiento. Así la planificación y desarrollo de determinadas tareas estará en función de la organización de determinados medios o materiales. Gráficamente podemos representarlo así:

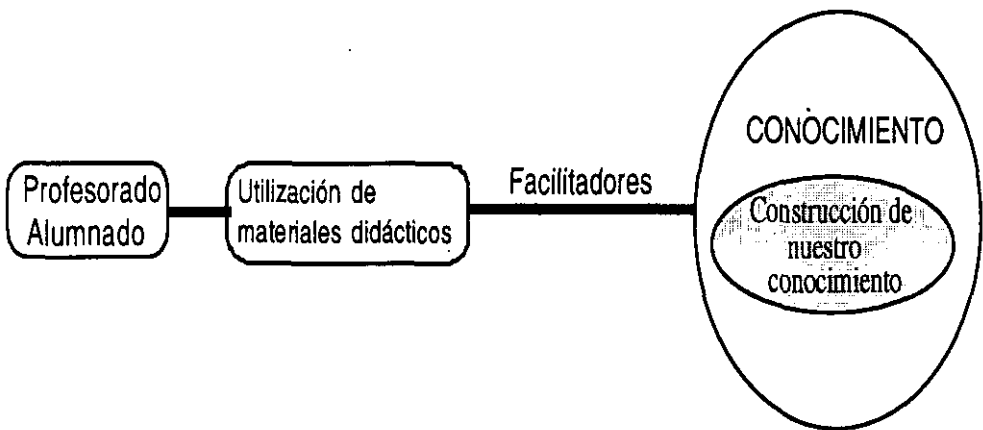


Figura nº 4. Los materiales como facilitadores del conocimiento.

Cabe preguntarse en primer lugar: ¿qué tecnología elegiremos? La respuesta a esta pregunta, como indica Campuzano (1996), nos la da otra pregunta: ¿qué escuela queremos? Desde el punto de vista de la práctica docente es posible tomar decisiones relativas a distintos ámbitos del quehacer didáctico. Se abre ante nosotros un vasto campo, posiblemente, al que no estábamos acostumbrados, puesto que las decisiones siempre han tenido un sentido de verticalidad. Es decir, las múltiples tareas que el profesorado realizaba las hacía en función de una orden u orientación que le era dada; éste sólo aplicaba lo que se le decía. Las nuevas corrientes

impulsadas, sobre todo, por aquellos que decidieron romper con esa verticalidad, han puesto de manifiesto la importancia del trabajo reflexivo y crítico. De esta forma hasta la propia ley concede un grado considerable de autonomía, en un sentido más horizontal, ampliando el abanico en la toma de decisiones; decisiones bastante importantes y que comprometen seriamente al docente con su práctica.

Algunos de los elementos del currículum, los no prescriptivos, se deben desarrollar por los equipos docentes. Así encontramos algunas tareas tales como: organizar y hacer la secuencia de objetivos y contenidos, planificar, establecer criterios para evaluar, programar, enseñar, evaluar, trabajar en equipo... seleccionar, organizar, confeccionar y utilizar materiales didácticos.

Quizá una de las formas de desarrollar y concretar el currículum sea precisamente la de confeccionar los materiales curriculares. Zabala (1990) define los materiales curriculares como «instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza...»

Los medios tecnológicos de procesamiento de la información, los medios audiovisuales, los medios de comunicación social, así como sus distintos soportes y contenidos podemos considerarlos con toda legitimidad materiales curriculares. A nadie se le escapa la importancia que tienen éstos en el desarrollo curricular. Podríamos definirlos, como antes hemos dicho, *como la herramienta de la que nos servimos para la construcción del conocimiento.*

Prácticamente en casi todas las situaciones de enseñanza aparece el empleo de materiales didácticos de todo tipo y en cualquier soporte. Muchos procesos de aprendizaje están mediados por el empleo de algún tipo de

material y de alguna tecnología, sobre todo audiovisual o informática, lo que condiciona incluso la forma de aprender como hemos visto. Por otra parte, como ya se ha apuntado determinados materiales tecnológicos afianzan cada vez más su presencia haciéndose, en muchos casos, imprescindibles. La cuestión, por tanto, es enseñar y aprender *con* y *para* los medios.

Desde la consideración de los medios como materiales curriculares y didácticos la cuestión clave estará, además de lo expuesto en el punto anterior, en su utilización y su selección con la intención de aplicarlos convenientemente a las distintas situaciones educativas y, también, de aprovechar al máximo todas sus características técnicas y sus posibilidades didácticas.

Desde el punto de vista de su utilización didáctica, los materiales curriculares deben reunir algunos criterios de funcionalidad, tal y como he señalado en un artículo (Moreno, 1996) a propósito de la utilización de los medios como materiales curriculares. Estos criterios son:

- Deben ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, por tanto,
  - deben ser útiles y funcionales. Y, sobre todo,
  - nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender.
  - Su utilización y selección deben responder al principio de racionalidad.
- Luego...
- se deben establecer criterios de selección; finalmente,
  - desde una perspectiva crítica, se deben ir construyendo entre todas las personas implicadas en el proceso de aprendizaje.

Si tenemos en cuenta, *grosso modo*, las distintas formas de interpretación del currículum que hemos descrito, podríamos establecer dos

corrientes educativas que, a su vez, darían lugar a currículos cerrados y abiertos. Otro tanto podemos decir de los materiales que sirven a ambas corrientes. Así tendríamos materiales *cerrados y abiertos*. Los primeros se caracterizan por ser estandarizados, únicos, sin ningún tipo de diversificación; no sirven para cualquier situación y lugar ya que sólo permiten hacer lo que en ellos se ha establecido, por tanto, no pueden adaptarse a las distintas realidades. Los segundos, en cambio, permiten flexibilizar su uso; son materiales inacabados, diversificados, permiten adecuar sus contenidos a las distintas realidades y son, en buena medida, una herramienta que facilita el desarrollo profesional en el profesorado y el desarrollo de procedimientos de búsqueda y tratamiento de la información en el alumnado.

A modo de síntesis tendríamos:

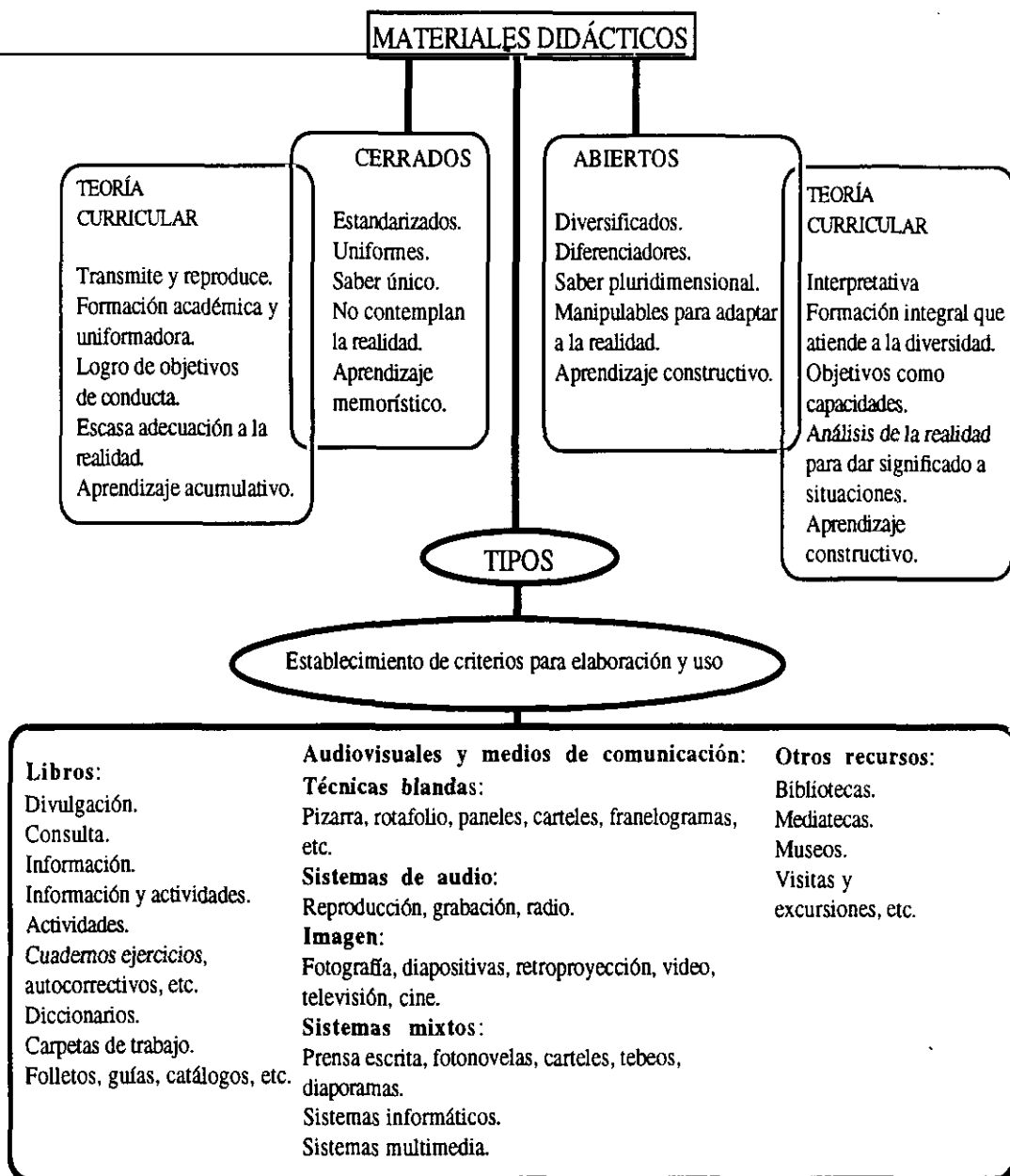


Figura nº 5. Tipos de materiales didácticos.

### **3.7. Criterios para la selección y aplicación de los sistemas tecnológicos**

En el punto anterior señalábamos la necesidad de establecer criterios para la utilización y selección de los medios y sistemas tecnológicos. Desde la perspectiva crítica en la que venimos insistiendo consideramos que es preciso someter cualquier tecnología, entendida como material didáctico o no, a un profundo análisis. A nuestro análisis, desde nuestras necesidades e intereses, con nuestras concepciones e ideas; todo ello, a su vez, debe plasmarse en un proyecto de centro para que sea el referente de toda la tarea educativa. En esto insisten algunos autores, por ejemplo a la hora de referirse a las tecnologías audiovisuales:

«La integración de las tecnologías audiovisuales en la educación debería plantearse desde el Proyecto Curricular de Centro, debido a que la relación entre objetivos, metodología y recursos exigirá tomar decisiones de tal importancia, que afectando de manera sustancial a la vida del centro, obligará a los diversos componentes de la comunidad educativa a llegar a acuerdos cuya estabilidad se verá garantizada si están recogidos en dicho proyecto.» (Campuzano, 1992, 152)

Insistimos en la necesidad de establecer criterios que orienten ese proceso de análisis y que den pautas para la adquisición, la selección y la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido Squires y McDougall (1994) hablan de la necesidad de tener presentes los distintos marcos de referencia a la hora de seleccionar los medios. En concreto y refiriéndose sólo al *software* educativo, hacen un minucioso análisis de las distintas tentativas y propuestas existentes sobre los criterios de selección. Concluyen su análisis clasificando esos criterios en tres grandes grupos: por el tipo de aplicación, referido a las tareas que pueden desarrollar los programas; por su función educativa, en relación con

lo que el software es capaz de realizar, haciendo hincapié en el diseño; y por la fundamentación educativa, es decir, por los distintos paradigmas que inspiran su uso.

Nosotros hacemos nuestra propuesta, referida a los medios en general, teniendo en cuenta tres posibles marcos de referencia como son la funcionalidad de los medios, sus posibilidades didácticas y los aspectos técnicos. A modo de ejemplo sugerimos algunos de los posibles criterios de cada uno de ellos:

*a) Sobre la funcionalidad:*

- Los sistemas tecnológicos cubren las necesidades del centro.
- Su incorporación contribuye a mejorar la organización pedagógica y administrativa del centro.
- Suponen un ahorro de recursos (personales, tiempo, espacio).
- Son viables en términos coste/beneficios.
- Permiten el control por parte de los usuarios (forma de interactuar las personas con las máquinas).
- Ubicación y acceso fáciles.
- Permiten facilidad para el aprendizaje y sencillez de manejo.
- Permiten la flexibilidad de uso.
- Garantizan la privacidad de la información.

- Facilitan el descubrimiento de nuevos usos.
- Son buenos recursos para el aprendizaje y para la enseñanza.

*b) Sobre las posibilidades didácticas:*

- Responden a la concepción que tenemos sobre educar, enseñar, etc.
- Responden a nuestros planteamientos didácticos y metodológicos.
- Permiten la manipulación en función de nuestras necesidades.
- Ayudan a la realización de proyectos educativos, curriculares, etc.
- Permiten adaptar el trabajo a las necesidades educativas y organizativas del centro.
- Permiten realizar las distintas secuencias de objetivos, contenidos, actividades, evaluación.
- Permiten adaptar las actividades a las necesidades e intereses del alumnado, atendiendo a la diversidad.
- Predisponen y motivan para trabajar en equipo, individualmente, tanto al alumnado como al profesorado.
- Permiten organizar actividades de motivación, de aplicación, de síntesis, de refuerzo, de ampliación, etc.

- Favorecen el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales, el conocimiento de la realidad, la utilización de distintos lenguajes, la colaboración y cooperación, etc.

*c) Sobre los aspectos técnicos:*

- Adquisición fácil y servicio técnico de posventa.
- Económicos.
- Sencillez de manejo y manipulación.
- Mantenimiento sencillo o de fácil control
- Móviles, estáticos.
- Permiten la producción de materiales de paso, de *software*.
- Adecuados a nuestras instalaciones y necesidades.
- Utilización flexible.
- Posibilidad de interacción con otros medios, etc.

Por lo que se refiere a algunos aspectos de *software* informático, cabría contemplar algunas cuestiones tales como:

- Control de seguridad.
- Utilización modular de los paquetes integrados, que permita el uso

de programas individualmente o de forma integrada.

- Actualización de las aplicaciones, que permita su puesta al día.
- La posibilidad de trabajar en un entorno multiárea y multiusuario.
- Adaptabilidad a informes y documentos legales de normativa vigente y a la creación de nuestros propios documentos, etc.

### **3.8. La mejora de la calidad mediante la evaluación de los medios tecnológicos**

Gran parte de la abundante bibliografía actual centra su objetivo en la evaluación del *software* informático. Al mismo tiempo se utilizan como sinónimos términos como evaluación, selección y revisión, creando como es lógico la suficiente confusión como para que en el ámbito educativo la tarea de evaluar los medios sea considerada de poca importancia o, al menos, como algo que no corresponde al profesorado ni al alumnado sino a los técnicos de programación o diseñadores.

La propuesta de Squires y McDougall (1994) es esclarecedora. Tras analizar las estandarizadas y difundidas *listas de control* al uso, afirman que «son incapaces de afrontar las cuestiones esenciales de la enseñanza y el aprendizaje, que constituyen la justificación fundamental de la utilización de *software* educativo, inclinándose desproporcionadamente por la fácil solución de la valoración de las características técnicas». (Pág. 76). Por ello proponen lo que llaman el «paradigma de las interacciones de las perspectivas» que tendría en cuenta las relaciones que se establecen entre los profesores, el alumnado y los diseñadores de programas. De esta forma,

dicen, se podrán abordar cuestiones como la mejora del aprendizaje de los estudiantes mediante el uso del *software* y «cómo éste puede ser utilizado por los profesores para mejorar y ampliar su enseñanza, y cómo interactúan docentes y estudiantes en las aulas donde se utiliza el *software*» (p. 77). De la misma forma tanto docentes como estudiantes establecen una relación con la estructura y contenido del *software* tal y como está concebido por los diseñadores, así como una interacción entre las perspectivas de los primeros con las de estos últimos. Esta misma idea la podemos aplicar a otros sistemas tecnológicos teniendo en cuenta las características de los mismos, así como su capacidad de generar sistemas simbólicos de representación y la posibilidad de ser nosotros mismos los creadores de esos contenidos.

Estos mismos autores definen los que para ellos es *selección*, que consiste en «la valoración que hacen los profesores del *software* con antelación a su empleo con grupos de estudiantes en el aula o con alumnos individuales». La *revisión* sería «el proceso de valoración que se realiza con el fin de redactar un resumen de sus características [del software] para información de terceros que participen también en la selección de software». Finalmente, la *evaluación* que se efectuaría durante el desarrollo y utilización de los programas; en este punto distinguen entre evaluación formativa que se efectúa durante el desarrollo y se centra «en las posibles modificaciones del *software*», y evaluación sumativa que «se ocupa de la calidad y variedad de experiencias que puede apoyar el software» (págs. 15-16).

Para nosotros el objetivo de la evaluación debe ser doble. Por una parte interesa evaluar la eficacia y rendimiento de los sistemas e identificar los problemas surgidos para darles solución. Por otra parte, conviene evaluar también los efectos causados en la organización, el alcance de los cambios producidos, la efectividad en el desarrollo del trabajo, el grado de satisfacción de las personas, la utilidad didáctica, etc.

Los expertos coinciden en señalar dos momentos para la evaluación. Uno de ellos sería al final de todo el proceso de diseño, implantación e incorporación de los distintos sistemas; la evaluación se convierte a su vez en la fase final de ese proceso. El otro momento se desarrolla en paralelo al proceso de diseño e implantación, comprobando al finalizar cada una de las fases los desajustes surgidos y proponiendo los cambios correctores oportunos.

Es necesario establecer criterios de evaluación que serán tanto más efectivos si con anterioridad se fijaron criterios de utilización y diseño. Estos criterios deben orientar la evaluación hacia todos los ámbitos: el propio sistema tecnológico y sus elementos técnicos, el impacto en la organización y en el estilo docente y pedagógico del centro; y, especialmente, los cambios producidos en el sistema de relaciones y en cada una de las personas. La evaluación es el mejor sistema de *feedback* capaz de marcar indicadores de calidad y de mejorar, por tanto, el centro y la práctica educativa.

Prieto, Zornoza y Peiró (1997) señalan algunos criterios de evaluación tales como: si el sistema tecnológico cubre los objetivos perseguidos, si permite a los usuarios desempeñar sus tareas de modo eficaz y satisfacer sus necesidades, como la facilidad de uso, la accesibilidad, un adecuado nivel de complejidad, las demandas de interacción social, etc.

#### **4. TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

---

Para acabar esta primera parte consideramos obligado hacer una breve reflexión acerca del concepto de Tecnología Educativa pues, sin duda, nuestra propuesta de utilización de la radio en el aula es un elemento más de ésta. No se trata de ahondar en definiciones, ni de especular sobre su conceptualización, sobre todo esto hay abundante bibliografía cuyos autores están mucho más autorizados que la idea que pudiera dar este autor. Se trata sencillamente de aproximarnos a un concepto claro, o al menos válido para nuestro planteamiento, con el fin de ubicar nuestra propuesta en el ámbito de la práctica educativa en coherencia con los principios y posicionamientos ideológicos que venimos haciendo.

Para ello quizá convenga también acercarnos a los conceptos de ciencia y tecnología que es lo que vamos a ver a continuación.

#### 4.1. Ciencia y tecnología

En general el concepto de ciencia parece que no presenta muchas discusiones, al menos en lo que se refiere al conjunto de conocimientos adquiridos mediante *un método* científico. No ocurre así con el de tecnología, que para unos constituye una aplicación práctica de la ciencia y para otros una serie de técnicas o procedimientos propios de la ciencia o de un arte.

Para intentar esclarecer estos términos sin dejarnos llevar por ideas particulares, en un primer momento acudimos al diccionario (RAE, 1992, 21ª edición). En él encontramos seis entradas para ciencia de las cuales las cuatro primeras pueden ser válidas:

**Ciencia.** (Del lat. *scientia*) f. Conocimiento cierto de las cosas por sus principios y sus causas.

2. Cuerpo de doctrina metódicamente formado y ordenado, que constituye un ramo particular del saber humano.

3. fig. Saber o erudición.

4. fig. Habilidad, maestría, conjunto de conocimientos de cualquier cosa.

Sobre tecnología encontramos otras cuatro entradas:

**Tecnología.** (Del gr. *tékhne*, arte, y *logos*, tratado) f. Conjunto de los conocimientos propios de un oficio mecánico o arte industrial.

2. Tratado de los términos técnicos.

3. Lenguaje propio de una ciencia o arte.
4. Conjunto de los instrumentos y procedimientos industriales de un determinado sector o producto.

De las definiciones sobre ciencia podemos extraer dos modos de entender el conocimiento, el vulgar (doxa) y el científico (episteme). Como señala Bisquerra (1989, 3) el primero «recurre a las creencias, a la autoridad o a la intuición. Episteme es el conocimiento universal, demostrable, que todo hombre ha de aceptar como verdadero.» Es este último el que nos interesa pues de él se deriva el conocimiento científico. Todo ese conocimiento organizado y adquirido mediante el método científico es a lo que llamamos ciencia.

Sobre la tecnología no encontramos nada que aparentemente tenga que ver con el conocimiento científico. Sin embargo si la ciencia nos permite comprender las leyes de la naturaleza; la técnica, por el contrario, es capaz de crear lo que no existe en ella. Es algo así como la creación de artefactos a partir de lo que sabemos por la ciencia que a su vez nos permiten, mediante diversos procedimientos, conocer más -conocimiento científico- y mejorar la ciencia. La tecnología sería entonces el conjunto de técnicas que nos permiten desarrollar ésta. En este sentido Bunge (1980) se muestra contundente cuando afirma que:

«Se entiende por tecnología la técnica que emplea conocimiento científico. Por ejemplo, se distingue la técnica de la modista, de la tecnología de la industria de la confección. (...)

La mayoría de los diccionarios igualan la tecnología moderna con la ingeniería. Si aceptamos esta identidad no sabremos dónde ubicar la bioingeniería, la tecnología educacional y otras disciplinas que no

participan de la producción (...) Para evitar estas dificultades debiéramos adoptar una definición de la tecnología capaz de abarcar todas sus ramas futuras. Esto se logra si se caracterizan los fines y medios de la tecnología, como por ejemplo en la siguiente

**DEFINICIÓN:** un cuerpo de conocimientos es una tecnología si y solamente si

(i) es compatible con la ciencia coetánea y controlable por el método científico, y

(ii) se lo emplea para controlar, transformar o crear cosas o procesos, naturales o sociales.

Nuestra definición de la tecnología da cabida en ésta a todas las disciplinas orientadas a la práctica, siempre que practiquen el método científico». (Págs 206-207)

Bunge no considera tecnología ni la artesanía ni la técnica para hacer algo. Ambas estarían fuera del concepto de tecnología ya que no tienen en cuenta el método científico, que es aplicable a todo lo que se llame científico. El método científico no genera conocimiento por sí solo, éste es sólo «la manera de proceder característica de la ciencia» (Bunge 1980, 44). Incluso defiende la idea de la aplicabilidad del método científico para el estudio de las ciencias sociales, traduciendo cualquier problema al lenguaje matemático.

Esta idea de método científico nos sitúa más en una concepción nomotética de la ciencia, es decir, en el establecimiento de leyes generales y su contribución a generar conocimiento teórico. En tanto que nuestra opción, como ya hemos manifestado, se aproxima a modelos humanistas cuya metodología cualitativa nos permite comprender los procesos sociales

para transformar la realidad. Sería una concepción idiográfica de la ciencia, es decir, particular e individual, sin pretender establecer leyes generales. En este sentido estaríamos más cercanos a los postulados de Feyerabend (1987) sobre la pluralidad de métodos y la interpretación subjetiva de la ciencia.

Es obvio que la investigación ha permitido el avance científico. Gracias a muchos inventos y desarrollos tecnológicos la medicina, la ingeniería, los sistemas de comunicación, etc. han sido capaces de diagnosticar y curar enfermedades, inventar aparatos útiles e informar y tratar la información con rapidez. Pero debiéramos preguntarnos como hace Young (1993), ¿eso es bueno? Él mismo responde con cierta cautela y nos invita a una reflexión:

«La dificultad con el conocimiento científico y con la técnica basada en él ha residido a menudo en que el prestigio de la ciencia ha evitado una crítica eficaz, sobre todo si no era un experto el que la hacía. Habermas censura la idea que aísla la ciencia de la vida cotidiana y de su estimación efectiva por la discusión democrática... Hemos presenciado accidentes como el de Chernobyl y oímos hablar todos los días de los efectos secundarios que la técnica desenfrenada tienen sobre el medio ambiente. Esta censura no desecha irracionalmente los logros de la ciencia y de la técnica, pero ruega que nos dejen ver también el bosque cuando nos muestran los árboles». (Pág. 18)

Continuando con esta breve reflexión y con el mismo autor acudimos a la llamada teoría crítica, nada mejor que recordar algunas de las cuestiones que plantea Habermas (1986) cuando habla del conocimiento. Viene a decir que al hablar del conocimiento nos hemos equivocado, o más exactamente nos hemos equivocado en el orden de las preguntas. Nos

hemos preguntado como conciencias individuales, subjetivas: *¿cómo puedo saber que algo es verdadero?* Después ha sido cuando nos hemos preguntado cómo la sociedad circundante puede influir en nuestros juicios y hemos empezado a considerar las pruebas, la precisión de los sentidos, la objetividad, etc.

La pregunta clave, la primera, según Habermas debiera ser: *los miembros de una comunidad, ¿cómo pueden llegar al acuerdo de que algo es verdadero?* La consideración siguiente es pues, cómo puede llegar a crear una comunidad que ha tenido una experiencia común, ha experimentado hechos comunes, etc.

La respuesta a la pregunta anterior es la que da lugar a su teoría comunicativa de resolución de problemas o de la acción comunicativa, aquella que busca la emancipación de la persona. Young (1993) nos aclara en pocas palabras la idea central de la teoría crítica de Habermas: «es un teoría sobre la resolución de problemas racional, que trata de abrirla precisamente a nuevos puntos de vista y, por tanto, (potencialmente) a nuevas soluciones». (Pág. 24)

Habermas no rechaza la ciencia en su conjunto, pero no considera sólo que el científico es el que produce conocimiento; se debe considerar también la situación histórica, social y psicológica del científico. Mantiene la idea de que la resolución (científica) de problemas es, o debe ser en buena medida de origen social, cultural y psicológico y, por tanto, esto implica la existencia de interacción social entre los científicos y, sobre todo, la existencia de comunicación.

Cabe ahora otra pregunta: *¿Qué implicaciones tiene todo esto para la educación?* El docente tiene que desarrollar su capacidad de descubrir, de investigar, de dudar, de asombro, de dar soluciones nuevas a problemas viejos... No hay desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesor, dice

Stenhouse (1991), y añade: «lo más importante en la investigación del curriculum es que, al contrario que los libros sobre la educación, invita al profesor a perfeccionar su arte a través del ejercicio del propio arte». (Pág. 13). Pero lo que habitualmente hacemos es reproducir viejos esquemas, de los viejos maestros... Cuando la cuestión es pensar *por si mismo*, pensar por si mismo formando parte de una comunidad, de un grupo, de un claustro. Una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente. Desde esta perspectiva coincidimos con Arcà, Guidoni y Mazzoli (1990) cuando afirman que «se puede decir que en general la ciencia consiste en una continua construcción, interrelación y revisión de los modelos y de las redes de modelos que cada individuo, y cada sociedad en su conjunto, emplea continuamente para hacer frente a la realidad». (Pág. 139).

Volvamos otra vez a la tecnología y recordemos que etimológicamente es arte. Quizá todo el conjunto de técnicas que el hombre a utilizado a lo largo de su existencia pueda considerarse *tecno -arte- logía*, unas veces de forma muy simple hasta llegar a la complejidad actual, pero en el fondo eso es tecnología. El propio Asimov (1991), en su afán divulgativo, resta importancia al controvertido binomio ciencia y tecnología, así podemos leer:

«Ha habido una creciente tendencia a llamar a la ciencia aplicada tecnología. (...) Podemos hablar de la ciencia y la tecnología (...) Pero esta división es hecha por el hombre y es arbitraria, y en realidad no tiene ningún sentido. La tecnología es, en verdad, la más antigua de las dos. Mucho antes de que ningún ser humano pudiese interesarse en vagas especulaciones sobre el Universo, los homínidos precursores de los modernos seres humanos astillaban piedras para obtener un filo, y con eso nació la tecnología». (pág. 48)

Por otro lado, hay también una tendencia a relacionar la tecnología con las máquinas como lo hace el ingeniero García Tapia (1995) cuando dice que «La tecnología se refiere al conocimiento de las técnicas usadas para producir máquinas. (...) No resulta necesaria la condición de que el artefacto sea útil, ni siquiera que llegue a materializarse, para que pueda calificarse de objeto tecnológico». (Pág. 19). Para este autor la separación es clara pues la ciencia es «conjunto de conocimientos que ayudan a comprender las leyes de la naturaleza, sus principio y su causas», en tanto que técnica «es el arte de hacer o idear cosas no existentes en la naturaleza». (Pág. 19)

En lo que sí parece que hay un consenso generalizado es en que el momento histórico, la cultura y las necesidades sociales tienen mucho que ver en el desarrollo de la tecnología. El propio García Tapia (1995) reconoce que:

«Lejos de describir una evolución lineal continua, el progreso de la técnica comparte algunas similitudes con el esquema evolutivo de las especies biológicas. Al igual que ellas, los artefactos técnicos están sujetos a una fase de desarrollo o innovación a partir de una idea o invención que, lentamente, se va plasmando en un objeto. A partir de ahí, el invento debe competir con otros en una economía de usuarios y merecer la aceptación general para poder desarrollarse. (...) Se trata de un proceso parecido a la selección darwiniana de las especies: si el medio resulta favorable, el invento se reproduce y da lugar a otros derivados que alargan la vida del original. En cambio, cuando el ambiente no es propicio, el objeto inventado se extingue en un período más o menos corto». (Pág. 20)

También en Bunge (1980) encontramos esta idea cuando afirma que «ninguna tecnología puede entenderse cabalmente sino en sus relaciones con

sus vecinos próximos y sus antecesores inmediatos. La tecnología moderna crece en la misma tierra que ella fertiliza: la civilización industrial y la cultura moderna». (Pág. 208).

Finalmente, la postura conciliadora de Asimov (1991, 49) cuando dice que «la historia de la ciencia moderna es la historia del desarrollo, mediante la tecnología, de los instrumentos que son sus herramientas», quizá sea la más sensata y permita establecer una relación simbiótica entre ciencia y tecnología que beneficie a todos por igual.

Respecto a lo que se ha dado en llamar Tecnología Educativa encontramos también diversas concepciones formuladas desde posiciones a menudo contrapuestas. Como hemos dicho no es este el lugar para hacer un análisis exhaustivo sobre el tema, el objetivo es aproximarnos a un marco conceptual de la Tecnología Educativa que nos permita situar nuestra propuesta sobre la utilización de la radio.

Rodríguez Diéguez (1983) agrupa en tres grandes bloques las distintas posturas y concepciones sobre Tecnología Educativa: el primero formado por aquellos para los que Tecnología y Didáctica es el mismo concepto. Un segundo grupo lo forman los que consideran que la Tecnología consiste en el diseño, desarrollo y control de los procesos de enseñanza, mientras que la Didáctica aporta el marco teórico; y, finalmente, el tercer grupo que abarcaría a quienes consideran la Tecnología y la Pedagogía como sinónimos. Él mismo añade un cuarto concepto con el fin de dar un carácter diferenciador de la Tecnología Educativa considerándola como la responsable de «optimizar los procesos comunicativos que implica el acto didáctico».



Más recientemente diversos autores españoles han ido formulando sus distintas concepciones siguiendo modelos instruccionales, unos; o más centrados en el uso de los medios, otros. Para los primeros la Tecnología Educativa consiste en el diseño, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza, con lo que el límite con la Didáctica es bastante confuso. Autores como Cabero (1993) para él que los procesos tecnológicos son mediadores de las situaciones de aprendizaje; o la visión amplia de Rodríguez Diéguez (1993) en su consideración de la Tecnología Educativa como una teoría de la comunicación aplicada a la enseñanza; o la definición que encontramos en Sancho (1994, 8) acerca de la misma: «se refiere a todas las herramientas intelectuales, organizativas y artefactuales a disposición de o creadas por los distintos implicados en la planificación, puesta en práctica y evaluación de la enseñanza», pueden ser algunos ejemplos de esa primera concepción.

La segunda línea centra su interés en el estudio de los medios desde la perspectiva del desarrollo curricular. Para Bartolomé (1993) la Tecnología Educativa encuentra su sitio en el ámbito de la Didáctica pero su papel es el de diseño, desarrollo y aplicación de recursos, ampliando su campo de acción a otros aspectos sociales. Bautista (1994) hace hincapié en el estudio de los medios como recursos tecnológicos desde las distintas teorías curriculares con el fin de valorar su uso, la selección y la organización en las distintas situaciones de enseñanza. Por su parte, Martínez (1996) considera que la Tecnología Educativa tiene su mayor desarrollo en el campo del currículum y, más concretamente, «dentro de los procesos comunicativos que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje» (p. 19).

Como puede apreciarse no podemos hablar de que haya un corpus específico de la Tecnología Educativa como ciencia educativa. Nuestra postura tiende a considerarla dentro de ámbito de la didáctica y referida al estudio de los medios de información y comunicación en una triple vertiente:

como recursos, como generadores de sistemas de representación y como actitud crítica.

Desde esta perspectiva es desde donde planteamos también el uso y utilización de la radio en el ámbito educativo. A juzgar por el número de publicaciones y congresos parece que sólo las tecnologías audiovisuales e informáticas constituyen el objeto de la Tecnología Educativa. Sin embargo la radio es una tecnología más. Es un potente medio de comunicación social con la capacidad, *más que otros medios, de convertir al oyente en cómplice del proceso de comunicación*, pues como afirma Hays (1995, 28): «el público de la radio no es una meta de un proceso sino parte integral de la práctica comunicativa, y está presente en las estrategias de producción y emisión». La radio en el aula se convierte en un estimulante medio de expresión y comunicación, con un fuerte potencial de creación simbólica y de representación mediante los distintos lenguajes que acoge en su seno.

Compartimos el entusiasmo de Burriel (1981) cuando afirma que:

«La radio estimula la imaginación, en contraposición con otros medios que sólo proponen imágenes. Cada mensaje sonoro se transforma así en una imagen pensada o inconsciente, jalones del camino que conducen, en último término, al mundo poético y que llegan a convertir a la radio en un género artístico, en un vial abierto a la sensibilidad. Si la poesía produce una sensibilización en el hombre, que estimula su imaginación, la radio recorre el camino inverso al estimular la imaginación humana para crear una sensibilidad». (Pág. 4).

Como más adelante veremos la radio ofrece un nutrido campo de posibilidades didácticas. No obstante, vamos a finalizar toda esta reflexión con un breve apunte, sobre el que más tarde insistiremos, acerca de los distintos modelos o perspectivas curriculares y el uso de los medios desde cada una de ellas.

#### **4.2. Modelos curriculares y uso de los medios tecnológicos**

En la clasificación que hacíamos anteriormente sobre la tecnología como material curricular, concluíamos en el establecimiento de dos modos o formas de uso: la cerrada y la abierta. Señalábamos además que detrás de estos usos están las teorías y racionalidades que los inspiran. A su vez, en la descripción que hemos hecho de estas teorías señalábamos también lo más característico en cuanto a los fines educativos, los papeles del profesorado y del alumnado, el desarrollo curricular, la organización de los centros y el análisis de la realidad. Ahora además apuntaremos los rasgos característicos en el uso de los medios desde cada una de estas teorías.

Nos situamos claramente en la teoría del currículum práctico o interpretativo y nos marcamos como objetivo final llegar al uso de los medios desde la perspectiva estratégica o crítica, capaz de transformar y modificar los códigos siempre que éstos supongan diferencias sociales y culturales.

Siguiendo los tres modelos de teoría curricular podemos contemplar otros tantos usos. Un uso transmisor-reproductor, orientado por la teoría curricular técnica cuyas características principales serían la linealidad en el diseño, la escasa adecuación a la realidad y el papel reproductor y ejecutor

del profesorado de las orientaciones que le llegan dadas.

Un segundo uso práctico, o situacional como dice Bautista (1994), según el modelo curricular práctico o interpretativo, caracterizado, entre otras cosas, por el análisis de la realidad para dar significado a todas las situaciones, diseños abiertos que tienen en cuenta esa realidad y utilización recursiva de los medios que permite aprender y utilizar sistemas de representación para desarrollar el pensamiento, solucionar problemas e interpretar y relacionarse con el medio físico, social y cultural.

Por último, la teoría crítica del currículum inspiraría el uso crítico, transformador, en el que los medios serían utilizados como elementos de análisis y reflexión sobre la práctica incidiendo en la propia realidad con el fin de transformarla y mejorarla. En este sentido Bautista (1994, 53 y ss.) apunta tres campos de análisis que conducirían a otras tantas formas de uso crítico. A saber:

- «1. Utilización de herramientas tecnológicas que hace posible analizar el contenido de discursos emitidos por diferentes medios de comunicación.
2. Utilización de los recursos que lleve a interrogar sobre los efectos de la no neutralidad de la tecnología utilizada.
3. Uso de los medios realizado en ámbitos de la capacitación docente para que los profesores descubran el origen de las lacras sociales: injusticias, desigualdades, etc.»

Esta perspectiva la compartimos plenamente como se ha ido poniendo de manifiesto a lo largo de toda esta parte de la tesis, y como en las posteriores descripciones de los estudios de casos se podrá apreciar.



*c) Análisis crítico de la información.*

Se trata de analizar críticamente toda información que nos llega, la que elaboran otros, la interpretación de la realidad que hacen otros... Analizar críticamente supone poner en tela de juicio todo, no conformarse con verdades a medias, verdades de no sé quién, supone tomar postura desde nuestra concepción del mundo y la realidad. Así podemos desarrollar mecanismos de representación y utilización de otros códigos, desarrollar la capacidad de decodificación y análisis de la información, conocer mejor los medios y sus lenguajes específicos, conocer el proceso de elaboración de la información, preparar nuestros propios instrumentos de análisis, etc.

A modo de conclusión presentamos en la siguiente página un cuadro que resume los usos de los sistemas tecnológicos desde las perspectivas curriculares:

	TÉCNICO	PRÁCTICO	ESTRATÉGICO
USO	Reproductor	Interpretativo	Crítico
PRÁCTICA	Papel reproductor y ejecutor de las orientaciones que llegan diseñadas. No existe reflexión	Diseños abiertos que tienen en cuenta la realidad. Utilización recursiva de los medios. Reflexión sobre la práctica. Investigación-acción. Material elaborado por los propios sujetos.	Utilización de los medios como elementos de análisis y reflexión sobre la práctica.
FINES	Logro de objetivos de conducta	Objetivos como capacidades. Interpretación y relación con el medio	Cauces para modificar códigos y eliminar diferencias sociales y culturales.
REALIDAD	Escasa adecuación a la realidad.	Análisis de la realidad para dar significado a las situaciones.	Análisis crítico para transformar la realidad.

Hasta aquí las bases teóricas a partir de las cuales se realiza todo el planteamiento de las posibilidades didácticas de la radio en el aula, que constituye el grueso del contenido de esta tesis.



## **II. RADIO Y EDUCACIÓN**



## **5. BREVE HISTORIA DE LA RADIO**

Una historia de la radio, aunque sea breve, es quizá pertinente para comprender la importancia del medio de comunicación más oído y, al mismo tiempo, más desconocido. Un medio que forma parte de nuestra propia historia sonora y en el que, como se verá, la educación no ha sido ajena a él. Un medio con una tecnología sencilla, o al menos manejable, que permite su incorporación al aula y cuyas posibilidades didácticas son múltiples y variadas.

El 28 de noviembre de 1996, la SER realizó la primera transmisión de la radio española en sistema digital. La plana mayor de la citada cadena reunida en Pamplona pudo disfrutar de la primera retransmisión <sup>5</sup> que un transmisor digital y cuatro receptores especiales, tanto fijos como móviles, ofrecieron a la audiencia. Pero no sólo eso, el receptor de radio digital -con un tamaño ligeramente superior al radiocasete de un automóvil y dotado de una pequeña pantalla adicional- permitía también recoger fotografías de algunos de los profesionales de la cadena; y además, al tiempo que se escuchaba el programa, se podía acceder a través de la pequeña pantalla a un mapa del tiempo en color, a la lista de farmacias de guardia, a los teléfonos de urgencia, a la guía de hoteles, a determinadas noticias y a un plano de Pamplona. Se había inaugurado la radio-servicio del futuro.

Casi cien años antes otro grupo de personas -esta vez menos numeroso- antes, incluso, de la fecha oficial del nacimiento de la radio (1920), pudo experimentar quizá el mismo asombro cuando Ch. D. Herrold empezó a transmitir informaciones meteorológicas para los campesinos de su región. El hecho sucedía en California en 1908. Se había inaugurado la radio-servicio del futuro.

---

5.- Los demás oyentes pudimos escuchar, e incluso grabar, el evento desde nuestras casas, eso sí, en sistema analógico. Pero asistir al acontecimiento mereció la pena.

Nada mejor para empezar hablando de la radio que las palabras de Burriel (1981):

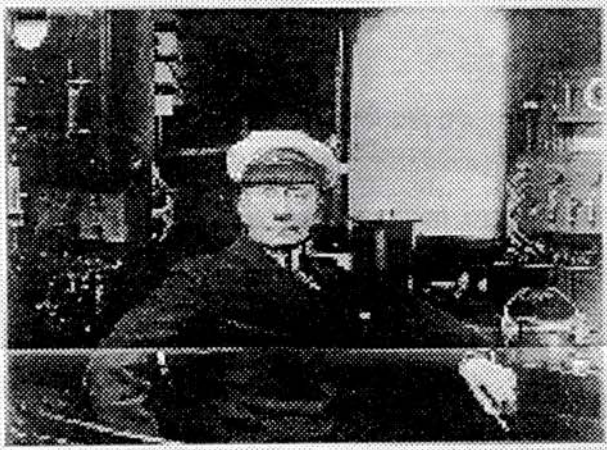
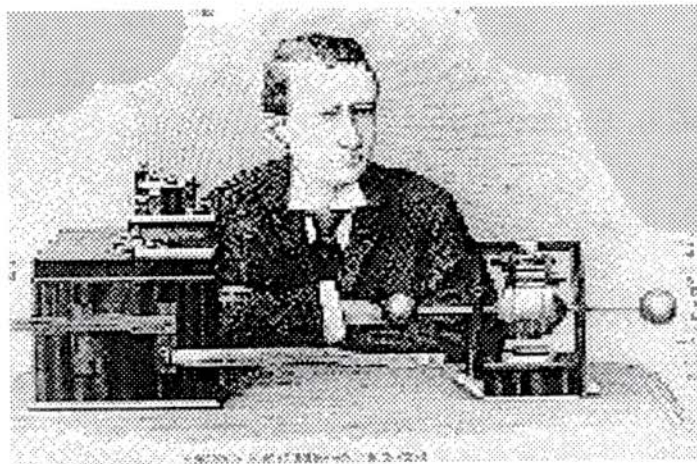
«El fenómeno de la radio supera cualquier definición concreta. No es un concepto estable, matemático, ni se puede limitar en cuadrículas rigurosamente técnicas, porque, de todas sus características y posibilidades de aplicación, la principal es precisamente su virtualidad para trascender hasta la categoría de auténtico fenómeno social. Nació para servir tanto de sistema como de medio de comunicación, pero en sus momentos de esplendor ha llegado a superar las funciones del simple transmisor de hechos, y ha conseguido influir incluso sobre los acontecimientos». (Pág.4)

Curiosamente la información del tiempo climatológico ha sido objeto de los primeros mensajes enviados por radio. La música, la información económica y la publicidad le siguen los pasos. La radio había nacido con un espíritu de servicio, es decir para informar, más tarde se descubrirían otras virtualidades en torno a otros dos conceptos, la formación y el entretenimiento.

Pero todo esto fue posible gracias al esfuerzo y a la inventiva de algunos físicos e investigadores como los que, siguiendo el orden cronológico de sus descubrimientos, presentamos. Así en 1868 James Clerk Maxwell demuestra teóricamente la existencia de ondas electromagnéticas y enuncia una serie de leyes sobre electromagnetismo referentes a la velocidad, la amplitud, la longitud y la frecuencia de las ondas. El primer micrófono de carbón es inventado por Thomas Edison en 1877. En 1886 A. Graham Bell inventa el teléfono. Un año más tarde, en 1887, el alemán Heinrich Rudolf Hertz confirma experimentalmente la existencia de las ondas electromagnéticas, construyendo un circuito oscilante que producía ondas capaces de trasladarse por el espacio y ser recibidas por un cable eléctrico que hacía de antena. En su honor las ondas de radio se denominan *ondas hertzianas*. El francés Branly en 1894 construye los primeros circuitos -principios de la moderna radio- radioconductores capaces de recibir señales eléctricas a distancia. Los experimentos de radiotelegrafía sin hilos llevados a cabo por Guillermo Marconi en 1896, quien logra enviar una señal desde el edificio de correos de Londres hasta la llanura de Salisbury, unos 2.400 metros, culminan en

1901 con una transmisión transatlántica entre Cornualles y Terranova el contenido del mensaje era la letra *S* del alfabeto morse. El físico ruso Alexander Popov desarrolló nuevos sistemas de antenas y en 1897 se pudo enviar la primera señal sin hilos sobre el agua a través del canal de Bristol, en esta ocasión las antenas fueron elevadas por cometas. Para cerrar este breve apunte sobre los prolegómenos de la radio nos queda un elemento importante que durante años, hasta la aparición del transistor en 1948, ha sido el alma eléctrica de los receptores, las válvulas, cuyos artífices fueron J. A. Fleming y De Forest <sup>6</sup> a los que se deben las primeras válvulas termoiónicas amplificadoras en 1906.

Marconi  
con uno de  
sus inventos.



Una de las fotografías  
de Marconi más  
difundidas,  
junto a un equipo  
transmisor

6.- Este apellido escrito con una sola *r*, lo encontramos en Burriel (1981), Fernández Asís (1985), Sahagún (1993) y en Cebrián Herreros (1994). Sin embargo Faus Belau (1995) alude a él en varias ocasiones como Forrest. Hemos optado por la primera forma escrita por ser más los autores que coinciden en una sola *r*.

La era radiofónica había empezado y a partir de ahora se suceden innumerables experimentos de transmisiones, en una carrera cuyo objetivo era llegar cada vez más lejos. Varios son los países que se disputan la invención de la radio: Alemania, por Hertz; Francia, por Branly; el Reino Unido, por Lodge; Rusia, por Popov; e Italia, por Marconi. Pero el hecho es que la radio se había inventado y a ello, sin duda, han contribuido todas las personas que con su abnegado esfuerzo, sus investigaciones y sus experimentos han querido establecer lazos de comunicación cada vez más estrechos.

Algunos investigadores y teóricos del medio radiofónico como Ezcurra (1974), Fernández Asís (1985), Cebrián Herreros (1994) o Faus Belau (1981, 1995) coinciden en señalar, en general, la etapa de 1930 a 1950 como la de los años dorados de la radio.

En la historia de la radio se suceden una serie de hechos tanto técnicos como de contenido e interés social que marcan por sí solos las distintas etapas de la historia de la radiodifusión. En Cebrián Herreros (1994) encontramos una clasificación que difiere un poco de la que realiza el profesor Faus Belau (1981), aunque ambos señalan, como es lógico, los acontecimientos más importantes.

El profesor Cebrián Herreros señala cuatro etapas, que son:

- a) Primera etapa: desde el nacimiento hasta 1936. Delimitada por los primeros momentos en que la radio ofrece programas con regularidad, hasta la guerra civil española.
- b) Segunda etapa: desde 1936 hasta el comienzo de la década de los 60. La radio se aplica a situaciones bélicas. Poco a poco va alcanzando un desarrollo espectacular.
- c) Tercera etapa: que abarcaría desde los comienzos de la década de los 60 hasta 1977. Es una etapa caracterizada por un enfoque más personalizado

frente al criterio masivo de épocas anteriores, además de centrar la información en problemas próximos a la audiencia. Es "una radio de noticias y compañía". (Pág. 40)

d) Cuarta etapa: desde 1977 a la actualidad. Es la etapa de la innovación técnica, la informatización, el empleo de satélites y la digitalización.

Por su parte Faus Belau (1981) establece las siguientes cinco etapas:

a) Los primeros pasos de 1920 a 1933, es decir, desde el inicio de las transmisiones regulares hasta la creación de la primera agencia de noticias.

b) La segunda etapa, la de los años dorados, comprendida entre 1933 a 1938. Es la etapa de las grandes retransmisiones informativas en directo, sobre todo de tipo bélico.

c) La tercera etapa, del 1938 al 1950, está marcada por el nacimiento de la televisión, lo que hace que la radio se aproxime al oyente mediante información cercana a él.

d) La cuarta etapa entre 1950 y 1965 será la de las innovaciones técnicas. Son los años de la llegada de la frecuencia modulada, el transistor y la estereofonía.

e) La quinta etapa del 1965 al 1980, que no es una etapa cerrada, señala Faus Belau, es la etapa de crisis de ideas, pero el mismo tiempo de emergencia de estilos propios nacionales.

El mismo autor en una revisión de su obra en 1995 modifica en parte la cronología de los dos últimos periodos, entre otras cosas por el evidente transcurso del tiempo -han pasado quince años desde la primera obra- de tal modo que

manteniendo las características describe otras nuevas, así establece una cuarta etapa entre 1950 y 1974; y una quinta desde 1974 hasta 1994 caracterizada por la aparición de los servicios públicos de radiodifusión y más tarde por un desequilibrio cultural entre la radio y la sociedad que provoca un cambio en la audiencia deseosa de acabar con el monopolio estatal no para «crear nuevos sistemas de control por parte de la sociedad sobre estos organismos», sino para «instituir un nuevo sistema de reparto de posibilidades de emisión». (1995, 108).

Por nuestra parte podemos señalar que la etapa más reciente de esta historia, sobre todo en la segunda parte de la década de los 90, se caracteriza por lo que se ha dado en llamar *la radio de las estrellas*. Contratos multimillonarios para grandes comunicadores utilizados como cebo por las cadenas para ganar audiencia.

Mi intención, tal y como se anuncia en el epígrafe que abre este apartado, era hacer una breve reseña de la historia de la radio, destacando los hechos y acontecimientos más relevantes de un medio con el convivimos. Así pues vamos a relatar algunos de los que han marcado un hito en esta centenaria historia.

Ya se han mencionado las transmisiones de Herrold en 1908, pero en esa época los experimentos y las ganas de llegar lo más lejos posible supusieron un vertiginoso desarrollo de las comunicaciones o, más propiamente, de los sistemas para comunicar. Un grupo anónimo, el de los radioaficionados, llamados también *sinhilistas*, contribuyó a la extensión del invento por todo el mundo. La retransmisión de un recital de Enrico Caruso desde el Metropolitan de Nueva York en 1910, realizada por De Forest es una de las primeras experiencias radiofónicas a las que seguirían las de un grupo de universitarios de Wisconsin que en 1911, aunque no de forma continua, comenzaron a transmitir información económica y meteorológica. Este último dato resulta curioso pero como dice Faus Belau (1995) «Desde los primeros momentos, la radio está vinculada a la Universidad, contrariamente a lo que sucedió con otros medios de comunicación. De Forrest fue universitario, y también C. Fleming, investigador de la modulación de frecuencia (FM), que Edwin Armstrong -también universitario y alumno del profesor

Fleming- patentaría». (Pág. 21). Hacia 1923 más de treinta universidades entre americanas y europeas disponían de un servicio regular de emisión.

Las primeras transmisiones regulares y de carácter público se llevaron a cabo a partir de 1920 en Gran Bretaña por iniciativa de la compañía inglesa creada por Marconi. El 15 de junio de 1920 esta compañía realizó una de las emisiones más destacadas de la historia de la radiodifusión, fue el recital de una famosa soprano australiana, Nellie Melba, interpretando un aria de *La Bohème*. Pero fue en Estados Unidos donde se crearon los gigantes de la radio. La primera emisora con servicio regular se inauguró en 2 de noviembre de 1920 en la ciudad de Pittsburg con el indicativo KDKA. La CBS -Columbia Broadcasting System- fue creada en 1927. Años más tarde, en 1930, fue la RCA -Radio Corporation of América- fundada por David Sarnoff de la compañía de Marconi que años antes, trabajando como operador de la compañía, había dado a conocer el desastre del *Titanic*. Los primeros programas fueron de música, información general, lecturas y publicidad. En Europa a partir del 1923 se consolidan emisoras importantes como la BBC- British Broadcasting Company, que en 1926 pasó a ser de titularidad pública llamándose British Broadcasting Corporation-, Radiola de París o Radio Barcelona (EAJ-1) en España. En 1933 la radio era un fenómeno de carácter mundial y los distintos países empiezan a regular jurídicamente el medio y a crear organismos de carácter público como la Unione Radiofonica de Italia.

Los primeros aparatos receptores eran de galena, mineral que poseía una excelentes propiedades eléctricas. Estos receptores contaban con una antena conectada a un cristal de sulfuro de plomo junto a una resistencia eléctrica y un condensador. El conjunto era capaz de recibir señales muy débiles por lo que para *escuchar la radio* había que utilizar unos auriculares que amplificaban un poco la señal. Pero los verdaderos aparatos receptores comenzaron con la aparición de la válvula eléctrica hasta que años más tarde, a partir de 1948, fue sustituida por el transistor, basado en materiales semiconductores como el germanio y el silicio capaces de detectar y amplificar señales eléctricas.

Radio escuchas  
con un receptor de galena.



Los informativos en radio habían empezado en 1923, la creación del primer *diario hablado* parece ser que fue obra de Bill Slocum, redactor jefe del *Herald Tribune* neoyorquino. Luego seguirían muchos periódicos imitando a Slocum pues empezaban a contar con su propia emisora. Las noticias servidas por la radio llegan más rápidamente que las que sirve la prensa, así pues la radio alcanza cotas de audiencia insospechadas lo que a su vez favorece la entrada en antena de la publicidad.

La educación a través de la radio también se tuvo en cuenta, Faus Belau (1995, 24) comenta que en 1925 existían treinta y siete emisoras dedicadas exclusivamente a la difusión de mensajes educativos. En Alemania en 1925 se creó la *Deutsche Schulfunkverein* cuyo objetivo era la difusión de programas educativos en las escuelas. Otro tanto ocurrió en Inglaterra que ya en 1924 se emitían programas educativos para las escuelas.

En 1933 se creó la primera agencia de noticias destinadas sólo a la radio. La información radiofónica alcanza su esplendor hacia 1938 con la crisis de Munich, prolegómeno de la II Guerra Mundial, donde el despliegue informativo a cargo de las cadenas norteamericanas CBS y NBC es extraordinario (algo parecido a la CNN en la guerra del Golfo y en el desembarco de los americanos en Somalia), dio lugar al empleo de la técnica llamada *multiplex* o diálogo informativo, en el que varios informadores hablan y comentan la noticia. En cuanto a la programación se van consolidando los programas comerciales de variedades y de entretenimiento, aparece el género radiofónico por excelencia el *soap-opera*, o lo que es lo mismo el serial radiofónico o radionovela.

En estos momentos algunos avances técnicos como el registro de sonido en disco blando, permitieron grabar programas para ser emitidos en diferido. Aparece también el prototipo de mesa mezcladora y unos años más tarde, hacia 1946, el magnetófono que permitía grabaciones de más calidad. Con la salida en 1948 del disco microsuro y junto con los anteriores avances, la radio cambia su forma de hacer y aparece un nuevo concepto de radio que permite, sobre todo, otras formas de expresión y la aparición de un aspecto importante del trabajo radiofónico como la producción. Así emisión y producción se separan incluso físicamente. Surge también el locutorio separado de la sala de control.

El otro gran acontecimiento de la época fue la *Guerra de los mundos*. Se trata de la emisión del radioteatro *Invasion from Mars* -La invasión de los marcianos- que el Teatro Mercurio del Aire dirigido por el actor y director de cine Orson Welles emitió, a través de la cadena CBS, la noche de Halloween -último día de octubre- en 1938. Era una adaptación de *La guerra de los mundos* de H. G. Wells. La emisión fue tan real que en más de siete millones de americanos cundió el pánico y llegaron incluso a abandonar pueblos enteros.



Imagen del mítico O.Welles.

La radio mostraba su poder narrativo con el arte, claro está, de un guión y unos efectos bien hechos. La técnica narrativa y la informativa mezcladas alcanzaron su punto álgido. Welles supo combinar la técnica del reportaje en directo, el estilo de información de los boletines horarios, las entrevistas y opiniones de expertos, los efectos especiales, la dramatización, el relato en presente, el cambio del locutor de continuidad por un periodista que relata los hechos, en fin un cóctel cuyo resultado fue apoteósico y marcaría un hito en la historia de la radio mundial. Según Faus Belau (1995, 39-40) La guerra de los mundos demostró: «a) la extraordinaria aceptación de los servicios informativos, b) la extensión del medio a nivel de masas, c) la credibilidad que la radio alcanzó en aquellos momentos y d) haber alcanzado el desarrollo técnico suficiente que hizo posible una dramatización perfecta, símbolo de la *radio-espectáculo*».

La II Guerra Mundial supuso el lanzamiento definitivo de la radio convirtiéndose en una potente arma al servicio de todos y, sobre todo, del poder y la política. Conquistó el mayor índice de credibilidad de su historia, pero al mismo tiempo sufrió la mayor desvirtualización en manos o, mejor dicho, en voces de la propaganda política -caso de Alemania- y de la contrapropaganda -caso de Inglaterra-. Todos estos acontecimientos supusieron también la especialización de la radio y la mejora de la técnica informativa.

Los años siguientes fueron poco imaginativos en la radio en cuanto a ideas y programación. No ocurrió lo mismo con los avances técnicos que en el periodo de 1950 a 1965 supusieron un incremento en la mejora tanto de emisión como de recepción. Una de las innovaciones fue el lanzamiento del disco microsurco de alta fidelidad, *HI-FI*, antecedente del sistema estéreo, que permitía una gama de frecuencias más amplia. La crisis radiofónica de esta etapa se debió en parte a la aparición de la televisión, pero en contra de la idea de su desaparición ocurrió el fenómeno contrario. La radio se vio obligada a inventar nuevas fórmulas y nuevas formas de hacer radio. A este hecho contribuyeron, sin duda, la incorporación de elementos técnicos como el transistor, la alta fidelidad y el sistema de estereofonía. Además la puesta en marcha de la frecuencia modulada (*FM*), descubierta por Armstrong en 1935 y utilizada de forma regular desde 1940, supuso la aparición y extensión de las emisoras locales, lo que acarreo también la fragmentación de la programación con el fin de acercarse a los problemas locales.

A principio de los años 60 la radio entra en un proceso de comercialización con la llegada de hombres de negocios a las empresas radiofónicas. Si había crisis de creatividad, lo mejor era prescindir de ésta última, era el lema. La radio era un buen negocio y debería encontrar recursos dentro y fuera. Uno de estos recursos externos fueron las empresas discográficas que en esos momentos disponían ya de un bollante volumen de negocios. La radio junto con el disco, la radio musical o radio fórmula, había encontrado un nuevo camino. La radio se empezó a pensar en términos económicos y paso de ser una empresa de servicio social a ser «explotada como una empresa de producción de bienes», (Faus Belau, 1995, 91).

Todo este proceso implicó la desaparición de monopolios estatales para pasar, en algunos casos, a la concentración de medios en manos de potentes empresas de comunicación. Por otra parte esta nueva forma de concebir la radio ha supuesto cambios cuantitativos y cualitativos en la forma de hacerla. Así, por ejemplo, los informativos se especializan. Ya no es el locutor de turno quien dice la noticia, aparecen periodistas especializados, comentaristas y expertos en temas concretos. La información junto con la música se convierten en comunicación capaz

de crear tendencias y estereotipos sociales. Es lo que se ha dado en llamar *radio de comunicación*. Faus Belau (1995, 95-96) destaca las características principales de esta forma de radio:

- a) La programación de hace más flexible para servir mejor la actualidad, contingente o no, en un acercamiento al mundo presente de la comunidad a la que se sirve.
- b) Potenciación de lo informativo. Los informativos ganan en calidad, concepto y cantidad.
- c) Los dramáticos, un constante revalorizada, expresamente escritos para la radio o adaptados de obras existentes.
- d) Un cierto desequilibrio entre el nivel sociocultural de la audiencia y el de los contenidos ofrecidos por la radio.

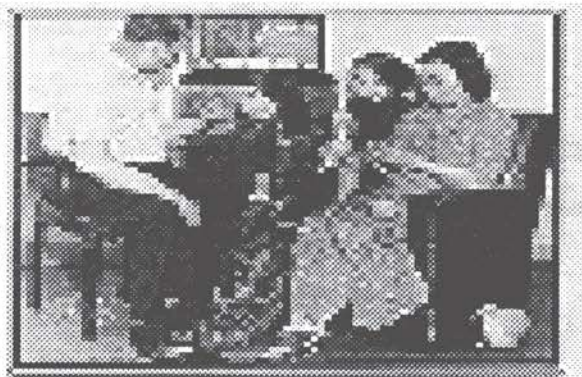
La historia de la radio en España camina en paralelo a la del resto de los países. Las primeras experiencias se remontan a 1916, en que el Centro Electrotécnico del Ejército realizó una prueba entre Madrid y el Pardo. En 1917 la Compañía Ibérica de Telecomunicaciones inicia sus pruebas de emisiones experimentales. Pero hasta 1920 no se realiza la primera emisión pública que, para no ser menos, consistió en la retransmisión de un concierto desde el Palacio de la Exposición de Valencia hasta el Paraninfo de la Universidad de la misma ciudad. En 1922 en el Teatro Real de Madrid se instaló un micrófono y un aparato emisor para la transmisión de óperas. Radio Ibérica, fundada por Antonio Castilla, inicia su programación regular en 1924. El mismo emisor es compartido por Radio Libertad -por decreto se repartían las horas de emisión-, patrocinada por el periódico del mismo nombre, y por Radio Madrid que patrocinaban empresas de material radiofónico.

El 14 de junio de 1924 se publica el primer Reglamento de la Radiodifusión Española que, entre otras cosas, daba al Estado el poder sobre las ondas y la posibilidad de otorgar licencias a empresas privadas. El Reglamento obliga a suspender la emisiones que ya estaban en marcha y a solicitar la autorización correspondiente. La primera autorización fue concedida a Radio Barcelona con el indicativo *EAJ 1* -EAJ era el indicativo asignado a España-, que comenzó a emitir de forma regular el 14 de noviembre de 1924. Su creador fue José María Guillén García apoyado por un grupo de empresarios catalanes. Le siguió en las concesiones Radio España de Madrid cuyo indicativo fue *EAJ 2*. Radio Ibérica con el indicativo *EAJ 6* desapareció en 1926 y pasó a formar parte de la cadena Unión Radio. En junio de 1925 el ingeniero Ricardo Urgoiti creó Unión Radio -después cadena SER- de carácter más liberal que las anteriores se convirtió en canal de expresión de intelectuales y artistas de la época, contó con la colaboración de personajes como Ortega y Gasset, Ramón Gómez de la Serna y los jóvenes de la Residencia de Estudiantes. El citado reglamento establecía un canon a pagar por cada usuario del receptor, junto con una licencia que expedía el jefe de Telégrafos de la localidad.

El contenido de los programas de esta primera etapa tenía básicamente un carácter cultural, informativo y musical. El primer informativo, *diario hablado*, lo puso en marcha Unión Radio en 1926, se llamó *La Palabra* y se hacían tres ediciones diarias.

El final de esta época lo marca el comienzo de la guerra civil. Fue, como dicen los historiadores, la primera guerra por la radio; pues la radio se convirtió en un elemento versátil de información y propaganda no sólo en España sino también en el ámbito mundial. Es desde esta guerra desde donde se transmiten los primeros reportajes a pie de trinchera. Sirvió a su vez para que generales como Quiépo de Llano o Mola lanzasen sus arengas y manifiestos. El 19 de enero de 1937, en Salamanca, nace Radio Nacional de España siendo su primer programa un mensaje de Franco.

Después de la guerra y durante la siguiente contienda mundial, la radio gozó de una gran credibilidad. Pero, poco a poco, el aislamiento del exterior y la imposición de información vacua y de entretenimiento a través de la cadena estatal Radio Nacional dieron al traste con la programación cultural y seria. Hubo que empezar a escuchar la radio, otras radios <sup>7</sup>, de forma clandestina. Por otra parte la televisión se hizo con la audiencia radiofónica, de modo que la programación volvió a los viejos formatos de radio-espectáculo con concursos cara al público, niños prodigio que cantaban, operaciones *Plus Ultra* -que comenzó en 1963 por iniciativa de Radio Madrid y las líneas aéreas Iberia-, lo *Formidables* que éramos todos, carruseles y cabalgatas, radionovelas, discos dedicados y las campanadas que anunciaban la voz del padre Venancio Marcos que, en palabras de Lorenzo Díaz (1992, 149), «constituía el paradigma más claro de utilización del medio con fines de adoctrinamiento».



La radio constituía un buen entretenimiento familiar.

Entre algunas curiosidades de la época cabe destacar al insigne Ramón Gómez de la Serna que realizó el primer reportaje de la radio desde el Café de Levante de Madrid. El grito de *No pasarán* de La Pasionaria, a través de la

---

7.- Tal es el caso de Radio España Independiente que empezó a emitir el 22 de julio de 1941 y dejó de emitir el 14 de julio de 1977. Dolores Ibárruri la bautizó como radio Pirenaica. Otras emisoras muy escuchadas fueron también la BBC, radio París y radio Moscú.

republicana en esos momentos Unión Radio. El parte del Cuartel General de Burgos anunciando que la guerra había terminado, el día 1 de abril de 1939 a través de RNE. Dos hechos más recientes merecen ser destacados, el anuncio de la legalización del Partido Comunista de España que el locutor y periodista Alejo García, jadeante, anunció ante los micrófonos de RNE un Sábado Santo de 1977. El otro hecho, conocido como *la noche de los transistores*, es el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 con la famosa entrada de Tejero en el Congreso de los Diputados. La radio estaba allí, RNE y la SER, pero fue esta última la que, a pesar de las amenazas, dejó el micrófono abierto y todos pudimos oír el desarrollo de los acontecimientos.

A partir de 1941 se puso en marcha radio SEU que luego sería Radio Juventud. Fue la primera radio-escuela donde se formaron numerosos profesionales del medio. Por esta época nacen nuevas cadenas como la REM (Red de Emisoras del Movimiento), la CAR (Cadena Azul de Radiodifusión), que luego darían lugar a Radio Cadena, la CES (Cadena de Emisoras Sindicales) y en 1958 la COPE, ligada a la Conferencia Episcopal, que reunió a emisoras parroquiales y mantuvo durante años el indicativo de Radio Popular en todas la provincias.

Desde 1962 las innovaciones técnicas van llegando a la radio española y aparecen nuevos formatos, sobre todo musicales, conducidos por una figura inventada por las multinacionales del disco: el *discs-jockey*. En junio de 1965 comienza la instalación de emisoras de FM dedicadas fundamentalmente a la música. Radio Nacional venía ya experimentando este sistema. Fue clave para el nuevo formato de la radio-fórmula y su programa más paradigmático: *los 40 principales*, fórmula española inventada por Rafael Revert que comenzó el 18 de julio de 1966. En los últimos años las radios en su afán por llegar ya no más lejos, sino a más gente, se nutren de nombres propios, las grandes figuras o estrellas que prestan sus servicios y su voz al mejor postor.

Casi desde el nacimiento de la radio española el público infantil ha sido objeto de producciones memorables. Los cuentos y las canciones populares fueron los primeros contenidos. Después vendrían, en 1942, *Empanadillo y Pirulo*, *Pototo* y *Bolicho*; un poco más tarde *Matilde*, *Perico* y *Periquín* (1955). Radio España cuidó estos espacios y tuvo incluso una compañía infantil que ofrecía galas abiertas al público en teatros de Madrid. Por los años setenta destacaron programas como *La ballena alegre*, en la CAR; *Festival de los chicos* en la SER y *Payasín* en RNE. Algo más tarde *Dola, Dola, tira la bola*, en RNE.

La radio educativa en nuestro país era básicamente de entretenimiento. No hay una tradición educativa a través de las ondas. Aunque ha habido algunos experimentos como el *Pedagogical Pop* que Radio Cadena puso en antena hacia los años ochenta para que estudiáramos inglés mediante las canciones del pop actual. Mención aparte merece Radio ECCA que nació en 1963, coincidiendo con el inicio de una campaña de promoción cultural en nuestro país que de forma conjunta pusieron en marcha Radio Popular, las Fuerzas Armadas, el Movimiento y la Sección Femenina, entre otros. En 1977 Radio ECCA se consolida como una radio de educación para personas adultas y es clasificada oficialmente como uno de los Centros Estatales de Educación Permanente de Adultos. Las emisiones de la UNED a través de Radio Nacional, es otro de los aspectos de la radio educativa.

A grandes rasgos esta es la historia de un medio casi mágico capaz de urgarnos la imaginación. Pero una historia, aunque sea breve, debe acabar -o empezar- con una cronología que es algo así como un intento de comprimir el tiempo para recordar lo sucedido.

## **5.1. Cronología de un medio mágico**

- 1868.** J. C. Maxwell demuestra teóricamente la existencia de ondas electromagnéticas.
- 1877.** T. Edison inventa el micrófono de carbón.
- 1886.** A. G. Bell inventa el teléfono.
- 1887.** H. R. Hertz confirma de forma experimental la existencia de las ondas electromagnéticas.
- 1894.** Branly construye los primeros circuitos radioconductores.  
Primeras experiencias de Marconi en la finca italiana donde vivía.
- 1896.** Marconi realiza la primera experiencia de transmisión a distancia, 2.400 metros y logra hacer sonar un timbre.
- 1897.** El ruso Popov envía la primera señal sin hilos sobre agua a través del canal de Bristol.
- 1901.** Marconi realiza otra transmisión sin hilos entre Terranova y Cornualles cuyo contenido es la letra S del alfabeto morse.
- 1906.** Primeras válvulas termoiónicas amplificadoras gracias a los esfuerzos de J. A. Fleming y De Forest.
- 1909.** Marconi recibe el Nobel de Física.

- 1908.** Ch. D. Herrold realiza las primeras transmisiones radiofónicas con información meteorológica en California.
- 1910.** Transmisión del recital de E. Caruso desde el Metropolitan de Nueva York.
- 1911.** Los universitarios de Wisconsin transmiten intermitentemente información económica y meteorológica.
- 1916.** Primera prueba experimental de emisión en España, entre Madrid y el Pardo.
- 1917.** La Compañía Ibérica de Comunicaciones realiza ensayos de transmisiones.
- 1920.** Comienzan las emisiones regulares. Transmisión del recital de N. Melba desde Londres, a cargo de la compañía de Marconi. Inauguración de la primera emisora, la KDKA en Pittsburg. En España transmisión de un concierto en Valencia.
- 1923.** Nace la British Broadcasting Company, la BBC, que en 1926 pasaría a ser pública y cambiaría el nombre de Company por el de Corporation. Creación del primer *diario hablado*, obra de Bill Slocum del *Herald Tribune*.
- 1924.** Radio Ibérica inicia su programación. Le seguirán Radio Libertad y Radio Madrid. Publicación del primer Reglamento de la Radiodifusión Española. Primera concesión de emisión a Radio Barcelona EAJ I.

- 1925.** Nace Unión Radio, precursora de la SER. Primer *Pick-up* eléctrico, en España *picú*; luego fonocaptor y más tarde tocadiscos. Primera retransmisión de una corrida de toros desde Madrid a través de Unión Radio, actuó Juan Belmonte.
- 1926.** Primer diario hablado español: *La Palabra*. Primera grabación eléctrica sobre un disco: *El Mesías* de Haendel.
- 1927.** Nace la CBS, Columbia Broadcasting System. Primeros discos de registro eléctrico.
- 1930.** David Sarnoff de la compañía de Marconi funda Radío Corporation of America, RCA.
- 1931.** A. D. Blumlein obtiene la patente de la estereofonía. El Papa Pío XII inaugura Radio Vaticano. Se inventa el micrófono de condensador. Se celebra en Barcelona la primera Exposición Nacional de la Radio. Primer programa de discos dedicados emitido por Unión Radio.
- 1933.** Creación de la primera agencia de noticias para la radio, la Columbia News Service.
- 1934.** E. Armstrong descubre la FM. Registro directo en disco blando.
- 1937.** Nace en Salamanca RNE. Primeras instalaciones de emisoras de FM en New Jersey.

- 1938.** Emisión de *Invasion from Mars* por la compañía de O. Welles Teatro Mercurio del Aire.
- 1940.** En Estados Unidos se aprueba la utilización de forma regular de la FM.
- 1946.** Nace el magnetófono, primero de hilo y después de cinta; gracias a ésta se empiezan a realizar montajes sonoros.
- 1948.** W. B. Shokley, W. Brattain y J. Bardeen idean el transistor para unos laboratorios. En 1958 reciben el Nobel de Física. Primeras grabaciones de discos en microsurco. Se utilizan por primera vez transistores en aparatos receptores. Un técnico de la SER graba por primera vez en España en cinta magnetofónica, la grabación se efectúa en el zoo de Barcelona para ambientar una aventura radiofónica de Tarzán.
- 1956.** La estereofonía se aplica a la FM.
- 1957.** Radio Nacional de España pone en marcha en Madrid la primera emisora de FM.
- 1960.** Aparición de los circuitos integrados.
- 1967.** Surge la popular cassette, el radiocasete.
- 1977.** Las emisoras españolas dejan de conectar con RNE para los boletines horarios.

**1981.** Primeros sonidos digitalizados.

**1982.** Aparición del disco digital o compacto que es leído por un rayo láser.

**1996.** Primera emisión en España de radio digital a través de satélite.



## 6. TECNOLOGÍA RADIOFÓNICA

---

Desde que el mundo es mundo la energía sonora, el sonido, ha hecho acto de presencia. Quizá el *big bang* fue uno de los primeros sonidos que ayudaron a conformar nuestro planeta. El sonido conforma, sin duda, uno de los primeros gestos que hacen posible la comunicación en toda la historia de la humanidad. Sonidos naturales emitidos por nuestros ancestros que han ido conformando poco a poco todo un sistema de relación social, motivado quizá por la necesidad de comunicación que posee el ser humano. Pero incluso a medida que el tiempo y el espacio separaban a estos seres, esa necesidad de comunicación ve resuelto su problema prolongando su sonido no ya a través de la voz cercana sino con la apoyatura de instrumentos y utensilios. Desde el *tan tan* hasta el teléfono portátil existe toda una apasionante historia de venturas y desventuras, de inventos e imitaciones, de logros y frustraciones. Hombres como Bell, Hertz o Marconi elevaron por el aire la palabra y, cual poetas o electropoetas, inundaron con las ondas nuestras casas.

Lo cierto es que sin el sonido nos sería muy difícil vivir. Buena parte de la información sobre la existencia y naturaleza de algunos fenómenos nos llega a través de él. El sistema de recepción del sonido que posee el ser humano, la audición, es quizá uno de los sentidos más importantes por el que percibimos muchas de las informaciones que nos llegan.

Vamos a hacer un somero repaso a algunos de los conceptos básicos sobre el sonido y sobre los aspectos de la radio que tienen que ver con él.

### 6.1. La 'magia' del sonido

Podemos empezar por una simple pregunta: ¿qué es el sonido? La respuesta quizá no sea tan simple, pero vamos a intentarlo. Es una forma de transmisión de la energía. Es el resultado de la vibración de un cuerpo en movimiento. Todo cuerpo al ponerse en movimiento produce unas vibraciones que *suenan* si se transmiten a través de algún medio. Para que haya sonido es preciso: un cuerpo en movimiento, un medio transmisor, material o no material como es el aire y un aparato receptor que recoja la onda en forma de sonido, el oído.

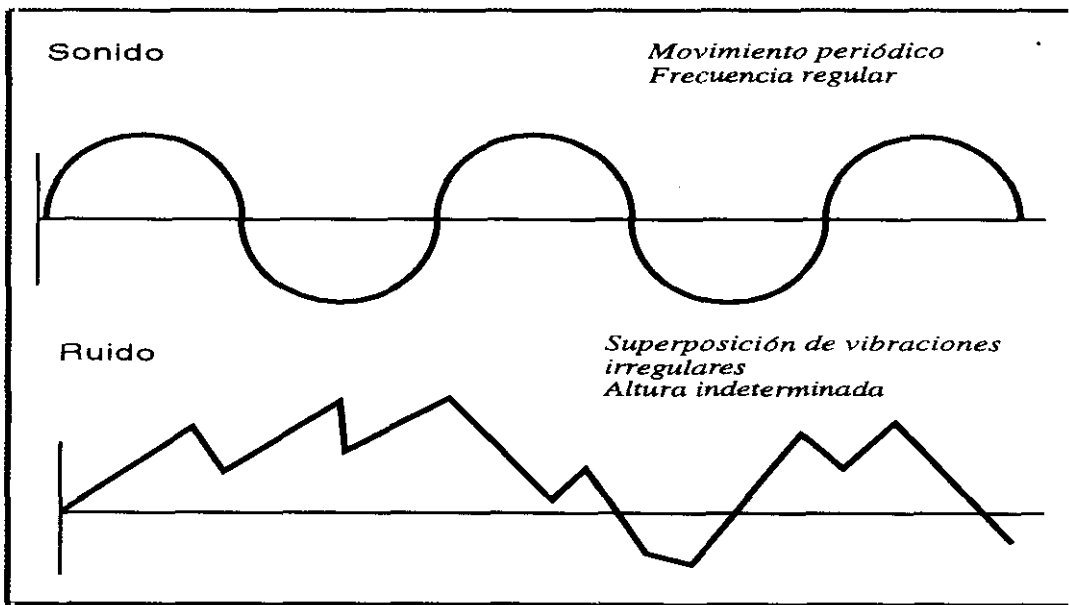


Figura nº 6. Diferencia entre sonido y ruido.

Los sonidos se diferencian entre sí por una serie de características o cualidades, como son: intensidad, tono y timbre.

**Intensidad** es la amplitud de la vibración. La energía que transporta la onda sonora por unidad de tiempo. Se mide en decibelios (dB). El campo auditivo humano está entre 0 (umbral de audición) y 120 dB (umbral doloroso).

**Tono**, también llamado altura, es el número de vibraciones por segundo; es decir, la frecuencia (medida en hertzios). Nos permite distinguir los sonidos graves (frecuencia más baja) de los sonidos agudos (frecuencia más elevada). El oído humano responde a frecuencias comprendidas en un intervalo entre 20 Hz y 20.000 Hz.

**Timbre** o color, es la calidad del sonido; lo que hace distinguibles a unos de otros aunque coincidan en tono e intensidad. Esta distinción se debe a que a cada onda simple o fundamental se superponen otras ondas secundarias llamadas armónicos, cuyas frecuencias son múltiplos enteros de la primera. Cuando no hay armónicos decimos que el sonido es puro.

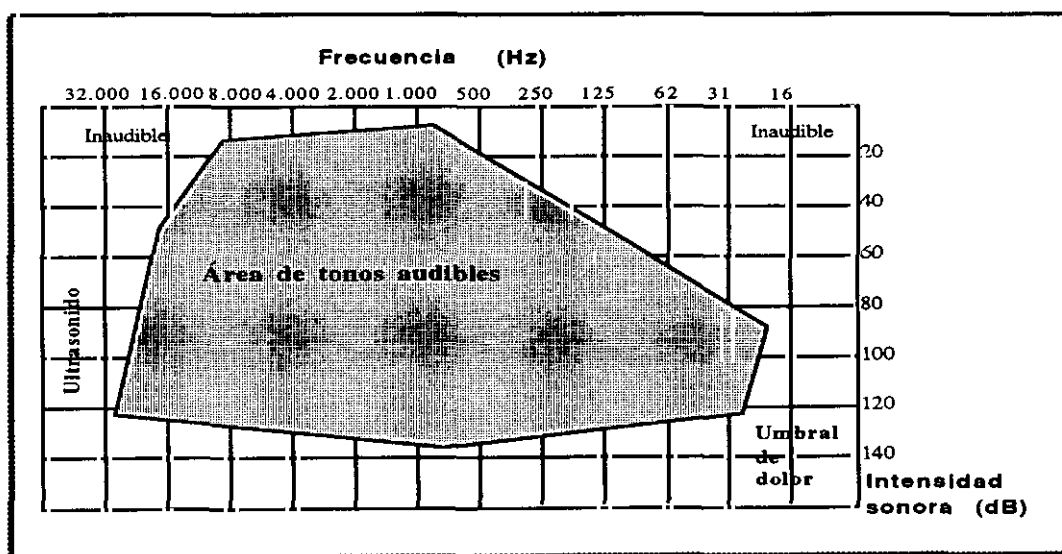


Figura nº 7. Gráfico de la gama de sonidos.

## 6.2. Las ondas de radio

Así pues cuando se produce un sonido, las pequeñas partículas del aire que hay alrededor vibran en todos los sentidos. A estas vibraciones es a lo que llamamos ondas. Las ondas de radio son impulsos de energía eléctrica que viajan por el aire y el espacio, son las que transportan el sonido generado por un transmisor para que sea recogido por un receptor. Las ondas de radio pertenecen a la familia de las ondas electromagnéticas; estas son ondas que transforman la energía en luz, calor y sonido. La diferencia entre todos estos tipos de ondas es la longitud. Las ondas de mayor longitud son las de radio que nuestros sentidos no pueden captar; las otras dan lugar a distintas transformaciones como el calor, infrarrojos, luz, rayos X, y ultravioletas, etc.

Las ondas de radio o electromagnéticas viajan siempre a la misma velocidad (300.000 kms. por segundo). Para transportar sonido las ondas deben ser continuas. Cuando ponemos señales de sonido en las ondas decimos que **modulamos**.

Podemos modular de dos maneras, o alterando la **amplitud** (altura) de la onda, obteniendo las conocidas **onda media, larga o corta**; o alterando la **frecuencia**, es la llamada **frecuencia modulada**.

La frecuencia es el número de vibraciones que se producen por segundo. Se expresa en ciclos por segundo *c/s* o también en *hertzios*, en honor al científico alemán Heinrich Hertz que en 1887 demostró experimentalmente la existencia de las ondas de radio.

La transmisión consiste en enviar de un punto a otro un mensaje o información. En el caso de la radio la transmisión se realiza sin utilizar cables.

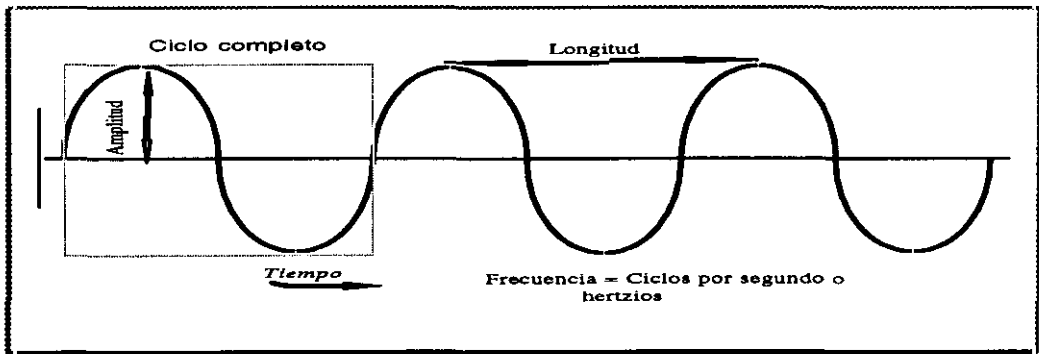


Figura nº 8. Parámetros que constituyen las ondas sonoras.

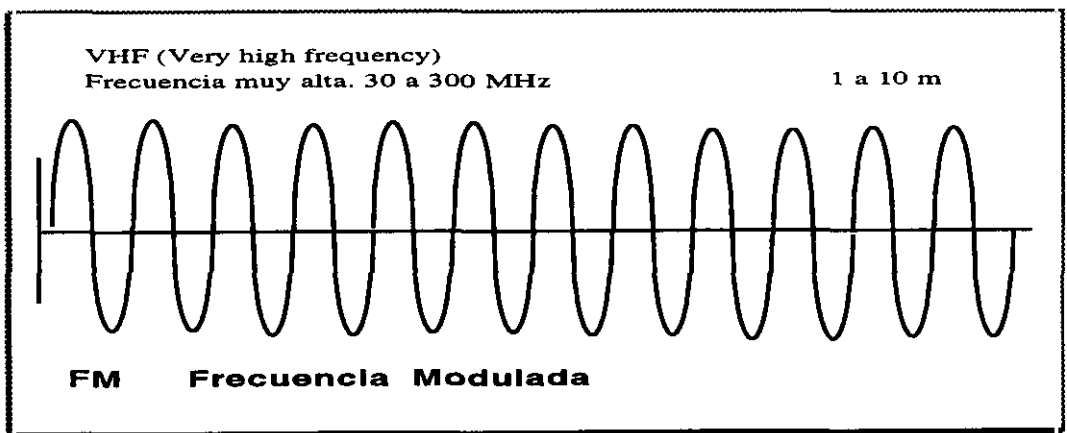


Figura nº 9. Alteración de la frecuencia.

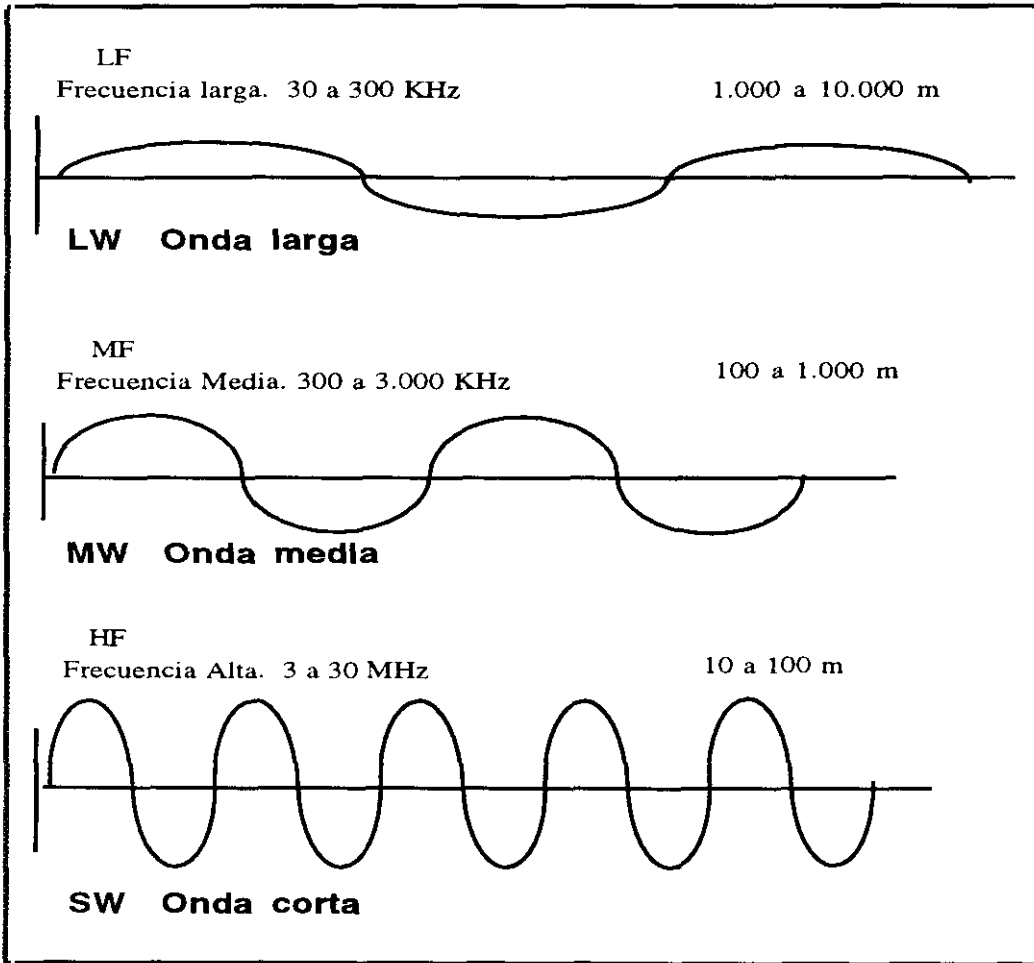


Figura n° 10. Las tres alteraciones de la amplitud.

Un resumen de lo dicho hasta ahora podemos verlo en el siguiente esquema:

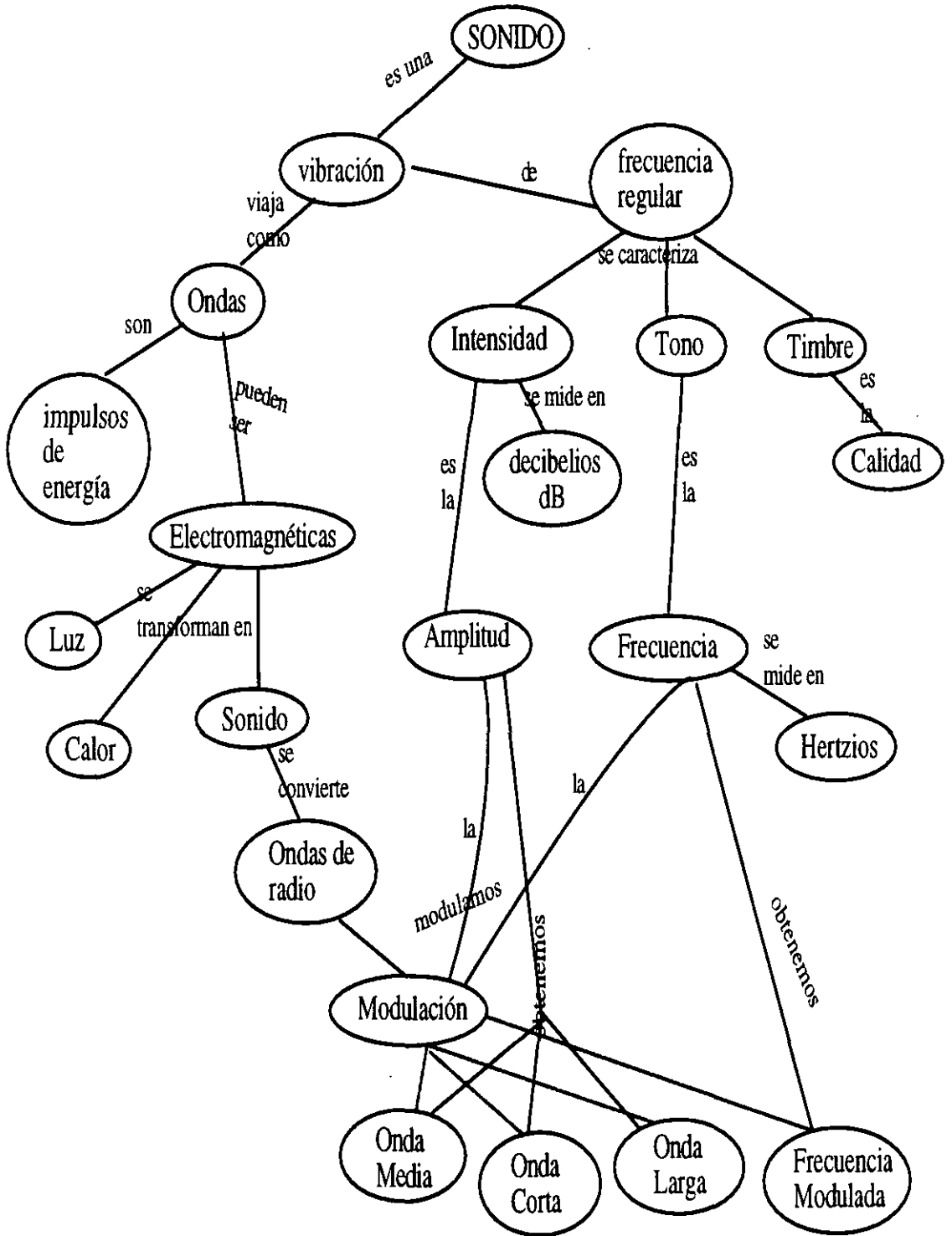


Figura nº 11. Mapa conceptual del sonido.



## 7. LA 'MAGIA' DE LA RADIO

---

Dice Lorenzo Dfáz (1992) que la radio es el *mester de fantasía*, y no le falta razón. La radio ha constituido un elemento importante en la historia contemporánea de los pueblos, de la cultura y de la comunicación de masas. La radio nos acerca al centro de la noticia y nos hace participar en vivo en cualquier acontecimiento, en el capítulo anterior se han señalado algunos de los más significativos de su historia. De todos los medios de comunicación quizás sea la radio el medio más democrático, puesto que nos permite elegir lo que en cada momento queremos escuchar. Otra de las características más importantes de este medio es la inmediatez; casi en el momento en que se produce la noticia la radio es capaz de estar ahí y, a pesar de la distancia, poder transmitimos los hechos. Curiosamente la radio es un medio muy simple y barato; con un equipo elemental se puede transmitir cualquier mensaje sonoro.

A pesar de que el tiempo en el que cualquier fenómeno era explicado y atribuido a poderes divinos y sobrenaturales ha pasado, la radio mantiene una chispa de magia y de misterio. Es como la voz del *más allá*, es el susurro aterciopelado con el que nos dormimos, el gallo cantarín que nos despierta, el sonido amigo que nos acompaña, la voz de la conciencia que nos advierte, el contador de cuentos al amor del tiempo, de la lumbre, de la costumbre.

Pero, debemos preguntarnos: ¿de qué está hecho el mensaje radiofónico?, ¿qué ingredientes forman esa magia? Y voy a tratar de responder desde mi propia experiencia de utilización de la radio en la escuela, de ahí que en las páginas

siguientes, sobre todo en lo referente a los elementos técnicos, haga hincapié en los medios con los que por lo general se pueden encontrar en un centro educativo y, por tanto, no hablaré de los medios tecnológicos de la radio profesional.

### **7.1. Elementos de comunicación**

En la radio se dan cita varios lenguajes, las peculiaridades de éstos, así como la combinación entre ellos, dan origen al mensaje radiofónico. Balsebre (1994) critica el poco rigor de algunos estudiosos del medio que identifican el lenguaje radiofónico con el lenguaje verbal y la consiguiente consideración del medio como un canal transmisor de mensajes hablados que facilita la comunicación en la distancia, pero que no tienen en cuenta el carácter de la radio como medio de expresión. En consecuencia, propone un sistema expresivo del lenguaje radiofónico que integre los distintos lenguajes, así como la propia tecnología de la radio «cuyos recursos expresivos influyen decisivamente en la codificación de los mensajes sonoros de la radio», (p. 26) y la noción de oyente como elemento del proceso de la comunicación radiofónica que da significado al mensaje sonoro. Su propuesta de estructura constitutiva del sistema semiótico radiofónico la expresa gráficamente del modo siguiente:

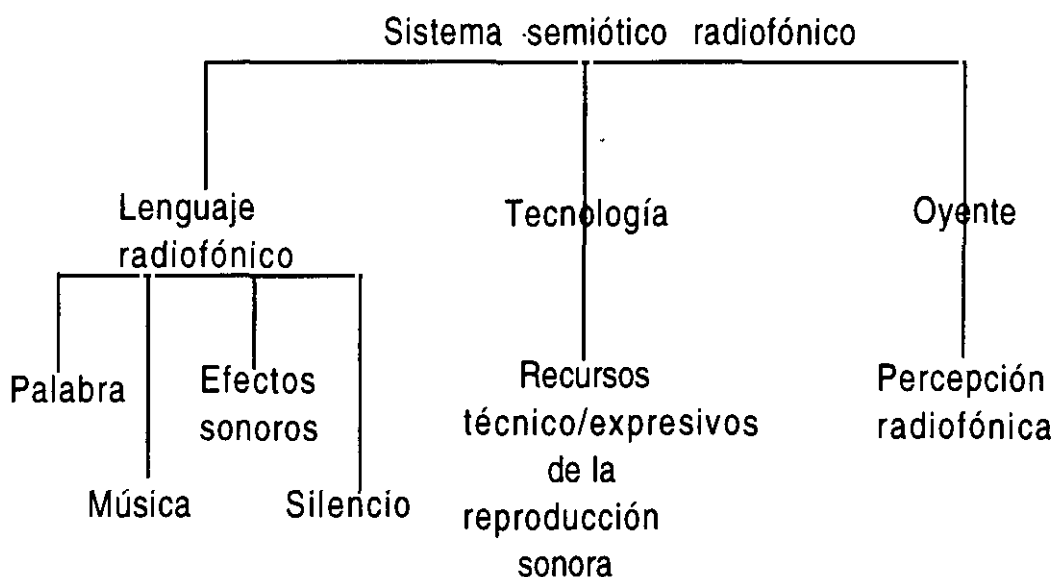


Figura nº 12. Sistema semiótico radiofónico de Balsebre, 1994.

Finalmente hace un definición del lenguaje radiofónico en base a lo anterior, definición que comparto plenamente:

«Lenguaje radiofónico es el conjunto de formas sonoras y no sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y el conjunto de factores que caracterizan el proceso de percepción sonora e imaginativo-visual de los radioyentes». (Balsebre 1994, 27)

Podemos decir que en la radio existen cuatro tipos de lenguaje: el verbal, la música, los efectos sonoros y el silencio. Aprovechar las virtudes de cada uno de éstos y mezclarlos sabiamente teniendo en cuenta sus distintas funciones, nos va a permitir organizar nuestro mensaje.

El lenguaje verbal, la palabra, junto con el lenguaje musical constituyen la base del mensaje radiofónico. Los efectos sonoros complementan a los anteriores lenguajes creando el ambiente necesario para dar mayor veracidad al mensaje. El silencio en radio podemos considerarlo como un lenguaje específico y propio de este medio; con el silencio podemos decir muchas cosas.

Algunas de las principales funciones de cada uno de estos lenguajes son:

### ***Lenguaje verbal***

*Función expresiva.* Es lo que dice o cuenta el emisor; indica nuestra actitud ante lo que decimos. En radio son típicos los programas en los que damos nuestra opinión, tertulias, entrevistas, etc.

*Función Informativa o denotativa.* Se refiere propiamente al mensaje. Nos informa o enuncia algo. Lo más característico son los programas informativos.

*Función apelativa o conativa.* Se dirige al receptor; intenta provocar una respuesta o reacción de éste. Programas que incitan a la participación directa o indirecta de los oyentes.

### ***Lenguaje musical***

*Función expresiva.* Crea el clima o ambiente sonoro en torno al mensaje.

*Función gramatical.* La música sustituye a los signos de puntuación en el mensaje oral y sonoro. El ejemplo más característico es la ráfaga musical y la cortinilla.

*Función descriptiva.* La música sustituye totalmente a la palabra. Crea por sí sola lo que queremos transmitir.

*Función ambiental.* Forma parte del mensaje, del ambiente, y con ella conseguimos mayor realismo.

*Función reflexiva.* Momentos para que el oyente reflexione sobre el mensaje oído.

### ***Efectos sonoros***

*Función narrativa.* Posee las virtudes de la función gramatical. Son efectos que se utilizan para indicar cambios de escena, de tiempo y de espacio.

*Función expresiva.* Crea por sí sola ambientes; posee un valor comunicativo propio. (Por ejemplo un disparo)

*Función ambiental.* Describe ambientes.

### ***Silencio***

*Función expresiva.* Refuerza el significado del sonido.

*Función enfática.* Crea expectación ante el desenlace de una acción.

#### **7.1.1. ¿Cómo escribir para hablar?**

Ya se han citado algunas de las principales funciones que realizan cada uno de los lenguajes que conforman el mensaje radiofónico. El lenguaje verbal se manifiesta también en su forma escrita. Para hablar primero hay que escribir. En radio no se escribe como lo hacemos normalmente, hemos de pensar que nuestro mensaje va a ser oral. Vamos a contar cosas y hemos de hacerlo de forma natural, como si estuviéramos frente a frente con nuestro interlocutor. En la comunicación radiofónica no existen las miradas ni los gestos, la comunicación interpersonal se

hace difícil, por tanto se deben tener en cuenta algunas pautas y consideraciones para que el mensaje fluya de forma clara y natural.

He aquí algunas pautas sobre cómo escribir para hablar:

- *Procurar la sencillez. Usar palabras claras y de fácil comprensión.*
- *Utilizar un vocabulario asequible y frases cortas.*
- *Ante cualquier tema, no abarcar todo; es mejor contar poco y que se entienda.*
- *Usar la reiteración, pero sin cansar.*
- *Utilizar los signos de puntuación ajustándolos más a nuestro ritmo y a nuestra forma de hablar más que a las convenciones escritas.*
- *Si se dan cifras, mejor redondear. (Por ejemplo, 139. 452... es mejor decir: 139.000, o bien: más de 139.000)*
- *Que no se note mucho que se está leyendo. Hay que intentar ser natural.*
- *Hacer una relación de los puntos básicos que se quieren contar, ordenarlos con cierta lógica y buscar una estructura sencilla. (Elaboración de una escaleta)*
- *Existe una regla básica para todo programa:*  
***La primera frase debe interesar, la segunda informar.***

(Adaptado de R. Mcleish, 1985)

### 7.1.2. El lenguaje técnico

En la radio hay también un lenguaje técnico, es decir, un lenguaje específico compuesto de términos radiofónicos que ayudan a entenderse a los que hacen radio. Es un código muy sencillo que permite organizar todos los elementos que intervienen en la comunicación radiofónica. Algunos de los términos más usados son:

*Sintonía* : Es la música que identifica a un programa. Son las señas de identidad.

*Sintonía de entrada* : Es la sintonía que abre el programa.

*Sintonía de salida* : Es la sintonía que cierra el programa.

*Música a P.P.* : La música, o el sonido, pasa a primer plano.

*Música de F.* : La música o el sonido, pasa a fondo.

*Música desvanece* : La música o el sonido va "bajando" poco a poco.

*Música cesa* : La música que ya no volvemos a poner.

*Música resuelve* : Dejamos que esa pieza musical acabe.

*Funde* : Fundir dos sonidos.

*Ráfaga* : Paso a primer plano de un sonido durante muy poco tiempo.

*Insertar* : Indica cuándo se pone una grabación, una canción, o algún documento sonoro.

*Pausa* : Silencio.

### 7.1.3. Cómo organizar todos los elementos

Un buen mensaje radiofónico debe ser la combinación perfecta de todos estos elementos. La clave para ello está en el guión; un buen guión garantiza una buena realización del programa.

Así pues antes de sentarnos delante del micrófono hemos de planificar lo que vamos a hacer, hemos de realizar el guión con el fin de que tanto la parte técnica como la parte creativa estén perfectamente armonizadas y el resultado de la comunicación radiofónica sea perfecto. Un día oí decir a un reconocido profesional de este medio que había que tener un buen guión para poder saltárselo.

En la tarea de planificación, antes incluso que el guión, existe un método para organizar un programa. Es lo que se llama **escaleta**. La escaleta es el esqueleto del programa; es como el andamio o estantería en la que iremos colocando todo el contenido. La escaleta nos permite organizar todos los ingredientes que constituyen el programa. La escaleta nos permite diseñar la estructura general del programa que queremos realizar.

El modelo de escaleta que con mis alumnos he utilizado es muy sencillo, consiste en contemplar al menos tres aspectos importantes de todo programa de radio: el **contenido o temas** a tratar, los **recursos sonoros** a utilizar y el **tiempo**. Existen otros aspectos como son el tipo de oyentes, es decir, a quién va dirigido el programa; la publicidad que se incluye, aspectos económicos, etc. Pero en el tipo de radio escolar que nosotros realizamos estos últimos no son importantes.

La ficha modelo de escaleta que utilizamos es la siguiente:

PROGRAMA:		FECHA EMISIÓN:
REALIZADO POR:		DURACIÓN:
<b>RECURSOS</b>	<b>CONTENIDO-TEMAS</b>	<b>TIEMPO</b>

Como ilustración acerca de la realización y utilización de la escaleta baste un ejemplo real. Uno de los grupos de la clase objeto de la investigación decidió realizar un programa a propósito de algunos temas de interés social que se habían tratado en clase. Eligieron los perjuicios de las drogas como tema de su programa. Se habían documentado lo suficiente a través de artículos de revistas y alguna otra documentación existente en nuestro pequeño archivo. Con todo ello habían redactado cinco folios a máquina y así, tal cual, pretendían leerlo en la radio. El trabajo era excelente, pero cinco folios leídos "sin respirar" en radio hacen perder el interés a cualquier oyente. Aquello podía convertirse en un *ladrillo* radiofónico. Como parte del trabajo de investigación que estábamos desarrollando se les propuso que emplearan "el método de la escaleta", se discutió entre todo el grupo de clase y el resultado fue el siguiente:

PROGRAMA: Autopista hacia el suelo. Sección: Opinan nuestros "coleguis"		F.EMISIÓN 8-3-90
REALIZADO POR: Carolina, Raquel, Loli y María		DURACIÓN 20'
RECURSOS	CONTENIDO-TEMAS	TIEMPO
Sintonía de entrada	Tema: las drogas 1. Introducción al tema, breve panorámica.	3'
1. Locutora	2. Opinión de un médico sobre la salud y las drogas (simulación de la entrevista, una chica hace de médico y opina a partir de documentos verídicos)	6'
2. Entrevista en directo	3. Canción de los Calis sobre la heroína.	3'
3. Disco: canción de los Calis	4. Encuesta opinión: ventajas e inconvenientes.	6'
4. Grabación: encuesta a los chicos y chicas del colegio.	5. Locutora, resumen rápido de algunas ideas importantes y despedida.	2'
5. Locutora		
Sintonía de salida		

El programa resultó mucho más ágil y dinámico. Quizás también se comprendan ahora algunas de esas funciones de los distintos lenguaje radiofónicos. En este caso, por ejemplo, la inserción de la canción de los Calis, sirvió de reflexión sobre el tema tratado.

#### **7.1.4. El guión radiofónico**

Quizá una de las mejores formas de explicar cómo es un guión radiofónico sea empleando un formato de guión. De esta forma contaba a los alumnos cómo y qué era el guión radiofónico <sup>8</sup> :

**CONTROL: SINTONÍA DE ENTRADA A P.P.  
Y RESUELVE**

**Voz 1ª** Para elaborar un programa, debemos tener en cuenta los lenguajes que existen en la radio: música, palabra, sonido, silencio... Existe además un vocabulario específico para las indicaciones técnicas o de control.

**PAUSA**

**Voz 2ª** Todos estos elementos, sabiamente combinados, constituyen un programa.

**CONTROL: RÁFAGA MUSICAL 5"**

**Voz 2ª** Para ello es necesario organizar los citados elementos en una estructura de fácil comprensión para todos aquellos que hacen el programa y, cómo no, para el oyente al que va destinado. Esta estructura es lo que vamos a llamar... el guión radiofónico.

---

<sup>8</sup>.- Cuando lo presenté por primera vez lo hice con una grabación.

**CONTROL:** MÚSICA (nº 1) A P.P. 15" Y PASA A FONDO

**Voz 1ª** En el guión radiofónico escribiremos las indicaciones técnicas, lo que vayamos a decir y las músicas o efectos que vayamos a emplear.

**CONTROL:** MÚSICA Nº 1 A P.P. Y CESA. FUNDE  
CON MÚSICA Nº 2 A P.P. 15" Y DESVANECE.

**Voz 2ª** El texto del guión se escribe desde la mitad del folio hacia la derecha, a doble espacio.

PAUSA

No se dejan palabras a medias para pasarlas a otro renglón. Los párrafos deben terminar en la misma hoja, no en la siguiente.

PAUSA

Si el texto de una noticia tiene que pasar a otro folio en el primero ponemos la palabra *sigue* o una flecha.

Se indica con un punto y guión (.-) que el texto de la noticia ha acabado.-

**CONTROL:** RÁFAGA MUSICAL 5" A P.P.

**Voz 1ª** El margen izquierdo del folio está destinado al montaje musical o sonoro. Se hacen aquí las anotaciones para el control.

**CONTROL: INSERTAR RUIDO, AMBIENTE DE VOCES Y COCHES  
A P.P. 5" PASA A FONDO.**

**Loc.** Debemos indicar también qué locutor (loc.) o locutora (loca.) habla. Si hay varios se pueden numerar; o poner el nombre.

**Loca.** En radionovelas o dramatizaciones se ponen los nombres de los personajes que dialogan.

**PAUSA**

**Loca.** Otro aspecto a tener en cuenta es la velocidad de lectura. No debemos pasar de las 160 ó 170 palabras por minuto.

**CONTROL: CESA EL MURMULLO DE VOCES Y FUNDE  
CON SINTONÍA DE SALIDA QUE SE MANTIENE  
DE FONDO.**

**Loc.** Y llegamos al final, el guión debe terminar agradeciendo la escucha y despidiéndose con la sintonía de salida.

**Loca.** Muchas gracias y hasta la próxima.

**CONTROL: SINTONÍA DE SALIDA A P.P. Y RESUELVE.**

## 7.2. Elementos técnicos

Hemos hablado de determinados elementos que conforman el lenguaje radiofónico, el mensaje mágico y maravilloso que desde nuestra imaginación somos capaces de construir. Pero esto es sólo una parte de la comunicación radiofónica. Es algo así como la parte creativa, y ésta de poco sirve si no va acompañada de la parte técnica.

Dos de los lenguajes que ya hemos presentado, la música y los efectos, son propios de esta parte técnica. Algunos de los aparatos empleados en radio son incluso más antiguos que el tipo de emisoras que conocemos hoy, es el caso del disco microsurco y el fonógrafo que permitía reproducir el disco grabado y que, como hemos dicho, desde que sonó por primera vez en la radio, ésta cambió su forma de hacer.

Hemos dicho también que la radio es un medio barato, y es que con pocos aparatos y con mucha imaginación se puede hacer buena radio. Hoy en día la técnica ha permitido que las emisoras tengan buenos equipos técnicos y esto hace que el sonido que escuchamos sea cada vez más perfecto, más real. Equipos informáticos, CD-ROM, equipos digitales, sintetizadores y procesadores para generar sonidos, los *Samplers* que permiten generar y grabar sonido digital, sistemas *duplex* y *multiplex* para conexiones telefónicas, y algunos más forman parte ya de algunas emisoras. Nuestra pretensión es mucho más modesta. Estamos hablando de emisoras escolares. No obstante, nuestra experiencia nos ha demostrado que con un equipo mínimo y bien utilizado podemos situarnos sin ningún pudor a la altura de las *grandes*.

En los centros educativos es fácil disponer de algunos de los recursos que a continuación se describen.

El material básico y más sencillo es un magnetófono de grabación y reproducción. Con él podemos hacer radio. No obstante, se hace necesaria la utilización de algunos medios más con el fin de conformar nuestro mensaje radiofónico de la forma técnica más completa posible.

Por supuesto si lo que queremos es emitir, el aparato más importante será el **emisor**. Existen en el mercado varios tipos de emisoras en FM, de cuatro a diez vatios de potencia que son suficientes para un centro escolar. El coste de éstas es bastante barato. A esta sencilla emisora podemos incorporar un amplificador lineal para aumentar la potencia de salida, un codificador de estereofonía si queremos emitir en estéreo y todos aquellos adelantos técnicos que mejoren la transmisión. Más adelante veremos otras formas de hacer radio, o de jugar a la radio, sin emitir.

Pero la emisora no se completa sin la antena. Las hay muy baratas y muy fáciles de montar.

Un equipamiento suficiente estaría compuesto por los siguientes elementos:

### ***Micrófono***

Es uno de los elementos más importantes. El micrófono es el instrumento encargado de recoger el sonido, nuestra voz, el ruido ambiente, etc.; en radio es algo así como el bolígrafo de la comunicación oral.

Existen micrófonos de varios tipos, sin entrar ahora en detalles técnicos podemos hablar de dos tipos básicos: el micrófono omnidireccional o de ambiente y el direccional. El primero posee una gran sensibilidad para captar cualquier sonido venga de donde venga, es más apropiado para su utilización en espacios exteriores si queremos recoger varios sonidos. El segundo más propio para el interior, para el locutorio, recoge el sonido en una sola dirección. Hablamos delante de él y no recoge posibles ruidos que se puedan producir alrededor. Existe otro tipo bidireccional que recoge el sonido en dos direcciones; puede ser apropiado para entrevistas en el exterior. No obstante, la práctica nos enseñará el mejor uso de éstos.

## ***Magnetófono***

El popular casete, es quizá uno de los aparatos que con más frecuencia podemos encontrar en los centros escolares. El magnetófono podemos aprovecharlo en su doble virtualidad, como aparato reproductor de sonido y como aparato de grabación de sonido. Existen varios tipos de magnetófonos: de bobina abierta, bastante útil y manejable, tiene dos velocidades, puede tener varias pistas de reproducción y grabación y el sonido es bastante fiel. Otro tipo es el magnetófono a casete; la cinta está encerrada en un soporte, es mucho más pequeña que la bobina y más adecuada para grabadoras que haya que mover por ejemplo en entrevistas en el exterior, etc., es de menor duración que la anterior; tiene la ventaja de que las casetes se han popularizado y buena parte de la música se edita también en este tipo de soporte. Los aparatos reproductores se han desarrollado suficientemente y dan respuesta a todos los gustos y situaciones (radiocasete, autocasete, *walkman*, portátiles, etc.)

Actualmente se ha desarrollado otro tipo de sistema de cinta magnetofónica con su correspondiente platina, el DAT, cuyas letras equivalen a *Digital Audio Tape*. Es un sistema más bien profesional; lo esencial de este sistema es que graba y reproduce de forma digital y no analógica, lo que permite una calidad de sonido excelente. Las casetes son más pequeñas aunque de mayor duración que las convencionales; tiene además la ventaja de poder buscar rápidamente cualquier punto de sonido que queramos. De momento no se comercializa como las anteriores casetes. El sistema que sí se está comercializando es el DCC, (*Digital Compact Cassette*) o casete digital compacta del mismo tamaño que las casetes convencionales pero con grabación y reproducción digital. Como curiosidad acerca de este sistema diremos que con el fin de evitar el "pirateo", se pueden hacer copias pero éstas son analógicas y no digitales, con la correspondiente pérdida de calidad de sonido.

### ***Discos y tocadiscos***

El disco es uno de los primeros inventos que permitieron grabar el sonido para reproducirlo después. La radio hizo uso de él antes que del magnetófono. Desde los primeros discos inflamables hasta los actuales compactos se puede decir que buena parte de la historia sonora de la humanidad está recogida en ellos. A diferencia de la cinta a casete, el disco nos permite buscar de inmediato una pieza musical; basta con colocar la aguja fonocaptora en el lugar deseado. El sistema que permite oír un disco se ha desarrollado considerablemente; desde los primeros tocadiscos o giradiscos monoaurales, pasando por el desarrollo de la estereofonía hasta los lectores de discos compactos (CD) y más actualmente el sistema MD o *MiniDisc*, mini disco digital en el que incluso se puede grabar (demasiado caro y poco extendido en el mercado de consumo). El disco y el plato giradiscos o el lector de CD, nos va a ser de mucha utilidad en nuestra emisora.

### ***Mesa de mezclas***

La mezcladora de sonido o mesa de mezclas es el elemento más importante de cualquier emisora. Es el *corazón de la expresión*, como dice el profesor Cebrián Herreros. A la mesa de mezclas llegan todas las fuentes sonoras y ésta, a través del manejo del técnico, va dando paso al sonido que en cada momento interese mandar al aire.

Existen mesas muy completas con canales para micrófonos, distintas fuentes sonoras, líneas telefónicas, para producir eco y otros efectos sonoros, etc. En nuestro caso una sencilla mezcladora puede servirnos. Su precio no es muy elevado.

### ***Amplificador, pantallas acústicas, otros...***

Disponer de un buen amplificador y unas pantallas en el estudio es de una gran utilidad. Con este equipo podemos seguir la grabación o la emisión, podemos

oír lo grabado y con la instalación adecuada podemos disponer de una línea de órdenes interna que comunique el control con el locutorio. Disponer de auriculares sobre todo para quienes hacen la locución, permite controlar la calidad de la emisión, buscando el equilibrio entre las distintas fuentes sonoras.

### ***Lugar de la emisión***

Conviene disponer de un sitio adecuado para las emisiones. Las emisoras disponen de varios controles, de estudios de grabación, de locutorios, de estudios de continuidad, etc. Sin llegar a tanto nosotros hemos podido disponer de un rinconcillo que reunía un mínimo de condiciones para realizar nuestro trabajo radiofónico. Lo ideal además es disponer de la tradicional *pecera*, es decir, el locutorio con su correspondiente ventana acristalada frente al control de sonido. Si tenemos esa suerte, es preferible disponer separadamente de locutorio y control pues de esta forma se evitan ruidos y molestias en la transmisión. Lo más normal, no obstante, será disponer sólo de una habitación. En ese caso, se procurará que la mesa con los micrófonos esté suficientemente separada de la mesa de control. Es obvio que de esta forma cada vez que se grabe o emita un programa debemos estar en silencio y evitar en lo posible los ruidos.

En nuestra experiencia hemos descubierto algunas condiciones básicas que debe reunir el lugar de ubicación de la emisora, éstas son:

- Habitáculo alejado de las zonas más ruidosas.
- Ventilación adecuada para no recargar la atmósfera.
- Paredes recubiertas para evitar reverberaciones y conseguir mayor calidad sonora. (Las paredes se pueden cubrir con el conocido *corcho blanco-poliespan*- o con los famosos cartones grandes de huevos, biombos, etc. Si es posible, incluso, colocaremos una moqueta en el suelo)

En caso de disponer de locutorio será en éste donde recubramos las paredes.

- Todos los cables de conexión deberán estar bien recogidos para evitar tropiezos, estirones, etc.
- Conviene poner un tapete o un cartón entre la mesa y el pie de micrófono, de esta forma evitamos ruidos innecesarios.

### 7.3. Manejo de aparatos

Decíamos que la mesa de mezclas es el corazón de la expresión, es el elemento organizador de todos los que intervienen en la construcción del mensaje radiofónico. La mezcladora de sonido es, en la parte técnica, el equivalente del guión en la parte creativa. Un buen técnico para manejar la mesa y un buen guión pueden hacernos pasar unos formidables momentos radiofónicos.

No obstante, a lo largo de mi experiencia me he encontrado con situaciones técnicas muy distintas lo cual no ha sido óbice para dejar de hacer radio con mis alumnos. A lo largo del desarrollo de los estudios de casos que se presentan en la tercera parte se han puesto en práctica algunos de los procedimientos que se describen a continuación:

- a) Un solo magnetófono. Es la forma más sencilla de grabar; cualquier radiocasete nos permite realizar grabaciones, basta con tener la idea, un micrófono (algunos lo llevan incorporado) y aprovechar incluso la música de cualquier emisora. Es evidente que los inconvenientes son muchos: el cambio de *tape* a radio se produce bruscamente, no siempre encontraremos la música adecuada, nos arriesgamos a que en cualquier momento hable el locutor, cuando hablemos nosotros deberemos acercarnos mucho al micrófono y se producen ruidos de papeles, personas, del ambiente, etc.
- b) Dos magnetófonos. Uno para grabar y el otro como fuente sonora, (podemos utilizar también otra fuente sonora, tocadiscos, CDs, radio, etc.)

Hablamos delante del micrófono del magnetófono en el que hacemos la grabación, podemos mezclar música subiendo y bajando el volumen de la otra fuente de sonido, cuando sólo queramos música simplemente no hablamos. Uno de los mayores inconvenientes es también el ruido, sobre todo si utilizamos un micrófono exterior pinchado en el magnetófono, pues el cable provoca mucho ruido.

c) Dos magnetófonos conectados. El mismo procedimiento anterior pero ahora la fuente sonora la unimos a través de un cable al magnetófono de grabación (Out/in, cable paralelo con malla y clavijas RCA, son las más habituales) Hablamos por el micrófono y subimos o bajamos la música con el volumen de la fuente sonora. De esta forma evitamos ruidos; el mayor inconveniente es que no controlamos la calidad de la grabación, a no ser que el aparato en cuestión tenga entrada de auriculares, con ellos controlaremos los niveles de sonido y la grabación. Muchos magnetófonos incorporan automáticamente el nivel de grabación, por tanto, no nos será posible subir o bajar éste. En algunos magnetófonos comprobaremos que en el momento de grabar, si subimos el volumen, podemos oír lo que grabamos por los altavoces el riesgo en este caso es un ruido molesto que desvirtúa la grabación y que se conoce como *efecto de acoplamiento*; en ocasiones se produce también el efecto de copia, que en el momento de la grabación puede pasar desapercibido pero cuando oigamos la grabación nos sorprenderá una especie de eco, como si lo dicho se dijera dos veces muy seguidas.

d) Magnetófono, fuente sonora, micrófono y mezcladora. El magnetófono servirá para grabar, debe tener una entrada (in) porque ahora le va a llegar el sonido a través de la mesa mezcladora y su correspondiente cable. El micrófono o micrófonos así como la fuente sonora van a la mezcladora y en ésta mezclamos los sonidos que se grabarán. Manipulando los distintos canales de la mezcladora, subiendo o bajando los mandos o boliches, conseguiremos la mezcla deseada.

Podemos seguir el nivel y calidad de grabación con la salida de auriculares que tiene la mezcladora. Esta salida suele tener un pequeño mando de selección que nos permite también la escucha previa, es decir, escuchar antes de grabar cualquier fuente sonora que llegue a la mezcladora.

Si por fortuna se dispone de control y locutorio, podemos acoplar a la mezcladora, a través de la correspondiente salida, un amplificador y sus pantallas acústicas (altavoces, bafles, etc.) que nos permitirán oír la grabación o la emisión.

e) Magnetófono, fuentes sonoras, micrófonos y mezcladora. Un magnetófono o platina para grabar y, siguiendo el procedimiento que ya conocemos realizaremos la grabación. Ahora hablamos ya de más fuentes sonoras (tocadiscos, lectores de compactos, magnetófonos de bobina abierta, micrófonos, generadores de efectos, etc.), todas ellas acuden a la mezcladora y de ésta a la platina o casete donde grabamos. Las mezcladoras son sencillas de manejar, sólo hace falta práctica. Disponen de varios canales, normalmente cada canal es polivalente y admite varias fuentes: *tape*, *micro* y *rec* (para grabar) y un selector para elegir alguna de esas opciones. Cada canal posee su interruptor de volumen y, a veces, tres boliches para tonos: medios, graves y agudos (puede hacerse un efecto de ecualizador, es decir, equilibrar los tonos con arreglo a la calidad de sonido que pretendemos). Suelen existir uno o dos canales que por su impedancia están preparados para tocadiscos *-phono-* y sólo se deben utilizar para eso. Es normal que existan dos canales de salida, uno que podemos destinar a la emisora (aparato emisor) o para grabar y el otro para el sistema de control (amplificador, órdenes internas, etc.). Finalmente, encontramos un canal general o *master*, con el que mandamos sobre todos los demás, balance de estereofonía y la toma de auriculares con su selector de previos.

En nuestro caso añadíamos un pequeña mezcladora microfónica, sólo para los micrófonos, lo que nos permitía disponer de más opciones con la mezcladora

general. Este tipo de mezcladora no suele ser estereofónica y debemos utilizar dos canales para cada micrófono.

El destino *penúltimo* de todas esas fuentes sonoras será el aparato emisor, ya que el último será el aparato receptor de quien nos esté escuchando.

#### 7.4. A través del cristal

Existe un lenguaje de signos que, a la hora de la verdad, permite la comunicación entre el locutorio y el control. Es un lenguaje silencioso que sólo hablan los que hacen radio. Resulta muy práctico para la coordinación del programa, tanto en las grabaciones como en la emisión en directo. Una vez más comprobamos la capacidad de la radio para aglutinar lenguajes. Aunque cada equipo puede inventar su propio código de coordinación, presentamos aquí algunos de los signos convencionales utilizados en radio <sup>9</sup>:

a) Señales básicas del locutor o locutora:

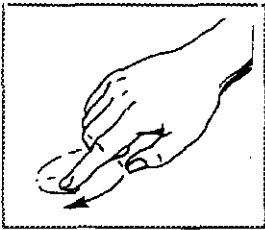


Fig. 1. Poner disco.

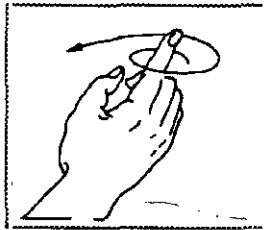


Fig. 2. Poner cinta abierta.

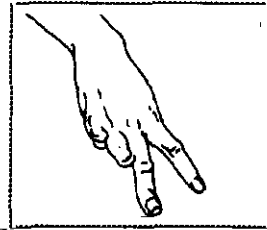


Fig. 3. Poner casete o cartucho.

---

<sup>9</sup> - Tomados del libro *Magias para jugar a la radio*. Del autor de la tesis.

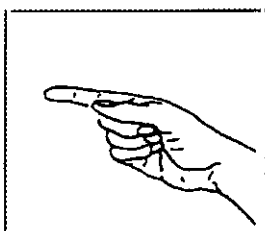


Fig. 4. Dentro la siguiente fuente sonora preparada.

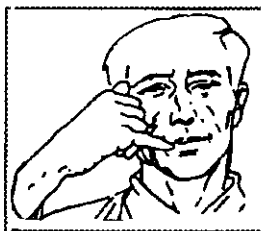


Fig. 5. Dentro teléfono o cualquier conexión exterior.

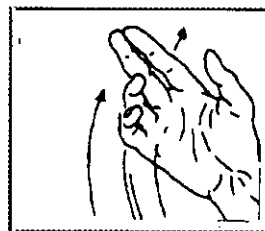


Fig. 6. Música a primer plano.

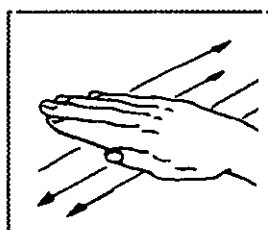


Fig. 7. Mantener música de fondo.

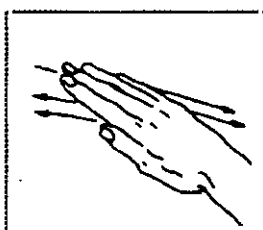


Fig. 8. Resolver fondo musical.

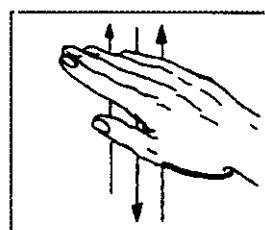


Fig. 9. Bajar el fondo musical.

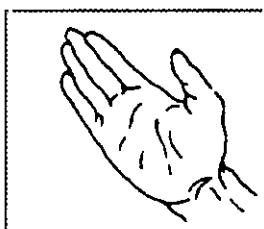


Fig. 10. Subir el fondo musical.



Fig. 11. Fundir o encadenar dos fuentes sonoras.

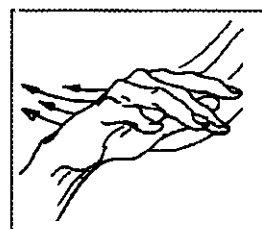


Fig. 12. Sintonía de programa.

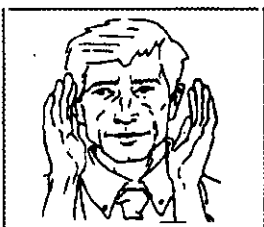


Fig. 13. Ráfaga de bloque o ráfaga amplia.

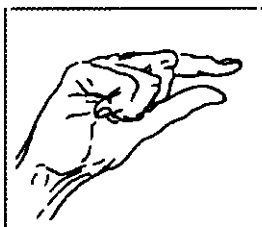


Fig. 14. Ráfaga breve.

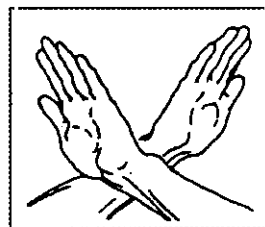


Fig. 15. Fin de programa, grabación o intervención.

b) Señales básicas del técnico de control:

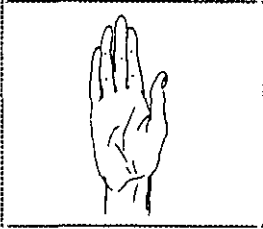


Fig. 16. Atención, silencio.

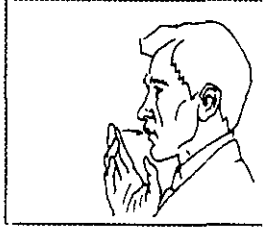


Fig. 17. Acércate al micro.

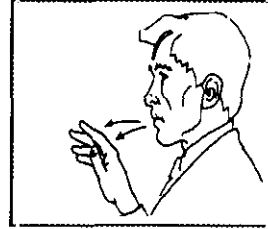


Fig. 18. Sepárate del micro.

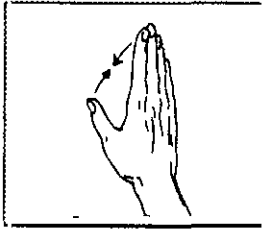


Fig. 19. Comienza a hablar.

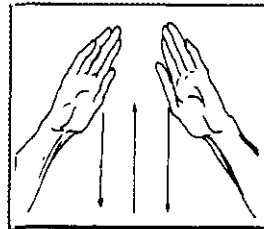


Fig. 20. Habla más despacio.

c) Señales básicas comunes:

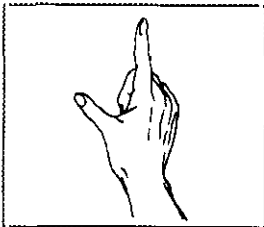


Fig. 21. Abre micro o abro micro.

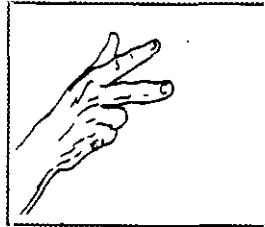


Fig. 22. Corta micro o corto micro.

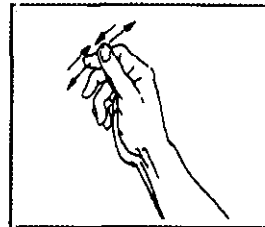


Fig. 23. Publicidad.

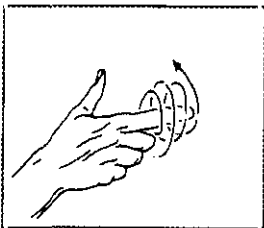


Fig. 24. Sigue hablando o mantén música. No estoy preparado.

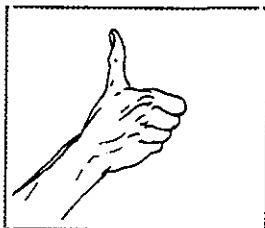


Fig. 25. Estoy preparado.

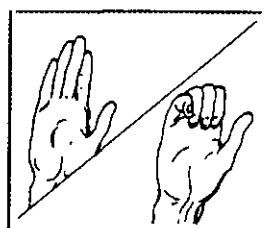


Fig. 26. Despido o despide.

Con el fin de tener una idea global, el siguiente esquema sintetiza todo lo dicho en este apartado

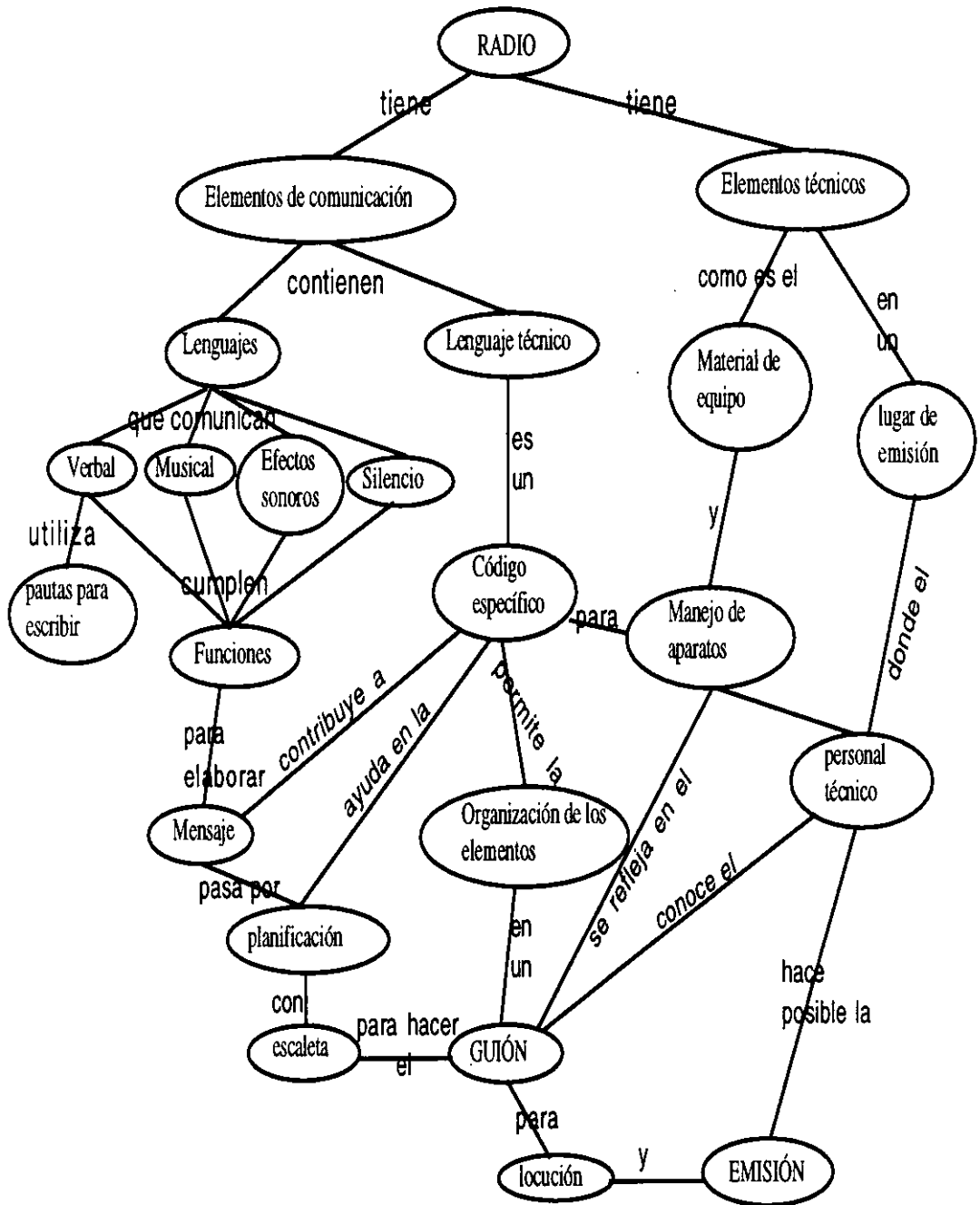


Figura nº 13. Mapa conceptual de los elementos radiofónicos.



## 8. USO DIDÁCTICO DE LA RADIO

---

Cuando hablo del uso didáctico de la radio o de radio escolar o, incluso, de radio en el aula en un sentido general, suelo sustituir el vocablo *radio* por el término *sonido*, pues éste es más amplio y nos va a permitir una riqueza de posibilidades insospechadas. Parafraseando a las coordenadas de propagación del sonido, podríamos decir que esta *amplitud* del término nos va a permitir más *longitud* para conseguir una *frecuencia* -más o menos modulada- acerca de todas sus posibilidades. Otra vez, casi sin querer, jugamos con las palabras, las connotaciones, la magia.

### 8.1. La radio en el ámbito educativo

Como ya apuntábamos la utilización de la radio en la educación no es algo nuevo. Jamison y McAnany (1981) recogen y describen toda una serie de estudios de casos de corte cuantitativo realizados en distintos países, desde 1940 a 1979, en los que la radio es empleada en distintas situaciones educativas.

Todos los estudios de casos y experiencias radiofónicas consultadas pertenecen a situaciones tanto de educación formal como de educación no formal, situadas en el ámbito de países subdesarrollados, agrupados bajo el concepto de la

radio para la comunicación al servicio del desarrollo <sup>10</sup>. Desde esta perspectiva los objetivos de utilización son básicamente: la mejora de la calidad educativa, la reducción de costes y facilitar el acceso a la escolarización de grupos desfavorecidos. Estos son, sin duda, también los motivos por los que se elige el medio radio

Los autores estructuran su estudio en una combinación de las distintas finalidades de uso con las estrategias radiofónicas llevadas a cabo. Entre las primeras establecen: la motivación, la información, la enseñanza de destrezas cognoscitivas y de trabajo y la modificación de conductas. Las estrategias, según los casos, son las emisiones abiertas, las campañas de radio, los grupos de audición y las telecomunicaciones o radio bidireccional. Una idea de lo dicho nos la puede dar la siguiente síntesis:

#### METAS Y ESTRATEGIAS DE LA RADIO EN LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO

	FINALIDADES DE USO				
ESTRATEGIAS RADIOFÓNICAS	Enseñar (Educación no formal)				
	Motivar	Informar	Destrezas cognoscitivas	Destrezas de trabajo	Modificar conductas
Emisiones abiertas	Kenia, programa de sanidad. (Unicef, 1975).	Guatemala, programa agrícola. (AED, 1976).	China, estudio de la segunda lengua. (N.Y. Times).	Filipinas, preparación de alimentos. (Manoff, 1975).	Cómo vacunarse
Campañas de radio	Tanzania, campañas 1, 2, 3. (Hall, Dodds, 1977).	Botswana, campaña 1. (Colclough, Crowley, 1974).	Tanzania, campaña 4. (Barrett, 1976).	Cursos de contabilidad en pueblos. (Dodds, 1972).	Ecuador, Campaña de nutrición. (Manoff, 1975).

10.- En 1996 tuve el honor que colaborar aportando ideas y materiales con la ONG *Asamblea de Cooperación por la Paz*, que puso en marcha un proyecto de radio en los campamento de refugiados saharauis en Argelia. Con una dotación de dos emisoras fijas y una móvil el objetivo era la comunicación entre los campamentos y la educación de los niños y niñas; en una fase previa se formó a los profesores. En la actualidad parece que los problemas políticos dificultan el desarrollo del proyecto.

Grupos de audición	Brasil, movimiento de educación MEB. (De Kadt, 1970).	Colombia, escuelas por radio ACPO. (Gómez, Gutiérrez, 1970).	Honduras, escuelas por radio ACPH. (White, 1977).	Ghana, fóros agrícolas. (Coleman et al, 1968).	Guatemala, programas agrícolas. (AED, 1976).
Telecomunicaciones (Radio bidireccional)	Kewatin, Canadá, radio comunitaria. (Hudson, 1977).	Ontario del Norte, radio bidireccional. (Hudson, 1977).			Alaska, radio en dos direcciones por satélite para asistencia sanitaria. (Kreimer, 1977).

Fuente: Jamison y McAnany, 1981.

En cuanto a casos de utilización de la radio educativa, uno de los proyectos más paradigmáticos ha sido *El Proyecto de Matemáticas por Radio de Nicaragua*, que comenzó en 1975 y terminó en 1979. El proyecto ha permitido a miles de estudiantes de los tres primeros grados (correspondientes a nuestra Primaria) aprender Matemáticas y obtener buenos resultados. Básicamente el proyecto consistía en una lección diaria de 30 minutos, seguida aproximadamente de otros 30 minutos de actividades dirigidas por el profesor, que seguía las instrucciones de una guía elaborada al efecto. No se utilizaban libros de texto. El programa de radio era conducido por unos personajes que cantaban, jugaban, daban instrucciones, hablaban de matemáticas e invitaban a los niños a participar. En el aula, los alumnos siguen las instrucciones oralmente, por escrito, jugando y manejando materiales. Después del programa el profesor sigue el trabajo a partir de las indicaciones de la guía.

En la evaluación y el informe que elaboraron Searle, Friend y Suppes (1978 y 1980) ponen de manifiesto la efectividad de la radio en el aprendizaje de los alumnos. Así, concluyen que al comparar las pruebas de fin de curso de los estudiantes que usaron la radio con otros que no la usaron, los resultados de los primeros son un 67% mejores que los de los segundos que aproximadamente alcanza un 58%. Después comprobaron que a medida que el proyecto se

perfeccionaba, los resultados del aprendizaje eran mejores.

A continuación citamos a modo de ejemplo algunos casos que Jamison y McAnany (1981) recogen de Schramm (1977)

**EJEMPLOS DE APRENDIZAJE MEDIANTE LA RADIO EDUCATIVA**

AUTOR	ESTUDIO	RESULTADOS
Constantine (1964)	Ciencias enseñadas por radio en la escuela elemental.	Los alumnos obtuvieron una ganancia media de 14 meses, en un año escolar, sobre los tests normalizados de información científica, y de 15 meses sobre los tests normalizados de destrezas de técnicas de estudio.
Heron y Ziebarth (1946)	Aprendizaje comparado entre conferencias por radio y en el aula, impartidas por el mismo profesor de psicología a nivel universitario. Los grupos cambiaban de lugar a mitad del curso.	No hubo diferencias significativas.
KHK (1956)	La Corporación de Emisoras de Japón utilizó la radio para enseñar inglés y música en los grados 3º, 5º y 7º.	Se informó sobre una ganancia en el aprendizaje al mismo nivel o por encima del adquirido en las clases convencionales.
Proyecto de investigación sobre transmisiones escolares en Wisconsin (1942)	12 clases de la escuela elemental que recibieron 25 minutos semanales de enseñanza de música por la radio, más 40 minutos de práctica en el aula, se comparaban con ocho clases enseñadas con el mismo material durante 45 minutos semanales en el aula,	Las clases con radio hicieron significativamente mejor los tests de capacidad de reconocer las notas, leer a primera vista, y reconocer los ritmos; no hubo diferencias significativas en la capacidad para tomar dictados musicales.
Xoomsai y Ratanamangala (1960)	Estudio con una muestra muy amplia sobre la enseñanza de ciencias sociales y música en los grados 2º y 3º, y lengua inglesa en los grados 6º y 7º de las escuelas rurales de Thai. Se comparó con los grupos experimentales.	Los controles experimentales resultaron dudosos pero se informó de considerables ganancias obtenidas por los grupos de radio en comparación con los resultados habituales obtenidos por los estudiantes de esas clases enseñados de manera convencional.

Lumley (1933)	Alumnos de la escuela secundaria a los que se enseñó lenguas extranjeras con ayuda de la radio.	La pronunciación de los estudiantes que escucharon la radio era mejor que la de los que no la escucharon.
Copham (1961)	En dos secciones de un curso de educación para graduados se compararon las aptitudes y los exámenes iniciales de las asignaturas; una sección fue enseñada por conferencias, y la otra, con grabaciones de las mismas conferencias.	No hubo diferencias significativas.
Menne Klingenschmidt, Mord (1969)	Se grabaron las conferencias de un curso universitario de introducción a la psicología, y se proveyó a los alumnos que desearan trabajar a su propio ritmo de magnetófonos y las notas de la pizarra impresas. 209 estudiantes decidieron estudiar con cintas grabadas, 408 siguieron las conferencias.	En general, no hubo diferencias significativas. Los cuartiles más bajos mostraron ventajas claras de las grabaciones. Sólo 5 de los 209 estudiantes abandonaron el curso, mientras que 58 de los 408 abandonaron las secciones de conferencias.
Elliott (1948)	Uso comparativo de lecciones de geografía grabadas en vivo en una escuela secundaria privada.	Los estudiantes con un coeficiente intelectual bajo obtuvieron, relativamente, más ganancias con las grabaciones.
Oficina de escuelas públicas (1969)	Comparación de las realizaciones en inglés de los estudiantes del primer grado en Filipinas, que recibieron dos lecciones semanales de 15 minutos por radio, con otros que sólo recibieron instrucción en el aula.	Diferencias significativas en favor del grupo con radio en los exámenes de fin de año.

Puede apreciarse la efectividad de la radio para la enseñanza. Jamison y McAnany (1981) concluyen que la enseñanza por radio es tan eficaz como los llamados métodos tradicionales. No obstante, advierten sobre la limitación de evaluaciones fiables a cerca de la efectividad de la radio educativa.

Otro concepto de utilización de la radio en educación es el de la denominada *radio comunitaria*, cuyos antecedentes pueden encontrarse en las primeras emisiones alternativas a las oficiales, sobre todo, por motivos comerciales y musicales. Más tarde determinados grupos sociales aprovecharon las ventajas del medio para contestar a los poderes establecidos, a gobiernos y programaciones

oficiales. Hacia los primeros años de la década de los 60 comenzaron las emisiones desde barcos, de ahí el nombre de radios piratas.

Sin embargo, aunque me declaro defensor de las radios piratas, no debemos confundir ambos términos. La radio comunitaria o radio libre (término que se emplea más en los países latinos y en Europa) en muchos casos está impulsada por organismos oficiales como la UNESCO, por ejemplo, y normalmente suelen estar legalizadas. La finalidad de este tipo de radio es servir a comunidades desfavorecidas y ser un instrumento de educación permanente. El concepto de radio como instrumento para la comunicación y el entendimiento, la radio-comunicación al servicio de las necesidades sociales y de la vida pública que pretendía Bertolt Brecht, es en parte la filosofía que subyace en esta modalidad radiofónica. Las experiencias en este sentido se han localizado en países de Latinoamérica, Canadá, Australia y África.

Un ejemplo es *Radio Co-op* de Vancouver, emisora creada en forma de cooperativa y con subvención estatal, cuya pretensión era convertirse en alternativa radical a las producciones convencionales canadienses influidas por Estados Unidos. En su programación hay espacios dedicados a las mujeres, a asuntos públicos, al medio ambiente, a los trabajadores y su organización sindical. La programación es bilingüe sobre noticias de Latinoamérica y, además, tiene programas en lengua china, punjabí, hindú, armenia, iraní y de las comunidades nativas del Canadá. En la declaración política de la emisora algunos de los criterios son: «...el tamaño relativo del grupo en el área en que se debe emitir, si existe o no alguna producción de este tipo, y si el programa propuesto constituye o no una alternativa a la producción existente. El contenido tiene que reflejar un punto de vista positivo y unificador de la comunidad étnica en cuestión...» (Cit. en Lewis y Booth, 1992, 177)

Otros ejemplos son *Radio Educative Rural de Senegal*, iniciada en 1965, en donde participaban los oyentes elaborando incluso programas, discutiendo sobre los problemas agrarios, etc. En Kenia, Zambia y Nigeria desde 1964 hasta 1976 aproximadamente se han realizado experiencias similares. Las radioescuelas

colombianas, impulsadas por el Padre Salcedo en el año 1947, de esta experiencia saldría más tarde la conocida *Radio Sutatenza* para la educación de los campesinos. También la ACPO, de la organización católica Acción Popular Cultural organiza cursos de alfabetización, salud, agricultura, ética y religión en Colombia. En países como Brasil, Bolivia y en general América Central han proliferado las radioescuelas inspiradas, en muchos casos, en las ideas educativas de Pablo Freire. La mayoría de estos países con experiencias de radioescuelas se unieron en 1972 en la Asociación Latinoamericana para la Educación Radiofónica (ALER), cuya sede está en Quito, Ecuador. En fin, existen bastantes experiencias en las que la radio se ha convertido en un elemento de ayuda para el desarrollo de pueblos y comunidades. Pero la mayoría aparecen y desaparecen según conviene a los respectivos gobiernos.

Quizá el mejor resumen de esta modalidad de radio sean las palabras y las ideas del *Código de la práctica de la radio comunitaria* que encontramos en uno de los apéndices de la obra de Lewis y Booth (1992):

#### Emisoras de radio comunitaria

1. Servir a comunidades geográficas o comunidades de interés.
2. Facilitar el progreso, el bienestar y disfrute de los oyentes cubriendo sus necesidades de información, facilidades de producción y transmisión. Estimular la innovación en programación y tecnología. Tratar especialmente de involucrar a las secciones de la comunidad que están en desventaja social o que están menos representadas en las emisiones de los servicios existentes.
3. Llevar a cabo acciones positivas para asegurar que las políticas de administración, programación y empleo fomenten actitudes y representaciones no sexistas ni racistas. Por ejemplo, incluyendo este tipo de compromiso en sus constituciones y reglamentos secundarios y estableciendo la formación pertinente y los programas que creen una conciencia sobre el tema.

4. Reflejar la pluralidad y diversidad de opiniones de la audiencia de la comunidad y proporcionar el "derecho a réplica" de cualquier persona o institución sometidos a falsa representación.
5. Extraer su programación de fuentes regionales o locales más que de las nacionales.
6. Basar la dirección en general y la política de programación en un amplio Consejo de Administración que incluya a los productores.
7. Estar legalmente constituidas como empresas no lucrativas, cooperativas, o sociedades limitadas básicamente no lucrativas.
8. Estar financiadas por más de una fuente, incluyendo los créditos públicos y privados, aportaciones de capital, publicidad limitada (de naturaleza adecuada), suscripciones de oyentes o ayudas públicas, etc.
9. Tener únicamente representantes de sus localidades o comunidades de interés.
10. Reconocer el derecho de los trabajadores de radio remunerados a la sindicación y fomentar el uso de voluntarios.

## **8.2. Alguna experiencia española**

En nuestro país tenemos el ejemplo de Radio ECCA, que en el ámbito sociocultural y en la educación de adultos ha desarrollado una interesante labor. Otro ejemplo son las emisoras escolares que durante el periodo de 1983 a 1992 han proliferado de forma abrumadora al tiempo que desaparecían de la misma forma. En total he

llegado a registrar 168 emisoras escolares. La mayoría con apenas un curso escolar de duración debido al cambio de destino administrativo de su creador. No obstante algunas han logrado un merecido puesto en el dial, como el caso de Onda Escolar del Colegio Público de Villamartín en Cádiz que comenzó su andadura hertziana en 1984 y aún sigue convertida en un verdadero centro cultural del pueblo. Alguna con peor fortuna como Radio Plegadero del Colegio Público *Galo Ponte* en San Mateo de Gállego que fue la primera radio escolar sancionada <sup>11</sup>. En 1985 el Ministerio de Transportes, Turismo y Telecomunicaciones sancionó a la citada emisora con 15.000 pesetas de multa y el cierre inmediato después de haber incoado expediente por falta grave al emitir sin autorización. La sanción la pagó la Dirección Provincial de Educación que desde el principio había apoyado la experiencia. Han sido muchas más las que han tenido que cerrar por problemas legales y lo curioso es que en la mayoría de los casos, como era el nuestro, estaban avaladas por el MEC o por las Consejerías de Educación. El vacío legal sigue existiendo.

Analizando todas estas experiencias comprobamos ciertas similitudes en las características y objetivos que se pretenden. La mayoría emite en horario extraescolar. Aunque en ocasiones se tratan contenidos de las áreas, no suelen estar integradas en el Proyecto Curricular del centro o de asignaturas. Una excepción la constituyen algunas experiencias en comunidades autónomas que han aprovechado las ventajas de la radio para aspectos relacionados con la normalización lingüística. Los objetivos que se pretenden giran en torno al desarrollo de la expresión y la creatividad, la creación de actitudes democráticas y de comunicación, la potenciación de una educación más activa y abierta al entorno, y el análisis de la información. En muy pocos casos se ve implicado todo el claustro. En lo que sí hay un consenso general, tal y como podemos comprobar en artículos e informes

---

11.- En nuestro caso hemos tenido también algún problema legal. En 1988 la Dirección Provincial de Telecomunicaciones de Madrid recomendó el cierre de la emisora escolar; no hubo sanción. A los dos meses seguimos emitiendo. En 1992 la emisora que habíamos montado en el Centro de Profesores de Getafe y en la que participaban varios colegios de la zona, sufrió una inspección técnica por parte de la DGT de Madrid cuyo resultado fue el cierre de la emisora, aunque también sin sanción. Pasado un tiempo prudencial seguimos emitiendo.

que citamos en la bibliografía, es en las ventajas y en los resultados positivos que ofrece el medio radio. La mayoría coincide en la mejora de la expresión de sus alumnos, la mayor comprensión de problemas sociales, la capacidad para analizar cuestiones de todo tipo, la buena disposición para el trabajo en equipo y la cooperación y un largo etcétera.

Sin embargo considero que en nuestro ámbito educativo la radio no ha sido un mediador tecnológico de aprendizaje que hayamos sabido aprovechar. Desconozco estudios de casos más cualitativos. Un buen ejemplo de esto lo muestran las pocas investigaciones aparecidas en nuestro país en los últimos años acerca de este tema, tan sólo doce tesis se han leído desde 1976. De éstas, diez corresponden a aspectos técnico-profesionales y están realizadas en diversas Facultades de Ciencias de la Información; las dos restantes corresponden, por suerte, a Ciencias de la Educación. Creo que por su interés -y por el mío- merece la pena hacer una breve referencia a ellas. La primera data de 1978 y lleva por título: *La radio instrumento de acción educativa. Descripción de la experiencia ECCA y ensayo para un permanente Feed-back de sus programas*. La autora es M<sup>a</sup> Teresa Fontán Montesinos y está presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia. Básicamente el contenido se centra en la descripción y análisis de experiencias educativas radiofónicas, destacando los distintos procedimientos y utilización del medio. Hace una descripción de la experiencia de radio ECCA como modelo de enseñanza a través de la radio, analizando su organización y evolución desde 1965 hasta 1977 en Canarias. Su propuesta a la luz de los análisis realizados es un procedimiento para la mejora de los programas.

La segunda tesis está realizada por una colega zaragozana con la que he tenido el placer de trabajar en alguna ocasión, se trata de M<sup>a</sup> Carmen Gascón Baquero cuya tesis lleva por título: *Desarrollo de la creatividad a través de programas radiofónicos*. Realizada en 1990, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED. En ella estudia algunos casos de trabajo radiofónico cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de actitudes creativas en los alumnos, demostrando cómo la capacidad de imaginar, de expresión y de seguridad personal se desarrollan en los alumnos que han participado en la investigación frente a otro grupo de control.

Como se puede comprobar el panorama no es muy alentador debido, quizá, también a que desde 1980 se ha impulsado la entrada en los centros educativos de la imagen en los soportes de televisión y de vídeo lo que ha ocupado buena parte de las investigaciones actuales, como está empezando a ocurrir con la informática y los sistemas multimedia.

En el curso 1989/90 coincidiendo con el inicio de la investigación, realicé una encuesta (anexo 6.2) entre el profesorado del ámbito donde estaba ubicado nuestro centro sobre la utilización que se hacía de los medios audiovisuales. Obtuve 178 respuestas sobre 300 encuestas enviadas. Los resultados creo que son suficientemente significativos, al menos para conocer el grado de utilización de determinados materiales y su finalidad. Entre las conclusiones cabe señalar que sólo algo más de la mitad considera útil el empleo de los medios audiovisuales en la enseñanza. Quizá este dato confirme la hipótesis que hemos apuntado sobre la necesidad de formar al profesorado para el uso de los medios. En cuanto a la finalidad con la que utilizan los medios, casi la mitad no contesta, y de entre los que lo hacen podemos destacar *la motivación, el apoyo a las explicaciones* y, muy pocos, *para introducir algún tema*. La pizarra sigue siendo el instrumento más utilizado, le siguen a bastante distancia el magnetófono y el vídeo. La radio como tal, sólo la utilizan dos centros en horario extraescolar -no contamos nuestra emisora-. En general subyace la idea de utilización de los medios sólo como un recurso, apenas aparece como un medio para la expresión y la comunicación, quizá porque la utilización de los medios no está integrada como un elemento más del currículum y por el desconocimiento de los recursos tecnológicos en general.



**III. DE CÓMO LA RADIO URGÓ NUESTRAS  
IMAGINACIONES.**

INFORME



*Homo sum; humani nihil a me alienum puto.*

P. Terencio (h. 190-160 a C.)

Quizá la clave de este modo de investigar esté escondida en las palabras de la cita con la que abro este informe: porque somos humanos, nada humano nos es ajeno. ¿Qué hay más humano que un centro educativo en donde niños y niñas, profesorado y padres conviven, participan, se relacionan...? Desde que por primera vez pisé un aula no he dejado de pensar que allí está la vida. La vida en todo su desarrollo, con sus asperezas y sus sonrisas, con su monotonía y su diversión, con sus defectos y sus virtudes...

Y es en ese maremagnum de idas y venidas en donde he estado inmerso durante bastantes años de mi vida profesional y, sobre todo, donde he ido aprendiendo a preguntar, a preguntarme, a mirar, a comprender, a observar, a buscar, a indagar sobre las cosas.



## 9. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

---

Casi desde el momento en que pensé realizar esta investigación la idea de lo cualitativo me fluía de forma intuitiva y natural. No me parecía que la frialdad de largas listas de números y tablas se correspondiese con esa vida de bullfa en las aulas. Algunas otras investigaciones en las que he participado tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, me garantizan que en las primeras hay más riqueza y yo personalmente he aprendido más. Así las cosas, la primera tarea ha sido la búsqueda de información y la lectura de buena parte de la literatura que ha suscitado la investigación naturalista o cualitativa .

He podido comprobar, en efecto, que hay una amplia literatura aparecida en nuestro país sobre las corrientes de investigación naturalista (Hamilton, 1980; Guba, 19981; Guba y Lincoln, 1982; Dockrell y Hamilton 1983; Pérez Gómez, 1983; Gimeno, 1983; Stenhouse, 1983; Filstead, 1986; Cook y Reichardt, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Fernández Pérez, 1988; Erickson, 1989; Bisquerra, 1989; Taylor y Bogdan, 1992; Colás y Buendía, 1992, etc.) son sólo un ejemplo, unas veces con el desarrollo de teorías propias, en muchos casos describiendo y comparando entre las distintas tendencias.

La investigación que me proponía realizar, la tenía delante de mi, porque era allí, en mi propia clase (o mejor dicho, en nuestra propia clase) donde se daban todas las circunstancias que me iban a permitir ir dando respuesta a toda una serie de preguntas que me venía haciendo desde hacía tiempo.

El trabajo diario, las relaciones e interacciones que se daban en clase; la actividad «radiofónica» que pusimos en marcha, etc., aumentaron mi interés por ir más allá, por indagar y conocer cómo sucedía aquello y, sobre todo, si valía la pena, pedagógicamente hablando, tanto para los alumnos como para mí. Poco a poco, fui vislumbrando que mi interés por indagar ponía ante mí una determinada manera de investigar. Erickson me abrió el camino hacia aquella forma que ya intuía:

«La investigación positivista sobre la enseñanza busca las características generales del profesor eficaz analíticamente generalizado. Desde un punto de vista interpretativo, empero, la enseñanza eficaz no se contempla como una serie de atributos generalizados de un profesor o de los alumnos. Se considera, en cambio, que la enseñanza eficaz se produce en las circunstancias particulares y concretas de la práctica de un profesor específico con un conjunto específico de alumnos «este año», «este día» y «en este momento».» (1989, 222)

Desde una perspectiva naturalista o cualitativa se pueden generar dinámicas transformadoras para la clase, pues las implicaciones educativas de este paradigma inciden directamente sobre el grupo objeto de investigación, así como en la propia práctica docente.

«El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social» (...) «En este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de sus papeles que hayan establecido las estructuras sociales» (Filstead, 1986, 62-63).

Desde este planteamiento inicio la investigación cuyos resultados, así como su metodología, se describen en el presente informe. Éste, por tanto, tiene un doble objetivo:

- hacer explícita la metodología empleada, así como los procedimientos de recogida de datos, análisis e interpretación de los mismos, con el fin de generar un modelo útil, experimentado y que pueda ser ejemplificador en situaciones similares, y
- poner de manifiesto el contenido esencial de un trabajo de este tipo, desde el triple planteamiento de la radio como un recurso, como medio de expresión y comunicación y como análisis crítico de la información; y aquellas condiciones que hacen posible tal desarrollo.

### 9.1. Enfoque teórico

Necesariamente toda práctica necesita de una teoría que le suministre suficiente información para que ésta evolucione. Como dice Stenhouse (1987) el *profesor investigador* debe adoptar una pauta de indagación permanente sobre su práctica «con objeto de fortalecer el juicio profesional de los profesores» (p. 175) Teoría y práctica o práctica y teoría deben convivir en estrecha relación con el fin de hacer avanzar el desarrollo de la ciencia y, por ende, de la investigación y el desarrollo profesional.

A este respecto son pertinentes las palabras de J. Torres en el prólogo a la edición española de la obra de Goetz y LeCompte (1988):

«El investigador, como señalan J. Goetz y M. LeCompte, debe explicitar el marco teórico de su trabajo, de esta forma tanto él como los destinatarios de su labor, pueden captar más claramente cuáles son los posibles sesgos y supuestos que afectan a los fenómenos que está estudiando, qué probables

limitaciones imponen los paradigmas y teorías que enmarcan su labor, etc.»  
(p. 16)

Así pues, el desarrollo de mi investigación, materializado en parte en el estudio de caso como su aspecto más práctico, está informado e influenciado por un enfoque teórico de características esencialmente cualitativas, lo que permite mayor flexibilidad pues tanto la teoría como la práctica son susceptibles de ser modificadas a medida que la investigación avanza.

«El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos, basándose en los datos obtenidos. Este nuevo y perfeccionado «marco de explicación» proporciona una orientación respecto del lugar en donde han de ser obtenidos los datos adicionales. Se halla caracterizado por una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por el de su comprobación» (Filstead, 1986, 66)

Mi posicionamiento se enmarca pues en la corriente naturalista, en el sentido que Guba (1985) da al término cuando afirma que "el término naturalista describe un paradigma de investigación, no un método" (p. 149). Tal y como señala más adelante este paradigma se asienta en los siguientes supuestos básicos:

« La naturaleza de la realidad:

descansa sobre el supuesto de que hay múltiples realidades y, que la investigación divergirá en lugar de converger a medida que avanza el conocimiento y que todas esas partes de la realidad están interrelacionadas de tal manera que el estudio de una parte influye necesariamente en todas las demás.

La naturaleza de la relación investigador-objeto:

El investigador y las personas investigadas, están interrelacionados, cada uno influye en el otro.

En general se puede afirmar que los alumnos han adquirido un amplio conocimiento de la radio. Si bien las diferencias entre los que han preferido los aspectos técnicos y los que han optado por los de comunicación son notables. Los primeros, que por otra parte son pocos, han adquirido una soltura importante en el manejo de aparatos y son capaces de utilizar adecuadamente los distintos lenguajes radiofónicos, en especial, los más directamente relacionados con su ámbito, como son la música y los efectos. En tanto que los segundos, en general, han adquirido un dominio suficiente en la elaboración de guiones y en la realización de programas.

La progresión en cuanto a la utilización de formatos y de programas originales es también patente. El principio que hemos mantenido de no mostrar modelos a seguir, coherente por otra parte con la metodología empleada, ha dado buenos resultados y ha supuesto un cierto grado de originalidad en la búsqueda de ideas y contenidos para los programas. Tal es el caso de algunos programas informativos como *Lo que nos gustaría oír* o *Desde el papelillo* en donde con una buena dosis de ironía recreaban las noticias más destacadas de la semana; la sección *Nuestros profes*, idea de un grupo de chicos con el fin de dar a conocer a todo el colegio a todos los profesores; algunas memorables biografías, como el programa dedicado a Antonio Machado; y muchos más, algunas de cuyas fórmulas ya se han descrito.

Un rasgo característico ha sido el grado de interés que la radio ha despertado en el colegio. Podemos afirmar que, en general, las emisiones han gustado y han sido del agrado de los oyentes. Creo que la razón principal ha sido la cercanía de muchos de los contenidos. Todos han considerado a *Radio Cábala* como su radio, la radio del colegio. Este aspecto no ha pasado desapercibido para los padres, pues tal y como se observa en la encuesta realizada (Anexo 6.4) el grado de aceptación y actitud positiva hacia la radio es alto.

La utilización de la radio, o más propiamente, las grabaciones utilizadas como un recurso ha sido otro de los usos habituales que los alumnos han sabido

La naturaleza de los enunciados legales:

Las generalizaciones no son posibles, que lo máximo que uno puede esperar son hipótesis de trabajo, que se refieren a un contexto particular. El planteamiento naturalista se propone desarrollar conocimiento ideográfico, centrándose en las diferencias entre los objetos, tan frecuentemente, y con tanto interés como en la similitudes.

El problema no es determinar qué supuestos son verdaderos, sino cuáles se acomodan mejor al fenómeno bajo estudio.» (pp. 149-150)

Por otra parte, pretender la búsqueda de una teoría que legitime una determinada práctica, implica un proceso de indagación y búsqueda constantes. No se pretende aquí teorizar en el sentido de lo que Glaser y Straus (1967) llaman teorías formales, sino más bien en lo que los mismos autores denominan teorías sustantivas, es decir «la interrelación de proposiciones y conceptos sobre aspectos particulares del fenómeno que se estudia» (Colás 1992, 273).

## 9.2. Punto de partida

En realidad más que un punto de partida es una interrogación que contiene la pregunta: ¿Qué está pasando?

«La investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en la investigación educacional. Las preguntas clave en dicha investigación son: ¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?» (Erickson 1989, 208)

A esta primera interrogante le suceden otras muchas y es así como poco a poco van conformándose una serie de focos de indagación sobre supuestos teóricos y sus implicaciones prácticas y sobre la práctica real y sus implicaciones teóricas; el resultado de todo ello es un primer bloque de finalidades que son las que dan

sentido a esta investigación, a lo largo de la cual los objetivos han ido incrementándose o modificándose a medida que profundizábamos.

Los objetivos iniciales son:

- Desarrollo de una base teórica, desde la perspectiva curricular crítica, sobre la utilización de la radio en educación.
- Búsqueda de pautas y procedimientos para sistematizar su uso crítico.
- Desarrollo de procedimientos que permitan el uso didáctico de la radio.
- Aprender la influencia de la radio en la motivación para el aprendizaje significativo.

### 9.3. Metodología

La elección de una metodología cualitativa e inspirada en un paradigma naturalista o cualitativo viene justificada, además de lo expuesto anteriormente, desde la perspectiva del enfrentamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas; Cook y Reichardt (1986) plantean la superación del enfrentamiento entre ambos métodos afirmando que no todo paradigma debe estar asociado a un método concreto aunque haya una determinada tendencia a asociarlos; porque los nexos entre paradigmas y métodos no son tan perfectos.

«Sospechamos que la distinción más notable y fundamental entre los paradigmas corresponde a la dimensión de verificación frente a descubrimiento. Parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías y que, en gran medida, los métodos cualitativos fueron deliberadamente desarrollados para la tarea de descubrir o de generar

teorías. No es sorprendente entonces que cada tipo de método haya llegado a ser asociado con estas distintas posiciones paradigmáticas y que los métodos tengan también su mejor rendimiento cuando son empleados para esos fines específicos.» (Cook y Reichardt 1986, p. 38)

Así pues, ratifico mi idea de que la investigación que planteo se enfoca más a descubrir que a verificar una teoría, lo que me lleva resueltamente a preferir el empleo de métodos más cualitativos.

Es por esto que el método que aquí se emplea es el estudio de casos. Conviene, no obstante, reiterar que en absoluto desecho el uso de técnicas cuantitativas, sobre todo porque precisamente una metodología de inspiración naturalista, debe aprovechar aquellas técnicas que en determinados momentos se adecuen a la realidad.

«Tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno y otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación.» (Cook y Reichardt 1986, p. 30)

Así, creo, no conviene forzar algunas situaciones porque en ocasiones, lo cuantitativo aporta datos e información objetiva en la que no cabe ningún tipo de interpretación <sup>12</sup>.

El estudio de casos aporta a la investigación un conocimiento real sobre las distintas situaciones con el fin de poder interpretarlas y darles significado. Esta idea original coincide con algunas de las definiciones que he encontrado. Por ejemplo, para Walker (1983) el estudio de casos:

---

12.- Por ejemplo, la encuesta ya mencionada sobre el uso de los medios. Era un dato cuantitativo que me aportó información suficiente en un momento dado.

«Es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado.» (p. 45)

Como vemos introduce también el concepto de recogida de información que, como más adelante expondré, dará lugar al empleo de diversas técnicas.

Otros autores antes de definir el concepto de estudio de casos aclaran el significado. Así Sáez y Carretero (1994) cuando hablan del estudio de casos aplicado a la evaluación distinguen entre el estudio de casos como un enfoque, es decir «la estrategia que orienta el diseño de la evaluación», y por otro lado como «herramienta metodológica de la propia investigación». Sobre el primer concepto, los autores citan la definición de House (1980):

«Un enfoque de tipo transaccional, porque se centra en la búsqueda de la comprensión de un proceso social...» (p. 165)

En cuanto al segundo proponen un definición citando a McDonald (1975), así el estudio de casos es:

«Un análisis en profundidad de segmentos de la realidad social (...), es una investigación intensiva de procesos sociales (personas y hechos) en sus contextos específicos.» (p. 167)

Aparecen, como vemos, nuevos elementos como es la alusión al contexto, o mejor dicho, las relaciones entre las personas y los hechos en un contexto determinado.

Sáez y Carretero afinan aún más preguntando: *¿qué es un caso?* Y a partir de la idea de Evertson y Green (1986): «Un proceso social en desarrollo»,

concluyen que «es una acción que tiene lugar en una realidad determinada.»

Todas estas definiciones, algunas ya clásicas, se orientan hacia el estudio de lo singular y único, haciendo hincapié en el análisis profundo de las situaciones. Pero ceñirnos al campo de una definición puede dejar fuera otros aspectos o situaciones de la investigación, la indeterminación y variedad de todo estudio de caso, dificultan formular una definición del mismo (Kemmis, 1980). Si, como decía al principio, el estudio de casos debe aportar a la investigación el mayor conocimiento de la realidad, quizás convenga no precipitarse en formular una definición *a priori* y dejar para más adelante que la propia investigación nos vaya dando las claves para acotar el concepto de estudio de casos.

Convengo con García Fernández (1993) que pese a la dificultad para buscar una definición, «si podemos aproximarnos a su conceptualización analizando las características que reúne este tipo de indagación.»

Varios son los autores que señalan estas características:

1ª. Debe describir detallada, rica y vívidamente el objeto de estudio, de modo que permita a sujetos ajenos al escenario establecer comparaciones (Guba y Lincoln, 1985), y posibilite la transmisión de cierto conocimiento tácito (Kemmis, 1980).

2º. Debe ser completo en sí mismo (Kemmis, 1980). Por ello, su contextualización -tanto en los niveles micro, como meso y macro, así como en el de sus interacciones recíprocas- es un requisito imprescindible, para fundamentar el análisis de la realidad (García Fernández, 1993).

3ª. La información que ofrece se fundamenta en una perspectiva experiencial en la que los datos emergen del propio contexto (Guba y Lincoln, 1985). Como afirma Kemmis (1980), la autoridad del estudio de caso no deriva de la elegancia lógica o teórica, sino del interés en darnos un mundo real de experiencia y acción.

4ª Debe tener un carácter holístico (McDonald, 1975). Más que presentar una amplia gama de información con diversos formatos, debe ofrecer un testimonio integrado que resalte lo esencial y deseche lo irrelevante (Guba y Lincoln, 1985). Pretende mostrar las perspectivas múltiples en torno a una situación social (Walker, 1983).

5ª. Un estudio de caso debe centrarse en los asuntos esenciales, yendo más allá de las afirmaciones y descripciones para penetrar en la esencia del caso iluminando intenciones, predisposiciones e interacciones entre individuos, historias sociales e intenciones educativas (García Fernández, 1993).

6ª. Debe ser accesible en un triple sentido: a) en cuanto al empleo de un lenguaje asequible a la audiencia; b) en cuanto a la manifestación de las teorías, juicios y asuntos de los participantes, más que de los del investigador; y c) en cuanto a la publicidad del proceso. Esta triple accesibilidad permite al lector juzgar la racionalidad del caso (Kemmis, 1980).

7ª. Debe ser sensible a las consecuencias y efectos de la investigación sobre la vida de las personas que están dentro de la situación estudiada (Adelman, Kemmis y Jenkins, 1980). Por tanto, la confidencialidad constituye una manifestación de la preocupación ética permanente (Walker, 1983). Además, se reconoce la influencia activa de la participación del investigador en la vida de los actores sociales y en los procesos vitales que desencadena el propio estudio de caso (García Fernández, 1993).

Pese a su idoneidad para los fines de la investigación que me propongo realizar, como toda metodología, no está exenta de ciertas limitaciones. Las principales las señala Walker (1986, en Sáez y Carretero, 1990), en estos términos:

a) El estudio de caso es un intervención incontrolada en la vida de otros,

pudiendo vulnerar su intimidad. Para proteger a los participantes es necesario, por tanto:

- no infravalorar la influencia del investigador,
- utilizar los puntos de vista de otras personas,
- proteger al máximo la confidencialidad y los acuerdos sobre el uso de los datos.

b) El estudio de caso puede ofrecer una imagen distorsionada de la realidad. Por ello hay que considerar que:

- está limitado en el tiempo,
- nunca debe plantearse como la verdad,
- debe reflejar las subculturas que intervienen.

c) El estudio de caso puede ser en sí mismo conservador, al reducir la realidad a un segmento *congelado* de la misma. Para mitigar este efecto hay que:

- enfatizar los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad,
- relacionar las subculturas que intervienen,
- promover el debate y la reflexión colectivos.

Finalmente, un estudio de caso deber tener como objetivo «alcanzar y compartir una comprensión de un caso particular» (Stake, 1992).

#### 9.4. El trabajo de campo

A lo largo de dos cursos académicos he realizado dos estudios de casos. El primero con mis propios alumnos en el desarrollo normal de la clase de Lengua, el segundo surge como consecuencia del primero en el desarrollo de un taller de radio. A ambos los llamaremos respectivamente A y B:

Estudio de caso A:

grupo de 7º de EGB, curso 89/90

Estudio de caso B:

grupo del taller de radio, curso 90/91

Mi posición en este caso es de absoluto privilegio, pues soy a la vez el agente que investiga y, en cierto modo, el investigado. Me convierto en el profesor investigador. Desde esta perspectiva el trabajo habitual con el alumnado y el desarrollo de la asignatura, se convierten en un proceso de indagación con el fin de descubrir aspectos teóricos que permitan dar respuesta y soluciones a los problemas que plantea la práctica cotidiana.

«Cuando concebimos el trabajo de campo como un proceso de indagación deliberada en un contexto, podemos considerar que la tarea de recoger datos por parte del observador participante equivale a la resolución progresiva de problemas, en la que se juntan aspectos relativos al muestreo, a la formulación de hipótesis y a la verificación de hipótesis.» (Erickson 1989, 248)

El campo se convierte así no sólo en el lugar de recogida de información para su posterior análisis, sino en un proceso de investigación en el que la propia dinámica de las relaciones entre las personas y todos los elementos determinan los

pasos a seguir, permiten un cierto grado de intuición para establecer algunas hipótesis y facilitan respuestas inmediatas a los problemas planteados.

#### 9.4.1. Selección del escenario

Poder investigar en el propio marco de mi actuación docente me ha permitido, como ya he dicho, convertirme en observador privilegiado. «El escenario ideal para la investigación es aquel en el que el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos.» (Taylor y Bogdan 1992, 36).

La razón de seleccionar al grupo de alumnos al que impartía Lengua y del cual era tutor es obvia; la entrada al campo la tenía expedita, pero la razón principal ya se ha apuntado cuando planteaba los objetivos de la investigación respondiendo a la pregunta *¿qué está pasando aquí?* Las respuestas, que son muchas, constituyen la base de la indagación.

Elegir un escenario tan fácil puede presuponer cierta carga subjetiva tanto en la recogida de datos como en el análisis de éstos o en las interpretaciones de las distintas situaciones; sin embargo, parte del riesgo de una investigación cualitativa es precisamente esa subjetividad que la hace singular. Hay procedimientos que permiten contrastar los datos y mitigar el sesgo que pudiera aparecer utilizando técnicas que garantizan la credibilidad de los resultados. Todos ellos han de estar presentes a lo largo de todo el proceso de investigación.

En síntesis, la elección del escenario se debe a las razones ya apuntadas:

- la facilidad del acceso, y
- por darse en él las condiciones idóneas del objeto de estudio e indagación.

#### 9.4.2. Observación participante

Taylor y Bogdan (1992), dicen que la observación participante es el ingrediente principal de la metodología cualitativa. La definen como «La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* <sup>13</sup> de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo». (P. 31). Pero también la observación es un hecho cotidiano; «forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria». (Evertson y Green 1989, 307).

En ambos casos la observación es un hecho interactivo, social y de relación. No obstante difieren en un pequeño matiz en cuanto a la conceptualización de la recogida de datos, que es quizá el aspecto más importante que configura a la observación como técnica; en el primer caso se habla de ésta como recogida de datos de *modo sistemático*, en tanto que en el segundo la recogida de datos se convierte en un *componente tácito* de conocimiento. Creo que esta discrepancia no es tal, sino más bien complementaria. Precisamente una de las virtualidades que señalan Guba y Lincoln (1985) de la metodología de la investigación cualitativa es la incorporación del *conocimiento tácito*.

«Por conocimiento tácito se entiende el conocimiento de intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo. Muchos de los matices de la realidad sólo pueden ser apreciados por esta vía, a la vez que muchas de las interacciones entre investigador e investigados ocurren en este nivel.» (Colás 1992, 251)

---

13.- Término francés que podemos traducir por ambiente o esfera social. La cursiva es mía.

Evidentemente no sólo es el conocimiento tácito el que constituye la base de la observación y el que aporta datos. Junto a éste, es preciso organizar de forma sistemática la observación con el fin de recoger aquellos datos significativos para nuestros propósitos. La observación, dice Popper (1963), es siempre selectiva.

«La observación requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas.» (Karl Popper, cit. por Evertson y Green 1989, 309)

En términos generales, una forma sistemática de organizar la observación debe tener en cuenta, entre otros, factores tales como el objeto o tarea seleccionados, el marco que sirve de referencia al observador, la finalidad de la observación y los instrumentos que se van a emplear; porque todos ellos van a influir sobre las percepciones, los registros, el análisis y la descripción que se haga.

La observación según Evertson y Green (1989), se convierte a su vez en un proceso de indagación, es decir, en una forma de abordar la investigación de procesos o acontecimientos; lo cual nos sitúa en la tesitura de tomar decisiones respecto a quién, qué, cuándo y dónde observar, además de cómo hacerlo.

En nuestro caso particular, la técnica principal para la recogida de datos es la observación participante; aunque en algunos aspectos, más propiamente habría que llamarla también autoobservación, pues en ocasiones «el observador es a la vez sujeto y objeto». (Bisquerra 1989, 138, citando a M.T. Anguera 1985)

Así pues, desde la perspectiva de la metodología cualitativa, en concreto desde el estudio de casos que es por el método que optamos, la observación participante es la principal fuente de obtención de datos. Esta técnica nos permite un contacto directo con la realidad que queremos estudiar. Además no está constreñida

a un diseño rígido de investigación, pues su carácter abierto y flexible nos facilita el poder adaptarnos a todas las situaciones.

Las ventajas y limitaciones desde el punto de vista científico las resume Colás (1992, 257 y ss) tomadas de Anguera (1985).

Entre las primeras destacamos:

- a) Su adaptabilidad para captar y comprender las interrelaciones y dinámica de los grupos en determinadas situaciones y escenarios sociales.
- b) Posibilita un mayor número de oportunidades de observación, con lo que aumenta la validez de los resultados.
- c) Facilita el obtener datos internos del grupo que resultarían inasequibles utilizando otros procedimientos.
- d) Ofrece mayor profundización en la vida de los grupos al permitir acopiar datos de lo que se dice y hace, y también de los juicios acerca de determinadas conductas.
- e) Desde un punto de vista aplicativo esta metodología pone en evidencia toda la riqueza y complejidad de la situación estudiada.
- f) El trabajar con fuentes próximas y de primera mano garantiza la credibilidad de los resultados.
- g) Nos permite acopiar datos sobre comportamientos no verbales, dimensiones que son difíciles de abordar desde otros enfoques.

En cuanto a los inconvenientes destaca el peligro de la subjetividad que puede provenir de:

- a) la proyección de sentimientos o prejuicios del observador,
- b) la incidencia de su comportamiento en la dinámica del grupo, y
- c) la pérdida de la capacidad crítica del observador debido a su total identificación con el grupo.

Pero estos son riesgos que debemos asumir y controlar empleando métodos de validación como la triangulación, el análisis y control de significados, la realización de contrastes y comparaciones, etc., como más adelante veremos.

Los datos obtenidos de las observaciones realizadas serán los que nos ayuden a generar nuestra teoría particular; para ello tendremos que someterlos a un reflexión teórica, analizando la información, estableciendo las relaciones existentes, interpretando y describiendo todos los fenómenos observados con el fin de generar una teoría más general. En fin, como dice Colás (1992) «Este análisis genera conocimiento científico a partir del conocimiento cotidiano».

En síntesis, el proceso de generalización teórica podíamos representarlo de la siguiente forma:

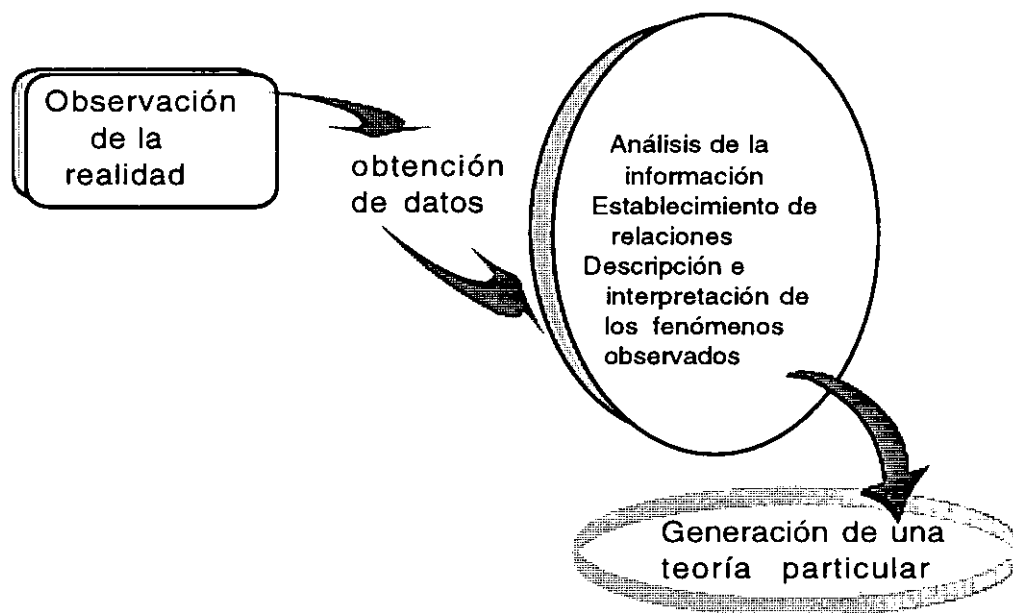


Figura nº 14. Proceso de generación teórica.

### 9.4.3. Técnicas de recogida de datos

Además de la técnica de observación participante que acabamos de describir, se han empleado otras técnicas para la recogida de información. Podríamos clasificar éstas siguiendo a Colas y Buendía (1992) en técnicas directas o interactivas y técnicas indirectas o no interactivas.

Entre las primeras se han empleado:

**Autobservación**, en ocasiones el interés se ha centrado en mi propia actuación, sobre todo, en aquellos momentos en los que tenía que introducir alguna explicación o hacer propuestas de trabajo.

**Entrevistas** semiestructuradas al alumnado, normalmente a pequeños grupos de 3 ó 4 personas y al profesorado que participaba esporádicamente en actividades de radio en el centro, así como al profesorado que formaba parte del equipo del Ciclo Superior.

Con respecto a las técnicas indirectas, se han empleado:

**Análisis de documentos**, como el Proyecto de Centro (aún no se llamaba Proyecto Educativo de Centro), Proyectos de Innovación aprobados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, guiones de radio y otros textos elaborados por el alumnado a propósito de la radio.

**Cuaderno de campo**, que he dado en llamar *Diario hablado*, para el registro y anotaciones durante las observaciones.

**Registros de audio**, de los trabajos realizados por el alumnado y de las actuaciones del profesor.

**Fichas** de registro y observación específicas de actividades concretas o de situaciones generales.

## Procedimientos de recogida de información

ÁMBITO	INDICADORES	TÉCNICAS	FUENTES
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de enseñanza.</li> <li>• Procesos de aprendizaje.</li> <li>• Actitudes generales.</li> <li>• Desarrollo de actividades.</li> <li>• Participación.</li> <li>• Datos personales e historias educativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante: cuadernos de campo registros</li> <li>• Entrevistas: registro audio</li> <li>• Fichas de registro de observación y autoobservación.</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>	Alumnado Profesorado. Desarrollo de actividades. Resultados de trabajos. Materiales elaborados por el alumnado. Expedientes académicos.
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuación en las situaciones de enseñanza.</li> <li>• Explicaciones, exposiciones.</li> <li>• Propuestas de trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoobservación</li> <li>• Registros de observación.</li> <li>• Registros audio.</li> <li>• Entrevistas.</li> </ul>	Profesorado. Alumnado.
CENTRO AULA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización.</li> <li>• Sistema de relaciones.</li> <li>• Clima del aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante.</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Análisis de documentos</li> </ul>	Dirección. Profesorado. Alumnado. Padres PEC, Memoria anual, Proyectos de innovación y memorias

## 9.5. Cuestiones de validez y credibilidad

Toda investigación científica, para pertenecer a esta categoría, debe pasar la prueba de **validez** (o *bondad demostrable*, como la llama Fernández Pérez 1988, 173) de sus resultados. Dentro del enfoque naturalista o etnográfico, sin embargo, no tiene sentido plantearse ésta en los mismos términos exigidos en el paradigma cuantitativo (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad). Como afirma el mismo autor, estos criterios «no son más que una consecuencia o función lógica dependiente del sistema de axiomas aceptado (...) previamente, de forma que no puede demostrarse, desde dentro de un sistema axiomático, la verdad o falsedad del mismo sistema (...), ni por tanto, la verdad/bondad absoluta de la propia opción epistemológica, a menos que se acepte la bondad lógica del círculo vicioso o petición del principio». (P. 173-174).

Las cuestiones relativas a la **generalización** que tanto preocupan a los críticos del enfoque interpretativo, es posible verlas, no al modo positivista (que no admite excepciones a la ley general), sino de manera más dinámica, flexible e intuitiva, a la vez que empírica. Es decir, como una *generalización naturalista* (Stake, 1980).

En este aspecto, no se pretende extrapolar la explicación de los fenómenos a otras realidades, sino «generalizar dentro del caso» (Cronbach 1975), o como dicen Adelman, Kemmis y Jenkins (1980, p. 50) «generalizar desde el caso investigado a la clase de casos de la que se considera parte». La misma idea observamos en Guba (1985) cuando plantea algunas de las cuestiones sobre la credibilidad de la investigación naturalista:

«Las generalizaciones del tipo racionalista no son posibles porque los fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos y los contextos en los que se asienta. Sin embargo, estos hechos no eliminan la posibilidad de que se pueda realizar alguna transferencia entre dos contextos como consecuencia de ciertas similitudes esenciales entre ellos. Para determinar la

medida en que es probable la transferencia se necesita conocer bastante acerca del contexto que transfiere y del que recibe». (p.153)

De tal manera, en la investigación educativa, el interés primordial no será tanto la generalización, como el de la *interpretación dentro de un contexto* (Cronbach, 1975), es decir, la comprensión en profundidad dentro del caso. Quizá debamos aplicar más propiamente el concepto de *transferibilidad* en lugar del de *generalización*, como indica Guba (1985): «entonces, para el naturalista el concepto análogo a la generalización (o validez externa) es la transferibilidad, que es en sí dependiente del grado de similitud, correspondencia, entre dos contextos». (p. 154)

Otro tanto sucede con la **objetividad**, siempre opuesta al concepto de subjetividad por las normas de procedimientos del paradigma positivista. Para los investigadores cualitativos, en cambio, la antinomia objetividad-subjetividad no aporta nada a la investigación educativa. Ambas son palabras sometidas a manipulación pública y que se han utilizado con propósitos no científicos «como cuchillos para tergiversar el trabajo de otros» o «como lastre para fortificar sus apelaciones a las verdades incontrovertibles» (CARE, 1987, p.12). La comprensión de lo que sucede en las aulas no se beneficia con los análisis que pudiéramos hacer desde tal planteamiento.

No obstante, esto no quiere decir que para las investigaciones de corte cualitativo valga todo, y no persigan la validez, *bondad demostrable* o corrección de sus resultados y del mismo proceso de indagación. Lo que sucede es que utiliza diferentes criterios de validación. Por ejemplo, Cronbach (1982, p. 106) dice que «la validez se atribuye a una conclusión», indicando con ello que de los mismos datos se pueden extraer varias conclusiones. Por su parte Guba (1985), reconceptualizando los principios básicos del conocimiento científico convencional (valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad), establece los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. En definitiva, la investigación naturalista debe ofrecer credibilidad y corrección normativa.

Las estrategias de validación seguidas en el presente estudio, por su doble condición de investigación cualitativa e investigación en el aula, se orientan por los principios y criterios de validez de la investigación naturalista. Básicamente se han utilizado procedimientos como los establecidos por Miles y Huberman (1984, cit. por Fernández Pérez, 1988, p. 177) que, en resumen, son los siguientes:

- 1) Análisis de la representatividad tipográfica, antes de generalizar el hallazgo de un rasgo, para elevarlo a la categoría de característica.
- 2) Control de los efectos producidos por el investigador.
- 3) Triangulación.
- 4) Determinación de niveles de ponderación de evidencia, diferenciando *datos más fuertes de datos más débiles*.
- 5) Realización de contrastes/comparaciones.
- 6) Control de la significación de las excepciones.
- 7) El análisis de casos extremos.
- 8) Identificación y exclusión de relaciones espúreas, descubriendo variables intermedias que ocultamente estaban siendo responsables de relaciones aparentes entre dos fenómenos considerados falazmente causa-efecto.
- 9) Verificación de explicaciones rivales.
- 10) Retroinformación por parte de los sujetos investigados.

Desde una perspectiva práctica, se ha procurado también atender a la  **saturación**  (Hopkins 1985), que se produce cuando el investigador advierte que

el proceso de recogida de datos no añade ni modifica el significado establecido a las categorías analíticas consideradas, y a la **triangulación** (Webb et al. 1966; Elliot y Adelman, 1976; Walker, 1985; Miles y Huberman, 1985; Hopkins, 1985; Fernández Pérez, 1988, p.ej.), tanto de perspectivas como de métodos, como estrategia de validación convergente.

Por último, en tanto que investigación en el aula, el tipo de validez que interesa (Fernández Pérez, 1988), está caracterizado por los siguientes principios:

- a) La finalidad, ética y técnica, de toda investigación educativa no puede ser otra que la mejora de la calidad de la enseñanza y la educación.
- b) La calidad de la educación o se da en las aulas o no se da.
- c) Para que la mejora de la calidad pedagógica toque el suelo legitimador de la realidad de las aulas, es condición *sine qua non* que hayan sido tocados los profesores concretos que en ellas deciden lo que va a hacerse, en la interacción didáctica de la comunicación incesante que en las aulas acontece.
- d) Para que el profesor incorpore a su práctica pedagógica cualquier mejora o innovación, sugerida por los resultados de la investigación, ha de incorporarla previamente a sus procesos de pensamiento, a sus teorías de acción, a su conocimiento tácito, si no todavía proposicional.
- e) Esta incorporación nunca se da hasta que el profesor no asume la parte de riesgo tecnológico, ético y epistemológico, que el *residuo de indeterminación técnica* impone a toda intervención pedagógica, es decir, hasta que el profesor ha investigado en su aula.
- f) Supone un absurdo que el profesor trate de educar para la racionalidad y el pensamiento crítico, y se limite a ejecutar y transmitir lo que otros han pensado y decidido. En educación lo que no está en el proceso, jamás estará en el producto.

En definitiva, la coherencia entre su enmarque teórico, por una lado, los principios de procedimiento y su operacionalización durante las diferentes fases del proceso de indagación, por otro y, en tercer lugar, su finalidad, constituye la base sobre la que establecer la validez y credibilidad de esta investigación.

## **10. REALIDAD SOCIAL DEL CENTRO**

---

### **10.1. Entorno social**

El Centro donde he realizado los estudios de casos es el C.P. Ramón y Cajal de Getafe. Es un Centro de Integración desde el curso 1985/86, cuyo Proyecto fue aprobado por lo dispuesto en la Orden de 20 de marzo de 1985 sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración, es, por tanto, un centro pionero. Se encuentra ubicado en un nuevo barrio llamado Sector 3, que es el resultado del desarrollo del Plan General de Ordenación Urbana aprobado en enero de 1979.

La localidad de Getafe está situada a 13 kilómetros de Madrid por la carretera de Toledo, y forma parte del cinturón industrial de rodea a la capital. Pasó de ser un pueblo a una gran ciudad con más de 140.000 habitantes. Hace unos treinta años Getafe tenía cerca de 19.000 habitantes, el auge de la industria provocó un incremento de la población vertiginoso. Como dato significativo cabe citar que entre los años 1960 y 1970 el incremento de la población fue del 263'16 %, a partir de entonces el crecimiento es más pausado, tendiendo en los últimos años a su estabilización y a un mayor equilibrio entre los distintos grupos de edades que la comprenden. No obstante la población en general es bastante joven, algo más de un 50% no supera los 30 años.

Getafe participa también de algo que caracteriza a las grandes ciudades del cinturón de Madrid: el desarraigo, debido a las múltiples procedencias; y el paro cuyo índice se sitúa en torno al 24 %. En cuanto al nivel cultural, según datos de

1992 <sup>14</sup>, hay todavía algo más de un 3% de analfabetismo entre la población, mientras que un 41,30% no tienen estudios, situándose el mayor índice, 42,68 %, entre los que tienen certificado de escolaridad, graduado escolar o bachillerato elemental; sólo un 12,84 % tienen estudios medios y superiores. Se puede considerar el nivel cultural como medio-bajo, aunque en los últimos años se han creado las condiciones para elevarlo, debido a la creación de Centros Cívicos, Casa de Cultura, Centro de Educación de Adultos, centros de alfabetización, centro asociado de la UNED, etc.

En cuanto al barrio en donde se halla situado el Centro, podemos leer en el propio Proyecto de Integración del Centro:

*«El desarrollo del Plan Parcial ha supuesto la posibilidad de construir en el Sector III, un máximo de 7.258 viviendas, siendo el promotor de las mismas el movimiento cooperativista, constituido por varias cooperativas que agrupan a los propietarios de las viviendas. Las viviendas de tipo unifamiliar son un total de 5.500.*

*Es de resaltar en dicho Plan las importantes cesiones en terrenos: espacios libres por un total de 250.000 m, de parques, jardines, zonas de juegos y sendas; espacios dedicados a centros docentes en todos los niveles, 173.192 m.; 136.315 m. para servicios de interés público y social, tales como zonas deportivas, centros cultural, asistencial y religioso, y ambulatorio; finalmente, un total de 173.283 m. están dedicados al sistema viario».*

El propio Centro realizó un sondeo sobre algunos aspectos que el Claustro consideró significativos para elaborar su Proyecto:

---

<sup>14</sup>.- Estudio realizado por el Centro de Educación Permanente de Adultos de Getafe.

«...Era un Colegio nuevo, estrenamos barrio y estrenamos colegio, por tanto necesitábamos conocer dónde estábamos y qué alumnos teníamos... y qué familias, claro está...»

(Entrevista Director, 21-3-90, anexo 7.1)

De esta forma el Proyecto recoge algunos datos que reflejan cómo son los vecinos:

*«El sondeo realizado por el propio Colegio y los datos reflejados en las solicitudes de los alumnos del centro, indican que el 70 % de los residentes en la actualidad en el sector 3 proceden de los pueblos lindantes con Getafe y Madrid capital, tan sólo el 30 % ha cambiado de domicilio dentro del término de Getafe. (...) Los ingresos familiares oscilan, por término medio, entre el millón y los dos millones y medio de pesetas al año; trabajando en algunos casos la mujer, desempeñando actividades cualificadas profesionalmente. Se puede afirmar que, en general, los residentes en el sector 3 son trabajadores que agrupados en cooperativas, persiguen condiciones de vida más dignas, con la adquisición de viviendas unifamiliares con espacios y servicios que rompan el hacinamiento actual de la ciudad, así como residir en el lugar de trabajo».*

En el momento de realizar los estudios de casos el Centro llevaba funcionando seis años, con un equipo bastante estable desarrollando algunos proyectos de innovación, con un grupo numeroso de padres y madres colaborando no sólo en actividades del APA, sino en actividades como el huerto escolar, algunos talleres de trabajo en horario lectivo (telares, costura, etc.); todo ello confiere al Centro una cierta estabilidad y una riqueza pedagógica que redundan en un proyecto educativo de calidad.

## 10.2. El profesorado

El Centro cuenta con una plantilla de 21 maestros y maestras, un logopeda y una profesora de apoyo a la integración. De los que firmaron el proyecto, en estos momentos hay 16, el resto, por motivos casi siempre administrativos, han sido sustituidos por maestras que querían participar en el proyecto. La edad media del profesorado es de 33 años y la experiencia docente está entre los 9 y los 13 años. La mayoría son a su vez licenciados en Pedagogía, Psicología, Historia, Biología y Filosofía. Administrativamente todos, a excepción de 4, son definitivos.

Básicamente forman tres equipos de trabajo, que atienden lo que aún en ese momento<sup>15</sup> se llamaba Preescolar, Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior. Pero quizás lo más llamativo de este Centro lo encontramos en el propio Proyecto, precisamente en el apartado que habla de los maestros y que me permito reproducir extensamente:

*«El personal docente se agrupa en torno a Departamentos y Equipos de Trabajo, en una doble estructura, o mejor, una organización vertical y horizontal; una combinación entre la teoría y la práctica cuyo punto de convergencia es, evidentemente, el alumno.»*

*Aunque no existe un límite claro entre teoría y práctica, la primera es más propia de los Departamentos. Estos son cinco:*

*Expresión y Comunicación: Lengua, Literatura, Idioma, Imagen, Teatro, Publicidad, Radio, Prensa, etc...*

*Ciencias Experimentales: Matemáticas, Ciencias Naturales, Informática, Física, Química, Tecnología, Huerto escolar, Laboratorio, etc.*

*Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Educación para la convivencia, la salud, el consumo, ambiental y vial; etc.*

*Expresión Artística y Educación Corporal: Plástica, Música,*

---

<sup>15</sup>.- En el curso siguiente al comienzo de esta investigación se aprobó la LOGSE, 1990.

*Psicomotricidad, Educación Física, etc.*

*Diagnóstico y Orientación: Logopedia, apoyo a la integración, sesiones de terapia y recuperación, etc.*

*(...)*

*La función primordial de los Departamentos es la de procurar una acción homogénea en cuanto a objetivos, programas, contenidos, métodos y criterios de evaluación; así como desarrollar una labor investigadora con el fin de proporcionar al Centro y a la Comunidad Escolar experiencias pedagógicas e innovadoras.*

*Las áreas que integran cada Departamento se distribuyen en dos direcciones con carácter recíproco: aulas técnicas y talleres. Siendo las primeras el lugar donde el alumno adquiere los conocimientos básicos; y los segundos, un espacio que permita al niño experimentar y desarrollar su capacidad creativa y recursiva.*

*(...)*

*En cuanto a los Equipos de Trabajo, estarán formados por los maestros y maestras de cada Ciclo, procurando que en éstos haya al menos uno de cada Departamento. La labor de estos Equipos es eminentemente práctica y serán los encargados de llevar propuestas de los distintos Departamentos, programando las actividades necesarias, utilizando los recursos adecuados, evaluando el logro de objetivos y ejerciendo la función tutorial correspondiente.*

*(...)*

*Los agrupamientos de alumnos y Maestros poseen cierta flexibilidad. En los niveles inferiores, aunque se mantiene el profesor tutor fijo, existirá una rotación de éstos en determinadas actividades, como por ejemplo, las propias de un taller. El paso de profesores de distinto Ciclo estará en función de las especialidades, dedicando especial atención a los curso con alumnos de integración».*

Ciertamente leyendo estos párrafos se nos muestra que en efecto hay un proyecto consensuado, y lo que creo más importante, la labor de todo un equipo comprometido con su tarea de enseñar. Así lo manifestaba con entusiasmo el director en la entrevista:

«No es que todos vayamos a *piñón fijo*, pero se trabaja a gusto y se hacen muchas cosas. Sabes que el proyecto no lo firmaron tres personas, que se fueron y vinimos otras tres que sí queríamos. Ahora cada Ciclo tiene un equipo de gente que trabaja en equipo y muy coordinadamente. Los Departamentos están dando muy buen juego, son casi imprescindibles.»

(Entrevista Director, 21-3-90)

### 10.3. La Organización del Centro

En la primera página del Proyecto del Centro podemos leer:

*«Entendemos la escuela como una comunidad activa y abierta de alumnos, profesores y padres que, integrada en su contexto social, facilite al individuo el desarrollo de todas sus facultades, haciéndolo más crítico, libre y creativo, en interacción con los demás.»*

Lo primero que me viene a la memoria, ahora cuando repaso algunas notas y redacto este informe final, son algunas de las palabras de una lectura reciente sobre educación con las que el filósofo Fernando Savater nos invita a reflexionar:

«Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos.» (*El valor de educar* 1997, 27)

A partir de esa forma de entender la escuela y la educación establecen una serie de principios educativos que se van materializando en todos los ámbitos. Así la organización del centro se estructura en dos grandes ámbitos: **administrativo** y de **gestión**, y el **pedagógico**. En el primero incluyen a los órganos de gobierno que, además de los establecidos normativamente, contemplan a la Junta de Alumnos, la Junta de Padres y una Comisión de Convivencia. Esta última compuesta por un profesor de cada ciclo, tres padres «uno de ellos será el de uno de los niños de integración» y tres alumnos; entre sus funciones podemos destacar:

*«Promoverá y organizará actividades cuyo objetivo fundamental sea el de alentar la convivencia entre toda la comunidad educativa, y que faciliten especialmente la integración de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales».*

Como vemos aparece otra vez la idea de participación de toda la comunidad educativa y de forma explícita establecen una comisión que vele por que ésta se mantenga y se materialice en armoniosa convivencia.

La Junta Económica y la de administración del comedor forman parte de los órganos de gestión, a los que añaden cuatro comisiones abiertas a la participación de toda la comunidad; las comisiones son: de Relaciones Exteriores, Administrativa y secretaría, de Recursos y Material y Cultural.

En cuanto al ámbito pedagógico ya hemos señalado la estructura de departamentos y equipos de trabajo, conviene señalar también que hay una comisión pedagógica integrada por un coordinador de cada departamento y otro de cada Equipo de Trabajo; así como representantes de padres y alumnos cuya función es «mantener la línea pedagógica del Centro, así como proponer, sugerir, orientar y coordinar cualquier tipo de iniciativas, actividades, experiencias y proyectos; evaluando cada curso el desarrollo de éstos con el fin de ir mejorando el proyecto de centro.» Se mantiene la coherencia en cuanto a propuestas de participación.

Los espacios físicos están bien distribuidos, aprovechando al máximo cualquier rincón, debido, sobre todo, al desarrollo de una serie de proyectos de innovación que suponen, en algunos casos, disponer de sitios adecuados. Tal es el caso, por ejemplo, del huerto escolar, para el que se habilitó un rincón del patio de recreo, o la pequeña granja de gallinas, conejos y palomas que hubo que construir al lado del huerto. Otro tanto ocurre con el espacio habilitado para la emisora. Muchos de los despachos o tutorías tienen doble uso y espacios como la biblioteca, a veces, se convierte en el salón de baile y danza.

«Hay poco espacio, bueno, el colegio es grande, pero con los talleres y demás actividades se nos queda pequeño.»

(Entrevista Director, 21-3-90)

La emisora del colegio funciona desde el curso 86/87, pero es a partir del año 1988 cuando cobra verdadera importancia y se va consolidando como un medio de comunicación de la comunidad educativa. Participan todos los Ciclos y algunos padres. En el anexo 8 se muestra la parrilla de emisiones y la estructura organizativa.

#### **10.4. Sistema de relaciones y comunicación interna**

La estructura organizativa que hemos descrito, implica necesariamente un sistema de relaciones coordinado. Las propias comisiones tienen capacidad para establecer las relaciones oportunas y tomar decisiones, dando siempre cuenta de sus gestiones al Claustro o al Consejo de Dirección. Es en éstos donde se toman las decisiones que afectan a todo el Centro. El reparto de responsabilidades implica también cierto grado para tomar decisiones en aquellos aspectos que afectan a cada comisión o equipo de trabajo.

Por lo que se refiere a las relaciones personales, se aprecia en el Centro un ambiente relajado y de buen humor, muchos de los profesores llevan trabajando juntos varios años y los lazos afectivos se dejan notar.

***a) Relaciones con los padres***

En términos generales se podría decir que son estrechas gracias, sobre todo, a las oportunidades de participación lo que hace que intervengan en algunos aspectos de la vida del centro. Aunque en el Proyecto se preveía una Junta de Padres con una serie de funciones determinadas, ésta no se ha puesto en marcha en realidad, así nos lo cuenta el director:

«Bueno es que era mucho lío, era casi repetir el APA; por otra parte había ya padres en el Consejo, y participando en otras comisiones, en algún caso los mismos padres. Total que no ha llegado a funcionar tal y como se describía en el proyecto».

(Entrevista Director, 21-3-90)

Las relaciones con los padres se han establecido de diversas formas. Sistemáticamente cada trimestre hay una asamblea general de cada Ciclo con los padres correspondientes, en ella se explican las líneas pedagógicas generales para ese trimestre. Por otra parte, cada tutor mantiene un día determinado para recibir a padres, son entrevistas de carácter personal con la finalidad de analizar la marcha individual del alumno e intercambiar información sobre su situación dentro y fuera de la escuela. El Departamento de Diagnóstico y Orientación y tutores mantienen un contacto permanente con los padres de los niños de integración.

Merecen mención los Seminarios para padres y la Escuela de Padres. Los primeros son reuniones para tratar aspectos didácticos y pedagógicos a propuesta de los distintos Departamentos, a través de los cuales los padres pueden conocer de forma más concreta el trabajo de sus hijos o discutir sobre cuestiones educativas.

La Escuela de Padres es una propuesta a todos los padres del centro que consiste fundamentalmente en reuniones o tertulias en las que periódicamente se tratan temas diversos que les preocupan (premios y castigos, deberes, la familia, la sexualidad, etc.), los temas son desarrollados por profesores o por algún experto en la materia.

### **b) Relaciones con el alumnado**

Son bastante afectivas, hay gran respeto por éstos y atención, se tienen en cuenta sus opiniones y se han establecido cauces de participación a través de las asambleas de clase y la Junta de Alumnos. En el aspecto instructivo se han tenido en cuenta aspectos didácticos generales para todo el colegio, así en el apartado dedicado a metodología del Proyecto de Centro podemos leer:

*«Los proyectos de trabajo tendrán un carácter investigador, que permita al alumno observar, experimentar, deducir, comparar, formular hipótesis, establecer principios generales, sacar conclusiones, etc. Se hará hincapié en el manejo y utilización de material didáctico y en el aprovechamiento de todo tipo de recursos...»*

Asimismo, la evaluación es otro aspecto al que se le concede especial importancia, también en el Proyecto de Centro queda reflejado lo siguiente:

*«La evaluación deberá tener una función formativa y deberá proporcionar datos que puedan servir como punto de referencia para orientar y recapacitar sobre nuestro proceso educativo. Un tipo de evaluación formativa no puede reducirse únicamente al alumno sino que debe abarcar también a los objetivos, programas, métodos, profesores y centro. Si a la evaluación le hemos dado este carácter diagnóstico, con una finalidad orientadora, no debe limitarse a detectar los fallos sino también sus posibles causas».*

A partir de estos matices que refleja el proyecto y del puesto privilegiado que tengo en el centro como investigador y como parte del mismo claustro durante algún tiempo, estoy en disposición de dar fe de la especial sensibilización que hay con respecto al trato con el alumnado. Las palabras del director corroboran mi aserto:

«Es significativo que prácticamente todos los chicos conocen a todos los profes, aunque no sean los de su Ciclo. (...) Se han dado cuenta de que ellos importan en el colegio, que pueden participar y que se les hace caso».

(Entrevista Director, 21-3-90)

En fin, baste decir finalmente que los alumnos y las alumnas vienen contentos al colegio y cada vez más tienen una actitud muy positiva para participar en las actividades y en los proyectos que se llevan a cabo. Este planteamiento de participación en todos los ámbitos de la vida escolar, quizá se ve reflejado con más intensidad en las aulas, en el trabajo cotidiano de la clase, desde simples propuestas de actividades hasta las asambleas de clase y la Junta de Alumnos. Posiblemente sin saberlo y de forma implícita, por tanto, se estaba poniendo en juego un contenido más: la participación. Unos meses después comprobaríamos cómo la nueva Ley de Educación contemplaba entre los contenidos no sólo los conceptos, sino también los procedimientos y las actitudes, Elena Martín (1991, 76) lo justificaba de este modo:

«No tiene sentido que este tipo de contenido de carácter actitudinal forme parte del denominado curriculum oculto o implícito, sino que nuestra intervención como docentes debe ser tan intencional y tan explícita en la enseñanza de este tipo de contenidos como en la de los otros dos. (...) Las resistencias que todavía existen con respecto a los contenidos actitudinales se explican en función de su falta de tradición en los currícula actuales; de la mayor dificultad que por su propia naturaleza tiene este tipo de contenidos para ser enseñados y, aún más, evaluados; y, quizá fundamentalmente por la carga ideológica que conllevan.»

Ya desde la definición primera que encontramos en el Proyecto de Centro la idea de participación y comunicación repercute hasta los rincones *didácticos* más pequeños. En el fondo el concepto de participación se entiende como la forma de enseñar a vivir en democracia y como escriben Volpini y Golzman (1993) a propósito de este tipo de aprendizaje «es apropiarse de los valores que ella encierra, valores básicos de la vida: solidaridad, respeto, sentido crítico, responsabilidad, cooperación, amor social». Es quizá un intento de educación completa y la educación es, según nos cuenta Savater, completar la humanidad de la persona.

## 11. ESTUDIO DE CASO A

---

Corresponde al grupo de alumnos y de alumnas que forman parte del nivel séptimo, en concreto el curso 7° B, del que a su vez soy tutor. Son en total 27, de los que 15 son chicos y el resto -12- chicas. En cuanto al rendimiento académico los distintos grados de conocimientos y de aprendizaje no son muy homogéneos, no obstante, el nivel medio es bastante satisfactorio. Hay dos alumnos algo más retrasados y con problemas de tipo social aunque están bastante integrados y no presentan problemas de relación con los demás.

### 11.1. El clima del aula

#### a) *Clima físico*

El aula donde básicamente desarrollo las clases está asignada, según la organización del Centro, al Departamento de Expresión y Comunicación y tiene el nombre de *Aula de Federico García Lorca* que junto a las dedicadas a *Antonio Machado* y *Quevedo*, conforman las clases a las que acuden los alumnos del Ciclo Superior para desarrollar algunas de las actividades propias del departamento: lengua, idiomas, teatro, radio, etc. También es la clase de la tutoría del grupo objeto de estudio.

Aparentemente el aula es como casi todas, lo suficientemente grande para albergar a treinta alumnos. Situada en la planta primera, de trazado rectangular y orientada en un eje norte-sur lo que permite que por sus cuatro grandes ventanas

abiertas en una de las paredes laterales la luz solar sea suficiente sin que el sol moleste. La pared contraria la ocupa un gran armario empotrado, en el que hemos dispuesto estantes para guardar materiales de todo tipo, flanqueado por dos puertas que dan paso al pasillo. En las dos paredes de los extremos se sitúan, en una, la pizarra, una pantalla de proyección, diversos carteles y dos altavoces; y en la opuesta, armarios y estanterías para libros, documentos y trabajos de los alumnos; un equipo de sonido para grabar y reproducir y un artilugio casero que contiene enchufes, cables y reguladores de luz para los focos que, situados estratégicamente, cuelgan del techo. Y es que éste cobra especial importancia en la clase, pues de él, además, cuelgan cortinajes y telas enrollables que en determinados momentos nos permiten componer la caja de un pequeño escenario o disponer de un ciclorama para realizar grabaciones en video. Las mesas individuales para los alumnos y la del profesor se han sustituido por otras más grandes, cinco en total de 4 ó 6 plazas, que nos permiten trabajar mejor puesto que normalmente se emplean muchos libros, materiales, etc. y se suele trabajar en equipo; hay además, alguna pequeña mesa auxiliar.

Como decía, aparentemente es un aula normal, pero sólo en determinados momentos pues muchas de las actividades necesitan un *decorado* acorde con ellas y son los propios alumnos los que decoran y organizan la clase según sus necesidades. Se convierte de esta forma en un lugar agradable para el trabajo, donde son posibles momentos de sosiego para la lectura, para música, para la poesía... pues, a veces, a la ventana acuden los versos de *una tarde parda y fría...* Lo cierto es que el aula tiene *duende*, como diría el poeta al que está dedicada.

#### *b) Clima social*

Es un grupo bastante homogéneo en cuanto a su comportamiento en clase y en las relaciones entre ellos. No suele haber conflictos significativos y, en general, mantienen un clima de buen humor y de cooperación. Fruto, sin duda, del trabajo realizado a su paso por los Ciclos Inicial y Medio y del planteamiento educativo del Centro, algunos de cuyos aspectos se han mencionado. Están acostumbrados a

participar y a tomar pequeñas decisiones; la asamblea semanal de clase la preparan y realizan prácticamente ellos solos, desarrollando los temas que durante la semana se han ido apuntando en un tablón. Mi participación en la mayoría de los casos se reduce a esperar mi turno de palabra para intervenir. Hay otros cargos de responsabilidad que de forma rotatoria van desempeñando mensualmente: biblioteca de clase, archivo de consulta (libros, enciclopedias, artículos, etc.), *corresponsal* del periódico del Centro, material fungible (de la cooperativa de clase), etc.

Sin duda lo que más me llena de satisfacción son algunas pequeñas anécdotas que ahora, pasado el tiempo, comprendo y me doy cuenta de la importancia que ha tenido para algunos de estos alumnos este mágico juego de la radio. Es el caso de Ángel, mal estudiante, pero fenomenal técnico, con su título de electrónica, que en la actualidad se gana la vida arreglando electrodomésticos. O el caso de Sergio y Mario a punto de acabar Filología y Derecho respectivamente, que hasta hace poco colaboraban conmigo en una emisora municipal de radio. O Rosa que sin haber acabado sus estudios de periodismo hace sus pinitos como reportera en una cadena privada de televisión. Y, cómo no, Jorge que pronto dio por finalizados sus estudios reglados para convertirse en un estudioso de lo paranormal y hoy tiene su propio programa de radio en una emisora municipal de Alicante. Son algunos ejemplos cercanos de alumnos con los que sigo guardando relación y que quizá todo empezase por una propuesta sencilla un día cualquiera de clase.

### **11.2. Una de miedo**

Ya he hablado de mi posición privilegiada en la investigación, pues como tutor y profesor de Lengua he podido desarrollar el trabajo normal de la clase al tiempo que jugaba el papel de observador. El trabajo de investigación en torno a la radio empezó sin ningún tipo de indicadores previos, sin prejuicios ni ideas preconcebidas. La única condición respondía a la idea que venía sosteniendo sobre

cómo la utilización de los recursos sonoros y, en concreto, la radio deben formar parte del trabajo cotidiano, pues fuera de éste pierde buena parte de su valor y de su funcionalidad. Más tarde he tenido ocasión de publicar algunas de estas ideas que venía desarrollando y que ahora me permito citar:

«Todo este planteamiento no se puede dar aislado. Debe estar presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y en todas las situaciones de enseñanza. No debe convertirse en la anécdota puntual y graciosa que un buen día realizamos. Forma parte del currículo y como tal hemos de contemplarlo, una veces como procedimientos para desarrollar ciertas habilidades y estrategias didácticas, otras veces como adquisición de conceptos y, por supuesto, siempre como desarrollo de actitudes y valores» (Moreno, 1995, 23)

En estos momentos iniciales sólo se ponía en práctica el primero de los tres ejes descritos en el capítulo 14, y que son, la utilización de la radio como un recurso y como un medio tecnológico al alcance de todos, la utilización como un medio de expresión y comunicación y como análisis crítico de la información.

Así empezó la primera propuesta de hacer radio, con miedo; pero con un miedo especial. Se trataba de un proyecto de trabajo <sup>16</sup> al que habíamos llamado *De Miedo* (Anexo 9.1).

Lo que se pretendía con la realización de este proyecto era desarrollar la posibilidad de expresar emociones y sensaciones, pues habíamos observado que a la hora de expresarlas los alumnos, en general, tienen cierta dificultad. Y qué mejor sensación que la del miedo, algo que en mayor o menor medida todos hemos sentido alguna vez. Así pues el tema del miedo se presentó en torno a dos grandes aspectos para trabajar:

---

<sup>16</sup>.- En nuestro quehacer es el equivalente a Unidad Didáctica.

a) El recuerdo y la expresión personal.

b) La creación y recreación de sensaciones, en los relatos realizados, a partir del análisis de los recursos lingüísticos necesarios para dicha finalidad.

El proyecto acababa con una actividad de síntesis y puesta en práctica de todo lo trabajado y es aquí dónde comienza la investigación. La citada actividad consistía en la elaboración de un relato y la posterior grabación dramatizada de éste.

Para ello sólo se suministraba la siguiente información:

- En la **radio**, dado que no se ven las cosas, hay que imaginárselas. En este medio de comunicación suelen utilizarse variados recursos para crear sensaciones de intriga, de expectación o de miedo. Por ejemplo:
  - Una música adecuada (estridente, de suspense...).
  - Silencios.
  - Efectos especiales (gritos, pasos, ruidos, truenos, etc)
  - Distintos tonos de voces (baja, chillona, ronca, entrecortada, etc).
- ¿Has visto alguna vez una película de miedo?  
También en el **cine**, se utilizan ciertos recursos para crear ambientes y sensaciones de suspense o de miedo:
  - Música.
  - Espacios agobiantes, lugares oscuros y solitarios...
  - Silencios que hablan por sí solos.
  - Primeros planos de caras, manos, objetos...
  - Variaciones de luces: claridad /oscuridad...
  - Efectos especiales.
- Preparad el guión para la grabación consultando las Fichas de Técnicas.
- Recordad todos los ingredientes que conocéis para "crear miedo" (temas, vocabulario terrorífico, música, silencios, tonos de voz, efectos especiales, y selección y uso adecuado de nombres, adjetivos, verbos, frases hechas, dichos, y signos ortográficos)
- Grabación de los relatos

Esta era la única información que se suministraba. En todo momento se evitó dar modelos de programas con el fin de que no se vieran mediatizados por

éstos. El objetivo, desde el punto de vista radiofónico, era que elaborasen un programa (en este caso una dramatización) a partir de sus experiencias y conocimientos; la única ayuda eran las Fichas Técnicas (anexo 2.1) que para la ocasión se prepararon.

De entre mis notas tomadas en lo que di en llamar *diario hablado*, es decir, el cuaderno de campo en donde con cierto desorden iba anotando lo que observaba, la siguiente reflexión justifica en parte mi forma de plantear el trabajo:

«Creo que la clave para aprender bien está en que cada uno sea consciente de su propio proceso, en saber lo que aprende y cómo lo aprende y, sobre todo, en ser capaz de aplicar lo que ha aprendido».

(Jueves, 5 de octubre de 1989, *Diario hablado*)

Para el análisis de los trabajos realizados se utilizó un ficha guía de audición (anexo 2.2). El resultado final de los cinco relatos fue muy desigual. El contenido bastante estereotipado, en los guiones literarios se dejaba notar el trabajo realizado a lo largo del proyecto y eran bastante correctos. Pero la parte técnica dejaba mucho que desear. Así lo constataron ellos mismos a lo largo de las distintas audiciones.

En las fichas de audición podían leerse algunas críticas de los alumnos como las siguientes:

«Sobre los recursos empleados:

**Sonido, música:** *no daba miedo, no se oía bien, esa música no es de miedo, era siempre la misma [música], eso no asusta...*

**Silencio, pausas:** *no había, no se notaba, había mucho ruido...*

**Efectos especiales:** *no había, no se notaban, el grupo 4 sí ha puesto, sí había...»*

(Fragmento de ficha de análisis de programas, octubre 1989)

Quizás lo más interesante de este análisis sean las respuestas que aparecen en las fichas de audición. No podía esperarse que las grabaciones fuesen técnicamente buenas, era la primera vez que hacían algo así. Sin embargo, a la vista del análisis que hicieron me di cuenta de que en efecto se partía de cero, es decir, no sabían nada de cuestiones técnicas; o dicho de otro modo, no eran conscientes de los distintos lenguajes que se ponen en juego en una simple grabación o en un programa radiofónico. Aquí descubrí la importancia de hacer un análisis reflexivo de todos los procesos y realizaciones de las propuestas de trabajo. Parte de ese análisis se materializaría en las fichas guías de audición. Había descubierto una doble virtualidad en éstas, pues al tiempo que eran instrumentos de análisis, se convertían en instrumentos de aprendizaje. El simple hecho de analizar lo realizado aumentaba su conocimiento. Como posteriormente se vio, las fichas y guías, diseñadas a veces por los propios alumnos, se convirtieron en herramientas eficaces de evaluación, autoevaluación y aprendizaje (Anexo 2.3).

Por otra parte, debemos considerar que no se pretende hacer buenos técnicos pero sí buenos oyentes desarrollando la capacidad crítica. El análisis posterior de los trabajos nos permitía acercarnos poco a poco al desarrollo de esa capacidad. No se precisaba un lenguaje técnico profesional pero sí dominar al menos algunos conceptos y términos del lenguaje radiofónico. Algunas de las sucesivas propuestas se dedicaron específicamente a profundizar en los lenguajes y aspectos técnicos radiofónicos.

A modo de síntesis, el proceso seguido en esta actividad inicial fue el siguiente:

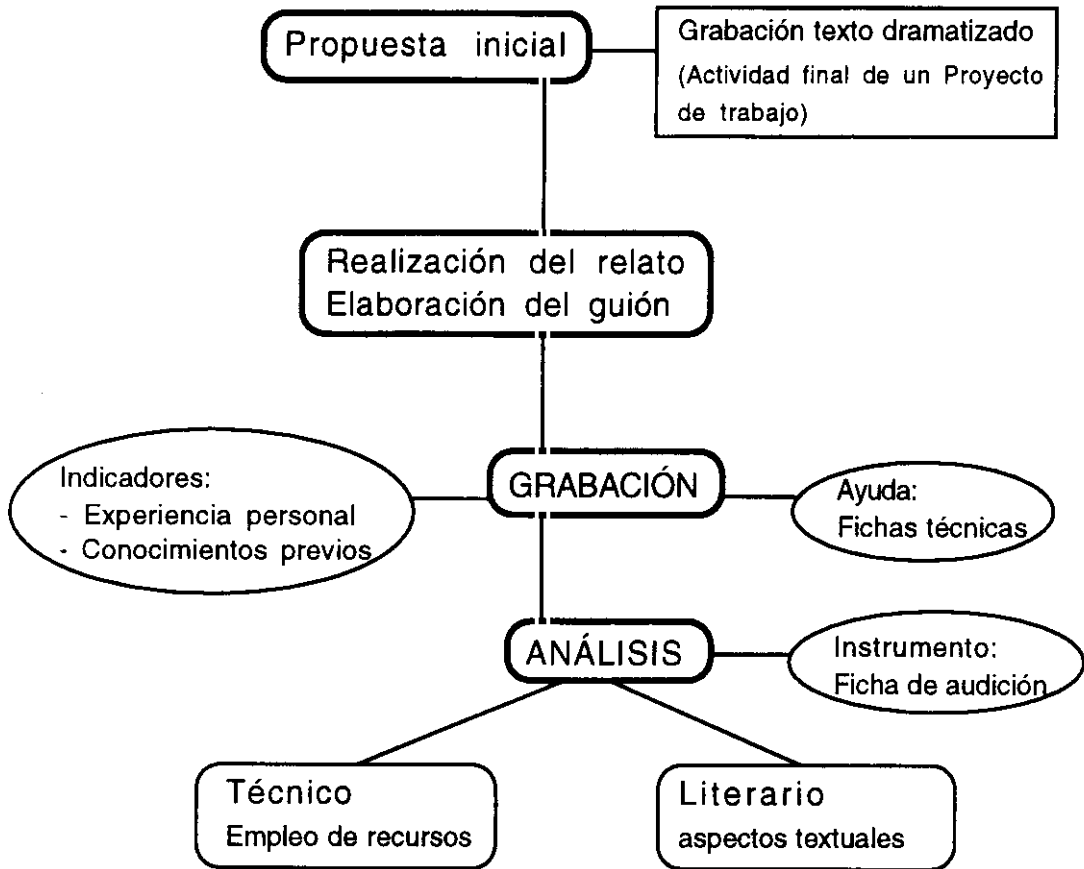


Figura nº 15. Esquema del proceso de trabajo.

### 11.3. ¿Qué sabes de la radio?

La primera experiencia radiofónica había dejado buen sabor de boca como lo refleja la siguiente expresión estereotipada que al unísono se oía por la clase: *esto sí que mola..*

Pero era evidente que había que mejorar. Esta primera actividad había servido, en parte, como evaluación inicial poniendo en evidencia cuál era la situación. Seguía manteniendo la idea de no dar modelos, sólo pequeñas indicaciones y alguna documentación que sirviera, al menos, para paliar el posible desamparo que pudieran sentir. La idea inicial era firme, los procesos de creación y de expresión deberían ser propios de cada cual, en parte, y procesos colectivos para complementar la mejor forma de comunicación. De manera que el mejor modelo debería ser el generado por ellos mismos.

Había que empezar por el principio y para ello necesitaba tener una idea real del conocimiento que el alumnado tenía sobre el medio radiofónico en general. Se organizó una encuesta (anexo 6.1) que un grupo de tres reporteros realizó grabadora en mano, en la que se intentaba recoger el concepto de radio que poseían los alumnos. Las respuestas fueron esclarecedoras y confirmaban el desconocimiento general del medio. Como muestra, un resumen de las encuestas que se realizaron:

«Las respuestas a la simple pregunta de ¿qué es la radio? se acercaban intuitivamente al concepto más técnico y formal del medio. Aunque mezclando el *qué es* con el *para qué* sirve, la mayoría coincidía en que es un medio, un aparato, que informa y que entretiene. Nadie tocó el otro aspecto, el de que la radio también forma, lo que en este caso es perfectamente normal. Alguno, incluso, habló de medio de comunicación social. El tiempo dedicado a escuchar la radio es muy poco. En cuanto a la periodicidad de las audiencias, éstas se concentraban en las primera horas de la mañana (*Porque estaba puesta en mi casa*) y algunos, menos de la mitad, por la tarde cuando hacen los deberes que escuchan música. Los programas preferidos son los musicales, tipo radio fórmula, algunos chicos oyen, sobre todo, programas deportivos. Las preferencias radiofónicas para la mayoría son los programas musicales

y deportivos. Prácticamente nadie conoce cómo se hace un programa, algunos nombran aparatos como casete, tocadiscos, micrófono, cables; y personas como locutor, *disk jockey*, cantantes, periodistas...

A todos les gustaría hacer radio en el colegio, pero no saben muy bien qué tipo de programas; apuntan, no obstante, hacia los musicales. Creen que con la radio se pueden aprender cosas pero no dicen qué, sólo seis citan aspectos relacionados con hablar mejor, escuchar, aprender a leer bien, "hacer" noticias (supongo que redactar)».

(Encuesta realizada el 31 de octubre de 1989)

Era evidente la motivación que se había creado en torno a la radio, y mediante ella hacia el aprendizaje. El camino estaba expedito, sólo había que ponerse a andar.

Así lo hicimos. Para ello se establecieron unos indicadores que fueran sistematizando las propuestas de trabajo para el estudio del caso. Éstos estaban en función de los tres aspectos teóricos, es decir, la radio como recurso, como medio de expresión y comunicación y como análisis crítico de la información. Era preciso, al mismo tiempo, validar algunos de los supuestos y las conclusiones a las que podíamos llegar. Para eso la mejor garantía era el equipo de profesores del Ciclo. Es así como en las reuniones habituales del equipo se tuvo presente el estudio de casos y el grado de implicación de sus miembros. Sin embargo no llegó a plantearse como una investigación de todo el equipo, lo que hubiera supuesto su contemplación el proyecto de trabajo del Ciclo.

#### **11.4. Reuniones con el equipo**

El equipo de profesores del Ciclo Superior lo formábamos cinco tutores más dos especialistas de Educación Física y Pretecnología respectivamente. Estaban enterados de la investigación que pretendía realizar y de los objetivos de ésta, y contaba con el apoyo de todos. Por las características específicas de la investigación y por la peculiaridad de algunas técnicas como era la autoobservación, se hacía necesario contar con agentes externos que con más objetividad validaran algunas de

las técnicas empleadas y dieran fe de algunos de los resultados. Tal y como se plantea en el punto 9.5. del diseño de la investigación cuando afirmamos que «toda investigación científica, para pertenecer a esta categoría, debe pasar la prueba de validez de sus resultados». Así el equipo de tutores asumió su papel de observador y árbitro al tiempo que se consensuaron las tareas que podía desempeñar y que son las siguientes:

- a) Observación de algunas de las situaciones de enseñanza que se llevaron a cabo en el desarrollo de la investigación.
- b) Observación participante en actividades colectivas e interdisciplinarias en las que algunos aspectos de la radio fueron protagonistas.
- c) Seguimiento en el desarrollo de sus propias clases con el grupo de alumnos objeto de la investigación en base a los siguientes criterios:
  - Comprobación de la mejora de expresión. (Guía de seguimiento, anexo 2.4)
  - Comprensión lectora.
  - Manejo de fuentes documentales.
  - Acceso a la información de hechos y situaciones sociales, políticas, etc. de cualquier ámbito.
  - Capacidad de análisis y de dar opiniones propias.
  - Participación en debates.
  - Actitud de trabajo en equipo.
  - Capacidad para tomar decisiones.
  - Predisposición para organizar el trabajo de forma autónoma.
- d) Revisión periódica en las reuniones ordinarias del equipo.

Una vez al mes se informaba del desarrollo de la investigación y se contrastaban las notas e informes de lo observado para validar los resultados o, en

otros casos, modificar y hacer nuevas propuestas. En el cuaderno de reuniones se tomaba nota de todo lo acontecido en torno a la investigación. Sin proponernoslo resultó curioso cómo los profesores manifestaron un interés especial para la utilización de la radio en alguna de sus actividades, lo que motivó que se plantearan algunas actividades interdisciplinares teniendo como protagonista a la radio.

Tal fue el caso de la actividad de simulación *Las elecciones*, aprovechando las elecciones generales legislativas del 29 de octubre del 1989. La propuesta surgió del área de Ciencias Sociales con el objeto de que los alumnos entendieran en qué consistía la representatividad parlamentaria, el juego democrático de los partidos y, en general, lo que es la participación de los ciudadanos en una democracia. La actividad se planteó de forma interdisciplinar, de modo que cada una de las áreas aportase su granito de arena. Durante una semana la emisora del colegio fue el catalizador de buena parte de esta actividad, improvisados reporteros entrevistaban a los líderes de los partidos (simulados), los propios partidos tenían su espacio de propaganda electoral que se podía oír en todo el colegio, la radio asistió en directo al recuento de votos, etc.

En una de las reuniones del Equipo se evaluó la actividad y se dedicó una mención especial a la utilización de la radio y al papel que habían jugado los alumnos y alumnas que más directamente habían estado con ella:

«La motivación de los chicos de la radio en la actividad de las elecciones ha sido muy alta, han ayudado y cooperado en todas las actividades como si fueran profesionales; el equipo de profesores del Ciclo ha decidido felicitarlos y hacer llegar a sus familias la felicitación».

(Extracto del acta de la reunión del Equipo, 31-10-1989)

De los respectivos informes y opiniones del equipo iremos dando cuenta a lo largo de este informe. No obstante, recogemos algunas opiniones relativas al apartado c) por ser más específicas de cada tutor y más generales en la investigación. Así de una de las primeras reuniones, rescatamos:

«No es apreciable aún si la expresión, en general, ha mejorado; las fichas de registro reflejan el poco tiempo pasado y de momento no hay otros elementos de comparación. Por otra parte, el modelo de ficha usado se cree que no recoge algunos aspectos; por ejemplo, aspectos relativos a la sintaxis en los textos escritos; también se ve la imposibilidad de observar detalladamente y de forma individual la expresión oral. Se discute sobre la posibilidad de hacer registros grabados, al tiempo que se plantea el inconveniente de tener que dedicar tiempo a oírlos y hacer transcripciones. Se decide no hacerlos. (...). Se acuerda mantener el modelo de ficha, pues en este caso interesan sólo aspectos generales; para lo anterior es la clase de lengua y la propia investigación la que se debe ocupar de observarlos».

(...)

«Sí hay una opinión más positiva en cuanto a que se ha notado un buen grado de motivación y una actitud participativa, pero se coincide en que no sólo se debe a la radio; la propia dinámica que mantiene el equipo creemos que favorece esa actitud».

(Extracto del acta de la reunión del Equipo, 24-11-1989)

Posiblemente así fuera. No pretendo hacer de la radio la panacea universal, ni mucho menos, creo que es sólo un medio más que tenemos a nuestro alcance y con el que podemos desarrollar algunos aspectos de la educación de las personas. En posteriores reuniones se iban constatando algunos pequeños logros:

«Se coincide en que los alumnos objeto de estudio están mejor informados y más al día sobre información general. En las puestas en común empiezan a respetar el turno de palabra y lo más significativo es que se escuchan. La tutora de Sociales y el de Lengua coinciden en que en este grupo es numerosa la participación en debates en donde empiezan a aparecer las opiniones propias y los argumentos elaborados. Demuestran buena disposición al trabajo en equipo, organizándose bien y repartiendo las tareas, hay todavía algunos alumnos que les cuesta tomar iniciativas. Nos ha sorprendido el que dos alumnos manifiesten leer el periódico diariamente, otros lo hojean los domingos y, sobre todo, la mayoría de los

chicos casi a diario leen o ven algún periódico deportivo. (...) Más de la mitad del grupo ha adquirido el hábito de traer documentos (artículos de revistas, reportajes, etc.) a la clase, con lo que el archivo documental se está incrementando aceleradamente».

(Extracto del acta de la reunión del Equipo, 15-12-1989)

### **11.5. Establecimiento de indicadores**

Como hemos apuntado el desarrollo sistemático del trabajo precisaba de cierta organización para su observación y estudio. Para ello se establecieron una serie de indicadores a partir de los tres ejes que hemos descrito en el apartado 4.2 sobre el uso de los medios tecnológicos (p. 116). Conviene recordar que muchas de las propuestas de trabajo formaban parte del desarrollo normal de la asignatura, sobre todo, las referentes al eje temático: expresión y comunicación.

Así mismo, conviene también advertir que estos indicadores no se dan aislados, las interrelaciones entre ellos, así como la dependencia de unos con otros constituyen un todo armónico que da sentido al acto de la comunicación, la relación y el aprendizaje. Así pues, muchos de esos indicadores se trabajaban conjuntamente, sobre todo, con la intención de que fueran funcionales. Así, por ejemplo, para trabajar el concepto de guión radiofónico no se daba de forma aislada, sino a propósito de la realización de algún trabajo. De esta forma se entendía su estructura al tiempo que se analizaba el contenido.

No obstante hemos de diseccionar este corpus para poder analizar mejor cada una de sus partes. Para este análisis se partió de los tres ejes temáticos mencionados, de cada uno de los cuales se buscaron las dimensiones o ámbitos que podían abarcar para, finalmente, marcar los indicadores de análisis para cada una de las dimensiones.

En este punto debo aclarar que me sirvo de este tipo de descripción lineal sólo para el informe, pues el establecimiento de los indicadores se ha realizado de forma más inductiva; muchos de ellos han aparecido durante la realización de algunos trabajos y se han aclarado en el momento de analizar lo que había pasado. De forma que aunque ahora aparezcan al principio es sólo con la intención de organizar mejor la descripción de la investigación. Igualmente todos los indicadores que aparecen a continuación han sido válidos para los dos estudios de casos.

EJES TEMÁTICOS	DIMENSIONES	INDICADORES
Recurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento específico del medio.</li> <li>- Utilidad como recurso didáctico.</li> <li>- Funcionalidad de la radio como tecnología educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguajes radiofónicos: palabra, música, sonido, silencio.</li> <li>- Tipos de programas y formatos.</li> <li>- El guión: técnico y literario.</li> <li>- Tareas: producción, archivo, etc.</li> <li>- Efectos sonoros y recursos.</li> <li>- Las grabaciones como actividad de motivación.</li> <li>- Las grabaciones como actividad de síntesis.</li> <li>- Las grabaciones como evaluación y autoevaluación.</li> <li>- Recursos para las áreas.</li> </ul>
Medio de expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación: elaboración del mensaje.</li> <li>- La expresión, manifestación de ideas.</li> <li>- Creatividad para comunicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral.</li> <li>- Expresión escrita.</li> <li>- Coherencia textual.</li> <li>- Sintaxis. Cohesión textual.</li> <li>- Recursos expresivos.</li> <li>- Técnicas de elaboración de textos.</li> <li>- Técnicas de comunicación.</li> <li>- La entrevista, como método de indagación.</li> </ul>
Análisis crítico de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origen de la información: la noticia.</li> <li>- Proceso de elaboración de la información.</li> <li>- Análisis de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de información.</li> <li>- La noticia y los informativos.</li> <li>- La manipulación de la información.</li> <li>- Elementos de análisis.</li> <li>- Instrumentos de análisis.</li> <li>- Tareas: documentación y archivo.</li> </ul>

## 11.6. Propuestas de trabajo

Una vez establecidos los indicadores, se fueron desarrollando una serie de propuestas de trabajo situadas unas en el marco de la programación de la clase de lengua; y otras, en las tareas propias del taller de radio.

A lo largo de la investigación han aparecido multitud de aspectos y ámbitos temáticos que, desde luego, sobrepasan los objetivos de ésta. Así en la obligada acotación he preferido indagar sólo sobre los aspectos más radiofónicos y que tienen que ver con los objetivos citados en el diseño de la investigación. No obstante el trabajo en general siempre se ha planteado desde tres líneas, la primera basada en los formatos radiofónicos, la segunda en las principales acciones o tareas propias del medio radiofónico y la tercera en lo que hemos dado en llamar actividades pedagógicas. Todas son complementarias entre si.

En la descripción de las actividades que se citan a continuación se señalan convenientemente los tres ejes en los que baso mi planteamiento, a saber: *la radio como recurso (R)*, *como medio de expresión y comunicación (EC)* y *como análisis crítico de la información (AC)*.

### 11.6.1. Actividades según formato radiofónico

#### a) *Informativos*

A la hora de realizar nuestros informativos a menudo se recurre al periódico y los alumnos se limitan simplemente a leer las noticias y titulares de éste. Lógicamente el tratamiento que se hace de esas noticias no es profesional, ellos no hacen la selección. Por otra parte, ocurre que cuando realizamos nuestro informativo la mayoría de las noticias ya han perdido actualidad.

Así las cosas, nos hemos preguntado: ¿qué tipo de informativo hacemos? ¿Cómo deben ser nuestros programas informativos? ¿Qué tenemos que decir? Y la experiencia nos ha demostrado que lo más idóneo era empezar por nosotros mismos, las noticias más interesantes son las de nuestro entorno: nuestra clase, el centro, el barrio, el pueblo, etc... Lo pudimos comprobar en primer lugar por el grado de motivación de los propios alumnos, era evidente que lo más cercano a ellos despertaba mayor interés; lo mismo ocurría en todo el Centro. El proceso de elaboración de la noticia y de la información en general era mucho más rico puesto que participaban en él desde el principio, e incluso en algunos casos eran los protagonistas de la noticia (aspectos deportivos, teatro, fiestas, etc.). De esta forma se ponía en práctica todo el proceso de elaboración de la información y procesos de comunicación. Todo esto nos llevó al desarrollo de actividades tipo como las que se describen a continuación <sup>17</sup>:

### 1. *¿Sabes qué? (EC)*

Es la información sobre las noticias acaecidas en el centro. Para ello dispusimos de un servicio de "corresponsales", cada clase (todo el Centro) nombró un encargado o encargada (rotaban semanalmente) que era el que llevaba *sus* noticias diariamente a la emisora. Un pequeño equipo de redactores organizaba la información y la pasaba a los locutores. En la temporada que se emitía diariamente un informativo, con este sistema asegurábamos el contenido.

Algunas de estas noticias se desarrollaban utilizando otros recursos como era la entrevista a los protagonistas, o bien añadiendo algún dato complementario, recogiendo aspectos biográficos de alguno de los protagonistas, encuestas de opinión sobre el hecho, opiniones de "expertos" -en cuestiones deportivas, por ejemplo, la opinión del profesor o profesora de Educación Física- grabaciones

---

17.- Para la organización y clasificación de actividades tipo o estandarizadas, utilizamos el recurso de ponerles títulos genéricos; de esta forma se identificaban con más facilidad.

realizadas y todo aquello que se consideraba de interés. En el fondo eran distintas fórmulas para comunicar.

Las propuestas iniciales sobre el trabajo de informativos se empezaron de forma intuitiva. Es decir, no se suministraba ningún modelo, únicamente pequeñas fichas con información técnica (ver anexo 2.6) que servían para que conocieran algunos procedimientos radiofónicos para la elaboración de las noticias que, de forma individual o en equipo, tenían que redactar. Sólo tenían que elegir titulares de prensa nacional y local. De entre las notas de campo podemos citar:

«En estos primeros trabajos observo que algunos alumnos se manifiestan angustiados ante la imposibilidad de escribir bien. *Esto es un rollo*, me dicen, pero creo que el planteamiento debe basarse en que escriban como sepan, en que comuniquen algo utilizando las herramientas que tienen a su alcance (su bagaje y experiencia, algunos aspectos técnicos, sus conocimientos, su forma de entender la información y la comunicación, etc.), se trata de que sean originales, dentro de lo que cabe, de que no copien cualquier cosa y de que busquen su propia forma de decir las cosas; creo que de esta forma aumentarán su vocabulario y sus conocimientos para poder ser así más críticos...» (*Diario hablado noviembre 89 -cuaderno de campo-*)

El siguiente fragmento de una entrevista al grupo nos da una idea de sus preocupaciones <sup>18</sup>:

Yo.- ¿Os gusta hacer informativos?

Alumno 1.- No, a mí no.

Alumna 2.- Profe es muy difícil hacer la noticias.

Yo.- ¿Por qué?

Alumna 3. - Pues porque [...] no sé, no sabemos...

---

18.- En la transcripción de las entrevistas se utilizan los siguientes símbolos: [...] para el silencio; el subrayado de frases o palabras cuando hablan dos o más a la vez.

Alumno 1.- ¡lo! Es que no te enteras, tienes que leer...

Alumna 3.- Eso. Cómpranos los periódicos.

Alumna 2.- Sí, hay que leer las noticias y tienes que saber cosas

Alumno 1.- Y escribirlas... [...]

Yo.- Pero hay muchas cosas que vosotros sabéis, veis la tele, oís la radio y os cuentan cosas.

Alumno 1.- Eso, eso no es lo mismo, luego hay que escribir las noticias y eso [...]

Alumno 4.- ¡Bah! Pues las escribes y vale.

Yo.- Claro

Alumna 2.- Si vale, ¿no? [...] No es así, hay que hacerlo bien

Alumno 1.- Pues eso es difícil

Yo.- Sí.

Alumno 5.- Es que si pone lo mismo que el periódico...

Alumna 2.- Claro, eso

Yo.- Pero sabéis escribir, ¿no? Decid las cosas con vuestras palabras

Alumno 5.- Si pero como dice... es difícil.

Yo.- ¿Por qué?

Alumna 2.- Yo creo que no sabemos muchas palabras.

Yo.- Para eso está el diccionario.

Alumno 5.- Yo no me entero.

Alumno 1.- Ni yo, ¿no te digo!...

Yo.- ¿De qué no te enteras?

Alumno 5.- De las palabras del diccionario.

Yo.- Bueno y, ¿qué hacemos con las noticias?

Alumna 3.- Copiar lo más importante, ¿no?

Alumna 2.- Si pero...

Alumno 4.- ¡Hombre! pero...

Alumna 2.- Si las decimos como nosotros, o sea, con nuestras palabras se enteran todos, yo creo.

Alumno 4.- Sí, o sea, lo mismo pero inventarlas nosotros.

Alumna 2.- Inventar no, si ha pasado [...]

Yo.- Bueno, podemos inventar algunas, pero si queremos informar de verdad al colegio no hay que mentir, ¿no? Hay que decir lo que pasa, la verdad.

Todos.- Sí

Alumno 1.- Yo [...] ¡jo! Es que, se puede inventar [...] Pero no vas a decir que tal ha muerto o ha robao si es mentira.

Alumno 4.- Si no lo conocen, pero es un rollo...

Alumna 2.- Podemos hacer noticias del cole.

Yo.- Creo que es una buena idea.

Alumna 3.- De las clases y de los chicos...

Alumno 4.- De todo.

Yo.- ¿Así vais a redactar mejor?

Alumno 1.- Sí...

Alumna 2.- No, igual, o sea, hay que aprender poco a poco.

Yo.- Pues lo mismo da de donde saquéis las noticias. Poco a poco lo haréis mejor, digo yo.

Alumna 2.- Claro, sí...

(Transcripción de parte de una entrevista a un grupo alumnos, 12-12-89)

Poco a poco fuimos descubriendo que las noticias más cercanas eran las que más interesaban y también con las que más a gusto se sentían los redactores. Se estableció entonces un proceso de trabajo que consistía en *formar redactores*, aunque todos y todas escribían sus noticias (muchas veces como ejercicio en el desarrollo normal de la clase de lengua) y, en algunos casos, las que recibíamos de otros cursos, se organizó una pequeña redacción con voluntarios (once en total) que corregían y daban forma radiofónica a las noticias.

Este procedimiento nos llevó también a organizar programas informativos de contenido diverso, como se puede apreciar en la organización de actividades que se describe. El equipo de redacción que formaba parte del equipo de radio, normalmente se encargaba de redactar las noticias de alcance nacional o internacional.

## *2. Lo que nos gustaría oír (R) (EC)*

A partir de algunos titulares de prensa y otros medios, se trataba de cambiar las malas noticias por buenas, desarrollando alguna e imaginando cómo nos gustaría que hubiese ocurrido. Era un buen pretexto para trabajar aspectos del área de Lengua -antónimos, vocabulario, oraciones, concordancia entre sujeto y predicado, etc.- y de otras áreas -cuestiones medioambientales, históricas, geográficas- y, sobre todo, de que mostraran su actitud ante los temas .

## *3. La noticia de la semana (EC) (AC)*

Un trabajo realizado a partir de noticias de alcance nacional o internacional. Se seleccionaba alguna que fuera lo suficientemente importante o significativa para el grupo que la elegía. El tratamiento que se le daba no consistía en repetir lo que el periodista en cuestión había escrito o dicho, sino en que el grupo que había elegido esa noticia elaborase una opinión al respecto.

Era un buen recurso para la clase, pues permitía la organización de equipos de trabajo, así como la selección, lectura y tratamiento de la noticia.

## *4. La noticia de la semana 2 (EC) (AC)*

Un trabajo parecido al anterior, pero ahora se añadía un ingrediente: el humor o, mejor dicho, la ironía. Considero que esta figura literaria permite un grado importante de comprensión y expresión. A este nivel no se llega fácilmente, sino mediante del ejercicio continuado de la expresión.

### 5. Desde el papelillo (EC) (AC)

Este fue el título de una sección que durante bastante tiempo un grupo de alumnos y alumnas mantuvo en nuestra emisora escolar. Reúne los requisitos de la actividad anterior. El programa consistía en parodiar, de forma seria, un informativo. En realidad era un resumen de las noticias más destacadas esa semana. A partir de titulares, cada grupo elaboraba su opinión y desarrollaba la información con tintes irónicos, añadiendo además efectos *-gags-* sonoros.

El formato es muy sencillo: un sumario con los titulares, desarrollo de éstos y *gag* sonoro con cada noticia. (Ejemplo en el CD, corte nº 4)

### 6. Los géneros periodísticos (EC) (AC)

Aunque es frecuente el trabajo con la prensa escrita en las aulas quizá no lo sea tanto el abordar los temas desde un punto de vista radiofónico. Sin despreciar en absoluto el primero, es más, sirviéndonos del periódico, encontrábamos un buen pretexto para organizar la información que éste nos proporcionaba para elaborar nuestros mensajes orales, nuestra información radiofónica.

La diferencia con la información escrita era evidente, ahora había que escribir para hablar, lo que implicaba la puesta en marcha de una serie de recursos, el desarrollo de la capacidad de síntesis -no conviene ser pesado- y la utilización de un vocabulario sencillo, asequible y que cuente lo que queremos que cuente. El mensaje radiofónico es efímero, es necesario utilizar la reiteración, pero en su justa medida.

Descubrimos que los géneros periodísticos que se podían abordar sin dificultad eran la **crónica**, el **reportaje** y las **secciones de opinión**. Cada uno de los cuales nos permitía diferentes grados de elaboración y dificultad.

Para confeccionar las distintas informaciones nos servimos de recortes de periódicos: titulares, alguna gacetilla, reportajes y editorial y opiniones.

La **crónica** permitía hacer un trabajo individual, en donde el alumno o la alumna periodista nos cuenta, nos informa acerca de acontecimientos sin entrar en valoraciones personales. Ajustando su relato a hechos reales o, por el contrario, inventando la historia.

Veamos la siguiente muestra:

Habíamos comenzado en la clase de Lengua el estudio de las partes o estructura de la noticia (titular, entradilla o lead y desarrollo o cuerpo). Había que redactar una crónica a partir de un pequeño relato que alguien encontró en un libro de lectura. Además había que transformar el texto en una noticia para ser leída en un informativo radiofónico. En esta ocasión el objetivo didáctico era mejorar la expresión utilizando algunos de los recursos de cohesión textual, como la repetición mediante sustituciones léxicas y pronominalización; así como la ortografía del texto y de las palabras. Por otra parte, la grabación era un buen pretexto motivacional.

#### I. LA PRIMERA REDACCIÓN FUE:

##### Un grupo de norteamericanos zarpa de la Bahamas

Esta mañana ha zarpado un grupo de norteamericanos de Nassau para pescar en alta mar. Se dirigen hacia la isla Elenthera. Allí a ocurrido un hecho sorprendente: en la desierta isla han encontrado a un niño y a un animal gigantesco. Tras ir a su encuentro estos han desaparecido sin saber por que.

El grupo de pescadores decidió acercarse para ver quien era y rescatarlo. Cuando estaban a una milla de distancia pudieron percatar de que a su lado había una tortuga gigante En ese mismo instante el niño se subió a la tortuga y ésta se metió en el agua y empezó a nadar rapidamente hasta perderla de vista. Se cree bagamente que hulleron de esa forma tras ver que el yate se acercaba hacia ellos. Los pescadores dieron bastantes vueltas alrededor de la isla y no encontraron ni rastro de ellos.

A estas horas el equipo de rescate estan en su busqueda pero les va a ser difícil encontrarlos dado que por esa zona hay millones de arrecifes de coral y islotes deshabitados.

## 2. CORRECCIÓN DEL TEXTO:

Primero de forma individual, después colectivamente en donde se hacían aportaciones entre todos a partir de algunas preguntas clave.

## 3. SEGUNDA REDACCIÓN CORREGIDA

Entre paréntesis las correcciones ortográficas y entre corchetes las textuales

Un grupo de norteamericanos zarpa de la Bahamas

**[Un grupo de pescadores encuentra a un niño en una isla desierta.]**

Esta mañana ha zarpado un grupo de norteamericanos de Nassau para pescar en alta mar. Se dirigen hacia la isla Elenthera. Allí a **(ha)** ocurrido un hecho sorprendente: en la desierta isla han encontrado a un niño y a un animal gigantesco. Tras ir a su encuentro estos **(éstos)** han desaparecido sin saber por que **(qué)**.

### Desarrollo

El grupo de pescadores decidió acercarse para ver quien **(quién)** era y rescatarlo. Cuando estaban a una milla de distancia pudieron percatar de que a su lado había una tortuga gigante **[se percataron de que al lado del niño había una tortuga gigante.]** En ese mismo instante el niño se subió a la tortuga y ésta se metió en el agua y empezó a nadar rápidamente **(rápidamente)** asta perderla de vista **[hasta desaparecer.]** Se cree bagamente **(vagamente)** que hulleron **(huyeron)** de esa forma tras ver que el yate se acercaba hacia ellos. Los pescadores dieron bastantes **[varias]** vueltas alrededor de la isla y no encontraron ni rastro de ellos.

A estas horas el equipo de rescate estan en su busqueda pero les va a ser difícil encontrarlos dado que por esa zona hay millones de arrecifes de coral y **(e)** islotes deshabitados.

**[El equipo de rescate cree que el rescate (la búsqueda) durará varios días dada la circunstancia de que por esa zona [dadas las circunstancias de la zona ya que] hay millones de arrecifes de coral e islotes deshabitados.]**

4. FINALMENTE EL TEXTO QUEDÓ LISTO PARA SU GRABACIÓN EN LA VERSIÓN CORREGIDA

VOZ 1. Un grupo de pescadores encuentra a un niño en una isla desierta

RÁFAGA MUSICAL

VOZ 1. Esta mañana ha zarpado un grupo de norteamericanos de Nassau para pescar en alta mar. Se dirigen hacia la isla Elenthera. Allí ha ocurrido un hecho sorprendente: en la desierta isla han encontrado a un niño y a un animal gigantesco. Tras ir a su encuentro éstos han desaparecido sin saber por qué.

RÁFAGA MUSICAL

VOZ 2. El grupo de pescadores decidió acercarse para ver quién era y rescatarlo. Cuando estaban a una milla de distancia se percataron de que al lado del niño había una tortuga gigante. En ese mismo instante el niño se subió a la tortuga y ésta se metió en el agua y empezó a nadar rápidamente hasta desaparecer. Se cree vagamente que huyeron de esa forma tras ver que el yate se acercaba hacia ellos. Los pescadores dieron varias vueltas alrededor de la isla y no encontraron ni rastro de ellos.

El equipo de rescate cree que la búsqueda durará varios días dadas las circunstancias de la zona ya que hay millones de arrecifes de coral e islotes deshabitados.

Posiblemente no era el texto perfecto, pero cuando lo comparamos con el primero pudimos apreciar que había mejorado considerablemente.

El **reportaje** se planteaba como trabajo en pequeños grupos. Así como la crónica tiene un carácter puntual, el reportaje es más bien intemporal. El grupo tenía que documentarse ampliamente sobre el tema acudiendo a libros, artículos y reportajes para elaborar su información. Podía introducir sus puntos de vista y orientar la información en el sentido que desease.

Las **secciones de opinión** las convertíamos en mesas redondas o tertulias. Era también un trabajo en equipo pero, a diferencia del anterior, había un momento de preparación individual de forma que cada alumno o alumna pudiera tener una opinión personal formada sobre el caso que se planteaba. Desde el punto de vista técnico se vio también la necesidad de elaborar una escaleta y un pequeño guión técnico con el fin de ordenar todos los elementos. Posteriormente se entraba en el debate. Alguien presentaba el caso y hacía las veces de moderador, resumiendo al final la opinión u opiniones vertidas a lo largo de la tertulia.

### *7. Análisis comparativo de informativos (AC)*

Conocer quién nos cuenta la noticia nos permite saber qué hay detrás de ella, qué intenciones, por qué así y no de otra manera. El material que se utilizaba para este tipo de actividades eran informativos grabados directamente de la radio. Para ello previamente habíamos grabado dos espacios informativos de dos emisoras diferentes emitidos a la misma hora. Al tener la información grabada podíamos oírla cuantas veces hiciera falta.

Después del trabajo sistemático que se desarrolló sobre los informativos, pudimos comprobar cómo, en general, se iba mejorando y cómo la capacidad de análisis de los alumnos aumentaba considerablemente. El siguiente ejemplo es una actividad que se llevó a cabo entre las áreas de Lengua y de Sociales. Era una actividad de trabajo en equipo y se desarrolló de la siguiente manera:

A cada equipo se le entregó un esquema de *Recursos informativos* que se explicó detenidamente (Anexo 2.6). Se suministraron además dos modelos de fichas que son las que iban a permitir hacer el análisis comparativo. (Anexo 2.7)

Previamente se habían grabado dos informativos de dos emisoras diferentes emitidos a la misma hora.

La primera actividad consistió en la audición de los sumarios de ambos informativos, repitiéndose ésta varias veces; al mismo tiempo se tomaban notas y se rellenaba la primera ficha de análisis.

Después cada equipo eligió una noticia que se había dado en los dos sumarios para oír, las veces necesarias, el desarrollo de ésta en los dos informativos. Mientras tanto, ayudados por otra ficha de análisis, iban tomando notas, medían el tiempo, etc. Finalmente cada grupo sacaban sus conclusiones que escribían y presentaban en una puesta en común final.

Estas son las fichas de uno de los equipos y el informe que presentaron en la puesta en común:

ANÁLISIS COMPARATIVO DE INFORMATIVOS			
DÍA: viernes 9 de marzo de 1990		HORA: 23	
Emisora RNE Programa: 24 horas		Emisora COPE Programa: Un día en España	
Sumario: titulares	Recursos sonoros	Sumario: titulares	Recursos sonoros
1. Conflicto pesquero	- Testimonios pescadores	1. Ley de incompatibilidades	Nada
2. Dimisión Prenafeta	- Declaraciones parlamentarios	2. Conflicto pesquero	
3. Ley de incompatibilidades	- Varios declaraciones	3. Tarjeta NIF	
4. Congreso PCI Bolonia	- Palabras de José Borrel, ministro de hacienda	4. F. González da un crédito a Venezuela	
5. Tarjeta identidad fiscal	- Palabras de FG	5. Francia: recurso Santi Potros	
6. Viaje de F. González a Sudamérica	- Crónica del corresponsal	6. El violador: brigada Pelegrín	
7. Unificación alemana	(Cuña programa)	7. Impuestos de Inglaterra	
		8. Deportivas: ciclismo y baloncesto	Ráfaga musical

ANÁLISIS COMPARATIVO: DESARROLLO DE UNA NOTICIA					
Emisora: RNE Programa: 24 horas		Emisora: COPE Progr.: Un día de España			
TITULAR: Marruecos niega toda posibilidad de acuerdo		TITULAR: El ministro de agricultura cree difícil negociar con Marruecos			
Desarrollo	Tiempo	Recursos	Desarrollo	Tiempo	Recursos
La desarrollan la primera, como en el sumario.  El locutor realiza una crónica y cuenta en qué consiste el conflicto	total 25 minutos	Utilizan corresponsales de Málaga y Sevilla. Entrevistas con Asociación de Pescadores, delegado del Gobierno en Ceuta, con el ministro de Agricultura y con la directora de asuntos de pesca internacionales.	Desarrollan otras noticias, algunas no las han dicho en el sumario. Ponen varias veces anuncios.  En 7º lugar hablan del conflicto de la pesca. Sólo habla el locutor y dice él lo que dijo el ministro de Agricultura y lo que dijo M. Fraga	total 8 minutos	ANUNCIOS  Conectan con Sevilla y Málaga y hablan sólo pescadores afectados.  Entrevista telefónica en directo con el presidente de las Cofradías de pesca de Málaga

**INFORME DEL EQUIPO 6**

Creemos que Radio Nacional está a favor del Gobierno porque el titular al compararlo, le echa la culpa a Marruecos. En la COPE parece que le echan la culpa el ministro. En RN están veinticinco minutos con la noticia y entrevistan a personalidades que siempre culpan a Marruecos y dicen que hay que esperar. En la COPE ponen voces de los pescadores cabreados y dando voces contra el gobierno, el presidente \* habla mal del gobierno y de que no tienen ayudas en las cuotas de pesca y está cabreado. Creemos que las dos radios dan la misma noticia pero unos a favor del gobierno y otros en contra. Siempre hay que ver quien dice las noticias porque a veces nos engañan y las manipulan. Como ésta que no sabemos quién tiene razón. Radio Nacional es pública y es como si fuera del Gobierno; la otra emisora nos hemos enterado que es de la Iglesia.

\* Hablan del presidente de las Cofradías.

Este tipo de experiencias fueron bastante enriquecedoras y pudimos comprobar, tanto los alumnos como los profesores, cómo cuando se suministran herramientas adecuadas y se establecen tiempos (no se tiene prisa por acabar el programa) los chicos y las chicas son capaces de analizar la realidad de forma crítica.

A propósito de estas actividades en una de las reuniones ordinarias del

equipo de ciclo y siguiendo con los criterios que habíamos establecido, puedo destacar:

«La valoración que hacemos de las actividades referentes al análisis de informativos y, en general, a otros programas informativos, es positiva. En el área de Sociales destacan algunos alumnos en sus críticas y observaciones. Están más pendientes de lo cotidiano y son capaces de comprender algunos aspectos de las relaciones sociales (causa-efecto)».

(Reunión de equipo, 23 de marzo de 1990)

## **b) Entrevistas**

En nuestro trabajo el tipo de entrevistas que se han desarrollado básicamente se corresponde con los tres bloques de actividades que se describen a continuación:

### **1. El personaje (EC)**

Se trataba de acercarse a la identidad de un personaje: compañeros o compañeras de clase, profesores, personas destacadas del pueblo, profesionales de distintos ámbitos, etc. Una variación de esta actividad era jugar a que los oyentes adivinasen de quién se trataba.

Merece la pena destacar una serie de entrevistas que causaron impacto en el colegio. Consistió en entrevistar a todos los profesores y a todas las profesoras del centro para que todo el alumnado los conociesen. La idea surgió de forma casual y por iniciativa de un grupo de alumnos. En mi cuaderno de campo, *diario hablado*, recogí el hecho:

«Hoy estábamos haciendo el programa de las mañanas -Buenos días princesita- y ha pasado a vernos Ángel, tutor de 5º. Iván le ha propuesto entrevistarle y lo ha hecho. La entrevista ha sido corta pero creo que interesante y bien hecha; le ha preguntado por su trabajo, por su motivación para ser maestro, por lo que opinaba sobre los chicos y la escuela, etc. Lo que me parece más importante es que los chicos ya van entendiendo mejor esto de la radio, creo adivinar que están encontrando otra forma de comunicación en la que ellos pueden ser protagonistas y no meros receptores». (Diario hablado, enero, 1990)

Este hecho sirvió para organizar una serie de entrevistas a todo el profesorado. El objetivo: dar a conocer a todos los alumnos quiénes éramos. La sección se llamó *Nuestros Profes*. Las entrevistas tenían una duración de diez a doce minutos. He aquí una pequeña muestra:

«...

Entrevistador (E).- ¿Cuántos años llevas de maestra?

Maestra (M).- Pues... once, sí once con este año.

E.- ¿Este es el primer colegio en el que estás?

M.- No he estado en otros dos, también aquí en Getafe. Inaugurando colegios con otros compañeros que están aquí también.

E.- ¿Estás casada?

M.- ¡Pero bueno! (risas) Sí, estoy casada.

E.- ¿Y tu marido es maestro?

M.- No, ese ha sido más listo.

E.- ¿En qué trabaja?

M.- Está en una empresa privada de telecomunicaciones.

E.- ¡Ah! ¿Tienes hijos?

M.- Sí, una hija.

E.- ¿Cómo se llama?

M.- María.

E.- ¿Te gustaría tener más hijos?

M.- No, de momento no.

E.- Pero, ¿te gustaría?

M.- Sí, sí claro. Ya los tendré

E.- ¿Qué haces cuando no estás en el cole, un día normal?

M.- ¿Pero tú crees que yo tengo días normales con vosotros?

E.- Si digo después del cole o así...

M.- Pues cosas de la casa, atender a mi hija, preparar trabajos para el colegio...

E.- ¿Te gusta más ver la tele o leer?

M.- ¡Hombre! Leer. Pero también hay noches que estoy cansada y me tumbo a ver una película o algún programa.

...»

## 2. La simulación (EC) (R)

Eran simulaciones de entrevistas, de forma seria, a personajes conocidos de distintos ámbitos diciendo cosas que ellos han dicho. Algún alumno simulaba ser el personaje, por tanto debía de estar bien informado; así como el entrevistador que preparaba la entrevista acudiendo a nuestros archivos de documentación o a otras fuentes. El caso es que ambos se veían en la obligación de disponer de información real y abundante.

Otras veces se acudía a la parodia, imitando a algún personaje, poniéndole humor y chispa a las opiniones de algún experto, jugando con distintos tonos e intensidades de voz, etc. Resulta un buen ejercicio mental y de expresividad de la voz.

## 3. La historia y sus protagonistas (R) (EC)

No deja de ser un pretexto para indagar en la Historia. La cuestión era muy simple: se trata de entrevistar a un personaje histórico: un científico, un rey, una reina, grandes exploradores, héroes y heroínas, grandes compositores y artistas, etc.

Era un trabajo para realizar en equipo y en parejas. Tanto el entrevistador

como el entrevistado ficticio -personaje histórico- debían de conocer, leer y estudiar todo lo que rodea al personaje, sus hechos o acciones, sus motivos, etc., puesto que el contenido de la entrevista es serio. Esto animaba a los alumnos y alumnas a interesarse por determinados personajes, hechos y acontecimientos. La verdad es que era un buen método para aprender historia al tiempo que aprendían a manejar bibliografía y documentos, a realizar fichas de trabajo y esquemas; era, sobre todo, un buen momento para poner en marcha determinados procedimientos de búsqueda de información, de análisis de datos, de formulación de pequeñas hipótesis, etc.

Otra versión para los más iniciados era el tratamiento irónico de la entrevista.  
(Ejemplo en el CD, corte nº 5)

### *c) Debates*

Como ya hemos apuntado este tipo de actividad es un buen recurso para muchas situaciones educativas; nosotros básicamente lo hemos desarrollado en las siguientes actividades:

#### *1. A la rueda rueda (AC) (EC)*

Aprovechando algunos de los temas suscitados en las asambleas de clase, iniciamos una serie de debates radiofónicos. Cada semana era el turno de algún grupo que se había encargado de organizar el tema hablado en la asamblea. Cada equipo iba rotando con lo que se consiguió un debate semanal. Participaron en esta actividad otros grupos.

## 2. *En contra y a favor (AC) (EC)*

Se elegía un tema y se formaban dos grupos para debatir, uno a favor de algunas cuestiones sobre el tema elegido y el otro que estaba en contra. Cada grupo debía dar argumentos suficientes que avalasen su opinión. Un inconveniente de esta actividad era el tiempo de preparación que exigía cuando se quería profundizar en los temas para conocerlos mejor y poder tener argumentos suficientes.

(Ejemplo en el CD, corte nº 16)

Fue un recurso utilizado en otras áreas y con otros cursos, cuya motivación principal fue, en algunos casos, que el debate se grababa para la radio. Con el grupo objeto de investigación el Equipo de Profesores tuvimos un especial seguimiento. Algunos de estos debates se organizaron con la presencia de dos de nosotros, puesto que uno de los criterios que establecimos en el Equipo para observar mi actuación y el desarrollo de actividades fue: *la observación de algunas situaciones de enseñanza*. (Véase capítulo, reuniones con el equipo). La finalidad era poder contrastar de forma menos subjetiva este tipo de situaciones.

## 3. *Positivo y negativo (AC) (EC)*

Se elegía un tema y se formaban dos grupos. El primero, por riguroso turno, tenía que dar razones positivas (a favor) sobre el tema en cuestión. Los componentes del segundo grupo contestaban, por turnos también, con razones negativas (contrarias) a cada argumento dado por el primer grupo. Acabado el debate invertían los papeles. Siempre el locutor-moderador hacía una síntesis final.

## 4. *Más simulaciones (AC) (EC)*

En tono de humor se aplicaban también algunas de estas técnicas de debate a situaciones absurdas, raras, extravagantes, etc., simulando distintos personajes serios o no que daban su opinión.

#### *d) Reportajes*

Este tipo de actividades nos ha permitido poner en práctica procedimientos de trabajo relacionados con todas las áreas; incluso ha servido para el desarrollo de algunos contenidos de aprendizaje, sobre todo, en las áreas de Geografía y Ciencias Naturales.

##### *1. Complementos (EC) (AC)*

Realización de reportajes como complemento de determinada información o contenidos para ampliar conocimientos, aportando algunos elementos de análisis por parte de expertos en el tema y diversas opiniones: la nuestra, la de algún experto, a través de una encuesta, etc.

##### *2. Para saber (R) (AC)*

Utilización de reportajes ya grabados -nuestros o no- como organizadores previos para tratar cualquier tema en clase. Todo aquello que podía motivar determinados debates, ilustrar o informar sobre cuestiones de interés, etc.; en este sentido fue un trabajo más del profesorado, es decir, en muchas ocasiones éramos nosotros los que hacíamos la grabación cuando necesitábamos informar sobre algún tema que iba a ser propuesto. Así, algunas biografías de científicos, o información sobre otras culturas eran objeto de nuestras grabaciones *motivadoras*.

##### *3. En Serie (EC)*

Es la realización de una serie de reportajes a partir de ejes o temas monográficos. Algunos de los monográficos que se realizaron fueron, por ejemplo, una serie sobre ciudades, otra sobre temas de interés social -drogas, aborto, delincuencia, la

paz, etc.-, también sobre viajes exóticos, sobre profesiones en nuestra ciudad, sobre deportes, etc.

En esta actividad cabían muchas variaciones en el modo de realización. Una de las que más usamos fue, como decían los alumnos, la de *verdad*; es decir realizar el reportaje en nuestro entorno y acudiendo a los sitios. Por ejemplo visitamos prácticamente todas las dependencias y servicios municipales de nuestra localidad -bomberos, parques y jardines, policía municipal, biblioteca, etc.- Además de la técnica descriptiva, se utilizaba también la entrevista. (Ejemplo en el CD, corte nº 6)

Otra de las formas de realización era la simulada, pues era de trabajo en el estudio de grabación y de documentación. Consistía en realizar reportajes sobre ciudades, viajes o itinerarios a partir de folletos turísticos suministrados por agencias de viajes o embajadas y otros documentos. Este tipo de actividad dio buen resultado; permitió a los chicos y a las chicas realizar ejercicios de creación y, en otro orden de cosas, favoreció la realización de actividades de búsqueda y tratamiento de la información, manejo de fuentes documentales, realización de fichas y esquemas, utilización de mapas y datos geográficos e históricos, etc.. En alguna ocasión este tipo de trabajos se han realizado como actividad del área de Sociales. (Ejemplo en el CD, corte nº 7)

Otra variación en este tipo de realizaciones fueron los reportajes de viajes dramatizados, es decir, pequeñas historias con argumentos sencillos, cuyos personajes nos cuentan y describen el viaje o itinerario. Este *invento* de un grupo de alumnos tuvo bastante éxito en nuestra emisora; la dificultad, según este mismo grupo, es que obligaba a escribir guiones más largos.

### *e) Musicales*

Eran, sin duda, el tipo de programas que más entusiasmaban. Como hemos visto anteriormente para la mayoría es el aspecto musical el que da sentido a la radio (sin olvidar el deporte). En la encuesta que realizamos se evidenciaba el desconocimiento que tenían, en general, sobre la radio; no ocurría esto con la música, o mejor, con los programas musicales. Pero las primeras experiencias nos mostraron que el recurso utilizado era copiar los programas de moda, incluso hasta en la forma de hablar de los locutores. Por otra parte ya he señalado que no quería suministrar modelos, que lo importante era que cada uno encontrara su forma de comunicar. Ardua labor que nos llevó a experimentar con algunas fórmulas como las que se muestran seguidamente:

#### *1. Nuestra música (EC) (R)*

Se trataba de la realización de programas estrictamente musicales, en donde los chicos y chicas pudieran desarrollar su sensibilidad y gusto musicales, ofreciendo y dando a conocer determinados estilos y tendencias. Era quizá la fórmula más mimética, pero algunos empezaron a descubrir su propio estilo.

#### *2. Se lo dedico (EC)*

Era el típico y clásico programa de discos dedicados, pero al estilo de cada grupo de alumnos y alumnas. Se convirtió también en una gran ocasión para que los chicos y chicas se conociesen más. Pusieron de moda un juego que consistía en adivinar, por las características y algunos datos más, a quién se dedica la canción, etc. El momento de los recreos fue el más idóneo para este tipo de programas.

### 3. *Música, maestro (R) (EC)*

Actividad cuyo objetivo era dar a conocer obras clásicas y universales de la música. Se organizaron unas series de programas de corta duración -de cuatro a ocho minutos- en donde cada una de éstas trataba los distintos aspectos de la música clásica: música descriptiva, formas musicales, familias de instrumentos, obras sinfónicas, grandes compositores, etc.

Fue un trabajo de equipos en donde cada uno de éstos se encargó de los distintos aspectos de la música. Aquí se trataron contenidos de las áreas de Lengua, Música e Historia.

### 4. *La música que nos rodea (EC)*

Fueron algunas experiencias llevadas a cabo realizando programas en los que se presentaban actividades musicales de las que se hacían en el centro, en el barrio y en la localidad.

### 5. *Inventario de palabras (AC)*

Fieles al principio de originalidad, por una parte, no imitando lo que las emisoras comerciales nos venden y buscando otras formas de expresión; y, por otra, la necesidad de analizar críticamente la información, es como surgieron los *inventarios*. Éstos nos han servido para desmitificar algunos programas analizando su contenido, siempre con el objetivo de conocer y descodificar la información. He aquí una muestra:

El procedimiento era sencillo. Grabábamos fragmentos de lo que algunos locutores o locutoras de programas musicales decían. Una vez obtenida la grabación

realizábamos el análisis de la siguiente manera:

- Audición de la grabación las veces que fuera necesario.
- Al tiempo que oíamos la grabación se hacía una lista todas las palabras que decía el locutor.
- Examen de la lista de palabras comprobando las veces que se repetían determinados vocablos.
- Elección algunas de las palabras que más se han repetido y búsqueda de sinónimos de éstas.
- Confección de la lista de sinónimos.
- Realización de un nueva redacción del texto (oral), incluyendo los sinónimos y grabación del nuevo texto. Reflexión sobre las posibilidades de nuestra lengua.

Estos tipos de inventarios daban la oportunidad para trabajar familias léxicas, campos semánticos, clasificación según clases de palabras -adjetivos, nombres, verbos-, sinónimos y antónimos, creación de textos sencillos utilizando todo lo anterior, determinados procedimientos de indagación, procesamiento de la información, realización de fichas de vocabulario y ortografía, utilización de diccionarios, etc.

### *f) Dramáticos*

Recuperando la tradición narrativa de la radio de siempre, se plantearon una serie de actividades encaminadas todas ellas a la creación y recreación de textos. Todo este trabajo se estructuró en torno a los siguientes bloques de actividades:

#### *1. Radionovela (EC)*

Las propuestas han sido variadas siempre teniendo en cuenta las distintas agrupaciones de los alumnos, de manera que han podido trabajar individualmente, en parejas o en equipos. El proceso fue más laborioso pues era preciso la elaboración de un guión literario junto con el guión técnico.

Algunas de las propuestas de trabajo han sido:

- Partir de un tema dado.
- Partir de un título más o menos asombroso.
- Partir de un título que conocían todos, pero cada equipo desarrollaba un capítulo en secreto, sin decírselo a los otros.
- Partir de un hecho, real o imaginario.
- Cada equipo desarrollaba, por separado, un elemento: personajes, tiempo, lugar, conflicto, tema; después todo se unía en una radionovela.
- Partir de hechos históricos trabajados en clase.

(Ejemplo en el CD, corte nº 10)

## 2. Adaptaciones (EC)

Eran adaptaciones literarias de cuentos o narraciones cortas en donde se mezclaban todos los recursos radiofónicos: narrador, música, efectos y diálogos.

La adaptación del texto de García Márquez *Relato de un naufrago*, fue uno de los trabajos que más entusiasmaron a los alumnos. Se realizaron 10 capítulos, uno por cada día de naufrago, y para darle forma radiofónica al relato se partió de la situación en la que dos personajes, uno de ellos el propio García Márquez, y otro el propio naufrago hablaban de lo que a éste le había sucedido. Cada equipo realizó dos capítulos y, después, entre todos, se realizaron los diálogos de los dos personajes que hilaban cada capítulo. Hubo que tratar el texto y la narración en presente y pasado lo que supuso un buen aprovechamiento de algunos conceptos gramaticales y textuales. Técnicamente las transiciones temporales para ir al pasado se solucionaron con ráfagas musicales; así mismo esta actividad supuso la puesta en marcha de recursos sonoros y efectos especiales unas veces realizados por los propios chicos, y otras utilizando grabaciones del mercado. En el anexo 5.2 se incluye el guión de un capítulo y el en CD (corte nº 11) la grabación del mismo.

### 3. Recitados (R) (EC)

Recitados de poesía con música. Sencillas dramatizaciones de algunos poemas han servido fundamentalmente para acercarnos al mundo de la poesía e intentar que los alumnos se sensibilizasen ante la belleza que pueden crear las palabras. Por otra parte, la recitación y lectura en voz alta ha sido una constante en nuestras clases de Lengua; pues leer ante un público, en este caso la clase, permite a los chicos y a las chicas hacer un esfuerzo por pronunciar bien, hacer las pausas oportunas, enfatizar algunos pasajes importantes, descubrir el ritmo del discurso, comprender mejor el texto y disfrutar del placer de leer.

Este era el procedimiento empleado en los casos en los que la grabación era un recurso para la autoevaluación:

Quincenalmente preparábamos una sesión a tal efecto en la que cada alumno seleccionaba un pequeño texto, un poema o la letra de alguna canción que luego tendría que leer a los demás. El aula sufría también una pequeña transformación, pues había que prepararla para crear un clima de intimidad que nos permitiera escuchar mejor; para ello bastaba con alguna luz, velas, música y, sobre todo, el atril. En cada sesión eran dos los lectores.

Al tiempo que se realizaban las lecturas o recitados se iban grabando éstas en un magnetófono. Finalmente se desarrollaba una pequeña puesta en común en donde el resto de la clase hacía una crítica, en base a unos sencillos criterios, sobre cómo habían leído, un comentario general sobre el texto, etc. Posteriormente, los lectores se llevaban la grabación a su casa para oírla y evaluar su lectura; para ello disponían de una ficha guía (anexo 2.5) en la que iban anotando, en base a unos criterios, lo que ellos percibían. La citada ficha permitía ver el perfil lector y los avances o retrocesos. Este método de autoevaluación dio resultados bastante satisfactorios.

(Ejemplo en el CD, corte nº 13)

#### 4. *Radioteatro (EC)*

Algunas obras de teatro han encontrado en la radio un marco casi perfecto de desarrollo. Sólo había que hacer una sencilla adaptación para el narrador, elegir una música adecuada en el momento adecuado, ambientarla con unos efectos perfectos y mucha imaginación.

#### 5. *Historias sonoras (EC)*

Se trataba de contar pequeñas historias o narraciones sólo con sonidos y efectos sonoros. Organizando sencillas secuencias sonoras se hacían verdaderas historias. Por ejemplo: ruido de automóvil, frenado, paro de motor, puerta que se abre y cierra, ruido de pasos precipitados, ruido de llaves, cerradura, se abre una puerta y se cierra...

Una variante de este tipo de historias era presentar los sonidos descolocados para que los oyentes adivinen la secuencia. Ejercicios de este tipo con secuencias muy sencillas se emplearon luego con alumnos y alumnas de Educación Infantil y han dado un buen resultado para trabajar conceptos de temporalidad y aspectos de educación sensorial.

#### **g) *Culturales***

Los programas de carácter cultural tuvieron también su espacio sonoro, aprovechados en algunos casos para otras asignaturas.

## 1. *Caldo de cultura (EC)*

Así es como durante bastante tiempo llamamos a un espacio dedicado a la divulgación de temas científicos, generalmente temas relacionados con las distintas áreas del currículum. Siempre aparecían alumnos y alumnas *especialistas* en algún tema, ¿por qué no aprovecharlos? A veces los temas no eran tan científicos -en sentido estricto- pero como divulgación y, sobre todo, como creadores de opinión funcionaban; fue el caso de un espacio dedicado a los ovnis, extraterrestres y demás que un grupo de alumnos mantuvo durante todo el curso escolar con gran éxito. (Ejemplo en el CD, corte nº 8)

## 2. *¿Lo has leído? (EC) (AC)*

Un tanto típico fue esta sección sobre libros o, mejor dicho, sobre Literatura. ¿Lo has leído? constituyó un espacio de animación a la lectura. Cada semana se contaban y criticaban libros, se hablaba de sus autores, de Literatura, de Arte, de moda, de tendencias, de tribus urbanas y no tan urbanas, etc.

En este tipo de programas se utilizaron recursos tales como grabaciones con las voces de autores y grabaciones de obras literarias de las que disponíamos en nuestro archivo sonoro; el empleo de distintos formatos: la entrevista a autores-ficticios y reales-, la rueda de lectores críticos que dan su opinión, el reportaje sobre la época del autor y la obra, la recreación y dramatización de algunos pasajes literarios, la participación del oyente a partir de algunas propuestas de creación literaria, etc.

En algunos casos este modelo se extendió a películas, programas de televisión y música.

### 3. *El personaje (EC)*

Consistió en la realización de biografías de personajes ilustres. Este espacio también nos permitió poner en práctica muchos recursos radiofónicos, así como desempolvar nuestro archivo documental.

Uno de los más representativos fue un espacio dedicado a Antonio Machado en el que música, poesía y biografía se mezclaron de forma sencilla y maravillosa. El grupo que realizó el trabajo supo combinar certeramente varios elementos resultando un programa ágil e interesante. Los elementos de los que dispusieron fueron: una cronología de Machado, poemas, canciones de poemas musicados por Serrat y otras músicas para el fondo musical. La estructura del programa fue simple y dinámica; la reproduzco tal y como el grupo la hizo para su escaleta:

Cabecera musical y presentación  
Empieza la cronología  
Recitado de un poema  
Canción [de ese poema]  
Pausa musical y sigue la cronología  
Recitado de un poema  
Canción  
Pausa musical y cronología

Aquel día en mi cuaderno de campo -diario hablado- anoté:

«Creo que esto marcha. El grupo de A. Machado ha sabido organizar el material que además han conseguido ellos solos. Han hecho un programa muy sensible, a todos nos ha gustado y ellos están contentos. Creo que mi intuición acerca de que vayan buscando formas originales está materializándose poco a poco».

(Ejemplo en el CD, corte nº 12)

### ***h) Creación***

En esta categoría se incluyen una serie de actividades que pusieron de manifiesto la creatividad y el manejo radiofónico del alumnado, algunas de las más destacadas fueron:

1. Grabación de encuestas para luego descontextualizar las respuestas.
2. Contra anuncios y cuñas publicitarias.
3. Parodias de hechos, anécdotas, etc.
4. Historias sonoras.
5. Imagina, eran una serie de propuestas que los propios alumnos hacían, tales como:
  - a) Se daban una serie de sonidos y efectos a los que había que incorporar texto y construir una narración.
  - b) Propuestas de sencillos textos —«¿Oyes la nieve golpeando la ventana?» «Abre la ventana, la ventana imaginaria de la radio y cuéntanos...»— a los que había que incorporar sonido, efectos, música...
6. Aplicación y experimentación de las funciones que hemos descrito de cada uno de los lenguajes radiofónicos.
7. Gags sonoros. Mezclas de grabaciones distintas y descontextualizadas.

### ***i) Variedades***

Con esta fórmula se dio cobertura a programas en los que se incluían otros formatos. En ocasiones sirvió para que algunos grupos iniciasen su andadura por las ondas, realizando pequeños espacios radiofónicos en los que había un poco de todo. Fue también la fórmula utilizada cuando el grupo del taller de radio comenzó su programación diaria. El ejemplo más carismático fue el programa *Buenos días princesita*, que durante varios meses se emitió a diario. Era un programa matinal que realizábamos de 8 a 9 de la mañana para *despertar a los chicos del cole*, como decían algunos, y en el que se incluía información general, del colegio, entrevistas, otras grabaciones de algún grupo, etc.

### 11.7. Contrastando información

Después de todo este trabajo éramos conscientes de que en el alumnado se había producido un cambio significativo en muchos aspectos. Los profesores que constituíamos el equipo de Ciclo estábamos satisfechos, sobre todo, del alcance que había tenido la radio en el Centro pues formaba parte de lo cotidiano, incluso para los padres que ya habían empezado a hacer sus pinitos radiofónicos. Pero para el estudio que se estaba llevando a cabo con este grupo interesaba contrastar más científicamente algunos aspectos que a todas luces eran evidentes. Así en la reunión del Equipo del jueves, 7 de junio de 1990, se decide realizar una encuesta con el fin de comprobar si efectivamente el grupo objeto de estudio tiene mayor grado de información que el resto del alumnado del Ciclo (sólo 7º y 8º). Para ello parte del equipo de profesores elaboró un cuestionario <sup>19</sup> (anexo 3.1) en el que se recogían noticias de información general pero de cierta relevancia nacional e internacional ocurridas a lo largo del curso.

El cuestionario se iniciaba con una indagación sobre los canales habituales por los que supuestamente llega este tipo de información a los chicos. A continuación se indagaba sobre el grado de información respecto a determinados hechos que habían sido noticias de alcance. Otro bloque pretendía averiguar el conocimiento sobre protagonistas, hechos y lugares; finalmente se pretendía que relacionasen a personajes (famosos, conocidos y menos conocidos) con su actividad principal. La tabulación y los resultados de la encuesta se pueden ver en el anexo 3.1. A continuación se reproduce el informe elaborado de la encuesta.

---

19.- Yo no intervine en la elaboración del cuestionario con el fin de evitar aspectos subjetivos.

## INFORME SOBRE LA ENCUESTA DE INFORMACIÓN

Los tres grupos coinciden en señalar a la televisión y a los amigos como las principales fuentes de información y aparecen en primer y segundo lugar respectivamente. Difieren en el tercer puesto por poca diferencia pues mientras los dos grupos de séptimo se lo dan al profesor y el cuarto a la radio, los de octavo lo hacen al revés. En términos absolutos estas son las cuatro principales fuentes de información. Sigue en quinto lugar el periódico para los grupos de 7° B y 8°, los primeros en clara diferencia con el otro séptimo que lo ponen en penúltimo lugar; quizás la razón que tenga el grupo B se deba a que lo han utilizado con frecuencia para los informativos de la radio. Padres y libros son las fuentes menos valoradas y dentro de esto son las chicas las que más valor les dan.

En 7° B las chicas valoran más a los amigos, el profesor, la radio, los padres y los libros, mientras que para los chicos son la televisión y el periódico. En 7° A ocurre casi lo mismo, únicamente en los chicos cambia la televisión por la radio. En 8° sólo libros y padres son valorados más por los chicos, mientras que las chicas valoran más el resto.

No se aprecia una diferencia significativa entre los tres grupos que, como se ha señalado, valoran casi por igual las fuentes de información.

Sobre el grado de información, si es mucha, poca o ninguna respecto a unos hechos dados, sí se aprecia una diferencia significativa del grupo objeto de estudio frente a los otros dos. Esta diferencia puede venir motivada por el uso que los de 7° B han hecho de toda esa información para sus actividades radiofónicas. Por otra parte, algunos de los hechos hace ya meses que han ocurrido. Encontramos que frente a los mismos hechos más del 60 % del grupo B dice tener mucha información, en tanto que el grupo A alcanza un 29 % y el grupo de octavo un 24 %. En estos dos últimos mayoritariamente son las chicas las que dicen tener poca información. En el grupo B no hay mucha diferencia entre chicos y chicas.

En general se aprecia algo más de información en los chicos debido a algunos hechos deportivos en los que claramente la incidencia es mayor. En octavo está mucho más marcado el criterio de no tener información sobre alguno de los hechos, aparte de la edad y los intereses particulares de cada uno, hemos de reconocer que en la dinámica general de las clases estos aspectos de la información y los medios de comunicación se han trabajado más en el séptimo nivel, tanto desde el área de Lengua como en la de Ciencias Sociales.

Otro tanto ocurre con los protagonistas de algunos hechos, salvo en el aspecto deportivo donde en general hay más aciertos. El porcentaje de aciertos en el grupo B es de un 83%, frente al 35 % del grupo A y el 30 % de octavo, como vemos la diferencia es alta. El porcentaje de fallos en los otros grupos no es muy alto porque la mayoría ha optado por no contestar, especialmente los chicos de octavo y las chicas del grupo A.

Idéntico panorama se tiene de los lugares donde ocurrieron los hechos. La diferencia de aciertos es considerable, casi un 72 % en el grupo B, frente a un 12 % en el grupo A y un 6'5 % en octavo. Siguen siendo las chicas en el grupo A y los chicos en octavo los que no contestan lo que hace que haya menos fallos.

Sobre los hechos los resultados siguen siendo iguales. Si bien ahora el índice de aciertos en el grupo B desciende un poco, casi un 64 %; y aumenta en el grupo A y en octavo un 21 % y un 23 % respectivamente. Quizás esto se deba a que dos de los hechos mencionados han sido y siguen siendo muy populares y es imposible no conocerlos. Se mantiene la tendencia de las chicas del grupo A y los chicos de octavo a no contestar.

En cuanto a la relación de determinados personajes con su actividad principal, todos los grupos sobrepasan la media. Hay personajes muy característicos y populares que difícilmente podían pasar desapercibidos, en cambio donde más fallos ha habido ha sido en los personajes que representaban aspectos más culturales y científicos, no obstante tres chicos y dos chicas del grupo B han acertado los 24 personajes. En general el grupo B obtiene también alguna diferencia con respecto a los otros grupos, la mayoría se sitúa entre las 20 y las 24 respuestas acertadas, mientras que los otros se sitúan entre 19 y 13.

Como se aprecia la diferencia es significativa, parece que el haber trabajado con la información hace que ésta no se olvide fácilmente y coincidimos en que las actividades de la radio han favorecido este grado de información.

En resumen, cabe señalar que el grupo B está mucho mejor informado y podemos afirmar también en base al conocimiento que tenemos del alumnado que, en general, maneja con soltura algunos procedimientos de búsqueda y tratamiento de la información.

El Equipo de profesores de Ciclo Superior  
Getafe 21 de junio de 1990



## **12. ESTUDIO DE CASO B**

---

El segundo estudio de casos se realizó en el taller de radio a lo largo del curso 1990/91. La organización y formación del taller responde a la metodología general del Centro y está enmarcado en las actividades lectivas del Ciclo Superior. Una tarde a la semana cada ciclo desarrolla sus talleres que, como ya se ha apuntado, constituyen la parte experimental de los Departamentos. Los alumnos eligen un taller al trimestre de entre las distintas propuestas que se les hacen.

En nuestro caso hubo dos talleres, el primero dentro de la dinámica normal de éstos; y el segundo, el que ha sido objeto de la investigación. Este último se ha desarrollado fuera del horario lectivo para no perjudicar a la organización del Ciclo y con alumnos y alumnas voluntarios a los que se les explicó lo que se pretendía del taller. Hubo también una condición, la de haber pasado por el taller normal de radio o haber realizado alguna pequeña experiencia radiofónica en el desarrollo normal de sus clases.

El grupo estaba formado por 9 chicos y 6 chicas de los niveles 7º y 8º, por tanto, el taller lo componían 15 alumnos; de éstos, 9 eran de 8º de los que 6 pertenecían al grupo que participó en el estudio de caso A, en concreto 4 chicos y 2 chicas.

El contenido del taller se centró básicamente en el desarrollo de lo que hemos llamado actividades según tareas, materializándolas en la realización sistemática de programas. El objetivo era profundizar en contenidos más técnicos

que estrictamente pedagógicos. Todas las actividades y trabajos propuestos se han planteado desde una perspectiva integradora de la radio como expresión y comunicación, como análisis crítico de la realidad y como un medio técnico con un lenguaje específico.

En realidad el taller se convirtió en un equipo de radio que durante casi un curso emitió diariamente por espacio de dos horas. Estas emisiones recogían buena parte de los programas grabados por los distintos grupos, bien en el taller, bien en otros espacios educativos.

### **12.1. Actividades según tareas**

Algunas de las tareas que se describen en el apartado 14.1.3. son las que justifican en parte el taller de radio. Partiendo de éstas y de la experiencia del alumnado se iniciaron los primeros trabajos encaminados a preparar algunos documentos sonoros. De esta forma se hicieron *caretas* para otros programas, indicativos para la emisora *Radio Cábala* y se trabajó, sobre todo, en el desarrollo de lo que consideramos las principales tareas de una emisora escolar, hasta tal punto que buena parte del trabajo y de las propuestas se convirtieron en una programación diaria de lunes a viernes por espacio de dos horas: de 8 a 9 de la mañana con *Buenos días princesita*; y de 17 a 18 horas con *Cábala taller de radio*. Esta parte de la investigación supuso también la consolidación de un sistema de organización de la emisora escolar.

La idea de convertir el taller en un programa de emisión diaria surgió casi de la necesidad de ver materializadas las actividades del taller. El acuerdo se tomó en una asamblea que hicimos a tal efecto. Por mi parte exigí el compromiso de una dedicación plena por parte de todos, y estuvieron dispuestos. Fue a finales de noviembre de 1990 cuando comenzaron las emisiones diarias, después de casi dos meses de actividades en el taller.

Las actividades del taller se organizaron teniendo en cuenta los dos apartados que constituían el ámbito de las tareas, lo que dio lugar a organizar dos grupos, el primero el de los *técnicos* formado por cuatro chicos y una chica; el segundo formado por los diez restantes constituían el *equipo de comunicación* (redactores y locutores que hacían las veces de productores y documentalistas). El objetivo inicial del taller era profundizar en algunas de estas tareas, de esta forma se fueron desarrollando de la siguiente manera:

**a) Manejo de aparatos y creación de efectos**

Con el fin de conocer mejor las características y las posibilidades de los pocos medios con que contábamos <sup>20</sup> se propusieron una serie de ejercicios que básicamente consistieron en grabaciones y mezclas, y pequeños experimentos para crear efectos e historia sonoras. Algunos de estos trabajos fueron:

- Fundidos entre músicas y música y voz.
- Encadenados de distintas frases descontextualizándolas y creando efectos o gags sonoros para insertarlos en otras grabaciones.
- Creación de cabeceras musicales y cabeceras para otros programas. (Ejemplo en el CD, corte n° 14)
- Creación de indicativos de la emisora.
- Grabaciones de efectos generados en el estudio, para lo cual se suministraron algunos ejemplos y se inventaron otros (Anexo 2.13) (Ejemplo en el CD, corte n° 15)

---

20.- En ese momento disponíamos de: mesa de mezclas, tres platinas -una para grabaciones-, dos platos giradiscos, tres micrófonos, un amplificador y dos pantallas acústicas, una grabadora pequeña y la emisora, de 4 W de potencia, con su antena correspondiente.

- Grabaciones de efectos en exteriores tales como distintos ambientes: calles, bares, obras, ruido de coches, conversaciones, gritos, el jaleo del recreo, ascensores, ruidos de casa, puertas, etc.
- Etiquetado y clasificación de lo grabado.
- Ejercicios para el control de grabaciones.
- Confección de un artilugio para crear eco. En realidad era una cinta magnética sinfín, montada en un casete que al ponerla en la platina en las posiciones de grabación y reproducción al mismo tiempo, producía lo que técnicamente se llama efecto de copia; esta platina actuaba de filtro y fuente de sonido por lo que al retornar a la mesa de mezclas (con mayor o menor volumen) creaba el efecto de eco o reverberación. (Ejemplo en el CD, corte nº 14).
- Búsqueda de músicas o sonidos para distintas finalidades.
- Puesta en práctica de las distintas funciones de los lenguajes musical y sonoro en colaboración con el equipo de comunicación.

Creo que el mejor ejemplo de todo lo realizado es este fragmento de la entrevista realizada al grupo de técnicos:

«...

R.- A mí lo que más me mola es cuando grabamos y vamos metiendo la música (...) Si cuando hicimos eso del eco, a Sergio se le rompió la cinta y se le quedó pegada en el papel [risas] y tiró del celo y se fue todo abajo. (...)

Yo.- Sí, pero ¿qué creéis que habéis aprendido?

E.- Jo pues yo, muchas cosas... profe no sabía eso del eco y es un truco bueno, parece que estás en, no sé un sitio...

A.- En tres dimensiones...

E.- ¡Hala!

Yo.- Sí, puede que lleve razón. Pero más cosas que se os ocurran, de lo que habéis aprendido.

R. - A utilizar la música para cada momento. Por ejemplo lo de las ráfagas yo no sabía que eran como los puntos [se refiere a los signos de puntuación] cuando escribimos y está muy bien.

Yo.- ¿Por qué?

R.- Porque es como si escribiéramos en la radio, el mensaje hay que organizarlo y todo lo que se hace.

E.- Y las otras... estas... de la música; no del sonido, ¿cómo se llaman?

S.- Funciones.

E.- Sí, funciones. Creo que es importante porque algunas veces se pone la música ahí sin pensar y cada programa tiene su música.

M.- Claro no vas a poner ahí una música de ruido si estás diciendo una poesía, y además...

S.- Pero depende si quieres ponerla, o sea, si quieres poner ruido a la poesía porque quieres o porque la poesía es así...

M.- Pero no, pero no hay que poner la música para lo que se necesita, porque si es de acompañamiento o es expresiva pues tiene que ir con el guión; no, con el texto.

E.- Claro, pues cada programa tiene su música. O sea, la música hay que utilizarla en cada momento pensando lo que se quiere o para que llegue el mensaje bien...

A.- A mí me gusta saber cómo poner la música...

R.- Pero eso es fácil...

A.- No, si digo cómo utilizar la música, para cada momento. Es que es importante, fíjate cuando los de la casita se creían que estábamos en el mar<sup>21</sup>, se lo creyeron.

S.- Eso eran efectos del mar...

R.- Claro por eso se mojaron. [risas] ...»

(Entrevista grupo técnico, 5-11-90. Anexo 7.2)

---

21.- Hace referencia a un programa que hicimos con un grupo de Infantil en el que se suponía que se caían al mar. Cuando llegaron a su clase, los compañeros que habían estado oyendo el programa en un receptor en la clase, los tocaron pensando que estaban mojados.

## **b) Locución**

Los primeros trabajos sobre locución consistieron en pequeños ejercicios de ortofonía y dicción con el fin de preparar las voces de los chicos y chicas. En el anexo 4.1 se ofrecen algunos de los textos utilizados para este tipo de ejercicios.

Básicamente se desarrollaron las siguientes actividades:

- Realización de pequeños discursos con la técnica del combinado de casillas (anexo 4.1), consistente en ir tomando el texto alternativamente de cuatro casillas en el orden que se quiera; después sólo hace falta decir el discurso adquiriendo distintas actitudes (enfado, tranquilo, convincente, dudoso, etc.)
- Sencillos ejercicios de entonación y lectura de textos diversos en los que aparezcan distintas frases, enunciativas, exclamativas, interrogativas, etc.
- Recitado de poemas con un marcado ritmo y rima.
- Recitado de trabalenguas y retahílas.
- Jugar con la sonoridad de las palabras utilizando algunas de las características del sonido: *intensidad*, fuerte o débil; *duración*, rápido o lento; *tono*, grave o agudo; *timbre*, voz enérgica, ahuecada, gangosa, etc.
- Lectura de noticias de prensa, artículos, etc.
- Improvisaciones sobre algún tema.
- Improvisaciones para presentar y despedir un programa.

La forma de trabajo era sencilla, previamente se les suministró información de algunas cuestiones clave en la locución (Anexo 2.8) sobre las que se habló y

reflexionó. Cada ejercicio se grababa para que luego lo pudieran escuchar y analizar sirviéndose de una ficha de análisis (anexo 2.3), los demás también hacían un crítica a lo escuchado.

### ***c) Guionización***

Otro aspecto importante, unido estrechamente al anterior, fue la creación de guiones y, sobre todo, cómo escribir para hablar. Para esto último se suministró también un decálogo (anexo 2.10) con las cuestiones más importante a tener en cuenta.

Asimismo, a partir de modelos de escaletas y guiones se fueron dando los primeros pasos en la realización de guiones. Algunos de los trabajos más significativos fueron:

- Elaboración de sencillos guiones para diversos programas.
- Elaboración de guiones dramatizados, para radionovelas y otros episodios.
- Adaptaciones para la radio de obras teatrales, cuentos y narraciones cortas.
- Redacción de un sencillito libro de estilo que sirvió luego para la emisora escolar. (anexo 2.12)

Se trabajo también la técnica de la entrevista, sobre todo lo referente a su preparación. Para ello se suministraba un información básica (anexo...); y después en equipo se seguía el siguiente procedimiento:

- Decisión de a quién se le iba a hacer la entrevista y cuál era el motivo.
- Decisión de para qué se quería la entrevista y dónde se iba a emitir.
- Búsqueda de alguna documentación.
- Un esquema previo sobre lo que se pretendía averiguar.

- Un listado de preguntas.
- Elección de las preguntas que finalmente se iban a hacer.
- Decisión de quién o quiénes iban a ser los entrevistadores.
- Redacción final de las preguntas.

Otra tarea que se tuvo en cuenta en el taller fue la redacción de noticias. El procedimiento usado se basó en seguir la fórmula tradicional de las seis "W": *what* -qué-, *who* -quién-, *when* -cuándo-, *where* -dónde-, *why* -por qué- y *how* -cómo-.

**d) Documentación**

Aunque esta tarea no fue objeto del taller, sin embargo era necesario guardar muchos de los documentos generados o empleados. Ya se disponía de un buen archivo que gracias al taller se vio incrementado. La ficha que empleamos la diseñaron los propios chicos y era:

Registro n°	Tipo de documento:	
Título:	Autor/es:	
Tema:		
Tiene:	sólo texto sólo fotos	texto y fotos otros (gráficos, datos estadísticos, etc.)
Publicación:	Año:	
Observaciones:		
Documentalista:	Fecha de recogida:	

Otra muestra de algunos logros con el equipo de comunicación se refleja en el siguiente fragmento de una entrevista realizada al grupo:

«...

Yo.- ¿Qué creéis que habéis aprendido?

M.- Yo creo que muchas cosas.

J.- ¡Hombre! Ya sabíamos algo, pero creo que ahora hemos aprendido mucho más.

Yo.- Sí, pero ¿qué?

J.- Pues a escribir mejor y pensar más.

I.- A hacer noticias, bueno a redactarlas y poderlas decir mejor.

R.- Y a trabajar entre todos, en equipo... que ahora somos más responsables.

A.- Yo me lo he pasado muy bien, bueno me lo estoy pasando; y esto me gusta, está muy bien.

M.- ¡Toma, y yo!

I.- Y los demás también.

Yo.- Más cosas que habéis aprendido, además de pasarlo bien

A.- Pues no sé... a decir las cosas pensando y a que no nos engañen.

Yo.- ¿Cómo es eso?

A.- Sí, a saber criticar la información, a analizarla y verle las tripas.

Yo.- Esa metáfora está bien.

I.- Hemos aprendido a trabajar en equipo, eso es importante y así podemos trabajar en otras cosas de otras asignaturas.

A.- Sí, eso es importante. Porque, además, cuando estemos trabajando en algo, o sea, trabajando ya de verdad, de mayores, pues vamos a saber trabajar mejor.

(...)

Yo.- ¿Para qué sirve la radio?

J.- Para informar y para comentar lo que pasa...

V.- Y para que la gente sepa más cosas...

R.- Es también un servicio de información, por ejemplo cuando te dicen cómo está el tráfico; o si ha pasado algo, un accidente, por ejemplo, enseguida te informan.

S.- ¡Hombre!, también vale para dar la opinión... fíjate cuando hay entrevistas...

I.- Sí o las tertulias esas que cada uno da su opinión y así los que lo oyen pueden tener su opinión también.

J.- Para estar informados porque la radio se oye a todas horas...

A.- Pero muchos no la oyen a todas horas...

J.- Si porque la tienen puesta y están haciendo algo y se entretienen

A.- Bueno, sí, porque la radio también entretiene

R.- Es que la radio sirve para eso.

A.- Y más cosas

V.- Claro, para informar... »

(Entrevista al grupo de comunicación, 6-11-90. Anexo 7.3)

Finalmente el trabajo desarrollado a lo largo del taller, incluidas las emisiones, sirvió para ir configurando un esquema de organización de la emisora al que contribuyeron los propios alumnos aportando ideas a partir de la realidad, de lo que estábamos haciendo, de las dificultades que iban surgiendo y de las soluciones que se nos ocurrían. Pronto se dieron cuenta de que la radio era un trabajo en equipo y que cuando alguien falla hace que el trabajo no salga. Comprobaron también que para realizar todo ese trabajo había que organizarse y para eso era necesario establecer un reparto de tareas y de responsabilidades. A medida que cada uno fue descubriendo su habilidad radiofónica, el reparto de papeles surgió solo y así se plasmó en un organigrama que muestro a continuación:

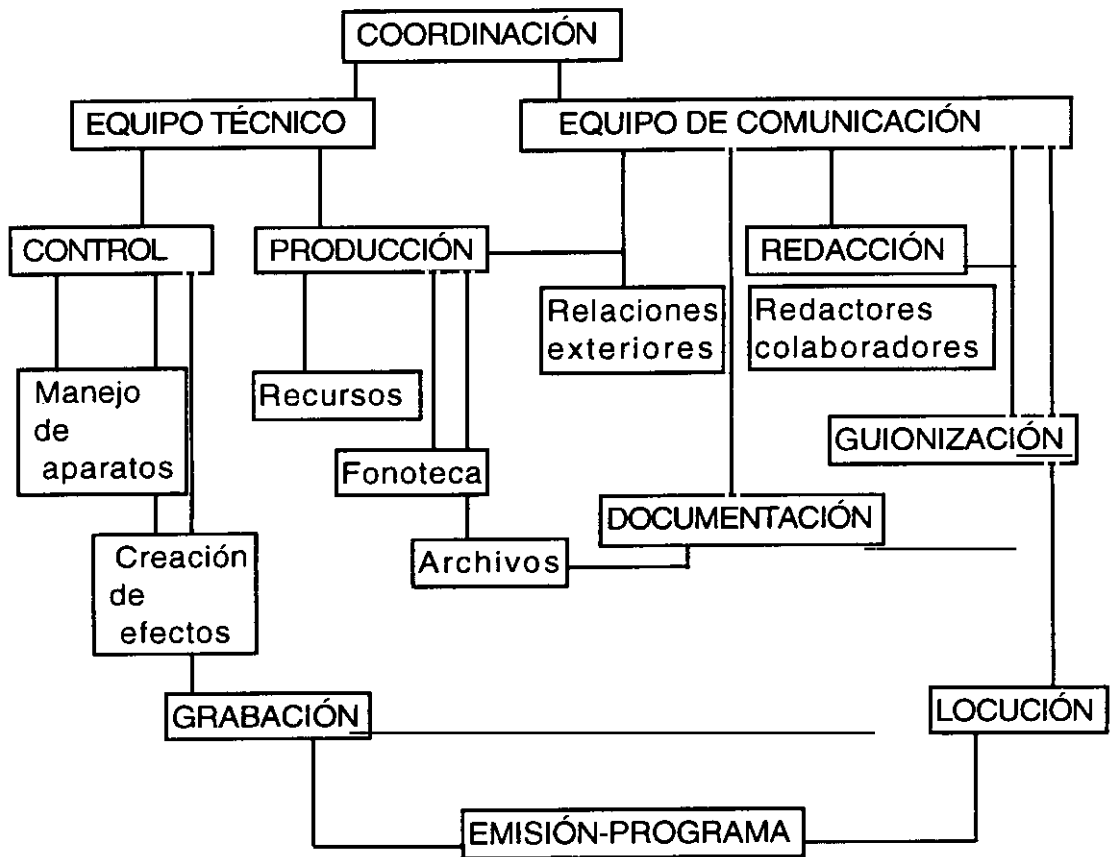


Figura nº 16. Organigrama de la organización de la emisora.



### **13. A MODO DE CONCLUSIONES**

---

Las primeras conclusiones las aportaron los miembros del equipo de profesores. He considerado la pertinencia de reproducir el texto íntegro del informe que realizaron por dos motivos: el primero porque de esta forma me alejo de posibles interpretaciones que yo hubiera podido hacer; y el segundo, como muestra de mi más sincero agradecimiento.

#### **13.1 Informe elaborado por el Equipo de profesores del Ciclo sobre el seguimiento en el desarrollo de sus propias clases.**

El presente informe es una síntesis de los distintos informes realizados a lo largo del curso. Queremos hacer constar que aunque los indicadores establecidos se referían sólo al seguimiento del grupo objeto de estudio, necesariamente hemos tenido que establecer algunas comparaciones con otros grupos y, especialmente, con el otro grupo del mismo nivel.

Podemos afirmar que en general los resultados son buenos, pero consideramos que no sólo la radio, sino ésta y otras actividades han contribuido al desarrollo de algunos de los objetivos que nos proponíamos.

En cuanto a la expresión se constata una evolución positiva a lo largo del todo el curso. La mayoría de los profesores considera que, en general, sí ha

habido una mejora en el desarrollo de la capacidad de expresión, tanto oral como escrita. Analizados algunos de los trabajos escritos en las distintas áreas, se puede apreciar esta mejora. Así por ejemplo se observa el empleo de vocabulario adecuado a las situaciones y la utilización de distintos registros, expresión clara de ideas, utilización de algunos recursos (comparaciones, metáforas), presentación cuidada de los trabajos, etc.

A excepción de dos alumnos con dificultades que sobrepasan los límites de la investigación, se puede decir que la capacidad de comprensión ha aumentado. Esto se ha constatado diariamente en la utilización de documentos y textos con mayor dificultad. Al mismo tiempo este tipo de actividades ha favorecido el desarrollo de habilidades de búsqueda de información, clasificación y análisis de ésta.

Lo que sin duda ha destacado más ha sido el alto grado de información y puesta al día que han demostrado. Pensamos que aquí sí ha sido la actividad radiofónica la causante de esto. Buena parte de la información de ámbito social y político ha sido aprovechada en el área de Sociales; en el aspecto deportivo, de lo que generalmente están bien informados, se ha sacado bastante provecho para reflexiones y debates sobre lo que supone la competición, los entrenamientos y, en general, los hábitos deportivos y de salud física.

Más de la mitad de los alumnos ha demostrado también su capacidad para analizar hechos, situaciones y opiniones de otras personas. Si bien es cierto que esa capacidad ha de ser mejorada, el hecho es que han sabido ir desgranando algunas de las informaciones que recibían, sobre todo, de los medios de comunicación social.

Todo lo anterior ha contribuido a que poco a poco hayan sido capaces de ir dando sus propias opiniones ante hechos o noticias que iban recibiendo, contribuyendo, a su vez, al enriquecimiento de los debates que en todas las áreas se han organizado. Podemos decir que han adquirido un buen hábito de opinar y escuchar a los demás, dando respuestas coherentes y argumentando sus opiniones.

Sobre la actitud para el trabajo en equipo y para tomar decisiones los profesores opinamos que si bien las actividades de radio pueden haber contribuido, es la propia dinámica del trabajo en equipo, por nuestra parte, y la metodología empleada, las que sin duda van marcando esa actitud. Por otra parte, hemos de destacar que la investigación y el estudio de casos en el que hemos participado ha supuesto que el propio equipo de profesores se replantease algunos supuestos de su metodología; sobre todo lo que hace referencia a algunos aspectos de la evaluación del aprendizaje, la evaluación de nuestra práctica docente y algunos aspectos organizativos de la clase.

Consideramos también positiva la evolución observada en el grupo sobre la autonomía de los alumnos para organizar determinados trabajos. Buen ejemplo de esto es el completo archivo de documentos sobre temas variados de interés general, fruto del hábito adquirido sobre recopilación y búsqueda de la información. Asimismo, son bastante autónomos a la hora de organizarse en equipos y de repartirse determinadas tareas.

Finalmente, podemos decir que el grupo ha alcanzado un buen nivel de aprendizaje, desarrollando actitudes comunicativas, expresivas y de procedimientos para el tratamiento de la información.

Getafe 19 de junio de 1990

### **13.2. Consideraciones finales**

A lo largo de las descripciones anteriores se han aportado suficientes elementos para acercarnos a algunas de las conclusiones que pretendemos establecer. El cruce y la contrastación de los informes han aportado a su vez datos significativos. Es, por tanto, el momento de intentar reunir estas ideas de modo que puedan contribuir a dar un mayor sentido a la investigación y preparen el camino para la formulación de nuestra teoría.

#### **a) Respecto a las dimensiones establecidas**

Como hemos visto en los apartados precedentes en las propuestas de trabajo que se describen se han señalado convenientemente cada uno de los ejes temáticos que se pretendían desarrollar. Con el fin de guiar el desarrollo de la investigación y poder así sistematizar los resultados, se establecieron unas dimensiones para cada uno de los ejes temáticos y unos indicadores que orientaron el estudio de casos. Tal y como se recuerda en la tabla de la siguiente página.

Reiteramos la idea de que no hay un límite claro entre cada uno de los ejes, puesto que las interrelaciones entre éstos son muchas. Depende en todo caso de la situación y de las intenciones y objetivos que nos propongamos cuando utilizamos el medio radiofónico, así como del grado de integración de éste en el proceso educativo. Esta separación, como ya se ha indicado, nos ayuda en el plano teórico para poder analizar y describir todos los elementos y procesos de trabajo, así como a hacer explícitas nuestras intenciones de uso. Pero es evidente que en la realidad de la práctica es difícil poner límites.

Tampoco vamos a establecer conclusiones por separado para cada uno de los dos casos estudiados. Sólo cuando éstas sean lo suficientemente significativas y específicas de alguna de las propuestas.

EJES TEMÁTICOS	DIMENSIONES	INDICADORES
Recurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento específico del medio.</li> <li>- Utilidad como recurso didáctico.</li> <li>- Funcionalidad de la radio como tecnología educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguajes radiofónicos: palabra, música, sonido, silencio.</li> <li>- Tipos de programas y formatos.</li> <li>- El guión: técnico y literario.</li> <li>- Tareas: producción, archivo, etc.</li> <li>- Efectos sonoros y recursos.</li> <li>- Las grabaciones como actividad de motivación.</li> <li>- Las grabaciones como actividad de síntesis.</li> <li>- Las grabaciones como evaluación y autoevaluación.</li> <li>- Recursos para las áreas.</li> </ul>
Medio de expresión y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación: elaboración del mensaje.</li> <li>- La expresión, manifestación de ideas.</li> <li>- Creatividad para comunicar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión oral.</li> <li>- Expresión escrita.</li> <li>- Coherencia textual.</li> <li>- Sintaxis. Cohesión textual.</li> <li>- Recursos expresivos.</li> <li>- Técnicas de elaboración de textos.</li> <li>- Técnicas de comunicación.</li> <li>- La entrevista, como método de indagación.</li> </ul>
Análisis crítico de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Origen de la información: la noticia.</li> <li>- Proceso de elaboración de la información.</li> <li>- Análisis de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de información.</li> <li>- La noticia y los informativos.</li> <li>- La manipulación de la información.</li> <li>- Elementos de análisis.</li> <li>- Instrumentos de análisis.</li> <li>- Tareas: documentación y archivo.</li> </ul>

aprovechar. El empleo de grabaciones para mejorar la dicción y la lectura, o las grabaciones, unas veces como actividad de motivación y otras como actividades de síntesis para exponer sus trabajos, de hechos científicos o pequeñas biografías de matemáticos e inventores han proliferado en áreas como Matemáticas o Conocimiento del Medio; y, a juzgar por los propios profesores, con buenos resultados. Conviene destacar, particularmente, el alto grado de motivación que han mostrado todos los alumnos respecto a las propuestas de trabajo realizadas directa o indirectamente con la radio. Lo que nos induce a pensar que la utilización del medio radiofónico en el aula posee la virtualidad de motivar y crear una actitud positiva hacia el trabajo.

En cuanto al ámbito de la expresión y la comunicación, los resultados son bastante satisfactorios. La mayoría del alumnado muestra un progreso considerable en la elaboración de textos. Dominan y conocen con suficiencia diversos tipos de textos -informativos, descriptivos, narrativos-, así como los elementos básicos que caracterizan cada uno de éstos -situación, intenciones comunicativas, elementos de cohesión (relaciones semánticas, articulación sintáctica, tiempos verbales, etc.)-. Más de la mitad del grupo es capaz de crear textos con cierta calidad, recurriendo a algunos recursos expresivos como la comparación, la metáfora, sinestesias, aliteraciones, hipérboles, etcétera. En algunos apunta un estilo propio, sobre todo, a la hora de generar ideas y temas para escribir. Es el caso, por ejemplo, de dos chicos que crearon un espacio radiofónico propio llamado *El Alféizar*, en el que metafóricamente, desde el alféizar de una ventana imaginaria, repasaban en tono de humor algún tema de actualidad.

Buena parte del grupo es capaz de emplear alguna técnica de creación de textos para realizar sus escritos. Técnicas como la del *Binomio fantástico* de Rodari, la de *Las preguntas* (¿quién era?, ¿qué hacía?, ¿dónde estaba?, ¿quién pasó por allí?, etc.), completar finales, repeticiones rítmicas, etc., se han empleado de forma habitual y por iniciativa de los propios alumnos. Lo que ha supuesto la proliferación de bastantes escritos y su aprovechamiento, en ocasiones, para algunos de los programas realizados.

La expresión oral es otro de los ámbitos que se han desarrollado ampliamente y en donde, prácticamente, todo el alumnado ha mostrado una evolución positiva. Las fichas de autoevaluación de lecturas, por ejemplo, han demostrado ser un instrumento eficaz para que cada uno sea consciente de la evolución de su propio aprendizaje.

Otro aspecto destacable es el grado de autonomía en la organización del trabajo tanto individual como en equipo y la capacidad para tomar decisiones respecto a trabajos a realizar, reparto de tareas y búsqueda de soluciones. Una muestra significativa de la autonomía alcanzada en la organización del trabajo ha sido la creación de archivos documentales, escritos y sonoros, en donde buena parte de alumnos y alumnas han sabido utilizar procedimientos para su clasificación y archivo buscando, sobre todo, la funcionalidad de éstos.

En el tratamiento y manejo de la información los alumnos han desarrollado habilidades suficientes para su análisis crítico. De esta forma la participación en debates aportando opiniones propias y la comprensión de la causa y efecto de algunos hechos relevantes han ido incrementándose a medida que la investigación avanzaba. El conocimiento de algunas técnicas de información radiofónica, tales como la sencillez del lenguaje para comunicar ideas con claridad, el uso de documentos sonoros como apoyo a la información o el contraste de fuentes documentales, ha supuesto un avance considerable en la elaboración de sus propios mensajes radiofónicos.

En el grupo objeto de estudio se aprecia un grado de información mayor que en el resto. Estos datos ya se pusieron de manifiesto en la *Encuesta de Información* que el equipo de profesores del Ciclo realizó. Por otra parte, es una consecuencia lógica del trabajo realizado a lo largo del curso.

En general podemos decir que la utilización de la radio en el aula supone un incentivo importante para la motivación. Desarrolla una serie de procedimientos para la comprensión de todo tipo de mensajes, pone en marcha mecanismos de

representación simbólica que permiten, a su vez, elaborar mensajes para comunicar y aumenta el conocimiento y los mecanismos de análisis crítico de forma que permite cierta autonomía para tomar posiciones ante hechos e ideas.

A la luz de estas conclusiones y desde un punto de vista didáctico y educativo, podemos establecer algunos objetivos generales para el desarrollo de actividades radiofónicas en el aula y en el centro educativo, tal y como se muestra a continuación:

*a) Referentes al alumnado:*

◆ Sobre el sonido y sus usos pedagógicos:

- Conocer el concepto de sonido.
- Comprender lo que son las ondas de radio.

◆ Sobre los lenguajes radiofónicos:

- Apreciar los distintos lenguajes que se dan cita en la radio.
- Conocer y utilizar las principales funciones de cada uno de los lenguajes radiofónicos.
- Utilizar pautas de escritura para leer.
- Conocer el código específico del lenguaje técnico
- Planificar y organizar programas
- Elaborar guiones

- Conocer y manejar los principales elementos técnicos (material de equipo)

- ◆ Sobre los contenidos radiofónicos:

- Conocer algunos de los principales formatos radiofónicos.
- Apreciar las tarea más importantes para la producción y realización de un programa de radio.
- Utilizar procedimientos para la recogida y tratamiento de la información.
- Aplicar técnicas creativas para la elaboración de la información y del mensaje radiofónico.
- Experimentar con las cualidades del sonido para la elaboración de efectos sonoros.

- ◆ Sobre la realización radiofónica:

- Dominar los sucesivos pasos que permiten realizar un programa.
- Conocer y organizar las posibles formas de hacer radio.
- Establecer un esquema de organización de la emisora escolar.

*b) Referentes al profesorado:*

- Reflexionar sobre algunos de los usos pedagógicos la radio.
- Desarrollar algunas de las posibilidades didácticas de trabajo con el sonido.

- Aplicar las posibilidades de la radio en el desarrollo de las actividades de las distintas áreas educativas.
- Conocer y emplear algunos de los recursos radiofónicos para la realización de programas educativos.
- Formular objetivos que permitan incorporar estas actividades al Proyecto Curricular y al Proyecto Educativo de Centro.

*c) Referentes al Centro y al Proyecto Educativo:*

- Servir de punto de encuentro y vehículo de comunicación en la comunidad educativa -padres, madres, profesorado, alumnado, barrio, localidad-
- Promover la participación.
- Facilitar la libertad de expresión, de creación y el desarrollo de actitudes democráticas.
- Fomentar actitudes de respeto, escucha y solidaridad.
- Promover la realización de actividades interdisciplinarias, en el barrio, con instituciones locales, etc.

Conviene también tener presente que un planteamiento de estas características no debe quedar relegado al ámbito de la clase o a episodios anecdóticos. Un proyecto de radio educativa o de radio escolar, debe quedar reflejado en nuestro Proyecto Educativo, señalando los principios o líneas maestras en consonancia con nuestra forma de entender la educación (Moreno, 1996). A su vez el Proyecto Curricular debe hacerse eco de algunos de los procedimientos, técnicas y contenidos del proyecto de radio. De esta forma el Centro, la comunidad educativa, puede hacer suyo el proyecto.

## b) Respecto a los objetivos de la investigación

El primer objetivo de esta investigación era *desarrollar una base teórica desde la perspectiva curricular crítica, sobre la utilización de la radio en educación*. A lo largo de toda la descripción se puede apreciar que la metodología empleada tiene suficientes elementos para alcanzar este objetivo. Así empezamos porque ninguna de las propuestas de trabajo se imponen, sino que previamente se discuten. La misma fórmula verbal que empleamos "propuesta de trabajo" indica ya esta idea.

Aparece aquí otro aspecto que hemos cuidado especialmente, al que llamamos ideológico-metodológico. Se refiere éste básicamente al lenguaje, pues es la manifestación concreta de lo que pensamos y, por consiguiente, de algunas de nuestra actuaciones. Así con frecuencia, algunos términos acuñados y anclados en la racionalidad técnica se siguen utilizando de forma gratuita cuando, supuestamente, hablamos desde otra racionalidad sin tener en cuenta las connotaciones de la palabra. Tal es el caso, por ejemplo, del término *intervención*, que a nuestro juicio se ha ido cargando de unas connotaciones que en nada favorecen el diálogo fluido y las propuestas colectivas que pretendemos puesto que el morfema *inter-* pierde su significado de *entre* y adquiere el sentido de que yo actúo *sobre* los demás. La semántica en este caso es un aspecto a considerar, aunque, como dice el profesor Fernández Pérez, siempre estará presente el residuo de indeterminación técnica, y con él contamos. Por el contrario, términos como *actuación* o *participación*, que prefiero utilizar y que al fin son sinónimos del anterior, implican una acción *ante* y *con* los demás, pero una acción sometida a la crítica de los otros y en modo alguno impositiva y, por tanto, cambiante. Una idea parecida la encontramos en Escudero (1990) que frente al término *intervención* propone el de *colaboración* que, entre otras cosas, supone «una visión activa de los individuos implicados, un reconocimiento de su capacidad y competencia para interpretar y decidir, una confianza, aunque no ingenua, de su poder autónomo, en su independencia y en sus criterios para decidir» (p. 26).

Independientemente de estas disquisiciones, creo que podemos considerar este primer objetivo logrado. Tal y como veremos en el capítulo siguiente en donde

se plantea, si no una teoría general, al menos las bases teóricas que puedan sustentar la utilización de la radio en nuestra actuación didáctica y en los procesos de aprendizaje.

El segundo objetivo pretendía *encontrar pautas y procedimientos para sistematizar el uso crítico de la radio en el aula*. Uno de los mejores procedimientos lo encontramos en el uso integrado de la radio como un recurso y también como medio de expresión y comunicación y finalmente, como el análisis crítico de la información. Es decir, en los tres ejes de la teoría que he pretendido desarrollar.

Un uso integrado es, para nosotros, la utilización del medio radio como un elemento más de la metodología empleada, es decir, considerar su uso como un elemento constituyente de la metodología, que al ser contemplado desde los tres ejes se integra con los otros elementos.

Así en un primer momento, forma parte de los recursos junto con otros más, de tipo audiovisual o no. Desde el segundo de nuestros ejes, se convierte en un recurso para la expresión y la comunicación, pero al mismo tiempo en un contenido en sí mismo que permite acceder a otros contenidos, sobre todo, a aquéllos más directamente relacionados con la expresión y la comunicación. Y, finalmente, el análisis de los mensajes y la interpretación de los elementos simbólicos de la información y del mensaje radiofónico es, a su vez, otro procedimiento de reflexión crítica aplicable a contenidos de otros medios.

Desde la perspectiva de este segundo objetivo cabría hablar de las condiciones necesarias para sistematizar el uso de la radio en el proceso educativo. Siempre desde la perspectiva de los tres ejes hemos de tener en cuenta en primer lugar, la propia actitud del profesorado que debe pasar necesariamente por el conocimiento técnico del medio y de los medios en general. Así como por el conocimiento didáctico suficiente para su utilización. En el apartado 3.3 ya señalábamos los criterios que habría que considerar para la formación del profesorado.

El segundo aspecto a considerar son los alumnos, más concretamente la motivación y actitud hacia los medios. En nuestro trabajo la motivación hacia el uso de la radio y hacia otro tipo de trabajos usando la radio como recurso ha resultado provechosa. Algunas propuestas de trabajo sobre la radio ha creado situaciones suficientemente motivadoras para acceder a todo tipo de conocimientos. Tal es el caso de algunos aspectos literarios ya mencionados o de algunos de los recursos empleados en la búsqueda y tratamiento de la información.

Partimos de un criterio obvio: toda la motivación del alumnado es posible si el profesorado está también motivado. Ambos tipos de motivación predisponen a un trabajo conjunto y de constante búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Todo esto, a su vez, desemboca en el tercero de los aspectos a tener en cuenta: la metodología.

Es posible un trabajo de estas características si se saben crear situaciones propicias. Ya hemos hablado también de la no-directividad en las propuestas de trabajo. Creo que el simple hecho de dejar a los alumnos que sean ellos los que descubran posibilidades es suficientemente motivador. En este principio se han basado las propuestas: en crear situaciones en las que los propios alumnos eran los protagonistas y responsables.

A todo ello hay que añadir el diálogo, la reflexión conjunta para buscar entre todos la mejor solución. Este ha sido otro de los procedimientos empleados: el diálogo, la fluida comunicación en el grupo. Tener en cuenta los aciertos y los errores de todos para ir construyendo nuestra propia realidad.

Podemos resumir las pretensiones de este segundo objetivo como las pautas y procedimientos para sistematizar el uso crítico de la radio en el aula en cuanto a:

- Profesorado:
- Conocimiento técnico del medio.
  - Conocimiento didáctico.
  - Motivación y predisposición.
  - Capacidad de diálogo y negociación, etc.

- Alumnado:
- Motivación.
  - Construcción del conocimiento.
  - Desarrollo de actitudes comunicativas.
  - Construcción de la propia realidad.
  - Participación.
  - Cooperación.
- Metodología:
- Acción no directiva.
  - Creación de situaciones propicias.
  - Diálogo.
  - Búsqueda conjunta de soluciones.
  - Aprender de los errores.

El establecimiento de *procedimientos que facilitaran el uso didáctico de la radio* era el tercer objetivo. Es quizá el que más directamente hace referencia a los aspectos prácticos de la investigación y, desde luego, el que considero que se ha logrado con mayor suficiencia. Todas las técnicas expuestas en la descripción del desarrollo de la investigación constituyen por sí mismas un conjunto de procedimientos y estrategias que, organizadas en torno a los tres ejes temáticos, conforman los principios básicos de la práctica radiofónica en la educación.

En cuanto al último objetivo, *apreciar la influencia de la radio en la motivación para el aprendizaje significativo*, creo que se ha ido haciendo patente a lo largo de todo el trabajo. En algunos momentos el grado de motivación de los alumnos y de las alumnas ha superado todas mis expectativas. Por otra parte, tal y como muestran los informes correspondientes y los resultados de muchos de los trabajos, buena parte de las técnicas o procedimientos aprendidos han mostrado su funcionalidad cuando se han utilizado en otras situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, todo lo relacionado con la búsqueda y clasificación de la información, así como la mejora en la composición de textos escritos o la capacidad para analizar hechos y dar opiniones propias.

Un valor añadido de la integración de la radio en el proceso educativo, no buscado expresamente pero que se desprende de los estudios de casos, es el recurso para globalizar contenidos, ofreciendo así la posibilidad de una organización más integral del currículum.



## **IV. LA RADIO EN EL PROCESO EDUCATIVO**



## **14. HACIA LA INTEGRACIÓN DE LA RADIO EN EL PROCESO EDUCATIVO**

---

En el marco teórico apuntábamos la posibilidad de utilización de los medios, particularmente de la radio, desde una triple perspectiva que hemos dado en llamar ejes temáticos. Se han visto también algunas de las implicaciones de la radio en la educación. Pero, sobre todo, a la vista de los resultados obtenidos en los estudios de casos, creo llegado el momento de plantear mi teoría sobre la utilización de la radio en las distintas situaciones de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.

### **14.1. La teoría de los tres ejes**

Mi propuesta se centra en las posibilidades didácticas de la radio contempladas desde la triple perspectiva de los citados ejes. La interrelación de éstos permite la integración del medio radiofónico en la práctica docente. Estos tres enfoques son:

La radio como:

- Instrumento y recurso.
- Medio de expresión y comunicación.
- Análisis crítico de la información.

La radio contemplada como un sistema y como un medio de comunicación posee excelentes cualidades para ser empleada en la educación. Ya se han apuntado algunos usos y es ahora, en base al trabajo desarrollado durante estos años y, más concretamente, al desarrollo de la investigación llevada a cabo, cuando estoy en condiciones de afirmar que es posible su empleo y su integración como un elemento más del proceso didáctico. Un empleo precisamente desde la triple perspectiva que he señalado más arriba y que ha constituido, a su vez, la base desde la que han ido haciéndose las propuestas de trabajo.

Desde el punto de vista educativo esta triple utilización sirve de puente entre el subsistema social que conforman los medios de comunicación y los sistemas de tratamiento de la información, y el subsistema social que constituye la educación. La radio como parte importante del primero se convierte en un recurso que a su vez es susceptible de ser analizada, reelaborada y devuelta o comunicada. Desde el subsistema educativo la radio es también un recurso que favorece la expresión, el desarrollo de procesos creativos, la posibilidad de poner en marcha sistemas de representación y la generación de conocimiento crítico.

De forma gráfica podríamos representarlo como muestra la figura de la página siguiente:

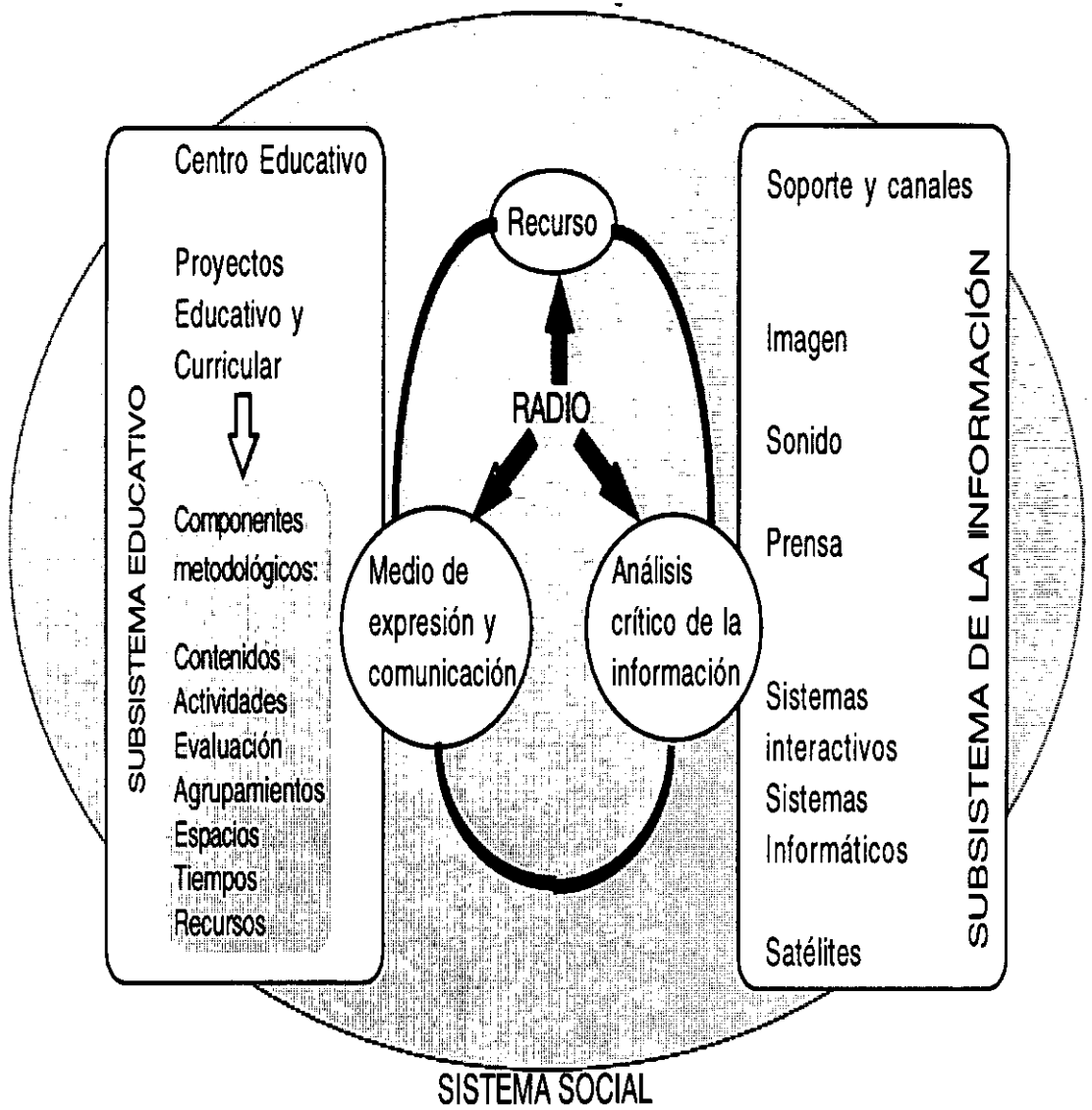


Figura n° 17. La radio como puente entre subsistemas.

Concretando un poco más, algunos de los elementos constituyentes del medio radiofónico actúan directamente sobre algunos de los tres ejes de los que hablamos. De esta forma la radio como medio de comunicación posee la virtualidad de aglutinar lenguajes, no sólo la palabra, como hemos visto, sino la música, el ruido y el silencio, así como las connotaciones y sugerencias de cada uno de estos, lo que nos sitúa en el aspecto de la expresión y la comunicación. La radio como sistema tecnológico de la información, se convierte así mismo en un recurso eficaz para la educación. Finalmente, el propio mensaje radiofónico con toda su riqueza de evocación, matices, intenciones, etc., pasa a ser objeto de análisis y reelaboración de mensajes nuevos. En síntesis, tendríamos:

RADIO	USOS	INCIDENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO
<p>Medio de comunicación</p> <p>lenguajes:</p> <p>palabra</p> <p>música</p> <p>sonido</p> <p>silencio</p>	<p>Medio de expresión y comunicación</p>	<p>Desarrollo de contenidos, determinados conceptos, procedimiento y actitudes.</p> <p>Desarrollo de procedimientos de expresión y comunicación.</p> <p>Actividades de expresión oral, escrita plástica y musical.</p> <p>Desarrollo de la imaginación y la capacidad creadora.</p> <p>Elaboración de información, noticias, etc.</p>
<p>Sistema tecnológico de la información</p>	<p>Como instrumento y recurso</p>	<p>Recurso para distintas áreas: presentación de temas, motivación, eje globalizador, actividades de síntesis y aplicación, evaluación, etc.</p> <p>Desarrollo de actitudes y hábitos de escucha en distintas situaciones comunicativas.</p> <p>Actividades de dicción y expresividad de la voz.</p> <p>Instrumento de evaluación y autoevaluación.</p>
<p>Mensaje radiofónico, diversos contenidos</p>	<p>Análisis crítico de la información</p>	<p>Desarrollo de mecanismos de representación y utilización de otros códigos.</p> <p>Desarrollo de la capacidad de descodificación y análisis de la información.</p> <p>Conocimiento del medio y sus lenguajes específicos.</p> <p>Conocimiento del proceso de elaboración de la información.</p> <p>Elaboración de los propios instrumentos de análisis: guías de audición, escalas de observación, etc.</p>

Veamos ahora cada uno de los tres enfoques.

**a) *La radio como recurso***

En este sentido nos vamos a servir de la radio como un instrumento al servicio de las estrategias metodológicas. Esta idea ya la hemos apuntado cuando hablábamos de la utilización de recursos desde el punto de vista de la teoría interpretativa del currículum (pág. 41). Así, desde esta perspectiva la radio formaría parte de los componentes metodológicos considerada en la categoría de material curricular, puesto que se convierte en herramienta de ayuda en la construcción del conocimiento. Idea que también hemos apuntado al considerar la tecnología como material curricular. En este sentido coincidimos con la idea que nos propone A. San Martín (1991) sobre los materiales curriculares cuando afirma que son:

«Aquellos artefactos que, en unos casos utilizando las diferentes formas de representación simbólica y en otros como referentes directos (objeto), incorporados en estrategias de enseñanza, coadyuvan a la reconstrucción del conocimiento aportando significaciones parciales de los conceptos curriculares».

(Cit. en Parcerisa, 1996, 26)

La radio como soporte tecnológico de procesos de comunicación y de representación simbólica se convierte en un elemento mediador de las situaciones de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

### **b) la radio como medio de expresión y comunicación**

La comunicación como actividad que permite la relación entre las personas y para el intercambio de información es compartida tanto por la educación como por la radio. La comunicación es así mismo la razón de ser de la expresión, pues ésta es una necesidad natural de comunicar. *Vivir es expresarse*, dice el profesor Siguán; y es que la expresión es la manifestación de ser en el mundo.

Las tecnologías de la información facilitan diversas formas de representación. La radio particularmente, al utilizar diversos lenguajes, permite la elaboración de mensajes materializados en diversas formas de representación simbólica. De esta forma podemos construir un mensaje y comunicarlo por medio de sonidos y efectos. Ese mismo mensaje se puede convertir en palabras. Imaginemos un amanecer en el campo, el susurro aterciopelado del aire acariciando las hojas de los árboles, el dulce gorjeo de algún pájaro, el sonido cristalino e incesante de un arroyo cercano... Hay palabras para expresar una imagen así evidentemente, de hecho lo acabamos de hacer. Pero hay algo más que las palabras porque incluso para componer esta pequeña descripción hemos recurrido al empleo de sinestesias y, sobre todo, a la experiencia y percepción de quien lo describe. En radio es posible además decir lo mismo sin palabras, sólo con el empleo de sonidos cuyo significado conocemos para poderlo interpretar. Junto a ese lenguaje sonoro podemos añadir el lenguaje musical, que emplearemos según nuestra percepción y las connotaciones que para nosotros tenga, lo que provocará a su vez en el receptor una serie de imágenes en base a su experiencia. Lo que intento decir es que la radio en la educación se convierte en un medio y en un recurso para que cada uno pueda buscar su propia forma de representación. Una idea parecida la encontramos en Eisner (1987, 84) para quien las formas de representación son «dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado».

Por tanto, en la radio encontramos un medio facilitador de diversas formas de expresión, entendiendo ésta como la manifestación de procesos de reflexión que implican la capacidad de conceptualización y de la adquisición de conocimientos, motivados a su vez por la percepción multisensorial y la experiencia de cada individuo. En la expresión se integra lo percibido y lo experimentado para proyectarlo transformado. Es pues un proceso creativo que pone en marcha mecanismos de transformación y de búsqueda de nuevas posibilidades —originalidad— con la intención de comunicar.

Esta idea podemos expresarla también de forma gráfica como se muestra en la página siguiente:

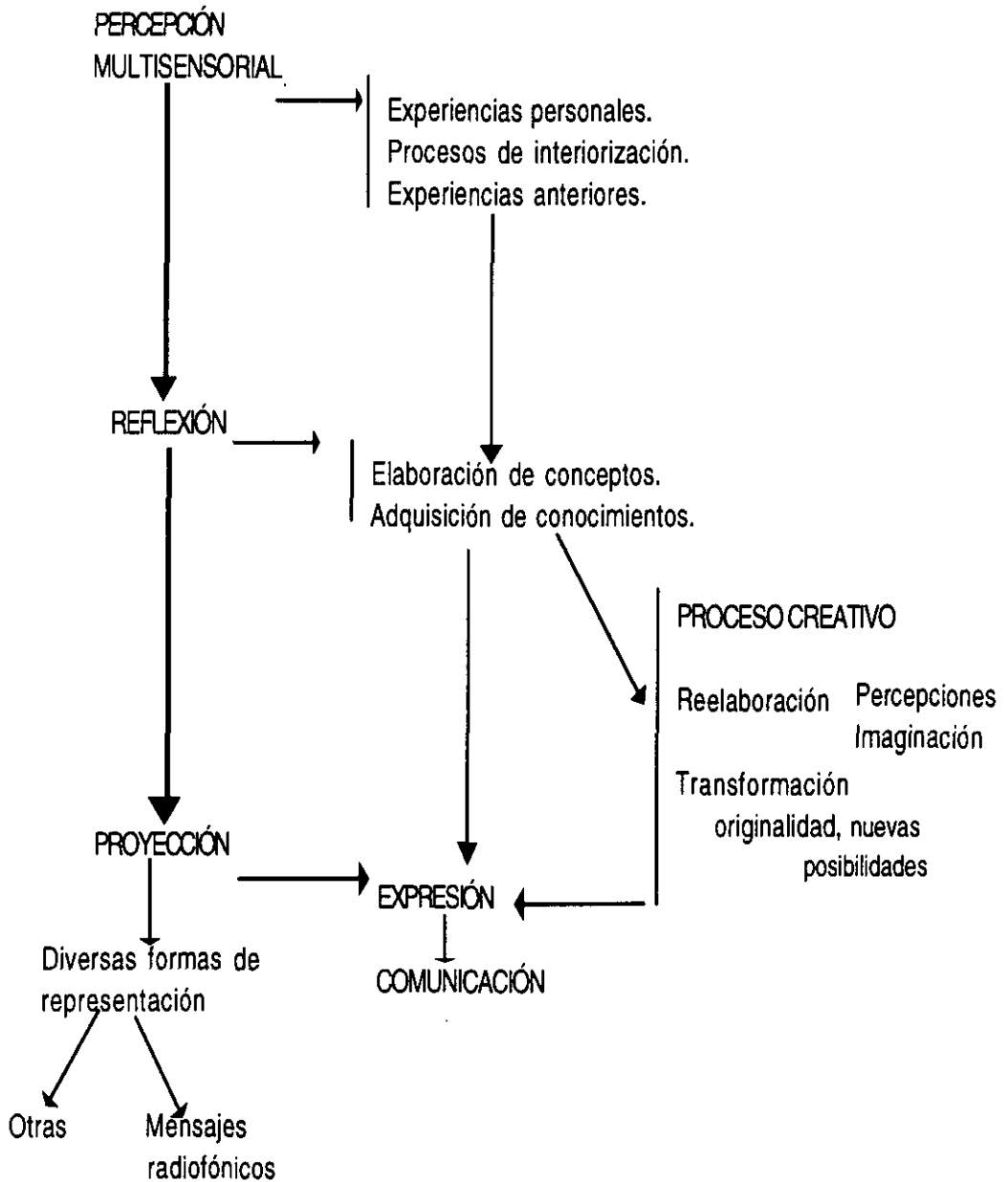


Figura nº 18. Esquema del proceso de expresión

Desde la perspectiva de la teoría curricular abierta y crítica, la radio es un medio facilitador de procesos comunicativos que nos permitirá dar significado a la realidad, comprender las distintas situaciones sociales y crear nuestros propios mensajes. En definitiva hará que la expresión se convierta en «La capacidad de asumir constantemente una actitud crítica y creativa al enfrentamiento con la realidad circundante». Definición que tomo prestada de Alfieri (1976, 13) y que es una de las mejores ideas que he encontrado sobre expresión con la que me identifico plenamente, sobre todo, porque subyace en ella el concepto de libertad.

### ***c) La radio como análisis crítico de la información***

La rapidez con que hoy en día se sucede todo, los cambios y transformaciones a que nos vemos sometidos que alteran, incluso, nuestra manera de vivir y entender el mundo, la sobredosis de información que nos atrapa en la maravillosa red de la electrónica, hacen de nosotros *seres inadecuados*. Es precisamente aquí donde encontramos nuestra tercera vertiente, en la información que nos llega, en el vertiginoso flujo de mensajes, en las redes de comunicación cada vez más tupidas, etcétera. Ante esto es necesario una reflexión crítica, es preciso dotarnos de instrumentos que nos capaciten para analizar, decodificar y entender los múltiples mensajes.

Al hablar en la primera parte de las características de la llamada sociedad de la información, hemos hecho hincapié en la necesidad de que la educación articule sistemas de enseñanza que capacite al alumnado para desarrollar actitudes y habilidades en el manejo y tratamiento de la información. Una de las nuevas funciones del profesorado apunta en esta dirección. Poco más voy a insistir en ello. Pero una vez más la radio, o mejor, los contenidos radiofónicos se muestran oportunos para llevar a cabo ese análisis. La facilidad incluso técnica y el sencillo manejo de los aparatos nos permitirán grabar, por ejemplo, la información radiofónica para su posterior análisis.

Mediante pequeñas pautas de análisis, sencillas escalas de observación que nosotros mismos podemos construir, guías que nos permitan comparar, podemos ir elaborando nuestros propios instrumentos tal y como hemos mostrado en la descripción de las actividades; al tiempo que diseñamos distintas actividades que desarrollen el conocimiento y estudio crítico de la información que nos llega. Conocer el proceso de elaboración de la noticia, los recursos que se emplean, los lenguajes radiofónicos, puede convertirse en una aventura apasionante.

Este análisis, esta descodificación, este desengranaje debe servir para que, a medida que aumenta el conocimiento, se pongan en marcha los mecanismos psicológicos de representación y utilización de otros códigos. Como educadores tenemos la obligación de adecuar a esos *seres inadecuados* que decíamos al principio, al medio que nos rodea para transformarlo, e intentar que éste sea más humanizado y esto sólo es posible desde la autonomía personal, la solidaridad, la comprensión...

Retomando la cita que hacíamos en la página 234, no debemos olvidar que «todo este planteamiento no se puede dar aislado. Debe estar inmerso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y en todas las situaciones de enseñanza (...) Forma parte del curriculum y como tal hemos de contemplarlo, unas veces como procedimientos para desarrollar ciertas habilidades y estrategias didácticas, otras veces como adquisición de conceptos y, por supuesto, siempre como desarrollo de actitudes y valores». (Moreno, 1995, 33).

Un ejemplo de lo que acabamos de decir se muestra en el siguiente esquema que sintetiza la integración del uso de la radio, contemplada desde la perspectiva de la expresión y la comunicación, en un tema de Ciencias Sociales.

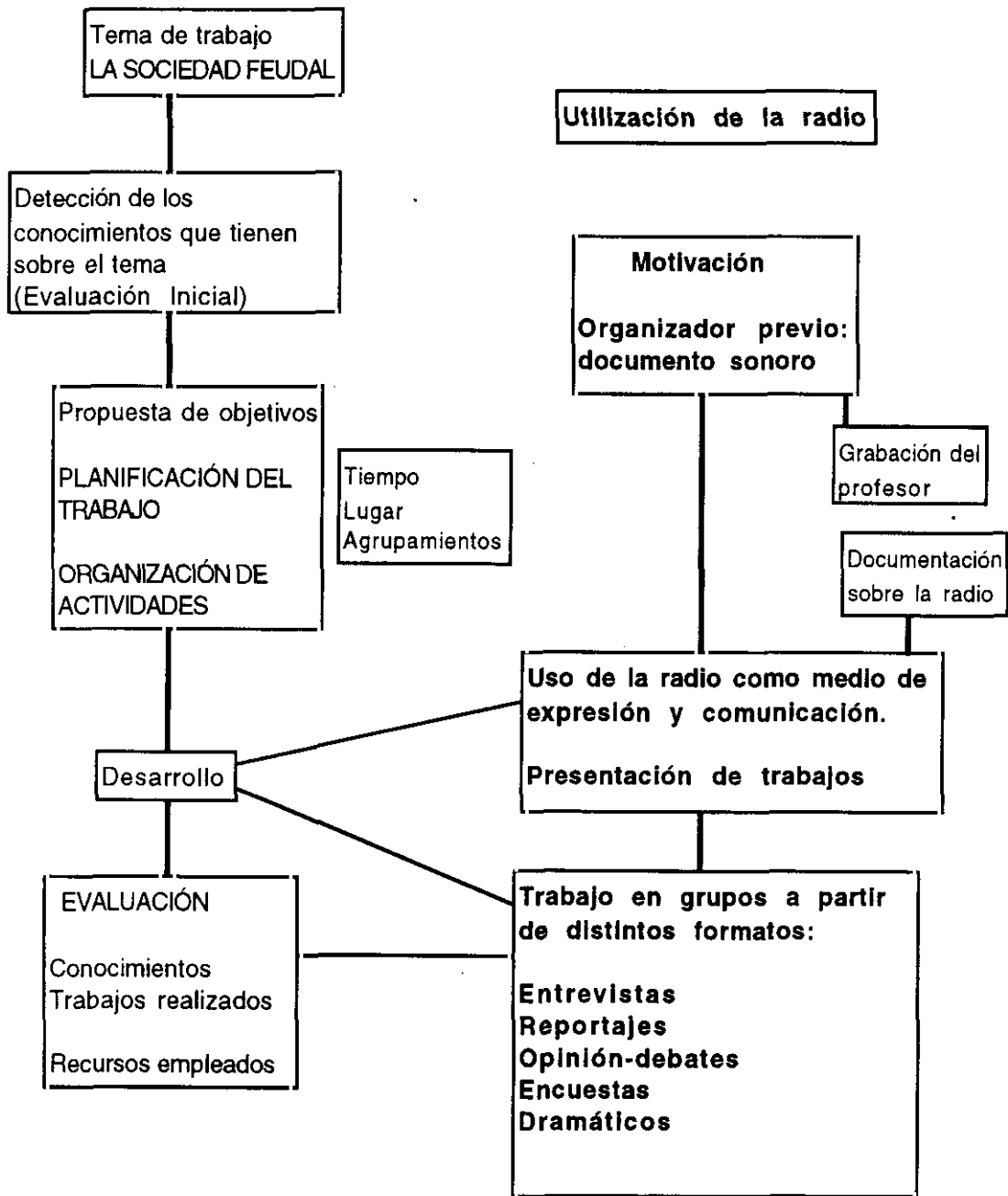


Figura nº 19. Esquema de la integración de la radio en un Proyecto de Trabajo.

## **14.2. Hacia una teoría de la radio en el aula**

Desde el punto de vista del desarrollo de actividades radiofónicas, en nuestra práctica escolar hemos establecido una doble vertiente: lo estrictamente radiofónico, y lo que hemos dado en llamar actividades pedagógicas con el sonido. A veces nuestro interés ha estado motivado por actividades cuyo fin perseguía la utilización del medio sonoro como recurso para tareas pedagógicas y, otras, nuestro interés se ha centrado exclusivamente en la realización de actividades eminentemente radiofónicas. Una tercera posibilidad ha consistido en un mezcla de ambas. De todas las áreas del currículum hay bastantes contenidos susceptibles de poder aplicar una tecnología sonora como recurso didáctico.

En nuestro caso, la fórmula mixta a la que hacía referencia se ha mostrado de mucha utilidad, puesto que buena parte de las actividades se han realizado en el desarrollo normal del currículum tal y como se describe en el estudio de caso A. Las actividades radiofónicas pertenecientes al ámbito de lo que denominamos tareas, al ser más específicas del medio, se han realizado en forma de taller, como se describe también en el estudio de caso B. El esquema de la siguiente página muestra la doble vertiente del desarrollo de actividades:

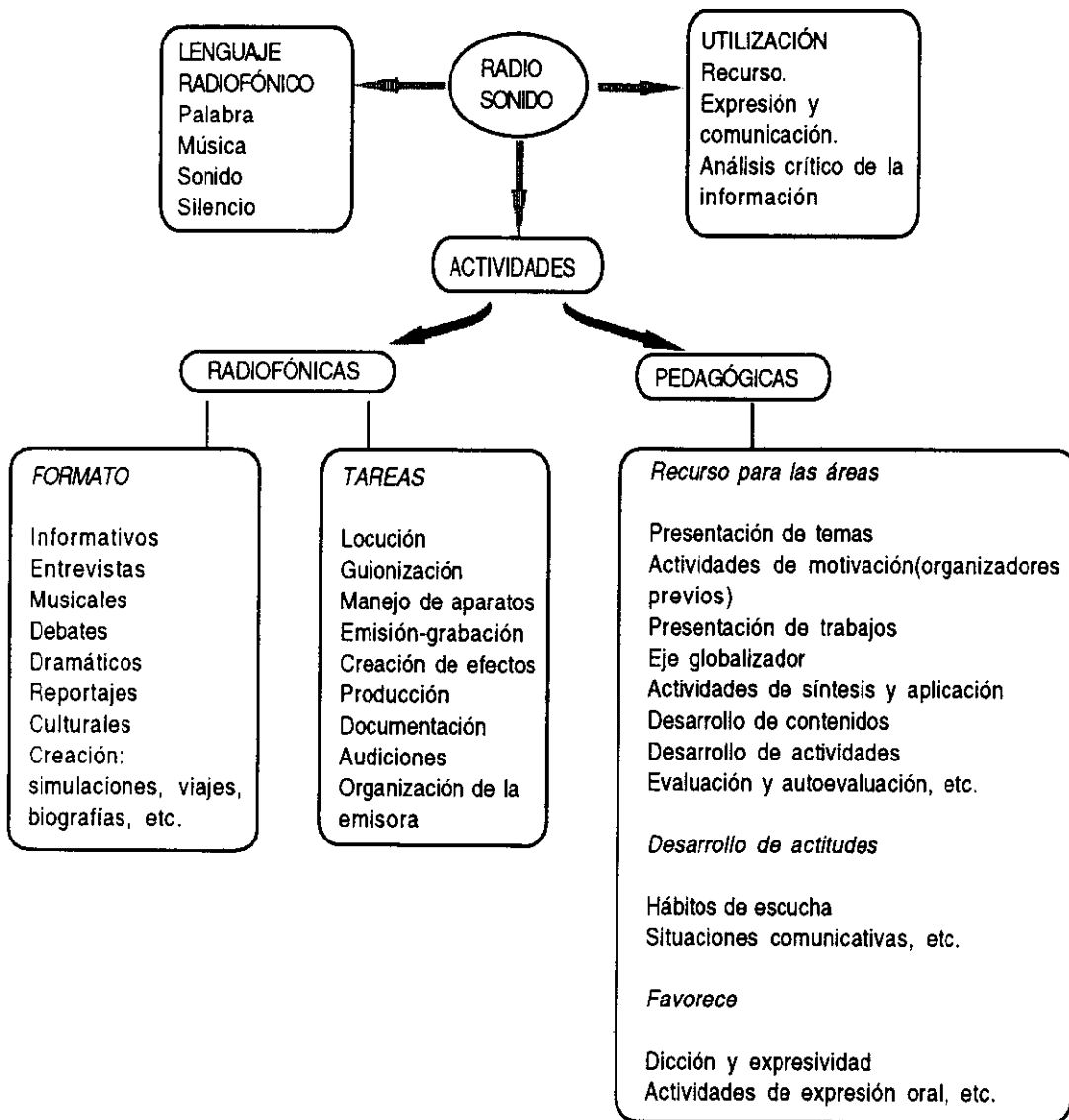


Figura nº 20. La doble vertiente de actividades con el sonido.

En el capítulo sobre la tecnología radiofónica se han planteado algunas de las cuestiones técnicas que hemos desarrollado y que hemos ido descubriendo. Otro tanto ocurre con el desarrollo de las actividades del que hemos dado cuenta en la parte descriptiva del informe. Estamos, como ya se ha indicado en el apartado precedente, en el momento de exponer de forma sistemática nuestra teoría particular acerca de los elementos que dan soporte al mensaje radiofónico aplicado al aula. Lo hacemos a partir de nuestra experiencia obtenida en los estudios de casos, de lo que han aportado otros estudiosos del tema y, en buena medida, a partir de nuestras observaciones en la tarea diaria del aula y, cómo no, a partir de las propias observaciones de los chicos y chicas protagonistas de esta aventura y de los compañeros y compañeras que han colaborado con su buen hacer.

Los elementos a los que he aludido son:

#### **14.2.1. Sobre los formatos**

##### **a) *Informativos***

Son los programas típicos de información radiofónica. Tienen la noticia como ingrediente principal. Existen varias clases de informativos:

*Flash informativo:* lanza la noticia al aire tan pronto como es conocida; no existe ninguna elaboración, la noticia se dice tal cual.

*Boletín horario:* cada cierto período de tiempo (una hora normalmente) y durante pocos minutos se informa sobre las principales noticias. Dependiendo de las horas del día estos boletines pueden ser:

*Resumen:* de las noticias más destacadas que hasta ese momento se han producido y que se han ampliado en otros servicios informativos.

*Avance:* de las noticias más destacables que se van a producir y que se ampliarán en los próximos servicios informativos.

*Diario hablado:* Es un espacio de larga duración en el que se amplían y desarrollan las noticias producidas. Equivale a la prensa escrita o a los famosos telediarios. Posee una estructura determinada y se organiza en diversas secciones.

*Rueda informativa:* en la que varios periodistas y expertos informan y opinan sobre alguna noticia. Es típica la rueda sobre noticias de alcance internacional entre corresponsales de distintos países. Suele incluirse en los diarios hablados.

Ya hemos indicado que el tipo de informativos más adecuado a nuestro ámbito es el de empezar por nosotros mismos, es decir, por lo más cercano que es lo que más nos suele interesar.

Reportajes, debates, coloquios o tertulias y entrevistas podemos considerarlos como actividad informativa incluidas muchas veces en diarios hablados. Para nuestros fines vamos a considerarlos aislados ya que como formato radiofónico tienen cada uno de ellos entidad propia.

## **b) Entrevistas**

La entrevista es la técnica de indagación más utilizada en distintos campos de la investigación. Se basa en la técnica de preguntar y su forma material da lugar al diálogo. La entrevista es una conversación cuyo objetivo es informar sobre lo que el oyente desea y también sobre lo que puede necesitar conocer.

Aunque existen diversos tipos de entrevista -informativa, interpretativa, psicológica, emocional-, para nuestro trabajo es suficiente un tipo de entrevista

informativa y de divulgación que nos permita recoger datos, hechos y opiniones para contar.

Según MacLeish (1985), la entrevista es un acto espontáneo que no se debe ensayar y en donde el entrevistado es el protagonista y, por tanto, el entrevistador no da su opinión, sólo hace preguntas, escucha y actúa en nombre del oyente. Así mismo, considera que el entrevistado debe saber de qué se va a tratar, si es en directo o grabada, cuánto va a durar, a quién va destinada y en qué tipo de programa se va a emitir.

El tipo de pregunta va a producir una respuesta de tipo equivalente:

	PREGUNTA	RESPUESTA
¿Quién?	Un hecho	Una persona
¿Cuándo?	Un hecho	Un tiempo
¿Dónde?	Un hecho	Un lugar
¿Qué?	Un hecho o una interpretación del hecho	Una secuencia de acontecimientos
¿Por qué?	Solicita una opinión o razón de una línea de conducta.	Explicación

(Adaptado de R. MacLeish, 1985)

En cuanto a la técnica de las preguntas podemos considerar varios tipos: la pregunta directa y simple, preguntas múltiples, preguntas que no son propiamente preguntas, preguntas capciosas, e incluso determinados gestos de comunicación no verbal.

MacLeish señala también tres momentos en la realización de una entrevista:

- a) Antes de la entrevista: en donde deberemos obtener suficiente información sobre el tema o el personaje, conocer los objetivos que pretendemos y saber cuáles son las preguntas claves.

b) Durante la entrevista: el entrevistador deberá controlar la dirección de la misma, el tiempo, tener preguntas suplementarias y controlar algunos aspectos técnicos -caso de grabadoras o magnetófonos-.

c) Después de la entrevista: debe quedar una sensación de que ha sido una experiencia instructiva. Y algo importantísimo: comprobar que se ha grabado, lo que nos evitará sorpresas desagradables.

### **c) Musicales**

Es quizá, junto con los programas deportivos, el tipo de programa que más entusiasmo a los chicos y chicas. Sobre todo al principio, cuando aún no tienen el *gusanillo* de la magia de la radio. Por otro lado, es también el tipo de actividad radiofónica al que podemos acudir para reflexionar con nuestros alumnos y alumnas acerca de lo que no deben hacer o imitar y sobre la búsqueda de mecanismos propios y originales de expresión; tarea ardua en los tiempos que corren.

La música es uno de los principales lenguajes radiofónicos. Gran cantidad de programas viven de la música; y a su vez la música ha generado diversos tipos de programas, desde la *radio fórmula* hasta programas más selectos para una audiencia minoritaria, e incluso, últimamente, se ha puesto en marcha una especie de radio fórmula con música clásica <sup>22</sup>.

No pretendemos inventar lo inventado, pero si somos capaces de que nuestros alumnos y alumnas hallen su propio estilo y no se conformen con lo que les *venden* podemos darnos *con un hertzio en los dientes*.

---

22. Nos referimos a Sinfo Radio, antes Antena 3 Radio, actualmente perteneciente al grupo Prisa.

#### **d) Debates**

Casi todas las emisoras tienen debates, tertulias o mesas redondas en donde una serie de periodistas o expertos -a veces- debaten o hablan sobre temas de actualidad. Un buen debate tiene como finalidad crear opinión. Si se aporta buena información, si los tertulianos saben de qué hablan, si se exponen hechos y opiniones, si existe claridad en los planteamientos, es que está bien organizado. El objetivo no es que el oyente sepa lo mucho que saben los participantes en el debate, sino que éste conozca más en profundidad el hecho o el tema del que se trate y pueda, por tanto, formar su propia opinión.

Para nosotros puede ser de gran riqueza este tipo de actividad, ya que posee valores didácticos intrínsecos -capacidad de análisis, desarrollo de estrategias de pensamiento, aumento de conocimiento, desarrollo de la expresión, desarrollo de determinadas actitudes: respeto de las opiniones ajenas, capacidad de escucha y turno e palabra, posicionamiento y opcionalidad ante los temas, etc.- y valores didácticos extrínsecos -aprovechamiento de esta actividad en prácticamente todas las áreas del curriculum-.

Independientemente del desarrollo de debates en clase que pueden ser grabados y oídos con posterioridad para determinados fines, en nuestro quehacer radiofónico conviene tener presente algunas recomendaciones. No es aconsejable la participación de más de 4 ó 5 personas; al oyente sólo le llega la voz de los participantes y debe identificarlos con claridad, el locutor debe llamar por su nombre a los tertulianos con cierta frecuencia: al formular una pregunta, al pedir opinión, al hacer un resumen, etc.

#### **e) Dramáticos**

Es uno de los géneros clásicos de la radio y del que ya casi no queda nada. Algunas emisoras poseían hasta su cuadro de actores, voces populares que han marcado una etapa importante en la historia de la radiodifusión.

Este género es ideal para trabajar la voz. Entonación, ritmo, expresividad son aspectos que con nuestros alumnos y alumnas podemos desarrollar ampliamente. Es el género en el que confluyen de forma evidente los cuatro lenguajes radiofónicos: palabra, música, efectos sonoros y silencio. Destacamos, sobre todo, los efectos especiales o sonoros en donde los chicos y chicas tienen la oportunidad de experimentar con un sinnúmero de trucos.

La radionovela como género radiofónico clásico por excelencia puede convertirse en una actividad de expresión muy completa. Desde el punto de vista de la expresión escrita, es un texto narrativo con todos sus ingredientes: personajes, tiempo, lugares, conflicto, y tema. En su aspecto estructural aparecen la presentación, el nudo y el desenlace, secuenciados en capítulos. Así mismo da cabida a otros tipos de texto como son el diálogo y la descripción. Y, desde luego, permite trabajar multitud de aspectos gramaticales, ortográficos, figuras literarias, así como distintas intenciones y estilos.

#### **f) *Variedades***

En las emisoras comerciales este tipo de programas -magazines- conforman buena parte de la programación. En ellos entra un poco de todo lo que hemos visto. Son programas que a veces duran tres y cuatro horas. En nuestras realizaciones radiofónicas quizá no tengamos la oportunidad de emitir durante tanto tiempo seguido y quizá tampoco sea recomendable si ello implica una pérdida de calidad. Nuestros programas de variedades pueden ser el marco general que de pie a otros formatos y a distintas participaciones de chicos y chicas. Es cuestión de organizarnos bien, una escaleta que nos proporcione una idea de lo que queremos, un equilibrio entre los distintos tipos de programas y alguien que de continuidad a la programación.

La separación entre los distintos espacios puede ser un buen momento para insertar cortinillas sonoras -elaboradas en nuestro laboratorio de efectos sonoros-,

la identificación de la emisora «Estás en la sintonía de radio Cábalá, en el 87.7 de la FM, la imaginación por los aires.» y nuestros propios anuncios.

### **g) Reportajes**

En radio el reportaje como tal suele estar incluido en los espacios informativos, pues normalmente amplía una noticia analizándola e incluyendo testimonios. En nuestro caso vamos a considerar el reportaje como una actividad de análisis, información y creación con entidad suficiente como para constituir un formato propio, aunque sometido a las variaciones de estilo y contenido que sus realizadores quieran darle.

Si hablamos de creación no debemos olvidar la utilización de los distintos lenguajes radiofónicos. Una buena careta de presentación con una música adecuada, la elección de determinados testimonios que aporten realismo al reportaje, un texto cuidado que describa y analice la información que pretendemos dar, la utilización de la función expresiva y de la función ambiental de determinados efectos sonoros, en fin todo aquello que pueda enriquecer la información.

### **h) Culturales**

Cualquier tipo de programa que tenga la cultura como objeto, posiblemente sea un programa cultural. Pero, ¿qué es cultura? Desde un punto de vista educativo Izzo (1980, 13) la define como un «sistema organizado de conocimientos, capaz de autoverificación y autocorrección, dirigido a la formación de personalidades autónomas». Desde la perspectiva de la interacción social encontramos otra definición en Habermas (1991, 24) quien define la cultura como «acerbo de saber de donde se proveen de interpretaciones los participantes en la comunicación al entenderse entre sí sobre algo en el mundo». Pero quizá la respuesta la tenga que dar cada uno. Si consideramos determinadas formas de manifestarnos y expresarnos, determinadas maneras de ser y sentir, determinados

convencionalismos en nuestras relaciones, determinadas formas de hacer y entender la naturaleza, si tenemos en cuenta todas estas consideraciones quizá logremos un caldo de cultivo o de cultura que nos permita a ciencia (in)cierta ponernos de acuerdo. Desde esta perspectiva hablamos de cultura y de programas culturales.

#### 14.2.2. Sobre las tareas

Existen una serie de acciones o trabajos radiofónicos sin los cuales sería imposible realizar y transmitir un programa. La radio que nosotros hacemos es escolar, tiene un ámbito reducido, no es profesional pero no por ello debe desmerecer en calidad. No pretendemos hacer profesionales pero si buenos oyentes.

La experiencia me muestra que no todos tienen que hacer de todo, sino muy al contrario. Si se pretende un buen trabajo en equipo hemos de aprovechar la riqueza individual y colectiva del equipo. La radio en el aula nos brinda aquí la oportunidad de tener en cuenta la diversidad. Así el tener buenos locutores y locutoras, buenos técnicos, una buena producción, hábiles documentalistas, intrépidos reporteros y reporteras, imaginativos guionistas, informadores críticos, etc., va a permitirnos hacer buena y original radio.

Por todo ello, a lo largo de muchos años he procurado *tener de todo*, es decir, descubrir -que no imponer- las aptitudes de cada chico y de cada chica que ha hecho radio conmigo para procurar que fueran ellos y ellas los que hicieran suya la radio, para que fueran ellos y ellas los que decidieran qué, para qué, cómo, cuándo, con qué...

Así pues, esas pequeñas o grandes tareas que rodean a cualquier programa debemos tenerlas presentes. Una de las fórmulas que mejores resultados han dado y que además guarda coherencia con mi planteamiento, ha sido la realización de talleres a los que voluntariamente han podido asistir los chicos y las chicas. Los talleres tienen por objeto el aprendizaje de algunas técnicas para llevarlas a la

práctica. Los talleres no poseen una finalidad en sí mismos sino que son un paso más en el aprendizaje. En ellos se adquieren técnicas y procedimientos que más tarde se pondrán en juego.

Las tareas a las que aludo son: manejo de aparatos, grabación, locución, guionización, creación de efectos, documentación y producción. A su vez se pueden clasificar en dos grandes apartados que constituyen los aspectos técnicos y de comunicación. Entre los primeros estarían las tareas propias de la tecnología radiofónica como es el manejo de aparatos, grabaciones, el control de la emisión, el soporte y técnicas para la creación de efectos, mantenimiento de los equipos, almacenamiento y reciclaje del material de paso virgen y clasificación y almacenamiento del material de paso sonoro.

Entre las tareas relativas al aspecto comunicativo de la radio podríamos, a su vez, hacer una subdivisión desde la perspectiva del propio acto comunicativo. Así hemos de contemplar un *antes*, un *durante* y un *después*. Las tareas *anteriores* al acto comunicativo son aquellas que lo originan y lo preparan, la propia idea en sí, el *qué* comunicar, su materialización en un guión, la organización de los elementos que constituyen el programa desde el punto de vista del mensaje, la escaleta, y del contenido del mensaje, la documentación; los recursos necesarios, la producción, las personas que intervienen y los lenguajes radiofónicos que conformarán el mensaje. *Durante* el programa junto con la utilización de los otros lenguajes radiofónicos la tarea principal es la de los locutores o de las personas que intervienen, es decir, la locución, que va a ser el primer soporte o impulso del mensaje radiofónico. Finalmente, el *después* que sería la evaluación que el equipo haga de su trabajo teniendo en cuenta todos los aspectos y, sobre todo en nuestro caso, la opinión de los oyentes a los que hay que *oír* para saber cómo seguir haciendo radio.

En la siguiente tabla se puede observar el esquema de la clasificación de las tareas.

<b>TAREAS</b>	Tecnológicas	Manejo de aparatos. Grabaciones y emisión. Creación de efectos Mantenimiento de equipos. Almacenamiento, clasificación y reciclaje del material de paso. Utilización del lenguaje musical y sonoro.						
	Comunicativas	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>antes</i></td> <td>                             Idea original.                              Guionización.                              Elaboración de la escaleta.                              Documentación.                              Producción.                              Organización de los lenguajes radiofónicos.                         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>durante</i></td> <td>                             Lenguajes radiofónicos.                              Locución .                              Audición.                         </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>después</i></td> <td>                             Audición .                              Evaluación.                              Opinión del oyente.                              Propuestas de mejora.                         </td> </tr> </table>	<i>antes</i>	Idea original. Guionización. Elaboración de la escaleta. Documentación. Producción. Organización de los lenguajes radiofónicos.	<i>durante</i>	Lenguajes radiofónicos. Locución . Audición.	<i>después</i>	Audición . Evaluación. Opinión del oyente. Propuestas de mejora.
	<i>antes</i>	Idea original. Guionización. Elaboración de la escaleta. Documentación. Producción. Organización de los lenguajes radiofónicos.						
<i>durante</i>	Lenguajes radiofónicos. Locución . Audición.							
<i>después</i>	Audición . Evaluación. Opinión del oyente. Propuestas de mejora.							

Algunas de las principales tareas son:

**a) Manejo de aparatos**

Ya hemos explicado someramente el manejo de éstos. El taller permitirá conocer todas las posibilidades y experimentar lo suficiente como para convertirnos en unos técnicos excepcionales. Conviene mantener un equipo de técnicos que serán los encargados del control para la realización de los programas.

**b) Locución**

La voz, la palabra dicha, es la principal herramienta del locutor; por ello ha de ser clara y nítida. Existen voces que parecen hechas para la radio. Lo normal es encontrar, en determinadas edades, voces en las que las diferencias entre chicos y chicas apenas existan, el timbre, la tonalidad, la tesitura son muy parecidos. A veces, entre los más pequeños, las voces son muy *chillonas*; otras, por el contrario, y sobre todo a medida que los chicos cambian de voz, no son muy adecuadas. Pero esto no debe ser óbice para que las voces lleguen al micrófono. En la radio profesional cada vez más se tiende hacia un estilo de voz más natural, ya casi no se oyen las típicas y afectadas voces de correctísima pronunciación o voces de carácter en las antiguas radionovelas.

Sin embargo, sea cual sea el timbre y tesitura de la voz, debemos cuidar la pronunciación y expresividad. Incluso debemos tener en cuenta las características de determinadas voces para según qué tipo de programas. No será lo mismo interpretar algún personaje que hacer un informativo. El color y matices que exige la interpretación ante determinadas situaciones nada tienen que ver con la lectura de noticias; no obstante debemos evitar que esta última voz sea monótona, simplemente con ser agradable es suficiente.

El profesor Cebrián Herreros (1994, 409) señala algunas de las funciones de la voz ante la exposición de los mensajes: «narración (introdutora y acotadora), información (objetiva, distanciada), actuación (matizadora, dramática),

documentación (la voz como testimonio)». Más adelante nos sigue aconsejando: «La radio exige una clara y rápida identificación de las voces que intervienen, razón por la cual el número de las mismas no puede ser numeroso; deberán tener unos valores similares de potencia y entonación, pero una diferencia destacable en los timbres. (...) La combinación eficaz se busca en el contraste tímbrico -voz masculina, seguida de voz femenina, por ejemplo- para diferenciar y separar unos contenidos de otros. (...) Es preciso evitar los contrastes fuertes entre voces graves y agudas, fuertes y débiles.»

En nuestro taller de locución realizaremos ejercicios de ortofonía y dicción con el fin de preparar las voces de nuestros chicos y chicas. En el anexo (4.1), ofrecemos algunos textos utilizados para este tipo de ejercicios:

- Sencillos ejercicios de entonación y lectura en donde aparezcan distintas frases, enunciativas, exclamativas, interrogativas, etc.
- Recitado de pequeños poemas con un marcado ritmo y rima.
- Recitado de trabalenguas y retahílas.

Debemos tener en cuenta algunos consejos que los expertos nos dan. Recordemos las pautas que comentábamos anteriormente sobre cómo escribir para hablar. Del profesor Cebrián Herreros (pág 411 y ss) rescatamos algunos consejos que, aunque obvios, resultan útiles a la hora de poner en práctica nuestro taller de locución:

— *No desplazar el acento en determinadas frases con la intención de enfatizar. Se produce en algunas locuciones al efectuar una sinalefa en su pronunciación; el resultado son unas homonimias de gran confusión para la audiencia. En frases como «no se han cansado...», «como un...», al desplazar los acentos se producen las confusiones: «nos han cansado...», «común».*

— *Estos cambios de acentuación generan confusiones de unas palabras con otras. De este modo «éstación» se confunde con «esta acción»; «estabilidad» con «esta habilidad», etc. Sólo una pronunciación correcta eliminará tales ambigüedades idiomáticas.*

— *Las palabras compuestas llevan el golpe de voz sólo en la sílaba correspondiente de la última palabra. Se pronuncia «decimoséptimo» y no «décimoséptimo». Sin embargo, los adverbios terminados en «-mente» admiten doble golpe de voz: uno, principal, en la palabra que sirve de base y otro, secundario, en el componente adverbial.*

— *Evitar la cacofonía producida por la continuidad de tres letras idénticas como en «iba a Avila» o palabras con sonidos parecidos el final de una y principio de la siguiente como «no era el elegido».*

— *Es preciso evitar o añadir elementos de clarificación en los vocablos que se prestan a confusión por su fonética similar con otros términos como en «cédula/célula», «congestión/cogestión», «cableado/cabreado».*

— *Aunque exista una fuerte tendencia popular a la supresión de la -d- intervocálica, especialmente en los participios terminados en «-ado», sin embargo, en la radio debemos mantener la pronunciación correcta.*

Estas sugerencias son muy aprovechables no sólo para ejercicios estrictamente radiofónicos, sino para el desarrollo de la expresión oral.

### **c) Guionización**

Un taller para hacer guiones a veces resulta pesado para el alumnado; se cansan de escribir. Debemos plantear esta actividad como algo sencillo, de corta duración y como primer paso para acercarse al micrófono. Normalmente toda persona que

prepara un programa pasa por el taller. En pocas ocasiones surgen guionistas *profesionales*, es decir, que sólo se dediquen a escribir; yo he tenido alguno, pero no es habitual en nuestro ámbito.

Sería bueno redactar un pequeño *Libro de Estilo*, sobre todo, para tener presentes algunos aspectos relacionados con los *ejes transversales* -Educación para la convivencia y la paz, para la igualdad de sexos, la no discriminación, etc.- y responder a los principios educativos definidos en el Proyecto Educativo de Centro.

#### **d) Creación de efectos**

Este taller o esta actividad es quizá de las más atractivas. En realidad el trabajo consiste en crear y grabar efectos sonoros con el fin de elaborar y completar nuestro archivo sonoro. Aquí vale todo, cualquier ruido y sonido que pueda ser almacenado. La actividad resulta bastante divertida.

En primer lugar se debe crear un listado de cómo realizar determinados efectos ya que, en ocasiones, éstos se hacen en directo (o en la grabación del programa) y a veces no se almacenan.

La grabación de efectos la haremos de diferentes maneras:

- Grabación de efectos generados en el estudio.
- Grabación de efectos en el exterior. Ambiente de una calle, en un bar, coches, trenes, frenazos, ruido de obras, ambiente del campo, pájaros, etc.

- Grabaciones de la propia radio, de discos o casetes y de la televisión. Podemos aprovechar músicas o fragmentos musicales, diálogos, frases de anuncios, etc., algunos de estos efectos podemos utilizarlos para crear gags sonoros descontextualizando la frase, etc.
- Con el fin de aumentar nuestra fonoteca y nuestro archivo sonoro, conviene de forma sistemática grabar las voces de personajes ilustres que oigamos en la radio o en la televisión, sobre todo, si por ejemplo recitan o cuentan algo interesante <sup>23</sup>.

Deberemos disponer de cacharros y objetos para generar algunos efectos. Maderas, trozos de porespán, botes metálicos de diferentes tamaños, chapas de diferentes tamaños, bisagras chirriantes y todo aquello que nos sirva para hacer ruido.

Otro consejo práctico es grabar en cintas, casetes, muy cortas; o bien en las que venden de corta duración -45'- o fabricarlas nosotros mismos.

Si se dispone de un magnetófono con varias velocidades, su manipulación permitirá generar efectos y una gran variedad de sonidos. Hay discos de efectos que también podemos aprovechar. En el anexo (2.13) contamos cómo conseguir algunos.

Por último, lo más importante: debemos etiquetar todo el material y hacer un listado de los efectos y sonidos que poseamos; esto nos ayudará a buscar lo que necesitemos y a mantener ordenada nuestra fonoteca.

---

23.- Recuerdo que en una ocasión necesitábamos la voz del poeta Vicente Aleixandre, ya fallecido. Afortunadamente habíamos grabado hacia tiempo su voz recitando un poema en la televisión; sólo tuvimos que buscar en nuestro archivo.

### **e) Documentación**

Es una tarea poco conocida pero de mucha importancia. En el terreno profesional a veces un programa tiene éxito precisamente por tener buenos documentalistas. Es conveniente tener un archivo de documentos, artículos de revistas, folletos, libros de chascarrillos, alguna que otra enciclopedia, biografías de personajes, cantantes, grupos, etc. No es necesario organizar un taller para organizar nuestra docuteca, pero si es conveniente que existan encargados que sistemáticamente ordenen y clasifiquen los documentos que cualquiera puede aportar.

Organizar el material en carpetas o cajas, por temas, asignándoles un color es un sistema sencillo; si además hacemos un listado de los documentos con una breve descripción del contenido facilitaremos la búsqueda a nuestros ingeniosos guionistas. Quizá alguien tenga tiempo y oportunidad de organizar una base informática de datos, pues tanto mejor.

### **f) Producción**

Es otra de las tareas menos conocida, pero de vital importancia para organizar y obtener los recursos necesarios en cualquier programa. El productor o productora se encarga de obtener todas aquellas cosas o personas que hagan falta en un programa; para ello debe trabajar en estrecha colaboración con quien dirija o realice el programa, así como con los encargados de control. En nuestro caso las cuestiones económicas no entran en juego, pero cualquier productor que se precie, seguro que no le falta trabajo. El equipo de producción debe conocer y manejar todo el material existente en nuestra fonoteca y docuteca, pues será el encargado de acudir a buscar lo que se necesite.

### **14.2.3. Actividades pedagógicas con el sonido**

Cuando hablábamos de posibles actividades hacíamos una separación entre lo que hemos denominado actividades radiofónicas y las llamadas actividades pedagógicas. Estas últimas suponen la utilización del medio sonoro sin necesidad de hacer radio. No obstante, insistimos, la fórmula mixta nos permite mayor número de posibilidades.

Algunas de las actividades descritas anteriormente relacionadas con el formato son por sí mismas aplicables en áreas de conocimiento. Quizás un medio como es la radio nos acerque más a pensar en actividades aplicadas a las áreas lingüísticas o sociales en detrimento de otras como Matemáticas o Ciencias Naturales. Sin embargo, es posible tratar algunos aspectos de estas últimas tanto desde el punto de vista radiofónico como desde el punto de vista del medio sonoro como recurso. Por otra parte, hay cuestiones generales metodológicas y didácticas que afectan a todas las áreas por igual, tales como: presentaciones de trabajos, actividades de expresión, desarrollo de actitudes comunicativas, búsqueda y tratamiento de la información, análisis de documentos sonoros, evaluación y autoevaluación, etc.

Un planteamiento didáctico de estas características lleva consigo necesariamente un cambio metodológico. La propia tecnología educativa hace que nuestros principios metodológicos tengan que cambiar para adaptarnos a ésta, al tiempo que nos servimos de ella. Es algo así como la entrada del ordenador en nuestra vidas. Es decir, nos hemos adaptado a las nuevas herramientas al tiempo que éstas están al servicio de nuestros propósitos. En la era digital en la que nos encontramos no podemos obviar la relación entre el hombre y la máquina; pero tampoco podemos olvidar que en esta simbiosis tecnológica es la persona, y no la máquina, quien debe marcar la pautas y hacerse servir de la tecnología.

Por otro lado, conviene advertir que la radio no lo es todo. Cada asignatura, cada materia, tiene su propia tecnología y, por tanto, no debemos empeñarnos en

encorsetar determinados contenidos en los formatos radiofónicos o sonoros. Lo visual, las tecnologías basadas en la imagen o las tecnologías informáticas e interactivas tienen, sin duda, muchísimas más aplicaciones.

A continuación se sugieren algunas actividades de las que hemos llamado pedagógicas. Como ya he dicho, algunas tienen un marcado carácter metodológico y son válidas para cualquier área; en otros casos se señala la especificidad de la actividad con respecto al área concreta. La clasificación que aparece es absolutamente arbitraria; su intención es ordenar las propuestas de actividades para su mejor comprensión.

#### **a) Documentos sonoros**

Entendemos por documentos sonoros cualquier grabación, propia o ajena, en soporte electromecánico (discos de vinilo) o magnético, cuya *lectura*, analógica o digital, nos permita escuchar reproducciones de voces, ruidos, música, etc.

Lo más normal es que dispongamos de las populares casetes en las que previamente hemos grabado el documento con el que vamos a trabajar, o bien las hayamos adquirido en alguna tienda. Si se trata del primer caso, hay también dos formas de grabar, o directamente de algún medio de comunicación (radio y televisión principalmente), o realizando nuestras propias grabaciones con aquel contenido que específicamente necesitemos y recurriendo a todos los recursos sonoros que ya conocemos.

Las dos tablas siguientes muestran algunos contenidos de actividades de carácter metodológico válidos para cualquier área:

<b>BLOQUE 1. Análisis, tratamiento y elaboración de información</b>	
<i>Posibles contenidos</i>	<i>Posibles áreas</i>
<p>Noticias relacionadas con las distintas áreas.</p> <p>Información variada sobre temas como la ecología, el consumo, el armamento, las ONG, deportes, etc.</p> <p>Algunas de las opiniones vertidas en las tertulias.</p> <p>Encuestas.</p> <p>Reportajes.</p> <p>Canciones, música, anuncios.</p> <p>Divulgación científica.</p> <p>Dramatizaciones, poemas, etc.</p> <p>Análisis de contenidos de programas determinados como musicales, variedades, etc.</p>	<p>Ciencias Sociales, Conocimiento del Medio</p> <p>Lengua</p> <p>Idiomas</p> <p>E. Artística (anuncios, música, etc.)</p> <p>E. Plástica y visual.</p> <p>E. Física.</p> <p>Ciencias Naturales (alimentación y nutrición, datos estadísticos, recetas de cocina, biografías etc.)</p> <p>Matemáticas (datos estadísticos, encuestas, biografías, consumo, etc.)</p> <p>Comunicación y representación (E. Infantil)</p>

<b>BLOQUE 2. Recursos para las áreas</b>	
<i>Posibles contenidos</i>	<i>Posibles áreas</i>
<p>Presentación de temas</p> <p>Presentación de trabajos</p> <p>Actividades de síntesis y aplicación.</p> <p>Actividades de expresión oral y escrita.</p> <p>Eje globalizador para los más pequeños, a partir de cuentos, canciones, etc.</p> <p>Juegos, canciones de movimiento y psicomotricidad, etc.</p>	<p>Matemáticas.</p> <p>Ciencias Naturales.</p> <p>Tecnología.</p> <p>Ciencias Sociales.</p> <p>Idiomas.</p> <p>Lengua y Literatura.</p> <p>E. Física.</p> <p>E. Artística. y E. Plástica y visual</p> <p>Música.</p> <p>En Educación Infantil, áreas: de comunicación y representación, de identidad y autonomía personal, y del medio físico y social.</p>

### **b) *Contenidos específicos de áreas***

Ya hemos señalado que cada área tiene su propia tecnología. Cada contenido de aprendizaje es susceptible de ser presentado de muy diversas maneras; los recursos tecnológicos ayudarán a su comprensión, siempre con las limitaciones que marquen las características propias de los contenidos. Es difícil, por mucho que nos empeñemos, presentar o explicar conceptos de geometría, formulaciones de química, análisis sintáctico, etc. a través de grabaciones en audio; sólo estaríamos empleando el lenguaje oral consiguiendo, todo lo más, dar magistrales conferencias cuya fertilidad en nuestro ámbito educativo dejaría mucho que desear <sup>24</sup>. Muchos de estos casos requieren el empleo de tecnologías audiovisuales o visuales, como es el caso de las transparencias, los murales o las diapositivas <sup>25</sup>.

A continuación se sugieren algunos contenidos específicos que se pueden trabajar aprovechando los recursos sonoros:

---

24.- Esta técnica es más propia de la educación a distancia, la llamada radio educativa, como por ejemplo los cursos de la UNED y otras experiencias similares, en las que la conferencia es un apoyo complementario; o bien son sesiones radiofónicas que precisan un seguimiento con textos, libros, llamadas telefónicas, etc.

25.- Nos referimos sólo a los aspectos de presentar, explicar o aclarar contenidos, y no a hecho de aprenderlos, pues en este caso se deben desarrollar actividades que impliquen manipulación, comprensión, búsqueda de información, etc.

Contenidos específicos	Área
<p>Desarrollo de actitudes de escucha:</p> <p>Oír historias sonoras, sonidos que cuentan algo; pueden estar descolocados.</p> <p>Reconstruir la historia.</p> <p>Mantener la atención: Oír textos breves y pedir que los niños y las niñas digan el número de veces que se repite determinada palabra.</p> <p>Discriminación auditiva: identificar distintos sonidos, así como sus fuentes.</p> <p>Descubrir palabras nuevas, vocabulario, etc.: utilización de distintos contextos, oír palabras poco conocidas y explicar su posible significado.</p> <p>Diversas situaciones comunicativas</p> <p>Entonación, expresividad, pronunciación: contar historias, trabalenguas, unir sílabas semejantes y formar pequeñas frases, utilizar los registros agudo y grave de la voz con distintas expresiones, leer textos cambiando acentos, velocidad, etc.</p> <p>Textos orales: cuentos, retahílas, dichos populares, rimas, etc.</p> <p>Propiedades sonoras del cuerpo, de pequeños instrumentos musicales, etc.</p> <p>Folclore, danzas populares, bailes, movimiento, etc.</p> <p>Expresión oral: relatos de cuentos, acontecimientos de lo cotidiano, ordenación temporal de los textos orales, etc</p> <p>Reconocimiento del lenguaje como instrumento para comunicar.</p> <p>Interés por mejorar las producciones.</p> <p>Áreas transversales.</p>	<p>Educación Infantil:</p> <p><i>Área de comunicación y representación</i></p> <p><i>Área de identidad y autonomía personal</i></p> <p>(Primer Ciclo de E. Primaria)</p>

Contenidos específicos	Área
<p>Listening: Comprensión global (título del programa, tipo, personajes que intervienen, etc.)  <i>Filling the gaps</i> de un texto  <i>Songs</i>: vocabulario, estructuras, tema central, debate y reflexión sobre algún tema (posibilidad de trabajo sobre áreas transversales)</p> <p>En general, todo lo relacionado con expresión oral y escrita:</p> <p>Discos dedicados: (Posesivos) <i>This record is for..., today is his/her birthday for my friend...</i></p> <p>Recetas de cocina (cantidades, instrucciones, etc.): <i>ingredients... put the..., then add...</i></p> <p>Interview (frases interrogativas y negativas) : <i>where are you from?, what's your favourite...?, what are your jobs?</i></p> <p>Reading poems: (ritmo y pronunciación) rhymes, chants.</p> <p>Puzzles</p> <p>Quizes (superlativos y comparativos): <i>what's the higgest building in the world?</i></p> <p>Aspectos culturales.</p> <p>Áreas trasnsversales.</p>	<p>Inglés</p> <p>(EP y ESO)</p>

Contenidos específicos	Área
<p>Muchas de las actividades que se describen en el apartado de «actividades según formato» se pueden poner en práctica en este otro apartado, sin necesidad, repetimos, de hacer radio.</p> <p>Buena parte de los contenidos del área se pueden trabajar, directa o indirectamente, utilizando recursos sonoros; aunque éstos no deben ser los únicos.</p> <p>Enumeramos sólo algunos posibles contenidos:</p> <p>Expresión oral: dicción, entonación , expresividad, ritmo, etc.</p> <p>Textos orales y escritos: características, intenciones, situaciones, vocabulario.</p> <p>Formas adecuadas a la distintas situaciones e intenciones: marcas - personas gramaticales, verbales, deixis, etc.-, registros del habla, tipo de interlocutores, etc.</p> <p>Textos de tradición oral y de los medios de comunicación social.</p> <p>Tipología textual: narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo, etc.</p> <p>Estructura de los diferentes tipos de texto, elementos de cohesión: repeticiones léxicas -sinonimia-, pronominalización, tiempo verbal, persona gramatical. Recursos expresivos</p> <p>Textos literarios.</p> <p>Ortografía en sus muchos aspectos, de la palabra , la frase y el texto.</p> <p>Actitudes de diversa índole: sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas que supongan algún tipo de discriminación, valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer necesidades de comunicación, sensibilidad para captar elementos imaginativos, etc.</p> <p>Áreas transversales.</p>	<p>Lengua y Literatura (EP y ESO)</p>

Contenidos específicos	Área
<p>Temas sobre salud y enfermedad</p> <p>Nutrición y hábitos alimenticios, realización de dietas equilibradas, recetas de cocina, etc.</p> <p>Origen de los seres vivos, aparición de la vida</p> <p>Noticias científicas del estilo de algunas aparecidas como: «El hallazgo de un aminoácido extraterrestre relanza la teoría del origen espacial de la vida».</p> <p>Biografías e historia sobre el trabajo de los científicos.</p> <p>Historias de animales.</p> <p>Temas sobre medio ambiente y ecología.</p> <p>Debates: ventajas e inconvenientes de algunos descubrimientos y desarrollos científicos y tecnológicos, etc.</p> <p>El Universo, la Tierra. Las distintas explicaciones científicas.</p> <p>Pequeños trabajos de campo: recogida de información, encuestas, entrevistas</p> <p>Áreas transversales.</p>	<p>Ciencias de la Naturaleza (ESO)</p> <p>Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (EP)</p>

Contenidos específicos	Área
Paisajes, viajes, itinerarios.	
Recursos renovables y no renovables del Planeta.	Ciencias
Sociedades históricas: documentos sonoros, búsqueda de información, análisis y comparación de distintas interpretaciones historiográficas, etc.	Sociales,
Realización de debates para algunas de las explicaciones multicausales.	Geografía e
Cambios y transformaciones sociales.	Historia
Diversidad cultural, creencias, costumbres, folclore, etc.	(ESO)
Arte y manifestaciones artísticas a través de lenguajes actuales (visual, plástico, musical, etc.)	Conocimiento
Pequeños trabajos de campo: recogida de información, encuestas, entrevistas	del Medio
Áreas transversales.	Natural, Social
	y Cultural
	(EP)

Contenidos específicos	Área
<p>El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades                      Medidas de seguridad y prevención de accidentes.                      Trabajo de campo: encuestas sobre juegos populares y tradicionales.</p> <p>Expresión corporal ante estímulos sonoros, música, etc: ritmo, movimiento, investigación de manifestaciones expresivas, representación de composiciones corporales, etc.</p> <p>Educación para la salud.                      Educación para la igualdad de ambos sexos.                      Áreas transversales.</p>	<p>Educación Física                      (EP y ESO)</p>

Contenidos específicos	Área
<p>Datos sobre algunos aspectos de las <i>matemáticas cotidianas</i>, como consumo, etiquetados, precios, facturas, horarios, etc.</p> <p>Formulación y planteamiento de sencillos problemas sobre aspectos de la vida cotidiana.</p> <p>Interpretación verbal de croquis e itinerarios.                      Interpretación y tratamiento de la información.                      Interpretación de tablas numéricas.                      Planificación y realización de tomas de datos utilizando técnicas de encuesta, muestreo, recuento, etc.</p> <p>Biografías e historia sobre el trabajo de matemáticos importantes.                      Historias y curiosidades matemáticas.                      Áreas transversales.</p>	<p>Matemáticas                      (EP y ESO)</p>

Contenidos específicos	Área
<p>Expresión vocal y canto.</p> <p>Juegos e improvisaciones.</p> <p>Aspectos musicales de la canción: ritmo, melodía, armonía y forma.</p> <p>Aspectos expresivos de la canción: tiempo, timbre, articulación, fraseo y carácter.</p> <p>Interpretación instrumental.</p> <p>Cualidades del sonido.</p> <p>Elementos de la música.</p> <p>Movimiento y danza.</p> <p>Audiciones, estilos, géneros, formas, etnias.</p> <p>Música y comunicación: grabaciones, música en audiovisuales, etc.</p> <p>Consumo de la música en la sociedad actual, los programas musicales, etc.</p> <p>Dramatizaciones: teatro leído, radionovelas, radioteatro.</p> <p>Áreas transversales.</p>	<p>Educación Artística Música (EP y ESO)</p>

### **c) Instrumento para la evaluación**

Las grabaciones en audio constituyen un valioso instrumento de recogida de información ya que, entre otras cosas, nos permiten almacenarla y poder escucharla cuantas veces sea necesario. La evaluación es uno de los elementos curriculares en el que podemos aplicar estas técnicas. Una simple grabadora nos permite registrar determinados aspectos que queramos evaluar.

La evaluación se desarrolla en sí misma en cada una de las actividades *sonoras*, es decir, muchas de las actividades propuestas en el estudio de caso, por ejemplo, no presuponen que haya que evaluar separadamente aquellos contenidos, procedimientos o actitudes que la propia actividad conlleva.

Las grabaciones sonoras nos dan acceso a otra forma de evaluar, como es la autoevaluación. Entendida ésta como el procedimiento que nos permite conocer lo que se aprende y cómo se aprende. Es, sobre todo, un proceso de autorregulación aplicable tanto al alumnado como al profesorado.

Igualmente, la autoevaluación se puede aplicar a algunos aspectos de la tarea docente. La técnica es sencilla: basta una grabación (de audio o vídeo) de los momentos en los que, por ejemplo, explicamos algún tema, damos instrucciones, aclaramos conceptos o proponemos actividades. La posterior audición puede servirnos para detectar posibles deficiencias en nuestro discurso, observar los intercambios comunicativos con nuestros alumnos, conocer nuestra forma de actuar en clase o cualquier otro aspecto que nos preocupe; y consecuentemente, tratar de solucionar el problema para mejorar nuestra práctica.

El siguiente esquema muestra el proceso a seguir. No obstante, cada uno debe diseñar su propio proceso.

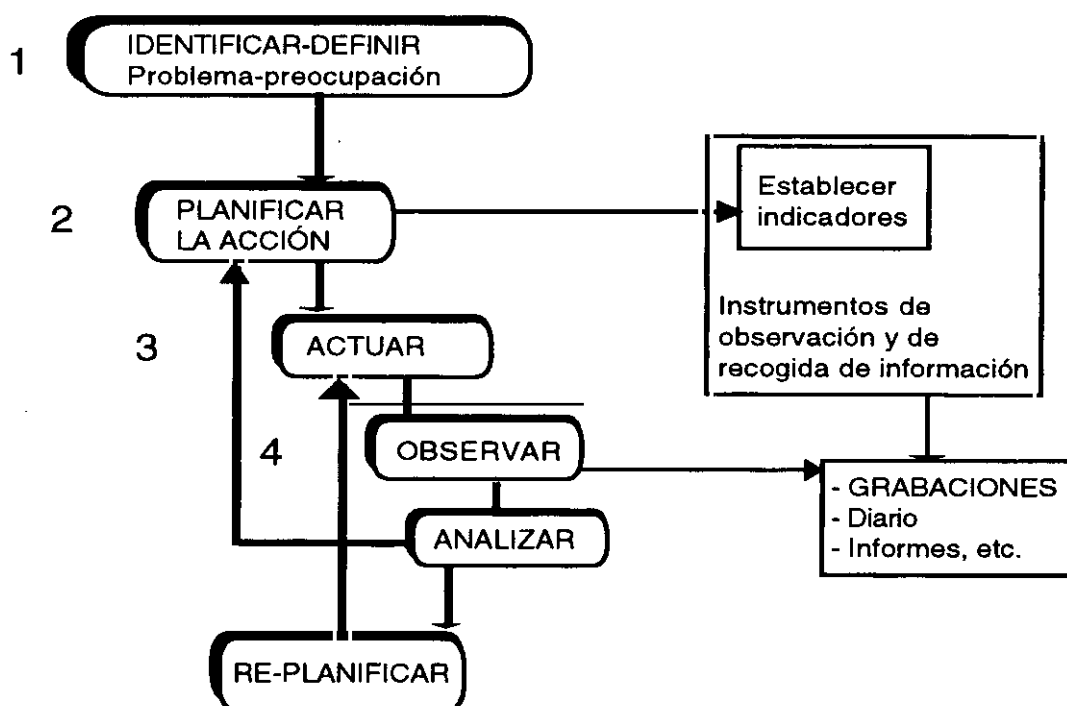


Figura nº 21. Esquema del proceso de autoevaluación.

En síntesis, podemos decir que la radio posee enormes posibilidades para su aplicación en el campo de la educación formal, como hemos visto, y en el de la educación no formal. Su utilización a la luz de la teoría de los tres ejes permite organizar de forma sistemática cualquier planteamiento y desarrollo de actividades. De ahí la doble vertiente entre lo que hemos dado en llamar actividades radiofónicas y actividades pedagógicas.

Conviene además tener presente que el medio radiofónico no lo es todo, debe compartir su utilidad pedagógica con otros medios cuyos soportes tecnológicos completen al de la radio. Éstos a su vez deben convertirse en instrumento favorecedores de los procesos de aprendizaje y, sobre todo, deben ser herramientas al servicio de las personas que hacen posible el acto comunicativo que es la educación.

### **14.3. Posibles líneas futuras de investigación**

El campo de investigación que puede abarcar una tesis debe ser limitado, entre otras razones porque intentar abrir muchos frentes implica no profundizar suficientemente en ninguno.

En varias ocasiones hemos dicho que las posibilidades pedagógicas de la radio son muchas. En la presente tesis hemos tenido necesariamente que acotar los temas. Pero lo cierto es que en la práctica se han ido generando muchos otros, de modo que lo que en este apartado vamos a señalar es un apunte sobre futuros temas de investigación.

En este sentido vengo trabajando en los últimos años intentando profundizar, sobre todo, en los aspectos didácticos que el medio radiofónico ofrece.

Uno de los primeros temas es la incidencia de la radio escolar en los aspectos organizativos del Centro. Cuando en el apartado 3.1. hablábamos de la tecnología como recurso para la organización hacíamos hincapié en la necesidad de definir con claridad la finalidad y la funcionalidad de cualquier sistema que fuésemos a implantar, así como la conveniencia de analizar el impacto en el sistema de relaciones. El medio que nos ocupa no escapa a la contemplación de estos aspectos. Un proyecto serio de radio en el centro escolar supone en primer lugar la necesidad de hacerlo explícito en el Proyecto Educativo. Su puesta en marcha

afectará especialmente al ámbito de la organización y al ámbito pedagógico y pasará, necesariamente, por el grado de implicación del profesorado y de la comunidad educativa.

Nuestra experiencia nos ha proporcionado suficientes pautas en cuanto a la organización de una emisora de radio en la que prácticamente todo el colegio ha participado. No obstante, es un tema que sobrepasa el objeto de estudio de la presente tesis pero en el que deseo seguir profundizando.

Consciente, por otra parte, de algunos temas que se han ido suscitando a lo largo de la presente investigación, algunos de los cuales están siendo ya abordados desde la oportunidad que me brinda la docencia en la Universidad y en los Centros de Formación del Profesorado, en las futuras líneas de trabajo cabría contemplar un doble criterio. Por una parte, profundizar en los temas esbozados en la tesis; y por otra, nuevos temas surgidos de la actualidad de la radio como medio de comunicación y su incidencia en la educación.

Entre los primeros, destacamos temas relacionados con aspectos del aprendizaje como son la posibilidad de utilización de la radio en las áreas de conocimiento como un recurso, el empleo de algunas actividades radiofónicas como estrategia para la motivación, desarrollo de procedimientos para el tratamiento de la información o el medio radiofónico como facilitador de diversos contenidos de tipo social, como por ejemplo, problemas medioambientales, de racismo y xenofobia, etc., y algunos otros aspectos de las Áreas Transversales.

Con respecto al segundo criterio, las futuras líneas de investigación estarían enfocadas al tratamiento de temas relacionados con aspectos de atención a la diversidad, con los mecanismos de análisis de sistemas de representación simbólica, con procedimientos para la autonomía en el trabajo cooperativo y la participación en el aprendizaje del alumnado, la radio como recurso para promover la participación y la comunicación en la comunidad educativa y el aprovechamiento de los formatos radiofónicos adecuados a las distintas edades.



## **V. BIBLIOGRAFÍA**



## 1. LIBROS Y ARTÍCULOS

La bibliografía existente sobre los temas que se han tratado en la presente tesis es muy extensa. Hemos optado por seleccionarla en base a los siguientes criterios: actualización, libros y artículos consultados y temáticas directamente relacionadas con el tema principal de la tesis. Las referencias se hacen a partir de 1980, salvo aquellas obras que por su autor y contenido pueden considerarse como clásicas.

- AGUILERA, M.(1985). *Radios libres y radios piratas*. Madrid: Forja.
- ALONSO, C. y GALLEGO, D. (1995). "Formación del profesor en Tecnología Educativa". En GALLEGO, D. y otros. *Integración curricular de los recursos tecnológicos*, Barcelona: Oikos-Tau, 31-64.
- ADELMAN, C., KEMMIS, S. y JENKINS, D. (1980). "Rethinking Case Study: notes from the Second Cambridge Conference". In SIMONS, H. *Towards a Science of the Singular*. Norwich: C.A.R.E. Occasional Publications nº 10. University of East Anglia.
- ALFIERI, F. (1978). "¿Qué es la libre expresión?". En MERCIAI, S.A., FIORETTI, A. y CONTINI, G. *Hacia una psicopedagogía de la libre expresión*. México: Roca
- ANDERSON, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- ANGULO, J.F. (1989) "La estructura y los intereses de la tecnología de la educación: un análisis crítico". *Revista de Educación*, Nº 289, 175-214.
- ANGULO, J.F. y BLANCO N. (1994) (Coord). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- APARICI, R. (Coor.) (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- APARICIO, J.J. (1993). "La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: La teoría de la elaboración". En *Boletín del I.C.E. de la U.A.M.*, 12, 19-44
- APPLE, M.W. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

- APPLE, M.W. (1988) "Teaching and Technology: The hidden effects of computers on teachers and students". En BEYER, L. y APPLE, M. (Eds.) *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. Albany, State University of New York Press.
- APPLE, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- ARAUJO, J. B. y CHADWICK, C. B. (1988) *Tecnología Educativa. Teorías de la Instrucción*. Barcelona, Paidós.
- ARCÀ, M., GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990). *Enseñar ciencia. Cómo empezar: reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona: Paidós
- AREA, M. (1991a) *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona, Sendai.
- AREA, M. (1991b) La Tecnología Educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis. *Curriculum*, 3, 3-18.
- AREA, M. (1997). "Nuevas tecnologías, desigualdad y educación en las sociedades de la información". En <http://www.ice.uma.es/edutec97/edu97-cu-2-4-14.html>
- ASIMOV, I. (1991). "Ciencia y tecnología". *Conocer*, nº 101, 48-49.
- AUSUBEL, D. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994). *Planteamiento de la pedagogía crítica. comunicar y transformar*. Barcelona: Graó, col. Biblioteca de aula.
- BALLESTA, J. (1996): La formación del profesorado en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En SALINAS, J. y otros (coords). *Edutec95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje*. Palma: Universidad de las Islas Baleares, 435-447.
- BALLESTEROS, A. y otros (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid:Narcea.
- BAREA, P. (1994). *La estirpe de la Sautier. La época dorada de la radionovela en España(1924-1964)*. Madrid: El País Aguilar.
- BAREA, P. (1995). "El habla en radio y televisión". *Textos*, nº 3, 59-65.
- BARRIO, F.J. y otros. (1990) *El texto narrativo. Materiales para la etapa 12-16*. Teruel: CEP-MEC.

- BASSETS, LI. (1981). *De las ondas rojas a las radios libres*. Barcelona: Gustavo Gili. Se trata de una antología de textos entre los que se encuentra un clásico de B. BRECH titulado *Teoría de la radio*, publicado en 1927.
- BASSETS, LI. (1983). "Cuatro apuntes sobre semiótica radiofónica". *Analisi*, nº 7-8, 179-191.
- BARTOLOMÉ, A.R. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona: Graó. Col.: MIE.
- BARTOLOMÉ, A. R. y SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (1994) "Sobre el estado de la cuestión de la investigación en Tecnología Educativa". En DE PABLOS, J. (ed.) *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- BARTOLOMÉ, A. R. (1996). "Preparando para un nuevo modo de conocer". En <http://www.uib.es/depart/dcewed/revelec4.html>
- BAUTISTA, A. (1989). "El uso de los medios desde los modelos del curriculum". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 3-4, 39-51.
- BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ BENEDIT, M.S. (1991) "Usos, selección de medios y conocimiento práctico del profesor". *Revista de Educación*, 296, 299-326.
- BAUTISTA, A. (1994). *Las nuevas tecnologías en la capacitación docente*. Madrid: Visor
- BERNÁRDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure
- BERNSTEIN, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BINGHAM, K. (1983). *Manual de grabación*. Madrid: SM
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC
- BLANCO PRIETO, F. (1990) *Evaluación educativa. Marco, concepto, diseño*. Salamanca. Edición del autor.
- BLAZQUEZ, F. (1994). "Propósitos formativos de las nuevas tecnologías de la información en la formación de maestros", en BLAZQUEZ, F., CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (coords). En *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla: Alfar, 257-268.

- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- BROWN, W., LEWIS, B. y HARCLEROAD, F. (1975) *Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos*. México, Trillas.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología. Ciencia de la Ciencia*. Barcelona: Ariel
- BURRIEL, J. M<sup>a</sup>. (1981). *El reto de las ondas*. Barcelona: Salvat. Col.: Temas Clave.
- CABERO, J. (1989a). "La formación del profesorado en medios audiovisuales". *El siglo que viene*, nº 4-5, 14-19.
- CABERO, J., DUARTE, A. y BARROSO, J. (1989b). "La formación del profesorado en nuevas tecnologías: retos hacia el futuro". En FERRÉS, J. y MARQUÉS, P. (coods). *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis (en prensa).
- CABERO, J. (1994). "Evaluar para mejorar: medios y materiales de enseñanza". En SANCHO, J. (cood). *Para una tecnología educactiva*. Barcelona: Horsori, 241-267.
- CABERO, J. (1996). "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". En <http://www.uib.es/depart/dcewed/revelec1.html>
- CABERO, J. (1997). "Más allá de la planificación en la educación en medios de comunicación", *Comunicar*, 8, 39-48.
- CABERO, J., DUARTE, A. y BARROSO, J. (1998). "La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado". En *EDUTEC*. <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec8.html>
- CÁCERES, M. D. (1986). "La radio y la comunicación social". *Revista internacional de sociología*, nº 44, 57-64.
- CAMPUZANO, A. (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Madrid: Akal
- CENTRE FOR APPLIED RESEARCH IN EDUCATION (1987). *Coming to terms with research*. Norwich: University of East Anglia. School of Education. CARE.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- CASTELLS, M. y otros. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLS, M. (1997). "La globalización ha venido y nadie sabe cómo ha sido". En *El País*.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1, *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- CAZDEN, C. B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- CEBRIÁN, J.L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1995). "Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado". *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 6, 208 líneas, URL: No se encuentra la fuente de la referencia..
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1996). "Una nueva necesidad, una nueva asignatura". En SALINAS, J. y otros (coords). *Redes de comunicación, redes de aprendizaje, Edutec95*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares, 471-476.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1988). *Teoría y técnica de la información audiovisual*. Madrid: Alhambra Universidad
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1994). *Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación*. Madrid: Síntesis. Col. Ciencias de la Información.
- CHADWICK, C.B. (1983) "Los actuales desafíos para la Tecnología Educativa". *Revista de Tecnología Educativa*, nº 8, 2, 99-109.
- CHADWICK, C. y RIVERA, J.N. (1991) *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- CHALMERS, A. F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- CHION, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona: Paidós. Col.: Paidós comunicación.
- CHOMSKY, N. (1994). *Política y cultura a finales del siglo XX*. Barcelona: Ariel
- CHOMSKY, N. y RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.

- CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1980) *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning*. Michigan, IRT.
- CLARKE, M. (1982). "¿Tecnología aplicada a la educación o Tecnología Educativa?" *Perspectivas*, 12, 3, 337-348.
- COLÁS, M<sup>a</sup>.P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLLINS, A. (1996). "El potencial de las tecnologías de la información para la educación". En VIZARRO, C. y LEÓN, J.A. *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- COLOM, A.J. (1986) "Pensamiento tecnológico y teoría de la educación". En CASTILLEJO, J.L. y otros. *Tecnología y Educación*. Barcelona, CEAC, 13-30.
- COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco (Informe Delors).
- COOK, T.D. y REINCHARDT, CH.S.(1986). *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- COOK, T.D. y REINCHARDT, CH.S.(1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos". En COOK, T.D. y REINCHARDT, CH.S. *Metodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata, 25-58.
- COPA, J. (1992). "18 años de escuela de padres ECCA. Recorrido histórico realizado por su actual coordinador". *Radio y Educación de Adultos*, n°19, 9-15.
- COROMINAS, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum*. Barcelona: Graó, col. MIE.
- CRESPO, A. y SEVA, R. (1990). "La radio un recurso en la escuela". *Alminar*, n° 13, 26-27.
- CRONBACH, L. J. (1975). "Beyond the two disciplines of scientific psychology". *American Psychologist*, 30. 116-127.
- DE PABLOS, J. (1994) "Visiones y conceptos sobre la Tecnología Educativa". En SANCHO, J. M<sup>a</sup> (coord.) *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona, Horsori.
- DÍAZ, L. (1992). *La radio en España. 1923-1993*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUARTE, A. y JORGE, E. (1992). "La radio en los programas de educación a distancia". *Radio y Educación de Adultos*, n°20, 27-33.

- ECO, U. (1993). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen. (Versión original 1968)
- ECHEVERRÍA, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama. Col. Argumentos.
- EISNER, E.W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- ELY, D.P. (1992) "Tecnología Educativa: campo de estudio". En HUSEN, T. y Postlethwaite, T.N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 9, 5394-5397.
- ELLIOT, J. (1986) *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ENESCO, I. y OLMO, C. del (1992). *El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo entre iguales*. Madrid: Alhambra Longman.
- ERANT, M. R. (1992) "Tecnología Educativa: marcos conceptuales y desarrollo histórico". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. *Enciclopedia Internacional de la Educación*, 9, 5405-5417.
- ESCUADERO, J. M. (1983) "Nuevas reflexiones en torno a los medios para la enseñanza". *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1, 19-44.
- ESCUADERO, J. M. (1990) "Intervención en Educación Especial". En *Actas de las 5º Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- ESPINA, L. (1986). "La radio, tecnología para la educación de adultos. La experiencia de radio ECCA". *Radio y Educación de Adultos*, nº 1, 5-7.
- ESPINA, L. (1987). "La escuela de padres ECCA, en la dinámica de la educación de adultos". *Radio y Educación de Adultos*, nº 4, 6-12.
- ESTEFANÍA, J. (1997). *Contra el pensamiento único*. Madrid: Taurus
- ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En WITTRICK, M. C. *La investigación en la enseñanza. Métodos cualitativos y de investigación*. Barcelona: Paidós, 196-301.
- EVERTSON, C. L. y GREEN, J. L. (1986). "La observación como indagación y método". En WITTRICK, M.C. *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC
- EZCURRA, L. (1974). *Historia de la radidifusión española*. Madrid: Editora Nacional.

- FAUS BELAU, A. (1981). *La radio. Introducción a un medio desconocido*. Madrid: Latina Universitaria.
- FAUS BELAU, A. (1995). *La era audiovisual. Historia de los primeros cien años de la radio y la televisión*. Pamplona: Eiunsa.
- FERNÁNDEZ ASÍS, V. (1986). *Radio-televisión información y programas. Las incognitas de los medios electrónicos*. Barcelona: Servicio de publicaciones de rtv, 2 tomos.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRER, E. (1997). *Información y Comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FEYERABEND, P. (1984). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- FEYERABEND, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos. (Versión original 1970)
- FILSTEAD, W. (1986). "Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa". En COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 59-79.
- FORRESTER, V. (1996). *El horror económico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRANQUET, R. (1983). "La radio durante la república y la guerra civil". *L' Avenc*, nº 56, 45-49.
- FRANQUET, R. (1987). "Guerra en las ondas: la radio en la guerra civil española". *L' Avenc*, nº 104, 50-54.
- FREIRE, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. BB AA: Siglo XXI
- FREIRE, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- FUNDESCO. (1997). "Conclusiones del II Foro de la Radio". *Boletín FUNDESCO*.
- GAGNE, R. M. (1975) *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Diana.

- GALLEGO, D., ALONSO, C. y CANTÓN, I. (Coord.) (1996). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-tau.
- GARCÍA FERNÁNDEZ J. A. (1993). "Cooperación en la escuela: en la encrucijada de la integración escolar". En GARCÍA, J. A. *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar*. Madrid: Alhambra Longman
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989) *Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA TAPIA, N. (1995). "Del hacha al robot". *Muy Especial. Historia de la tecnología*, nº 23, 18-22.
- GASCÓN BAQUERO, M<sup>a</sup> C. (1991). *La radio en la educación no formal*. Barcelona: CEAC
- GIBBONS, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PEREZ, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GIROUX, H.A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GÓMEZ, J. (1997). "Días de radio". *Textos*, nº 14, 23-35.
- GOMEZ TORREGO, L. (1991). *Manual de español correcto*. Madrid: Arco Libros, 2 t.
- GONZÁLEZ, A. M. (1985). "Noventa y uno punto seis: aquí la radio". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 123, 14-15.
- GONZALEZ DE MENDOZA, P. (Comentarios) (1990). *Fonoteca literaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- GONZÁLEZ I MONGE, F. (1985). "Radio y educación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 123, 4-9.

- GONZALEZ I MONGE, F. (1989). *En el dial de mi pupitre. Las ondas herramienta educativa*. Barcelona, G. Gili. Col.: Medios de comunicación en la enseñanza.
- GORDO, A. y LINAZA, J. (eds.) (1994). *Psicología, discurso y poder: metodologías cualitativas, perspectivas críticas*. Madrid: Visor
- GROS, B. (Coor). (1997). *Diseños y programas educativos. Pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona: Ariel Educación.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1985). "Criterios de credibilidad en la investigación en la investigación naturalista". En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- GUBA, E y LINCOLN (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Baff
- HABERMAS, J. (1984). *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: Tecnos.
- HABERMAS, J. (1986). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili SA. Col. MassMedia. (Versión original de 1962)
- HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre modernidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus (Versión original 1968, 1ª edición en castellano 1982)
- HALE, J. (1976). *La radio como arma política*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HAWHINS, J. y MEREDITH, S. (1983). *Audio y radio*. Madrid: SM.
- HAYE, R. M. (1995). *Hacia una nueva radio*. Barcelona: Paidós. Col.: Paidós estudios de comunicación.
- HERNANDEZ, F. y VENTURA, M. (1992) *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó-ICE UB.
- HILLS, G. (1987). *Los informativos en radiotelevisión*. Madrid: Instituto Oficial de radiotelevisión (IORT)
- IBARRA, E. (1991). "Aproximación a la radio comunitaria". *Voces y culturas*, nº 2-3-, 60-71.
- IZZO, D. (1980). *Politica, cultura e scuola*. Teramo: Lisciani & Giunti Editori.
- JAMISON, D. y McANANY, E. (1980). *La radio al servicio de la educación y el desarrollo*. Madrid: MEC.

- JIMÉNEZ, J. (1985). "¡Aquí, radio Plegadero!". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 124, 25-27.
- KAUFMAN, R. (1980) "The passion for the practical: Are educational technologists losing their idealism?" *Educational Technology*, 20, 1, 22-28.
- KEMMIS, S. (1980). "The imagination of the Case and the invention of the study". In SIMONS, H. *Towards a Science of the Singular*. Norwich: C.A.R.E. Occasional Publications nº 10. University of East Anglia.
- KEMMIS, S. (1990). "Mejorando la educación mediante la investigación-acción participativa". En C. Salazar.(Coord) (1992). *La investigación. Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: E. Popular, 175-204.
- KRASNY, L. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación*. Madrid: Aprendizaje-Visor
- KUHN, T. (1987). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Primera edición, 1962).
- LEWIS, P. M. y BOOTH, J. (1992). *El medio invisible. Radio pública, privada, comercial y comunitaria*. Barcelona: Paidós. Col.: Paidós Comunicación.
- LÓPEZ, M. y SÁNCHEZ, M<sup>a</sup>. R. (1989) "La alfabetización por radio en el año 2000". *Radio y Educación de Adultos*, nº 11, 12-18.
- LÓPEZ PELLICER, J.A. (1993). "El régimen concesional y de gestión de las emisoras de radio municipales". *Revista de estudios de la Administración Local y Autoutonómica*, nº 257, 27-44.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, M. (1986). "Los cursos de cultura popular en el centro ECCA de Canarias: resultados de una encuesta a los profesores orientadores". *Radio y Educación de Adultos*, nº 1, 8-14
- LUNDGREN, V.P.(1991). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- McDONALD, B. (1975). "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO, J. y PÉREZ G., A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- MACLEISH, R. (1985). *Técnicas de creación y realización en radio*. Madrid: IORT
- MACLEISH, R. (1997). *Production of radio*. Londres: Pitman.
- MARQUES, P. (1996): "Hardware: unidad central y periféricos". En FERRES, J. y MARQUES, P. (Coords): *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Páxis, 101-114.

- MARTÍN E. (1991) «¿Qué contienen los contenidos escolares?, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188 75-78.
- MARTIN, E. y FERRANDIS, A. (1992) *Fundamentaciones psicológicas y sociológicas del DCB*. Zaragoza: ICE Universidad.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. y SALINAS, F.D. (1988) *Programación y evaluación de la Enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas*. Barcelona: Mestral.
- MARTÍNEZ MENGOL, A. (1984). *La radio a su alcance. Emisores de FM*. Barcelona: Ingelek, col. Biblioteca de diseño electrónico.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1996). "Educación y nuevas tecnologías". En *EDUTEC* <http://www.uib.es/depart/dcewed/revelec2.html>
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1996). "Tecnología educativa y diseño curricular". EN GALLEGO, D., ALONSO, C. y CANTÓN, I. (Coord.) *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-tau, 13-19
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ed. de la Torre.
- MEC. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. LOGSE. Madrid.
- MEC. (1991). *R.D. 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la E.I.*, BOE de 9 de septiembre de 1991.
- MEC. (1991). *R.D. 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la E.P.*, BOE de 13 de septiembre de 1991.
- MEC. (1991). *R.D. 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la E.S.O.*, BOE de 13 de septiembre de 1991.
- MEDRANO, G. (1993). *Nuevas tecnologías en la formación*. Madrid: Eudema.
- MENDEZONA, R. (1976). "Radio España Independiente. Estación Pirenaica". En HALE, J. *La radio como arma política*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MIRANDA, F. (1990). *La fonoteca*. Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- MONCADA, A. (1995). *La zozobra del milenio*. Madrid: Espasa Hoy
- MORENO HERRERO, I. (1992). "Posibilidades didácticas del sonido y radio escolar. Implicaciones curriculares". *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 57-65.
- MORENO HERRERO, I. (1995). *Magias para jugar a la radio*. Madrid: Alhambra Longman.

- MORENO HERRERO, I. (1996). "Las nuevas tecnologías como nuevos materiales curriculares". En *Educación y Medios*, nº2, 40-47.
- MORENO HERRERO, I. (1997a). "Tecnología de la información y organización del centro educativo". *Revista Complutense de Educación*, v. 8, nº 2, 145-160.
- MORENO HERRERO, I. (1997b). *La radio en el aula. Posibilidades para comunicar de forma creativa*. Barcelona: Octaedro.
- MUÑOZ, J.J. y GIL, C. (1986). *La radio: Teoría y práctica*. Madrid: IORT.
- MUÑOZ, J.J. (1993). *Expresión artística y audiovisual*. Salamanca: Amarú.
- MUÑOZ, J.J. (1994). *Radio educativa*. Salamanca: Librería Cervantes.
- NARROS, M<sup>a</sup>. J. (1995). "Métodos de segmentación de mercados: un análisis comparativo aplicado a la audiencia de radio". *ESIC-Market*, 53-67.
- NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- NICKERSON, R. S., PERKINS, D. y SMITH, E. (1994). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.
- NISBETT, A. (1985). *Uso de micrófonos*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OLSON, J.K. (1987). "El cambio en educación. ¿Por qué persiste todavía la Racionalidad Técnica?". *Revista de Innovación e investigación Educativa*, nº 3, 103-110.
- ORRICO, A. (1988). *Radio e información*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació y Ciència
- ORTEGA, P. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1994). *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia: Caja Murcia, obra cultural.
- ORTIZ, M.A. y MARCHAMALO, J. (1994). *Técnicas de comunicación en radio. La realización radiofónica*. Barcelona: Paidós, Papeles de comunicación.
- ORTIZ, M. A. y VOLPINI, F. (1995). *Diseño de programas de radio. Guiones, géneros y fórmulas*. Barcelona: Paidós. Col.: Papeles de comunicación.
- PABLOS PONS, J. de y GORTARI DRETS C. (Eds.) (1992) *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla: Alfar.

- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó, col. Biblioteca de aula 105.
- PÉREZ TORNERO, J.M., TROPEA, E., SANAGUSTÍN, P. y COSTA, P.O. (1992). *La seducción de la opulencia*. Barcelona: Paidós, col. Contextos.
- PIAGET, J. (1976) *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Barral.
- POPKEWITZ, Th. S. (Comp.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- PORLAN, R. y MARTIN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- POSTMAN, N. (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del s«how business»*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- PRADO, E. (1985). *Estructura de la información radiofónica*. Barcelona: Mitre
- PRADO, E. (1988). "Radio y nuevas tecnologías: un maridaje secreto". *Telos*, nº 14, 92-95.
- PRIETO, F., ZORNOZA, A.Mª. y PEIRÓ, J. Mª. (1997). *Nuevas tecnologías de la información en la empresa. Una perspectiva psicosocial*. Madrid: Pirámide Psicología.
- PUERTAS, L.M. (1989). "La radio, instrumento motivador para el aprendizaje del euskera". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 53-64.
- RAMONET, I. (1997). *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Madrid: Debate.
- RAMONET, I. (Ed.) (1998). *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid: Alianza. Col., Alianza actualidad.
- RAMOS, J. M. (1992). "El empleo de la radio en programas nacionales de alfabetización: experiencia de México". *Radio y Educación de Adultos*, nº 19, 29-35.
- REIG, R. (1992). *Sobre la comunicación como dominio. Seis paradigmas*. Madrid: Fundamentos.
- REIGELUTH, CH. M. (Ed.) (1983). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.

- RÍO APARICIO, P. (1991). *La radio en el diseño curricular*. Valladolid: Bruño.
- ROCA, P. (1985). "El taller de radio". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 123, 12-13.
- RODRÍGUEZ D., J. L. (1983). "Comunicación y Tecnología Educativa" I Congreso de Tecnología Educativa. S.E.P. Madrid.
- RODRÍGUEZ D., J.L. y SÁENZ, O. (dirs) (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: Marfil.
- RODRÍGUEZ POLO, P. y otros. (1987). *Construcción y utilización de una emisora de FM. Memoria de una experiencia educativa*. IFP Merindades de Castilla, Villarcayo. Burgos: Centro de Profesores.
- ROGERS, C. (1980). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- ROSALES LOPEZ, C. (1984). *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea.
- ROURA, A. (1993). *Luis del Olmo. La radio y yo. Veinte años de Protagonistas*. Barcelona: Ediciones B.
- ROWNTREE, D. (1982). *Educational Technology in Curriculum development*. London, Harper & Row.
- RUIZ TARAZONA, A. (1985). *Guía para una fonoteca básica*. Madrid: Ministerio de cultura.
- SAEZ, M<sup>a</sup>. J. y CARRETERO, A. J. (1990). "El estudio de caso". En SAEZ, M<sup>a</sup>. J. *Evaluación de programas, Proyecto e Instituciones en educación*. ICE, Universidad de Alcalá de Henares.
- SAEZ, M<sup>a</sup>. J. y CARRETERO, A. J. (1994). "El estudio de caso en evaluación o la realidad a través de un calidoscopio". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 20, 163-178.
- SALINAS, J. (1995): "Cambios en la comunicación, cambios en la educación". En VILLAR, L.M. y CABERO, J. (coods). *Aspectos críticos de una reforma educativa*, Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 61-73.
- SALOMON, G. (1979). *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- SALOMON, G. y CLARK, R. E. (1977). "Examining the methodology of research on media and technology in Education". *Review of Educational Research*, 47, 1, 99-120.

- SAN JOSÉ, A. (1995). "La radio en España: una situación esquizofrénica". *Economistas*, nº 13, 599-603.
- SAN MARTÍN, A. (1991). "Cultura audiovisual y currículum escolar". *Revista de Investigación en el aula*, nº 14, 9-18.
- SAN MARTÍN, A. (1994). "El método y las decisiones sobre los medios didácticos. En SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (Cood.). *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori.
- SAN MARTÍN, A. (Ed.) (1997). *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada*. Valencia: Nau Llibres, col. Universidad.
- SANCHO, J. M<sup>a</sup>. (Cood.) (1994). *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: CIDE, MEC.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SEVILLANO GARCIA, M<sup>a</sup>. L.(1994). "Los medios de comunicación a distancia". *Revista de medios y educación* nº 1, 45-62.
- SOLA, M. (1989). "Radio en la escuela". *Puerta Nueva*, nº 9, 26-30.
- SOLOMON, C. (1987). *Entornos de aprendizaje con ordenadores. Una reflexión sobre las teorías del aprendizaje y la educación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- SQUIRES, D. y McDOUGALL, A. (1997). *Cómo elegir y utilizar software educativo*. Madrid: Morata/Paideia
- STAKE, R. (1980). "Case study". In NISBET, J. N. *World learn book of education*. London: Kogan-Page
- STAKE, R. (1992). "Evaluación respondente". Seminario de Evaluación de Programas, Instituciones y Proyectos. ICE, Universidad de Alcalá de Henares. (Documento mimeografiado)
- STENHOUSE, L. (1983). "La investigación del currículum y el arte del profesor". *Investigación en la escuela*, 15, 9-15.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- STUFFEBEAM, D.L. y SHINKEFIELD, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TERCEIRO, J. B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza Editorial.
- TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- TOUGH, Joan (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor-MEC.
- UNED (1993) *Tecnología Educativa. Materiales audiográficos*. Madrid, UNED.
- UNESCO (1997). *Informe mundial sobre la información*. Madrid: Ediciones UNESCO/CINDOC.
- VALERA, A. (1984). "La música en la ondas". *Análisis e investigaciones culturales*, nº 20,21-35.
- VALLS, J. M<sup>a</sup>. (1992). "Educar con y para la radio". *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 14, 67-75.
- VENTIN, J. A. (1987). "Antología de greguerías sobre la radio de Gómez de la Serna". *Revista de Ciencias de la Información*, nº 4, 307-346
- VILLAFANE, J. (1988). "La información radiofónica: los caminos de la mediación". *Telos*, nº 14, 105-112.
- VOLPINI DE CHAMORRO, M.I. y GOLMAN, G. (1993). "Ronda de intercambio, asamblea y consejo de escuela. ¿Se enseña a participar?". En Solves, M. y otros. *La escuela, una utopía cotidiana*. Buenos Aires: Paidós, col.: cuestiones de educación.
- VV. AA. (1986). *Registro de sonido*. Madrid: Nueva Lente, col. Biblioteca básica electrónica, nº 36.
- VV. AA. (1986). "La radio como instrumento de educación: aproximación a una categorización de los programas radiofónicos educativos". *Bordón*, nº 263, 451-463.
- VV. AA. (1993). *La radio escolar. Experiencias y aplicaciones didácticas*. Cádiz: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia. Col.: EDUCA.

- VYGOTSKY, LEV S. (1977) *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade (Versión original 1934)
- WALKER, R. (1983). "La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos". En DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D., *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- WILLIS, P (1994). "La metamorfosis de mercancías culturales". En CASTELLS, M. y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- WITTROCK, M.(1990). *La investigación de la enseñanza*. 3 tomos. Barcelona: Paidós.
- WOLF, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC, col. Temas de educación.
- YOUNG, R.(1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- YOUNIS HERNÁNDEZ, J.A. (1993). *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*. Las Palmas: Librería Nogal Ediciones.
- ZELLER, C. (1991). "La radio popular en el Salvador". *Voces y culturas*, nº 2-3, 81-88.

## **2. FUENTES DOCUMENTALES**

---

En la actualidad en el campo de las Ciencias de la Educación y en el de los medios de comunicación social contamos con una amplia red de fuentes bibliográficas y documentales que se incrementa de forma constante debido a los sistemas informáticos y telemáticos de tratamiento de la información. Éstos a su vez ponen a nuestro alcance, a través de sistemas como Internet, un sinnúmero de posibilidades para la consulta y utilización de bases documentales. Por ello se hace necesario seleccionar algunas de estas fuentes de acuerdo con la pertinencia sobre los temas tratados en la tesis, el interés científico y pedagógico en general, y la puesta al día de los datos e investigaciones como fuente de consulta actual y futura.

### **2.1. Enciclopedias, diccionarios y glosarios**

#### **a) Enciclopedias**

AMERICAM EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (1982). *Encyclopedia of educational research*, 5 vols. New York: McMillan.

DUNKIN, M. J. (Dir.) (1987). *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.

ERANT, M. (Comp.) (1989). *The International Encyclopedia of Educational Technology*. Oxford/Nueva York: Pergamon Press.

HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (Dir.) (1989-1993). *Enciclopedia Internacional de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 10 vols. (Versión actualizada en inglés de 1994, en la editorial Pergamon de Oxford.)

LEWY, A. (1991). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press

VARIOS. (1985). *Enciclopedia Práctica de la Pedagogía y de la Didáctica*. Barcelona: Planeta- Agostini, 6 vols.

## b) Diccionarios

AGUIRRE, A. y ÁLVAREZ, J. M. (Eds.) (1988). *Diccionario de psicología para educadores*. Barcelona: PPU

DE LA ORDEN, A. (Coord.) (1985). *Diccionario de las ciencias de la educación: investigación educativa*. Madrid: Anaya.

DE LANSHEERE, G. (1985). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas*. Barcelona: Oikos-tau.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (1982). *A dictionary of reading and related terms*. USA: P.O. Box. Delaware. (Trad. Ediciones Pirámide 1985)

MIALARET, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

SÁNCHEZ CERREZO, S. (Dir.) (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

VARIOS. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

## c) Glosarios

AECT (1977) *Educational technology: Definition and Glossary of Terms*. Washington, AECT.

CEBRIÁN HERREROS, M. (1983). *Siglarío internacional de radio y televisión*. Madrid: Instituto Oficial de radio y Televisión.

SÁNCHEZ CERREZO, S. (Dir.) (1991). *Léxicos de Ciencias de la Educación: Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.

UNESCO (1986) *Glossary of educational technology terms*. Glosario de términos de tecnología de la educación. París, Unesco.

## 2.2. Publicaciones periódicas

### a) Revistas

AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: Barcelona, Ed. Graó.

BORDÓN: Madrid, Sociedad Española de Pedagogía.

- CD WARE MULTIMEDIA: Edita MP Multipress. Madrid.
- COMUNICACIÓN LENGUAJE Y EDUCACIÓN: Madrid, Grupo Edisa, Aprendizaje S. A.
- COMUNIDAD ESCOLAR: Madrid, MEC.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: Barcelona, ed. Praxis.
- EDUCACIÓN Y MEDIOS: Madrid, APUMA, Asociación de Profesores usuarios/as de Medios Audiovisuales.
- ELECTRÓNICA Y COMUNICACIONES: Edita Cypsela, S.L. Barcelona.
- INNOVACIÓN EDUCATIVA: edita Dto. Didáctica, Universidad de Santiago.
- INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, edita Universidad de Sevilla y CEPs.
- JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION TECHNOLOGY: Association for Special Education Technology. Utah State, Uni. Logan.
- MAC USER: edita Z.D. Publishing Company, USA (en inglés).
- MULTIMEDIA NEWS: Edita Glóbus, Madrid.
- ON OFF: Edita Globus S.A. Madrid.
- PCMANÍA: Edita Hobby Press S.A., Madrid.
- POWER SCIENCE: Apple Computer España SA, Madrid
- PRIMERAS NOTICIAS, Fin ediciones S.A., Barcelona.
- RADIO Y EDUCACIÓN DE ADULTOS:
- REVISTA COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN: Madrid, Servicio publicaciones UCM.
- REVISTA DE EDUCACIÓN: Madrid, MEC
- TELOS: Madrid, Fundesco.
- ZEUS: edita grupo Logo.

**b) Boletines**

BOLETÍN DE ESTUDIOS Y DOCUMENTACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES:  
Madrid, SEREM-Inserso.

BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION: UNESCO,  
Paris.

FUSDESCO (Boletín informativo)

**c) Anuarios**

ANUARIO DE LA EDUCACIÓN: Madrid, Santillana.

ANUARIO DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: Madrid, Magisterio Español.

ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'EDUCATION ET DE  
L'ENSEIGNEMENT: Genève-Paris, BIE-UNESCO

INTERNATIONAL YEARBOOK OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY:  
London, Association for Programmed Learning and Educational  
Technology.

THE YEARBOOK OF EDUCATION: London-New York, The University of  
London -Institute of Education and Teachers College- Columbia  
University.

YEARBOOK: Washington, Association for Supervision and Curriculum  
Development.

**c) Boletines bibliográficos**

BOLETÍN DE SUMARIOS: Servicio de Documentación CIDE. Madrid.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1995).  
*Boletín bibliográfico*. Madrid: MEC.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (Dir.) (varios años). *Boletín Internacional de  
Bibliografía sobre Educación*, BIBE. En 6 idiomas. Madrid: Bibliografías  
internacionales.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO. *Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.

LOPEZ-ARENAS, J.M. y CABERO, J. (1991) *BITE. Bibliografía de Tecnología  
Educativa*. Sevilla, GID.

### **3. BASES DE DATOS DOCUMENTALES INFORMATIZADAS Y SERVIDORES DE INTERNET**

---

#### **a) Bases de datos**

##### **PUBLICACIONES OFICIALES**

*BOE* <http://www.boe.es>

*DOCE* <http://www.uv.es/cde/DOCE/>

##### **UNIVERSIDADES DE AMÉRICA:**

<http://www.clas.ufl.edu/CLAS/american-universities.html>

##### **UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS**

<http://www.virtualsw.es/netmaster/unis.html>

##### **BASE DE DATOS DE CUALQUIER UNIVERSIDAD EN CUALQUIER PARTE DEL MUNDO**

<http://geowww.uibk.ac.at/univ/index.html>

##### **BIBLIOTECAS ESPAÑOLAS**

<http://www.rediris.es/recursos/bibliotecas/index.html>

##### **BIBLIOTECAS EUROPEAS**

<http://www.bl.uk/gabriel/en/welcome.html>

##### **BIBLIOTECAS EN LA WWW**

<http://sunsite.berkeley.edu/libweb/>

##### **BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.**

<http://www.ucm.es/bucm/inf/>

##### **CENTRO DE DOCUMENTACIÓN DE RADIO NACIONAL.** <http://www.rne.es>

Posee catálogos, biblioteca, hemeroteca y el archivo histórico. Previa autorización se pueden consultar sus tres bases de datos: *Basinfa*, base de datos de documentación escrita. El archivo sonoro está en dos bases de datos: *Músicas* y *Palabra*.

DÉDALO. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE).  
<http://www.ince.see.mec.es>

ISBN. Madrid: Micronet. Contiene las referencias de los libros publicados en España, recogidas por la Agencia Española de ISBN.

ISOC. Madrid. Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades.

REDINET. Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa:  
Investigación, innovación y recursos didácticos  
<http://www.mec.es/redinet/>

RED EURYDICE. Red de información sobre la Educación en la Comunidad Europea. En España: Servicio de documentación del CIDE, MEC.

REDES TECNOLÓGICAS  
<http://www.fundesco.es/publica/telos-44/central12.html>

TESEO. Madrid. MEC. Contiene las tesis doctorales aprobadas en las universidades españolas. <http://www.mec.es/teseo/>

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA. <http://www.uoc.es>

## **b) Servidores españoles relacionados con la educación**

MEC: Ministerio de Educación y Cultura. <http://www.mec.es>

PNTIC: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.  
<http://www.pntic.es>

Relacionados con la investigación en general:

BNE: Biblioteca Nacional. <http://www.bne.es/>

CICYT: Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología.  
<http://www.cicyt.es/>

Red IRIS (Interconexión de los Recursos InformáticoS)  
<http://www.rediris.es/>

RedIRIS es la red académica y de investigación financiada por el Plan Nacional de I+D y gestionada por el Centro de Comunicaciones CSIC RedIRIS del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas <http://www.csic.es/>

SEUID: Secretaría de Estado de Universidades, Investigación y Desarrollo  
<http://www.seui.mec.es/>

### **c) Servidores internacionales**

EU-AEI: European network for educational research on Assessment, Effectiveness and Innovation  
<http://www.to.utwente.nl/prj/euaei/index.htm>

OCDE: CERI: Centre for Educational Research and Innovation  
[http://www.oecd.org/els/edu/els\\_ceri.htm](http://www.oecd.org/els/edu/els_ceri.htm)

EE.UU.: ERIC: Educational Resources Information Center  
<http://www.aspensys.com/eric/>

EE.UU.: CSTEOP: Boston College  
<http://wwwwcsteop.bc.edu/>

### **d) Otros servidores de interés en Internet**

APUMA. <http://www.arrakis.es/~apuma/>  
Página de la Asociación de Profesores usuarios/as de Medios Audiovisuales.

#### **BIBLIOTECA VIRTUAL DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.**

<http://www.doe.d5.ub.es/te/>  
Contiene documentos de gran valor sobre televisión, medios audiovisuales y educación.

**CIBERESCUELA BROADCAST TV.** <http://www.ran.es/personal/felix/>

Información sobre recursos audiovisuales, materiales formativos, personal técnico artístico...

**CISAC** - Confederación Internacional de Sociedades de Autores y Compositores  
<http://www.cisac.org/sp/about>

Entre otros recursos, este servidor ofrece noticias vinculadas con los medios y la comunicación.

"EL CLUB DE LAS IDEAS". CanalSurTelevisión. Andalucía.  
<http://www.canalsur.es/ideas.html>

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN. Universidad Complutense de Madrid  
<http://www.ucm.es/info/ccinf>

IL BAMBINO MEDIATO (Italiano).  
<http://www.pittimmagine.com/kids/censis/comunic.htm>

Este servidor ofrece información acerca de la prensa y la televisión italianas, desde el punto de vista de los modos de representación de los niños que son dominantes en los medios de comunicación de masas (información, publicidad, *shows* y programas de ficción televisivos)

INSTITUTO REAL DE SAN LUIS. <http://www.irsl.edu.mx>  
Servidor del Instituto Real de San Luis (Méjico) que cuenta con "Educando", una publicación del personal académico.

INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL AUDIOVISUAL - Universidad Pompeu Fabra (catalán y castellano). <http://www.iaa.upf.es/>

Tiene una buena revista de comunicación audiovisual, *Formats I*.

LA AVENTURA DEL SABER (TV Educativa)  
<http://www.rtve.es/tve/program/avsaber/saber.htm>

L'ESCOLA A CASA. Televisió de Catalunya en xarxa.  
<http://www.xtec.es/pmav/4escola/04escola.htm>

MAPA DE RECURSOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA  
<http://donde.uji.es>

MAPA DE RECURSOS EDUCATIVOS EN EUROPA  
<http://ibertnet.es/europa.html>

MAPA DE RECURSOS EDUCATIVOS EN EL MUNDO  
<http://info.isoc.org/images/mapv15.gif>

MONTEUVE. <http://www.monteuve.com>

Espacio de las imágenes y los sonidos. En esta página se encuentra *La ciudad de la imagen*, donde se recopila información sobre cineastas, filmografías, fichas de películas, comentarios, una página dedicada a concursos y festivales, y enlaces a todo tipo de materiales audiovisuales.

PROGRAMA DE MEDIOS AUDIOVISUALES DE CATALUÑA.

<http://www.xtec.es/pmav>

Página del servicio de audiovisuales y educación de la Generalidad de Cataluña.

SECRETARIADO DE RECURSOS AUDIOVISUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. Universidad de Sevilla.

<http://www.cpd.us.es/sav/pixel.htm>

Institución dependiente del Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Extensión Cultural que surge a raíz de la importancia creciente de la comunicación audiovisual. Ofrece una página con publicaciones, entre ellas, la revista *Pixel-BIT*.

SPECTUS. Grupo de investigación sobre medios de comunicación y educación.

<http://friendnet.friendnet.es:80/spectus/>

Tratamiento en el aula del fenómeno televisivo. Tiene un interesante apartado de Experiencias.

TALÓN DE AQUILES.

<http://www.uchile.cl/facultades/csociales/talon/>

Revista académica publicada por la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Contiene artículos vinculados con las ciencias y las humanidades.

TELEVISIÓN DE GALICIA.

<http://www.crtvg.es/tvg/pritvg.htm>

TELEVISIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA.

<http://roble.pntic.mec.es/atei/atei1.htm>

UNIVERSIDAD DE KANSAS. (Inglés).

<http://www.ksu.edu/welcome.html>

UNIVERSIDAD DE MONCTON. Nouveau Brunswick. Canadá (francés).

<http://www.umoncton.ca/>

VÍDEO.

<http://www.ceniai.inf.cu/dpub/video/video.htm>

Página de la publicación Vídeo, producida por el Departamento de Televisión Educativa, del Instituto Superior Pedagógico *E.J. Varona*, de Cuba. Ofrece artículos científicos relacionados con los medios de comunicación en todas sus variantes y géneros.



## **4. OTRAS FUENTES EN INTERNET**

---

### **4.1. Revistas electrónicas en internet**

CREDI. Repertorio de Servicios Iberoamericanos de Documentación e Información Educativa.

<http://www.oei.es/homepage.htm>

CUADERNOS DE DOCUMENTACIÓN MULTIMEDIA (de la Facultad de CC. de la Información de la UCM).

<http://www.ucm.es/info/multidoc/revista>

EDUTEC. Revista electrónica de Tecnología Educativa.

<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>

LA REVISTA DE ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍA.

<http://www.inf-cr.uclm.es/~adie/revista.htm>

LA TECNOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA.

<http://www.mpsnet.com.mx/quipus/REVIS.htm>

POLVO DE TIZA. Revista electrónica. M.C.E.P. de Madrid.

<http://www.lander.es/~freinet/publicac.htm#tiza>

QUADERNS DIGITALS.

<http://www.ciberaula.es/quaderns/portada7.html> .

REVISTA ELECTRÓNICA DE METODOLOGÍA APLICADA. (REMA)

[http://www.uniovi.es/user\\_html/herrero/REMA/](http://www.uniovi.es/user_html/herrero/REMA/)

RIE. Revista de Investigación Educativa. Universidad de Murcia.

<http://www.um.es/~depmed/RIE>

SerBYDor (Servidor de Recursos Bibliotecarios y Documentales en la Red).

<http://eubd1.ugr.es/temp/serbydor/home2.htm>

TELOS.

<http://www.fundesco.es/publica/telos/telos.html>

## **4. 2. Emisoras de radio y televisión a través de internet**

### **a) Radios existentes sólo en internet**

RADIO CABLE.

<http://www.xpress.es/radiocable>

### **b) Emisoras de carácter nacional**

Cadena COPE. <http://www.cope.es/>

Cadena SER. <http://www.cadenaser.es/scripts/cadenaser/cserprt.asp>

Canal 9 Radio Televisión Valenciana. <http://www.rtvv.es/>

Catalunya radio. <http://www.catradio.es>

Onda Cero radio. <http://www.ondacero.es/>

Radio Intereconomía 93.1 FM. <http://negocios.com/ie/>

Radio Nacional de España. [http://www.rtve.es/rtve/\\_rne/rne0.htm](http://www.rtve.es/rtve/_rne/rne0.htm)

Radio Televisión de Andalucía. <http://www.cica.es/rtva/rtva.html>

### **c) Televisión. Canales nacionales**

Antena3 Televisión. <http://www.antena3tv.es/>

Canal + <http://www.cplus.es>

Canal Satélite Digital. <http://www.ucm.es/BUCM/inf/>

CNN en español. <http://www.cnnenespanol.com> (internacional)

RTVE. <http://www.rtve.es/>

Telecinco. <http://www.telecinco.es>

Vía Digital. <http://www.viadigital.net>

**d) Televisión. Canales autonómicos**

Canal 9. <http://www.rtvv.es>

Canal Sur. <http://www.canalsur.es/>

Telemadrid. <http://www.telemadrid.com>

Televisión de Galicia. <http://www.crtvg.es>

TV3 Cataluña. <http://www.tvc.es/>

**4.3. Periódicos a través de internet**

Sólo una pequeña muestra

**a) De ámbito nacional**

ABC <http://www.abc.es>

LA VANGUARDIA <http://www2.vanguardia.es>

EL MUNDO <http://www.el-mundo.es>

EL PAÍS <http://www.elpais.es>

EL PERIÓDICO DE CATALUÑA <http://www.elperiodico.es>

AGENCIA DE PRENSA EFE NET <http://www.efe.es>

**b) Extranjeros**

FINANCIAL TIMES <http://www.usa.ft.com>

JAPAN TIMES ONLINE <http://shrine.cyber.ad.jp>

JOURNAL OF TECHNOLOGY EDUCATION  
<http://borg.lig.vt.edu/ejournals/JTE/jte.html>

NEW YORK TIMES <http://www.nytimes.com>

TIMES OF LONDON <http://www.the-times.co.uk>



**ABRIR CAPÍTULO VI**





**ABRIR CAPÍTULO V**

## **VI. ANEXOS**



## **1. CRONOLOGÍA DE LOS ESTUDIOS DE CASOS**



## 1.1. CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Estudio de caso A.

Curso 1989/90

FECHA	ACCIONES
<i>Septiembre</i>	
Martes 25	Reunión con los padres de la tutoría. Anuncio de la investigación y aclaraciones sobre en qué consiste y por qué se hace.
<i>Octubre</i>	
Martes 3	Primera reunión con el grupo de alumnos. Concreción de algunos aspectos de la investigación.
Jueves 5	Primera actividad a partir del un Proyecto de Trabajo. Observación.
Martes 10	Comienza el trabajo de campo, durante el desarrollo de las clases de Lengua. Todos los martes y jueves.
Martes 17	Empieza actividad global sobre las elecciones.
Viernes 27	Fin de la actividad sobre las elecciones.
Martes 31	Encuesta sobre <i>qué saben sobre la radio</i> . Primera reunión del equipo de profesores: Valoración trabajo elecciones. Establecimiento de tareas
<i>Noviembre</i>	
Lunes 4	Sigue trabajo de campo. Martes y jueves. Comienza a utilizarse la Tabla de Observación.
Martes 7	Reunión el con grupo de alumnos para comentar resultados de la encuesta.
Viernes 24	Reunión equipo de profesores: valoración ficha de seguimiento.

<b>FECHA</b>	<b>ACCIONES</b>
<i>Diciembre</i>	
Martes 12	Sigue trabajo de campo. Martes y jueves Reunión con el grupo de alumnos. Entrevista con un grupo de alumnos sobre el trabajo de los informativos.
Viernes 15	Reunión equipo de profesores.
<i>Enero</i>	
Martes 9	Se reanuda el trabajo de campo.
Viernes 26	Reunión equipo profesores.
Martes 30	Primera entrevista a uno de los profesores.
<i>Febrero</i>	
Martes 6	Sigue trabajo de campo. Martes y jueves. Primeros guiones bien estructurados.
Jueves 15	Primeros trabajos de radionovelas.
Viernes 16	Preparativos para reportajes sobre el carnaval.
Viernes 23	Reunión equipo de profesores.
Miércoles 26	Reportaje sobre el carnaval del Colegio.
Jueves 27	Análisis de los reportajes. Utilización gafas de audición.
<i>Marzo</i>	
Martes 6	Sigue trabajo de campo. Observación de algunas sesiones por parte de un miembro del Equipo de Profesores.
Miércoles 13	Encuesta sobre uso de medios audiovisuales al profesorado.
Miércoles 21	Entrevista director
Viernes 23	Reunión equipo de profesores: valoración de las observaciones.

<b>FECHA</b>	<b>ACCIONES</b>
<i>Abril</i>	
Jueves 5	Sigue trabajo de campo.
Martes 17 Miércoles 25	Reunión equipo de profesores. Vacaciones Semana Santa.
<i>Mayo</i>	
Jueves 10	Sigue trabajo de campo. Entrevista maestra C. Medio.
Jueves 24	Encuesta a los padres del grupo del estudio de caso A.
Viernes 25	Reunión equipo de profesores
Martes 29	Entrevista a un grupo de padres y madres del APA.
<i>Junio</i>	
Jueves 7	Fin trabajo de campo. Empieza la elaboración de informes.  Reunión equipo de profesores: se decide hacer la encuesta sobre el grado de información.
Miércoles 13	Realización encuesta sobre el grado de información.
Martes 19	Informe público del Equipo de profesores sobre el seguimiento en el desarrollo de sus propias clases.
Jueves 21	Reunión equipo de profesores Se hace público el informe de la encuesta sobre el grado de información.  Primeros borradores de conclusiones.

## Estudio de caso B. Curso 1990/91

<b>FECHA</b>	<b>ACCIONES</b>
<i>Septiembre</i>	
Lunes 24	Primeras reuniones con el equipo de alumnos. Se plantea la organización del taller: lunes y miércoles, 17 a 19 horas.
<i>Octubre</i>	
Lunes 1	Comienza el Taller.  Participación esporádica de algunos profesores con el fin de observar el desarrollo de las sesiones.
<i>Noviembre</i>	
Lunes 5	Entrevista con el equipo técnico.
Martes 6	Entrevista con el equipo de comunicación.
Lunes 19	Empieza la emisión diaria del grupo del Taller de Radio.
<i>Diciembre</i>	
	Se ponen en marcha las nuevas fichas diseñadas por los alumnos para el archivo de materiales.  Organización de una serie de entrevistas "bien planificadas" a profesores, padres y algún colaborador del colegio.  Participación en actividades navideñas del Centro Cívico del barrio, con el fin de realizar algunos reportajes.

FECHA	ACCIONES
<i>Enero</i>	
	<p>Reunión con el grupo de trabajo -alumnado- para analizar la marcha del taller. Primer borrador del <i>Libro de Estilo</i>.</p> <p>Comienza el programa El Alféizar, realizado a iniciativa de un grupo del equipo de comunicación del taller.</p> <p>Proyecto de Sociales "La Sociedad Feudal" realizado en el C. Superior entre 7º y 8º en el que la radio se integró como un elemento más.</p>
<i>Febrero</i>	
	<p>Entrevista a una maestra del C. Medio sobre el trabajo con la radio.</p> <p>Reunión con el grupo de trabajo -alumnado- para revisar la marcha del taller y primeros bocetos de la organización de la emisora.</p> <p>Propuesta de la redacción definitiva del Libro de Estilo de la emisora. Se decide pasarlo a la Junta de Alumnos para su conocimiento y aprobación.</p>
<i>Marzo</i>	
	<p>Primer esquema de organización de la radio.</p> <p>Se organizan informativos a partir de la prensa diaria. Redacción definitiva del Libro de Estilo de la emisora, aprobado por la Junta de Alumnos.</p>
<i>Abril</i>	
	Se elabora el esquema definitivo de organización de la emisora.
<i>Mayo</i>	
Martes 6	Encuesta general sobre la radio a las familias.
<i>Junio</i>	
	Borrador Informe conclusiones



## **2. FICHAS Y GUÍAS DE OBSERVACIÓN E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS**

---



## 2.1. PASOS PARA REALIZAR UN PROGRAMA

- Decidir quiénes se van a encargar del control de sonido, manejo de aparatos, creación de efectos, producción, es decir, de la parte técnica.

### *Si eres del equipo técnico*

1. Lo primero es saber cómo se manejan los aparatos.
2. Debes conocer el material sonoro -cintas, discos, grabaciones, etc.- que tengáis en vuestra fonoteca.
3. Practica con los aparatos para conocer sus posibilidades.
4. Ponte en contacto con el equipo de redacción para ver qué programa van a realizar y, por tanto, qué necesitan.
5. Pide una copia del guión para saber cómo es el programa y lo que tienes que hacer o tener preparado.
6. Comenta con tu equipo las tareas que debéis realizar.
7. Decide con tu equipo quién realiza cada tarea.
8. Consulta las dudas con el equipo de comunicación.
9. Has llegado al momento más importante: la emisión o grabación del programa.

- Decidir quiénes van a ser redactores, documentalistas y locutores o locutoras, es decir, quiénes forman la parte de comunicación.

### *Si eres del equipo de comunicación*

1. Lo primero que tienes que preguntarte es: *¿qué vamos a hacer?* (**Idea**)
2. Sigue preguntándote:
  - *¿Para quién lo vamos a hacer?* (**Audiencia**)
  - *¿Para qué lo vamos a hacer?* (**Finalidad**)
  - *¿Cómo lo vamos a hacer?* (**Forma**)
3. Piensa en la forma en la que vas a presentar tus ideas, es decir, el formato radiofónico.
4. Debes conocer el archivo de documentos y fonoteca que tengáis.
5. Prepara el trabajo con tu equipo para que cada persona sepa lo que tiene que hacer.
6. Realiza un esquema del programa -escaleta-.
7. Ponte en contacto con el equipo técnico para pedirle lo que necesitéis.
8. Realiza el guión y pasa una copia al equipo técnico.
9. Consulta con el equipo técnico las dudas.
10. Has llegado al momento más importante: la emisión o grabación del programa.

## 2.2. FICHA GUÍA DE AUDICIÓN

### Para después de oír un programa

#### **FICHA DE ANÁLISIS DE PROGRAMAS RADIOFÓNICOS**

1. ¿Qué es lo que más te ha gustado?  
¿Por qué?

#### EN CUANTO AL LENGUAJE RADIOFÓNICO:

2. ¿Crees que han empleado el lenguaje verbal con corrección?

SI ¿Por qué?  
NO ¿Qué fallos has encontrado? (Repeticiones, poca claridad, malas construcciones, etc.)

- 2.1. ¿Hablaban bien los locutores y las locutoras?

SI  
NO ¿Qué fallos has encontrado?

3. ¿Han empleado un lenguaje musical adecuado?

SI ¿Por qué?  
NO ¿Por qué?

4. Según el tipo de programa, ¿ha habido equilibrio entre música y palabra?

Bastante      Regular      Poco      Nada

5. ¿Han estado bien empleados los efectos especiales?

SI ¿Por qué?  
NO ¿Por qué?

6. ¿Han empleado correctamente los silencios?

SI ¿Por qué?  
NO ¿Por qué?

ALGUNAS CUESTIONES TÉCNICAS:

7. ¿Estaba el guión bien elaborado?  
SI ¿Por qué?  
NO ¿Por qué?
8. ¿Crees que ha habido fallos técnicos?  
NO  
SI (señala alguno)
9. ¿Crees que ha estado la emisión bien programada en general?  
SI ¿Por qué?  
NO ¿Por qué?
10. ¿Qué crees que ha faltado?
11. Propón otro tipo de programas o ideas que se pudieran desarrollar:

### 2.3. ALGUNOS MODELOS DE GUÍAS

#### Guía para la audición

PROGRAMA .....	LENGUAJES EMPLEADOS				¿HAN CONSEGUIDO LO QUE PRETENDÍAN?
	SONIDO MÚSICA	SILENCIO PAUSAS	VOCABULARIO PALABRAS	EFFECTOS ESPECIALES	
REALIZADO POR:					

#### Observación y análisis de locución

LOCUTORES	Realización de pausas...	Entonación y expresividad.	Pronunciación en general.	Otras observaciones.

#### Análisis de intenciones del programa

PROGRAMA :		
¿Han logrado informar, entretener, divertir, enseñar, etc.? ¿Por qué?	¿Ha estado bien estructurado? ¿Por qué?	¿Qué elementos clave han utilizado?

## 2.4. GUÍA DE SEGUIMIENTO SOBRE LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN

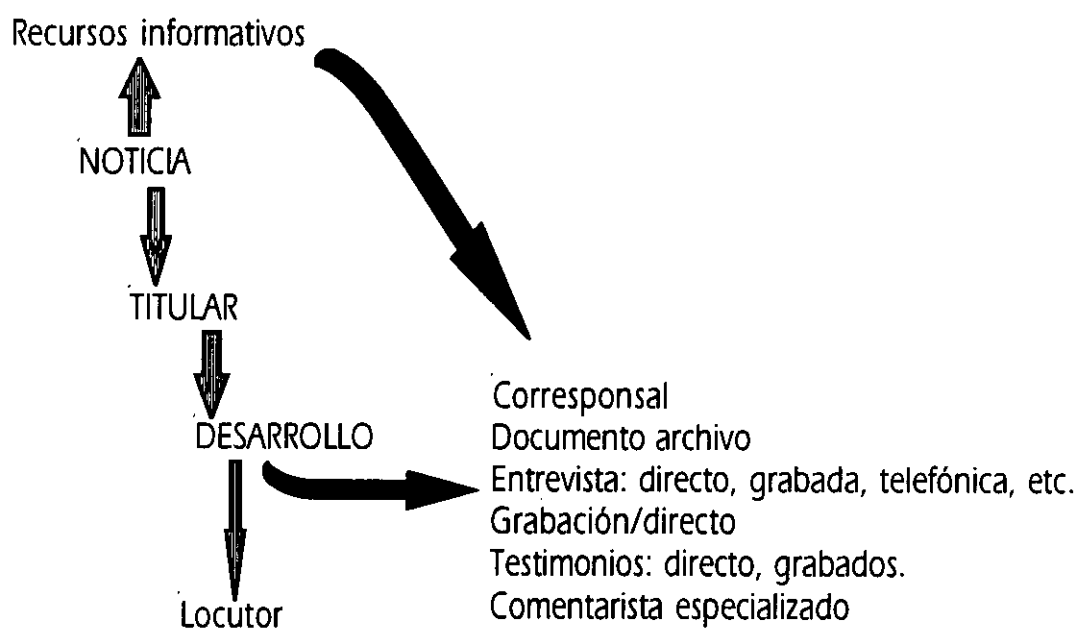
Alumno/a:	Grupo:								
Profesor/a:	¿Hay cambios apreciables? (SI NO)				¿Ha mejorado? (SI NO)				Comentarios
	Observación:				Observación:				
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	
<b>EXPRESIÓN ORAL</b>									
Vocabulario: coloquial técnico Uso con propiedad Aumento									
Coherencia en el discurso Ideas claras Coherencia en la respuestas <u>Argumentación</u>									
Pronunciación: vocalización entonación pausas/ritmo									
<b>EXPRESIÓN ESCRITA</b>									
Coherencia: orden de ideas omisión detalles innecesarios ideas claras y concisas empleo registros adecuados tono (irónico, realista...) recursos de estilo									
Estructura: progresión temática párrafos frases largas									
Cohesión: repeticiones: sinónimos pronombres relaciones semánticas									

Clases de palabras: nombres adjetivos verbos pronombres adverbios otros									
Presentación: orden y limpieza									
Comentario general:									

## 2. 5. AUTOEVALUACIÓN DE LECTURAS GRABADAS

¿Cómo ha sido...	PRIMERA LECTURA			SEGUNDA LECTURA		
	CORRECTA	MEJORABLE	¡UFF!	CORRECTA	MEJORABLE	¡UFF!
mi entonación,						
mi expresividad,						
mi ritmo,						
las pausas?						

## 2.6. ESQUEMA SOBRE RECURSOS INFORMATIVOS



**2.7. MODELOS DE FICHAS DE ANÁLISIS COMPARATIVO DE INFORMATIVOS**

ANÁLISIS COMPARATIVO DE INFORMATIVOS			
DÍA:		HORA:	
Emisora Programa		Emisora Programa	
Sumario: titulares	Recursos sonoros	Sumario: titulares	Recursos sonoros

ANÁLISIS COMPARATIVO: DESARROLLO DE UNA NOTICIA							
Emisora TITULAR:		Programa		Emisora TITULAR:		Programa	
Desarrollo	Tiempo	Recursos	Desarrollo	Tiempo	Recursos		

## 2.8. CÓMO HABLAR EN RADIO. ALGUNAS CLAVES

— No desplazar el acento en determinadas frases con la intención de enfatizar. Por ejemplo:

*«no se han cansado...», «como un...»*

Al desplazar los acentos se producen las confusiones:

*«nos han cansado...», «común».*

— Estos cambios de acentuación generan confusiones de unas palabras con otras. De este modo «*é*stación» se confunde con «*esta* acción»; «*é*stabilidad» con «*esta* habilidad», etc. Sólo una pronunciación correcta eliminará tales ambigüedades idiomáticas.

— Las palabras compuestas llevan el golpe de voz sólo en la sílaba correspondiente de la última palabra. Se pronuncia «*decimosé*ptimo» y no «*décimosé*ptimo». Sin embargo, los adverbios terminados en «*-mente*» admiten doble golpe de voz: uno, principal, en la palabra que sirve de base y otro, secundario, en el componente adverbial.

— Evitar la cacofonía producida por la continuidad de tres letras idénticas como en «*iba a Avila*» o palabras con sonidos parecidos el final de una y principio de la siguiente como «*no era el elegido*».

— Es preciso evitar o añadir elementos de clarificación en los vocablos que se prestan a confusión por su fonética similar con otros términos como en «*cédula/célula*», «*congestión/cogestión*», «*cableado/cabreado*».

— Aunque exista una fuerte tendencia popular a la supresión de la -d- intervocálica, especialmente en los participios terminados en «*-ado*», sin embargo, en la radio debemos mantener la pronunciación correcta.

(Del profesor M. Cebrián Herreros)

## 2.10. CÓMO ESCRIBIR PARA HABLAR

- *Procura ser sencillo, usa palabras claras y de fácil comprensión.*
- *Utiliza un vocabulario asequible y frases cortas.*
- *Ante cualquier tema, no intentes abarcar todo; es mejor contar poco y que se entienda.*
- *Usa la reiteración, pero no canses.*
- *Utiliza los signos de puntuación ajustándote más a tu ritmo y a tu forma de hablar que a las convenciones escritas.*
- *Si das cifras, redondea. (Por ejemplo, 139. 452... es mejor decir: 139.000, o bien: más de 139.000)*
- *Que no se note mucho que estás leyendo. Puedes ser natural.*
- *Haz una relación de los puntos básicos que quieres contar, ordénalos con cierta lógica y busca una estructura sencilla. (Elaboración de una escaleta)*
- *Existe una regla básica para todo programa:*

***La primera frase debe interesar, la segunda informar.***

## 2.11. FICHA TÉCNICA SOBRE LA ENTREVISTA

### • ¿Cómo hacer una buena entrevista?

La entrevista es una técnica de información que consiste en preguntar para conocer algo sobre alguien o para indagar sobre algún hecho.

Hay varios tipos de entrevistas; la más usual es la informativa, en la que se pretende dar a conocer algo.

### 1. Aspectos a tener en cuenta

#### **Antes de la entrevista**

- Pensar para qué se va a hacer.
- Obtener suficiente información sobre el tema o personaje.
- Establecer unas preguntas clave.

#### **Durante la entrevista**

- El entrevistador o entrevistadora deben controlar:
  - La duración.
  - Son ellos los que "mandan"; no deben perder el control.
  - Deben tener preparada alguna pregunta complementaria para salir del paso.
  - Si la entrevista se graba en un magnetófono o en un vídeo, se debe controlar su funcionamiento técnico.

#### **Después de la entrevista**

- Agradecer la colaboración del entrevistado o entrevistada.
- Comprobar si se ha grabado.

### 2. Los personajes

#### **El entrevistador o entrevistadora:**

- Sólo deben hacer preguntas.
- No deben dar su opinión.
- Deben escuchar con atención.

#### **El entrevistado o entrevistada:**

- Deben saber de qué se va a tratar.
- Deben saber lo que va a durar la entrevista.
- Deben saber para qué se realiza.

### 3. Tipos de preguntas

Las preguntas deben ser directas; no hay que dar muchos rodeos. Las preguntas deben ser sencillas, que se entiendan de forma clara.

La fórmula más simple es tener en cuenta estas preguntas:

- ¿Quién?... Pregunta a una persona o sobre ella.
- ¿Cuándo?... Pregunta sobre el tiempo en el que ocurre un hecho.
- ¿Dónde?... Pregunta sobre el lugar en el que ocurre un hecho.
- ¿Qué?... Pregunta sobre un acontecimiento o un hecho.
- ¿Por qué?... Pregunta sobre la razón o la opinión.

## 2.12. LIBRO DE ESTILO RADIOFÓNICO

### Sobre el uso de la Lengua

- Debemos cuidar nuestro idioma
- Evitar las palabras malsonantes e insultos
- Utilizar poco extranjerismos
- Hacer mensajes claros para que se entiendan
- Utilizar palabras sencillas

### Sobre la información y la comunicación

- Que la información sea verdadera
- Que la información no perjudique a nadie
- Contrastar la información
- Ir a favor de la naturaleza
- Dar más importancia a las noticias cercanas a nosotros

### Sobre cuestiones técnicas

- No hacer cambios bruscos
- Procurar que todo suene bien
- Archivar y clasificar toda la fonoteca
- Usar bien todo el material, no jugar con él
- Si alguien rompe algo por jugar, lo pagará

### Ética de nuestra emisora

- Respetar a todos los chicos y a todas las chicas y a los adultos
- No discriminar a nadie por razón de sexo, religión, raza o cultura
- Permitir que todas las voces hablen y se expresen, y tengan respeto por los demás
- Procurar siempre la paz

## 2.13. ALGUNOS EFECTOS SONOROS

*Ascensor:* Introduciendo en un cubo de plástico un aspirador de polvo.

*Cascos de caballos:* golpeando dos mitades de cáscara de coco; envolviendo éstas en tela se consiguen otros efectos.

*Choque:* dejando caer trozos de hojalata.

*Disparo:* golpeando con un extremo de una regla sobre una superficie mientras el otro extremo queda sujeto.

*Frenado:* escurriendo un dedo mojado sobre una superficie de tablex o similar.

*Fuego:* arrugando lentamente papel de celofán.

*Locomotora:* frotando dos trozos de madera con papel de lija.

*Lluvia:* dejando caer sal sobre un folio.

*Olas:* golpeando con la mano agua en un recipiente, podemos generar varios efectos.

*Pasos:* se consiguen distintos tipos de pasos utilizando una caja de cartón llena de papeles y pisando sobre ellos, un cajoncito con azúcar o arroz y un dedal o cubilete para golpear e imitar los pasos.

*Ruido de fogata:* arrugando un papel de celofán delante del micrófono.

*Sonido de aviones:* utilizando un secador del pelo a distintas velocidades y distancias del micrófono.

*Truenos:* agitando una lámina grande de metal o contrachapado.

*Viento:* soplando sobre el micrófono de distintas maneras para distintos tipos de viento.

*Voces:* dirigiendo nuestra voz hacia botes metálicos -las típicas latas de tomate de 5 kilos- podemos conseguir determinados efectos como voces cavernosas, de ultratumba, etc.



### **3. CUESTIONARIOS**

---



### 3.1. CUESTIONARIO SOBRE INFORMACIÓN

Curso:..... Grupo:..... Chico                      Chica

Fecha:.....

#### I. Ordena de mayor a menor por cuál de los siguientes medios de enteras de las cosas que ocurren:

Por el profesor              Por los amigos              Por tus padres      Por la televisión  
 Por los libros              Por la radio              Por los periódicos      Otros

#### II. ¿Qué información tienes de los siguientes hechos?

	Mucha	Poca	Ninguna
I. 1. Caída del muro de Berlín			
I. 2. La contra nicaragüense anuncia su definitivo desarme			
I. 3. Puesta en órbita del telescopio espacial Hubble			
I. 4. EE UU y la URSS firman un acuerdo para la reducción de armas nucleares			
I. 5. El general Noriega se entrega a EE UU			
N. 1. El PSOE gana por tercera vez las elecciones legislativas			
N. 2. 27.000 mineros paralizan toda la cuenca minera asturiana			
N. 3. Los pescadores de Algeciras deciden faenar en Marruecos			
N. 4. Convocatoria de huelga de todos los estudiantes españoles			
D. 5. España se clasifica para el mundial del 90			
D. 6. Inauguración del estadio de Montjuïc donde se celebra el campeonato del mundo de atletismo			

### III. ¿Quién o quiénes fueron los protagonistas de?

1. Premio Nobel de literatura:..... (*Cela*)
2. Premio Nobel de la paz:..... (*Dalái Lama*)
3. ¿Con quién llegó a un acuerdo Mandela para la paz en Sudáfrica:.....(*De Klerk*)
4. ¿En qué país fue elegida presidenta Violeta Chamorro?:.....  
(*Nicaragua*)
5. ¿Qué atleta, campeón de los 100 metros, está considerado como el mejor de todos los tiempos: .....(*Carl Lewis*)

### IV. Relaciona los siguientes personajes con su actividad principal. Deja en blanco lo que no sepas.

Luis del Olmo	Defensor derechos humanos
Felipe González	Motociclista
Nelson Mandela	Locutor de radio
Sandra Myers	Escritora
Jordi Tarrés	Político
Soledad Puértolas	Atleta
Espartaco	Juez
Fernando Trueba	Torero
Rosa Montero	Cantante
Woody Allen	Director de cine
Isabel Pantoja	Tenista
Baltasar Garzón	Director de cine
Carlos Saura	Nadador
Madonna	Abogada y política
Mónica Seles	Escritora y periodista

Santiago Grisolfá	Director de cine
Martín López Zubero	Científico
Luz Casal	Fotógrafo

Alberto Schommer	Cantante
Vicente Verdú	Periodista
Eduardo Chillida	Escultor
Roberto Verinno	Escritor
Cristina Almeida	Cantante
Antonio Gala	Diseñador de moda

Total aciertos:            Total errores:            En blanco:

#### V. Los siguientes hechos ocurrieron en...

1. Mueren 11 personas por una ola de calor:..... (*EE UU*)
2. Más de mil musulmanes mueren asfixiados en un tunel:..... (*La Meca*)
3. El alcalde de una conocida ciudad es detenido por consumo de drogas:.....  
(*Washington*)
4. Cerca de una costa el barco mercante Boquerón se partió en dos:.....  
(*Santander*)
5. ¿En qué país fueron ejecutados Ceausescu y su esposa acusados de genocidio?:... (*Rumanía*)

#### VI. ¿Qué sabes de...?

1. El médico José Ramón Muñoz fue asesinado por los GRAPO, ¿cuál fue el motivo?  
(*Asistir a presos de la banda que estaban en huelga de hambre*)
2. ¿Quién concedió asilo a Noriega? (*El Vaticano*)
3. ¿Cómo se llamaba el jesuita, rector de la Universidad Católica de San Salvador, que fue brutalmente asesinado? (*Ignacio Ellacuría*)

4. ¿Cómo se llamó la operación en la que el juez Garzón ordenó detener a numerosas personas

relacionadas con el tráfico de drogas? (*Operación Nécora*)

5. ¿Cómo se llama el caso en el que un hermano de un político conocido aprovechó su despacho para sus asuntos propios? (*caso Juan Guerra*)

**VII. Cita algún hecho o noticia internacional, nacional o local que conozcas**

Muere Fernando Martín en accidente de tráfico

Real Madrid Campeón de liga

Se aprueba la ley de televisiones privadas

ETA suelta a un industrial detenido

43 personas mueren en un incendio en una discoteca de Zaragoza

Se inaugura el Centro Cívico del Sector III

Los policías de Getafe tienen un tiroteo en la carretera de Toledo

Miles de muertos en un terremoto en Irán

Asesinato de varios jesuitas en el Salvador

Terremoto en Perú, miles de muertos

Rescatados con vida dos mineros asturianos

Un militar herido al ser tiroteado en Madrid

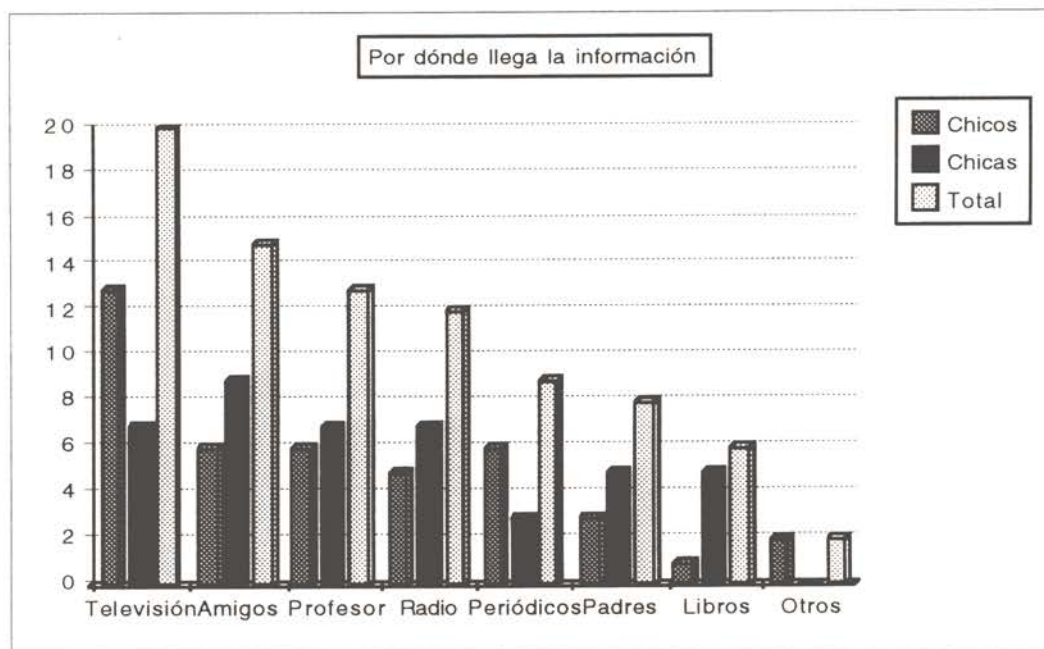
La lluvia en Andalucía provoca inundaciones

TABULACIÓN Y GRÁFICOS DE LA ENCUESTA

1. POR DÓNDE LLEGA LA INFORMACIÓN

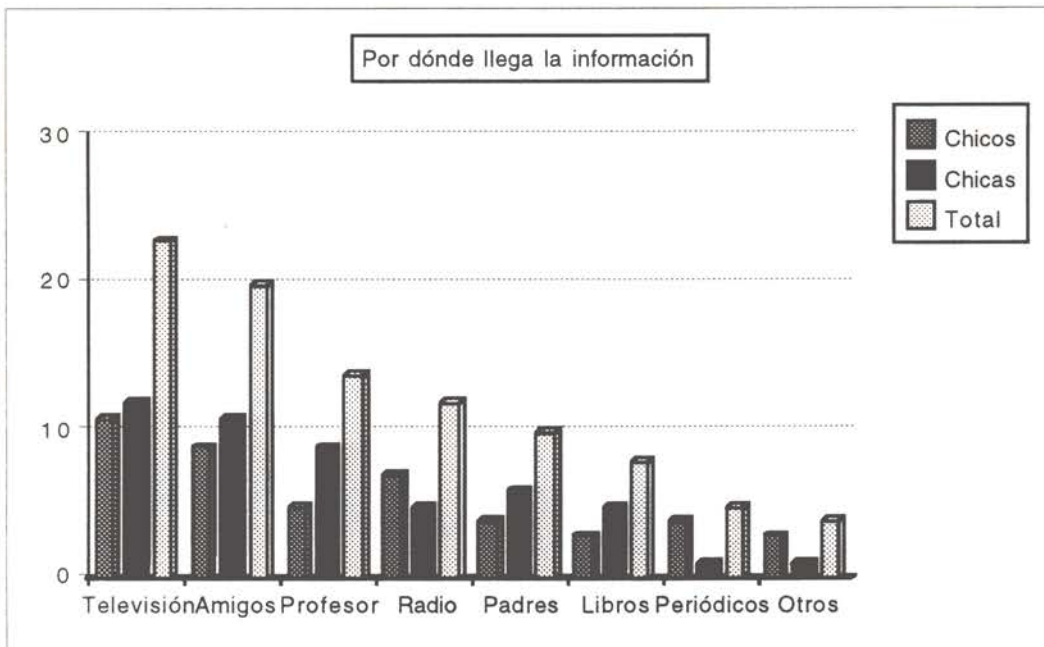
CURSO 7º B

	Chicos	Chicas	Total
Televisión	13	7	20
Amigos	6	9	15
Profesor	6	7	13
Radio	5	7	12
Periódicos	6	3	9
Padres	3	5	8
Libros	1	5	6
Otros	2	0	2



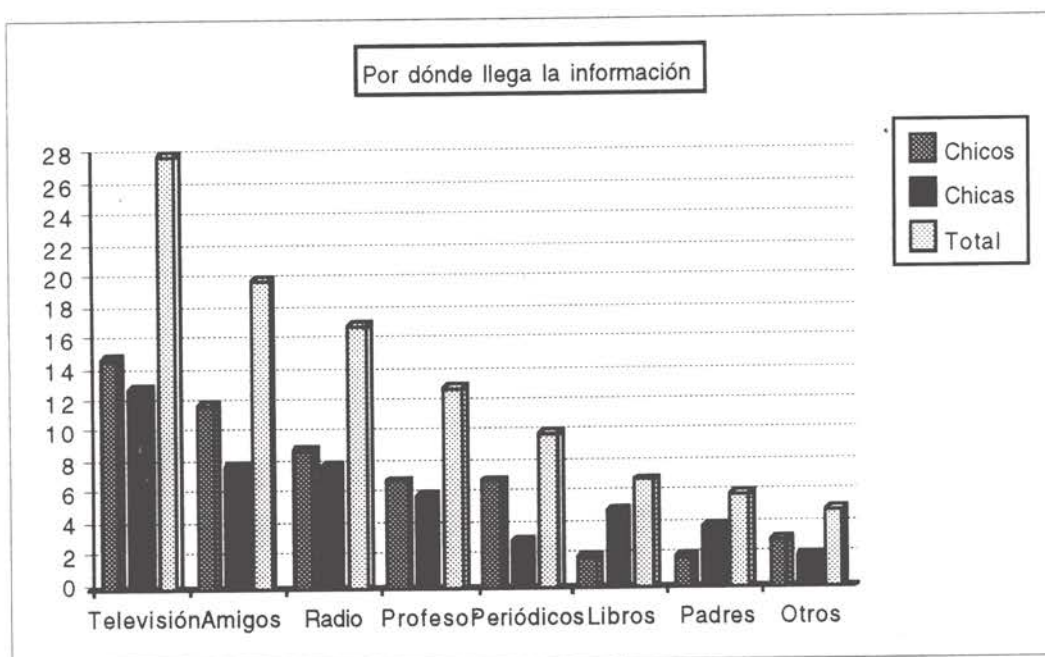
CURSO 7° A

	Chicos	Chicas	Total
Televisión	11	12	23
Amigos	9	11	20
Profesor	5	9	14
Radio	7	5	12
Padres	4	6	10
Libros	3	5	8
Periódicos	4	1	5
Otros	3	1	4



CURSO 8º

	Chicos	Chicas	Total
Televisión	15	13	28
Amigos	12	8	20
Radio	9	8	17
Profesor	7	6	13
Periódicos	7	3	10
Libros	2	5	7
Padres	2	4	6
Otros	3	2	5

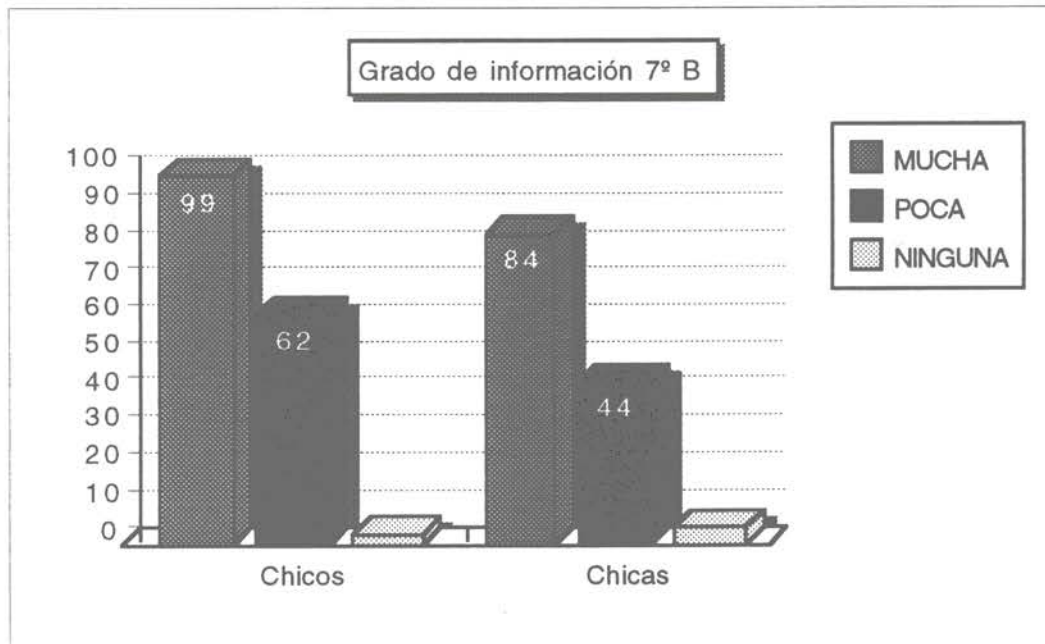


## 2. GRADO DE INFORMACIÓN

CURSO 7º B

	MUCHA		POCA		NINGUNA		TOTAL 27
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Muro	9	10	6	2	0	0	
Desarme	5	6	9	5	1	1	
Hubble	10	11	5	1	0	0	
Armas	5	7	8	5	2	0	
Noriega	9	8	6	4	0	0	
Elecciones	12	11	3	1	0	0	
Mineros	4	7	11	5	0	0	
Pescadores	6	4	8	8	0	1	
Estudiantes	13	12	2	0	0	0	
Mundial	14	7	1	5	0	0	
Montjuic	12	1	3	8	0	3	
<b>TOTAL</b>	<b>99</b>	<b>84</b>	<b>62</b>	<b>44</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>297</b>

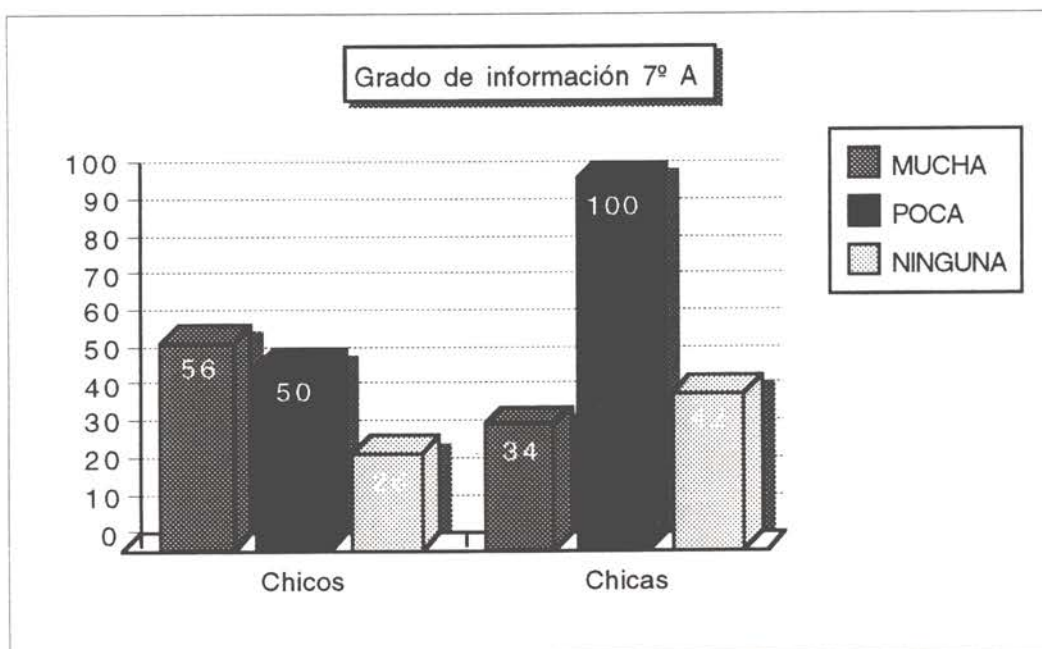
	Chicos	Chicas
MUCHA	99	84
POCA	62	44
NINGUNA	3	5



CURSO 7º A

	MUCHA		POCA		NINGUNA		TOTAL	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas		
Muro	4	5	7	8	1	3	28	
Desarme	3	4	6	10	3	2		
Hubble	6	4	6	11	0	1		
Armas	0	1	5	11	7	4		
Noriega	1	1	5	8	6	7		
Elecciones	9	8	3	8	0	0		
Mineros	2	1	4	7	6	8		
Pescadores	2	2	7	11	3	3		
Estudiantes	8	4	4	12	0	0		
Mundial	12	2	0	14	0	0		
Montjuic	9	2	3	0	0	14		
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>34</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>42</b>		<b>308</b>

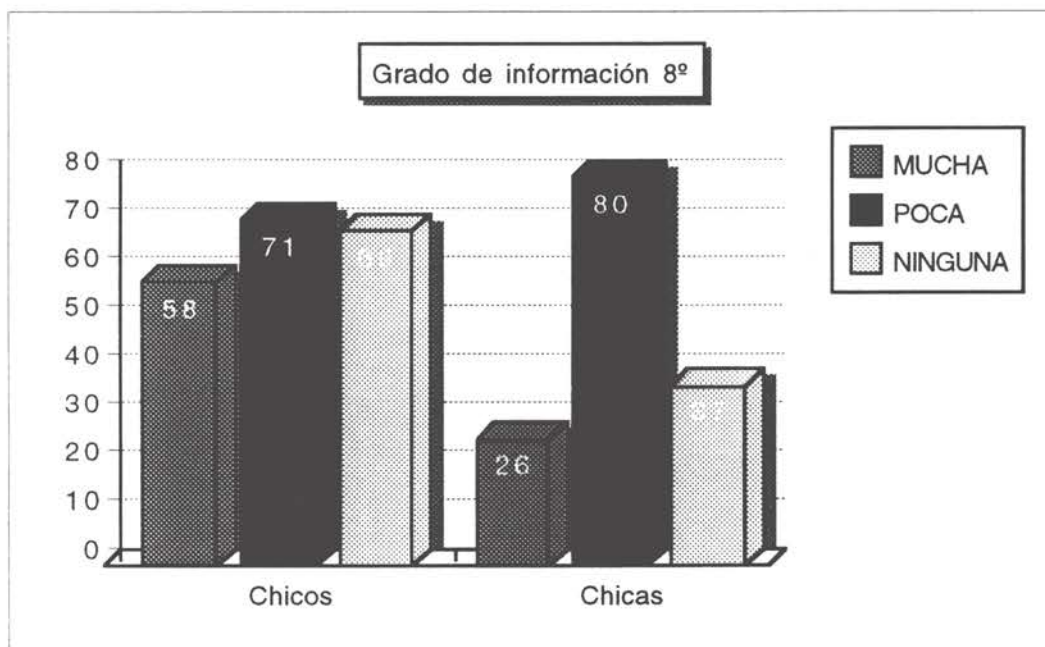
	Chicos	Chicas
MUCHA	56	34
POCA	50	100
NINGUNA	26	42



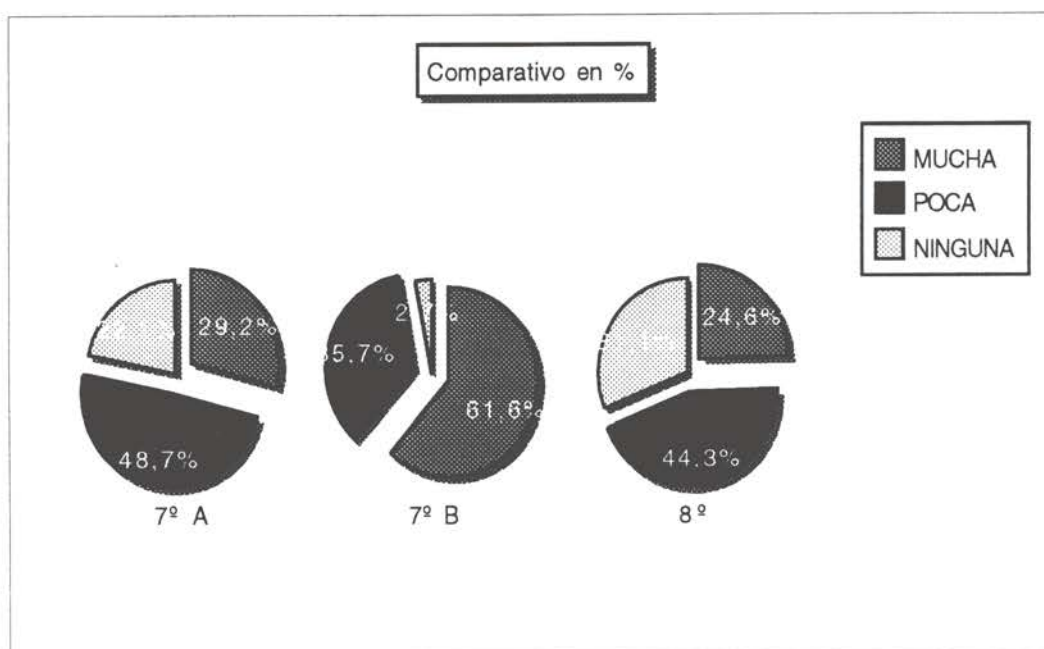
CURSO 8°

	MUCHA		POCA		NINGUNA		TOTAL
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
Muro	3	4	7	9	8	0	31
Desarme	2	0	8	13	8	0	
Hubble	3	1	13	9	2	3	
Armas	0	0	3	4	15	9	
Noriega	1	1	6	8	11	4	
Elecciones	14	7	4	6	0	0	
Mineros	0	0	4	7	14	6	
Pescadores	0	2	8	7	10	4	
Estudiantes	2	5	15	7	1	1	
Mundial	18	4	0	9	0	0	
Montjuïc	15	2	3	1	0	10	
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>26</b>	<b>71</b>	<b>80</b>	<b>69</b>	<b>37</b>	

	Chicos	Chicas
MUCHA	58	26
POCA	71	80
NINGUNA	69	37



Comparativo	7º A	7º B	8º
MUCHA	90	183	84
POCA	150	106	151
NINGUNA	68	8	106

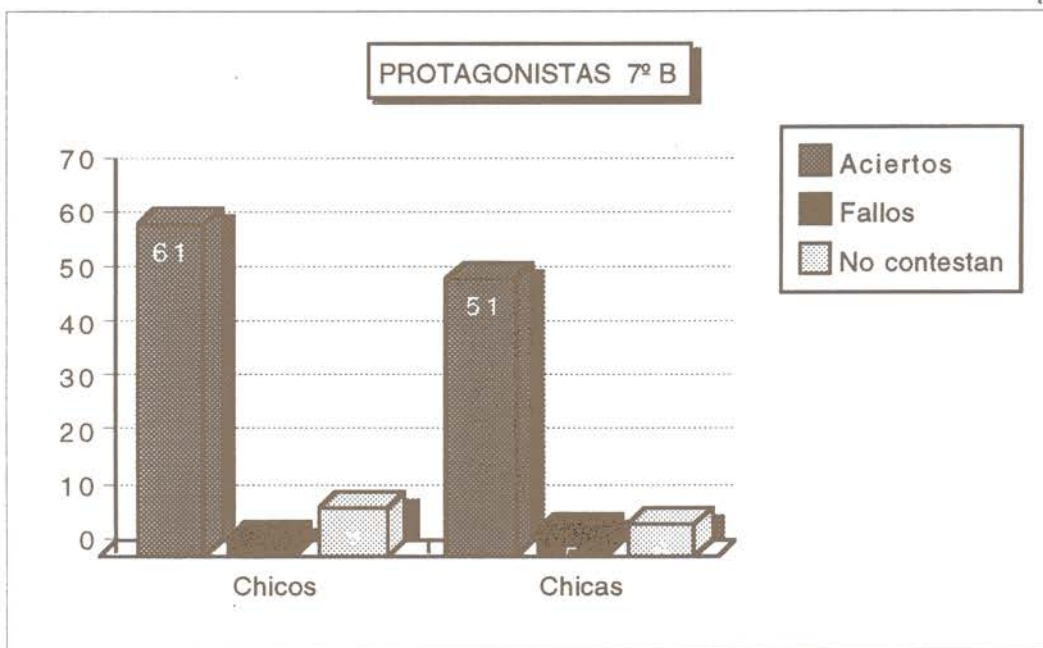


### 3. PROTAGONISTAS

CURSO 7º B

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
Cela	14	11	0	1	1	0	27
Dalai Lama	12	11	1	0	2	1	
De Klerk	7	9	1	2	5	3	
V. Chamorro	14	12	1	0	0	0	
C. Lewis	14	8	0	2	1	2	
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>51</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	

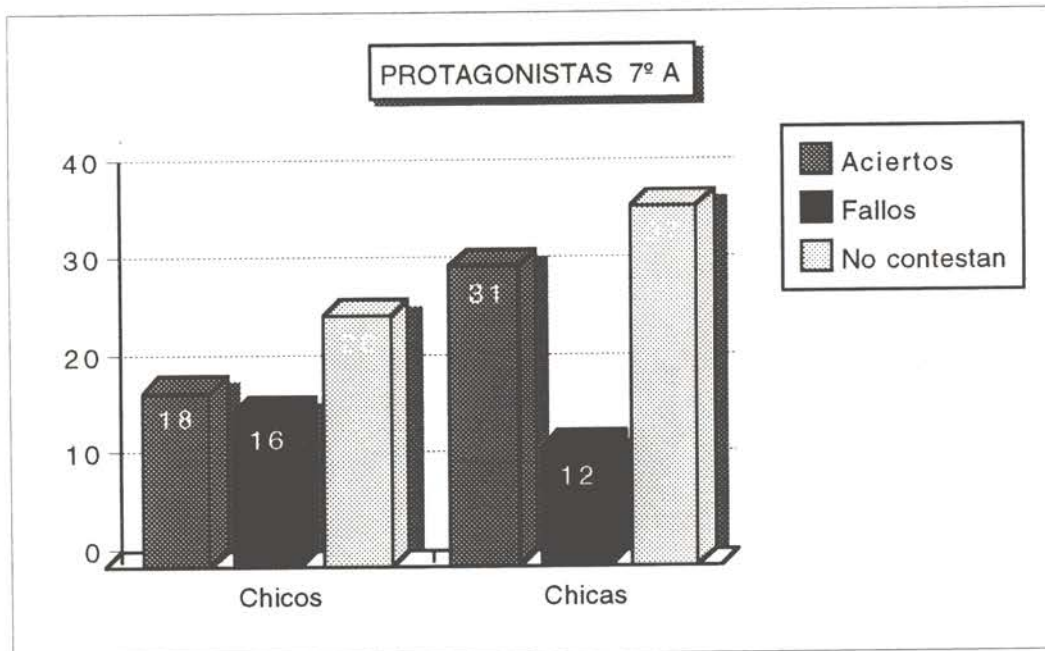
	Chicos	Chicas
Aciertos	61	51
Fallos	3	5
No contestan	9	6



CURSO 7º A

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
Cela	5	11	3	1	4	4	28
Dalai Lama	2	7	5	2	5	7	
De Klerk	1	2	5	3	6	11	
V. Chamorro	3	5	2	3	7	8	
C. Lewis	7	6	1	3	4	7	
<b>TOTAL</b>	18	31	16	12	26	37	

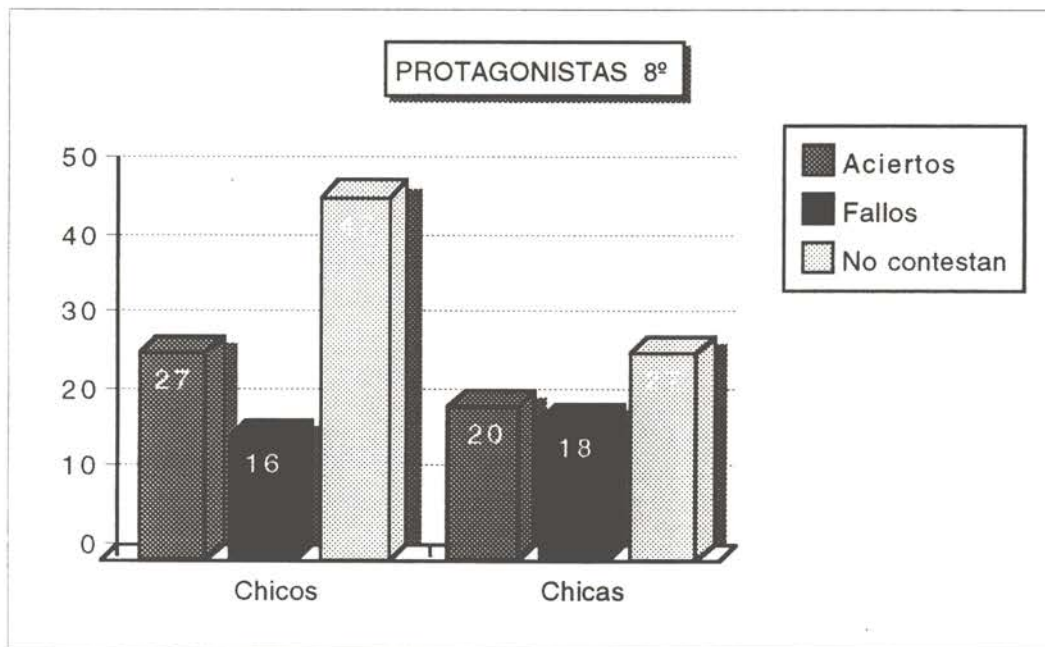
	Chicos	Chicas
Aciertos	18	31
Fallos	16	12
No contestan	26	37



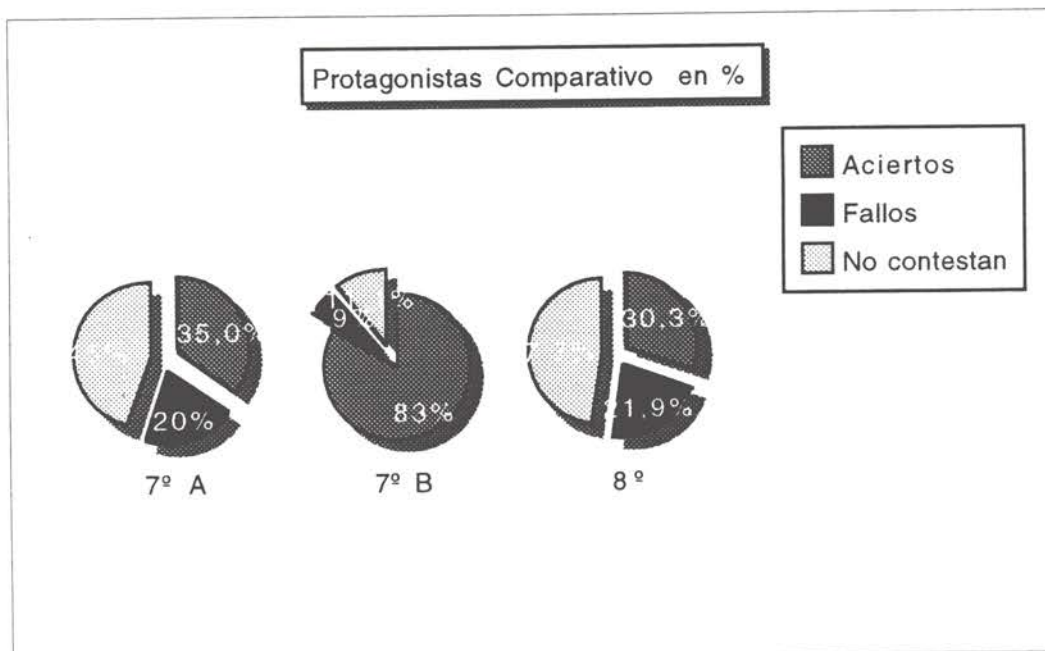
CURSO 8°

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
Cela	5	7	3	1	10	5	31
Dalai Lama	2	5	3	5	13	3	
De Klerk	1	3	4	4	13	6	
V. Chamorro	2	3	5	6	11	4	
C. Lewis	17	2	1	2	0	9	
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>47</b>	<b>27</b>	

	Chicos	Chicas
Aciertos	27	20
Fallos	16	18
No contestan	47	27



Comparativo	7° A	7° B	8°
Aciertos	49	112	47
Fallos	28	8	34
No contestan	63	15	74

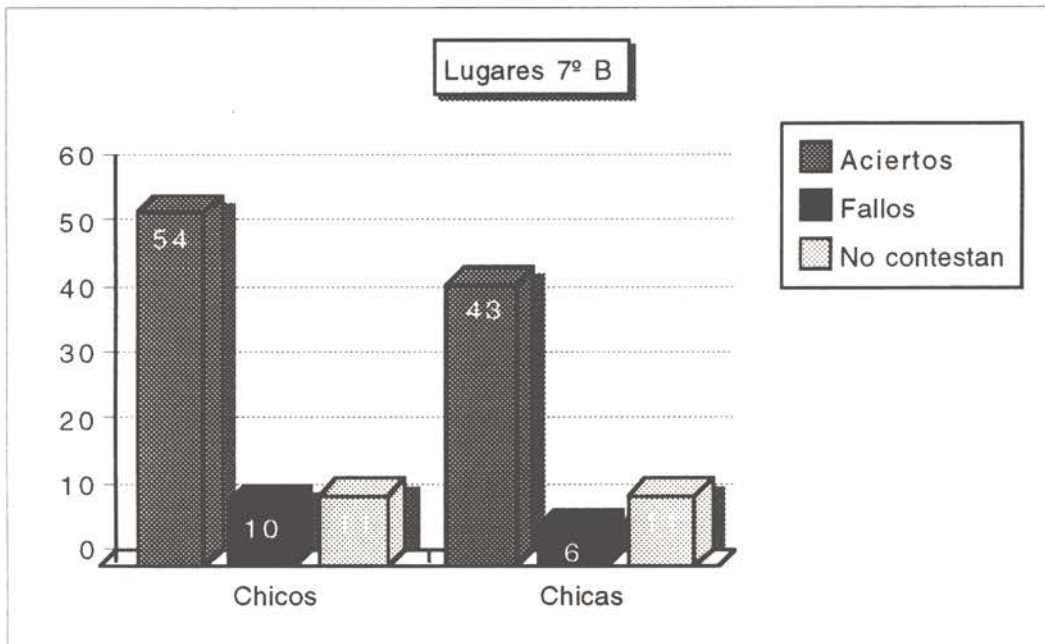


**4. LUGARES**

CURSO 7º B

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
EE.UU.	9	7	5	2	1	3	27
La Meca	13	9	0	2	2	1	
Washington	8	9	3	1	4	2	
Santander	13	10	1	0	1	2	
Rumanía	11	8	1	1	3	3	
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	<b>43</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	

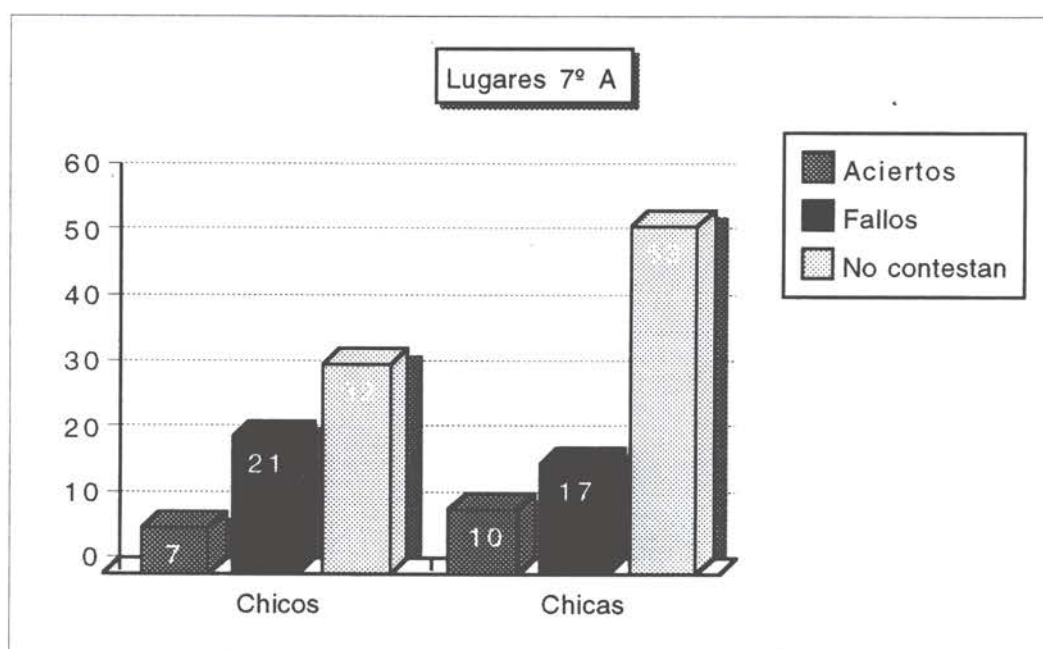
	Chicos	Chicas
Aciertos	54	43
Fallos	10	6
No contestan	11	11



CURSO 7º A

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
EE.UU.	5	4	2	3	5	9	28
La Meca	0	3	5	3	7	10	
Washington	1	1	4	3	7	12	
Santander	0	1	7	4	5	11	
Rumanía	1	1	3	4	8	11	
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>32</b>	<b>53</b>	

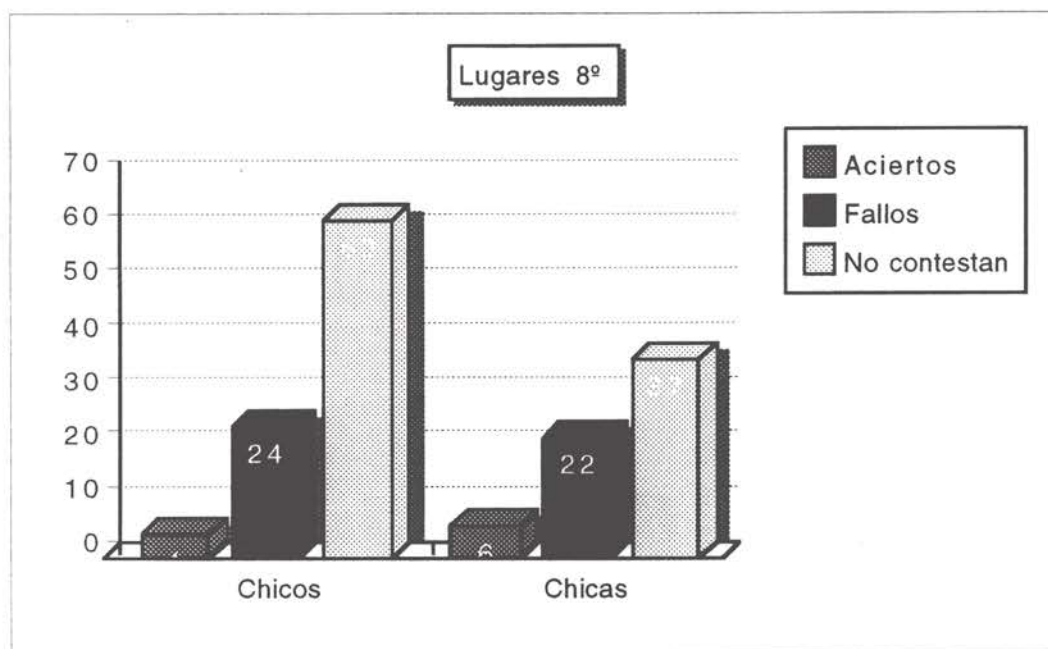
	Chicos	Chicas
Aciertos	7	10
Fallos	21	17
No contestan	32	53



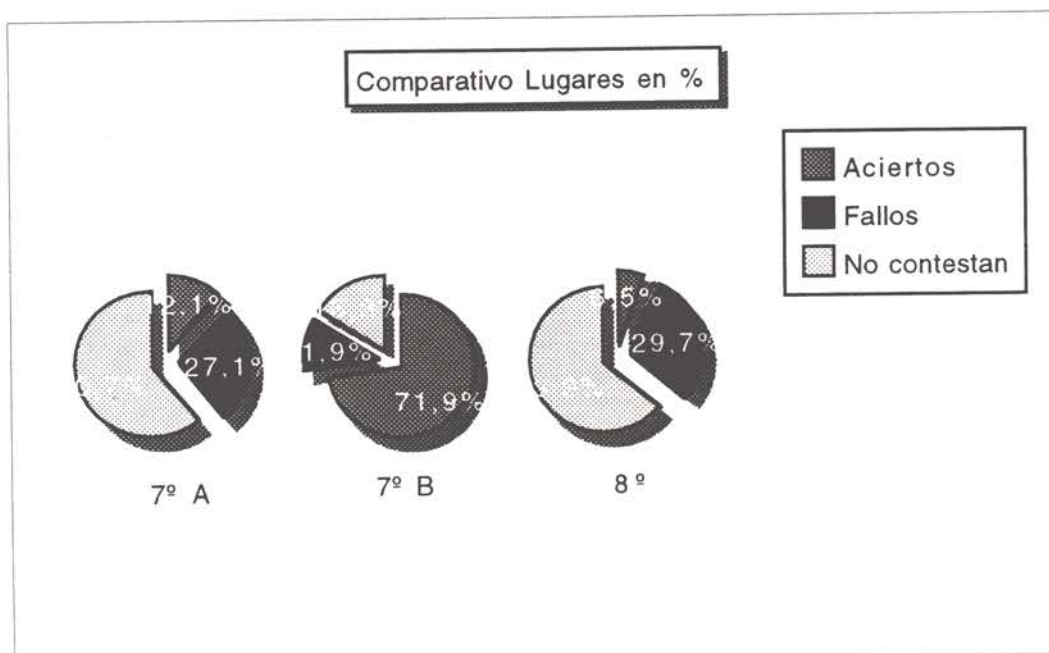
CURSO 8º

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
EE.UU.	1	2	5	3	12	8	31
La Meca	1	3	7	5	10	5	
Washington	1	0	3	6	14	7	
Santander	0	0	3	1	15	12	
Rumanía	1	1	6	7	11	5	
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>62</b>	<b>37</b>	

	Chicos	Chicas
Aciertos	4	6
Fallos	24	22
No contestan	62	37



Comparativo	7° A	7° B	8°
Aciertos	17	97	10
Fallos	38	16	46
No contestan	85	22	99

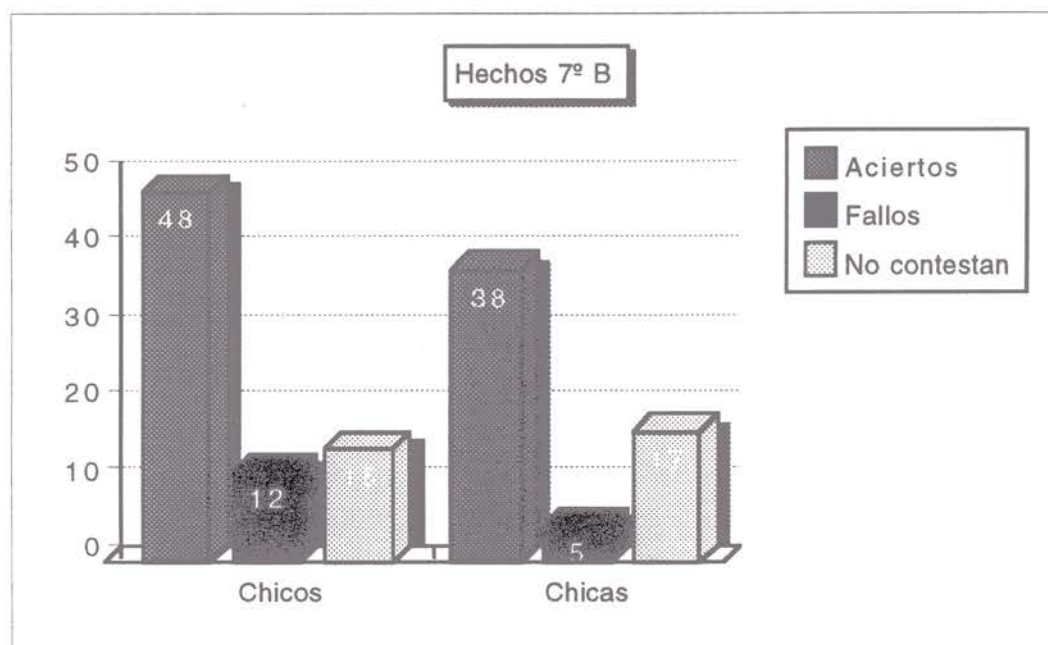


### 5. HECHOS

#### CURSO 7º B

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
Médico asesinado	5	3	5	2	5	7	27
Asilo	8	9	3	1	4	2	
Asesinato rector	7	4	3	2	5	6	
Nécora	13	10	1	0	1	2	
J. Guerra	15	12	0	0	0	0	
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>38</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	

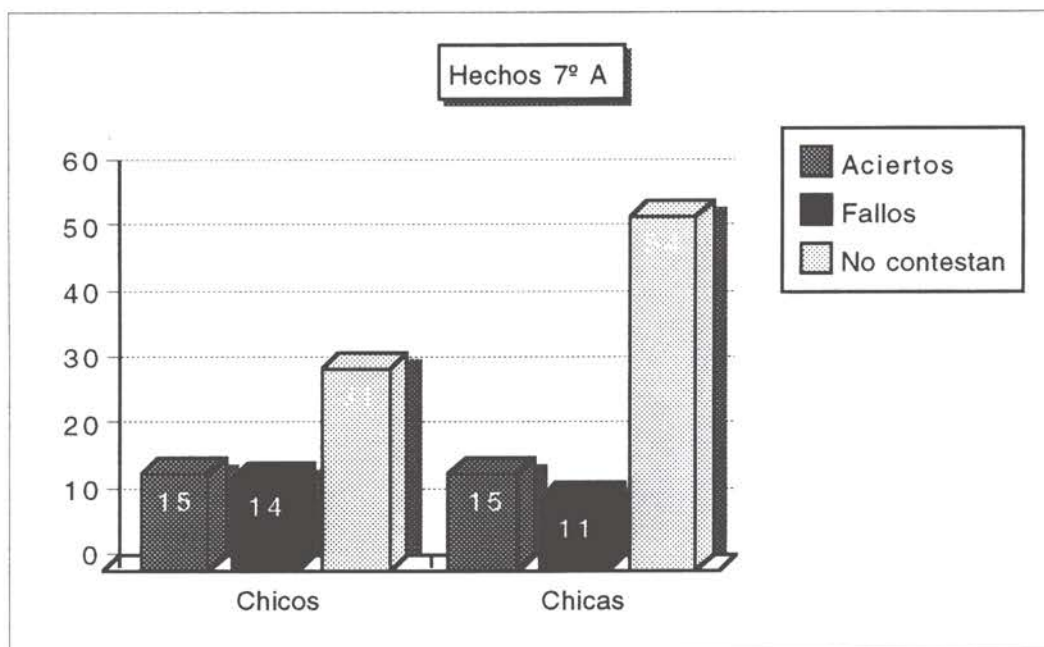
	Chicos	Chicas
Aciertos	48	38
Fallos	12	5
No contestan	15	17



CURSO 7º A

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
Médico asesinado	0	0	4	2	8	14	28
Asilo	1	0	4	3	7	13	
Asesinato rector	2	3	2	1	8	12	
Nécora	3	4	3	5	6	7	
J. Guerra	9	8	1	0	2	8	
<b>TOTAL</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>31</b>	<b>54</b>	

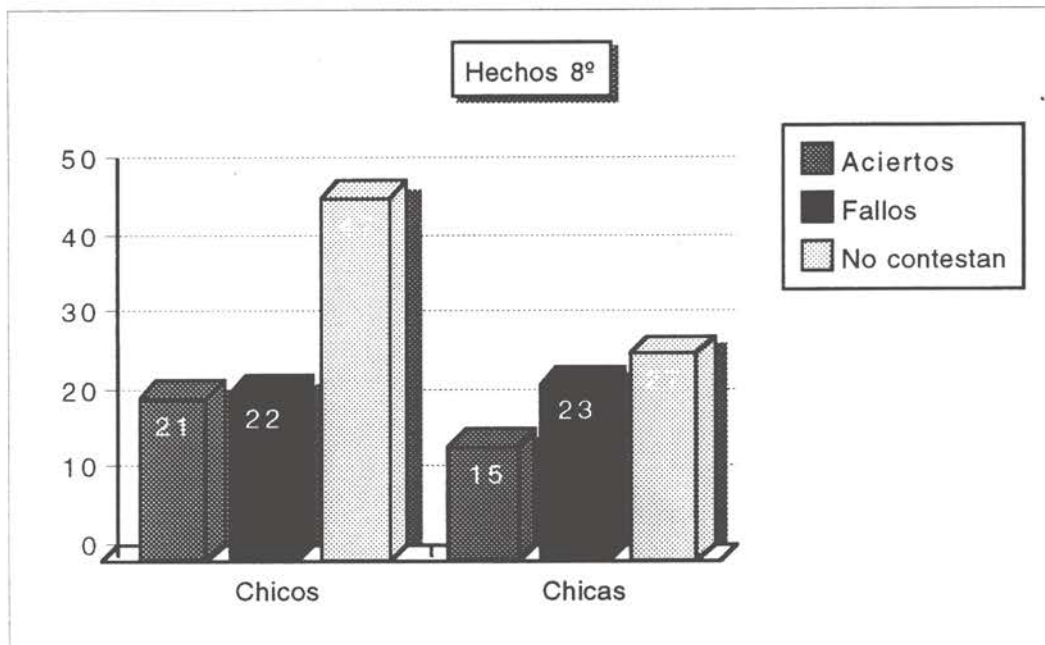
	Chicos	Chicas
Aciertos	15	15
Fallos	14	11
No contestan	31	54



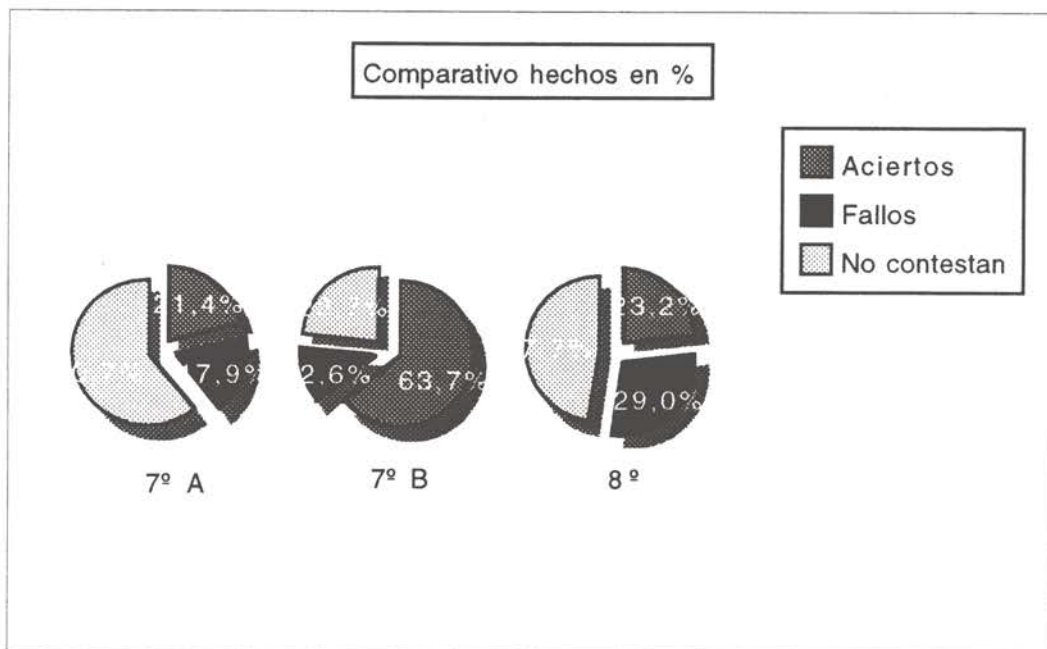
CURSO 8º

	Aciertos		Fallos		No contestan		TOTAL
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas	
Médico asesinado	0	1	5	3	13	9	31
Asilo	2	0	5	9	11	4	
Asesinato rector	1	2	7	9	10	2	
Nécora	5	3	4	1	9	9	
J. Guerra	13	9	1	1	4	3	
<b>TOTAL</b>	21	15	22	23	47	27	

	Chicos	Chicas
Aciertos	21	15
Fallos	22	23
No contestan	47	27



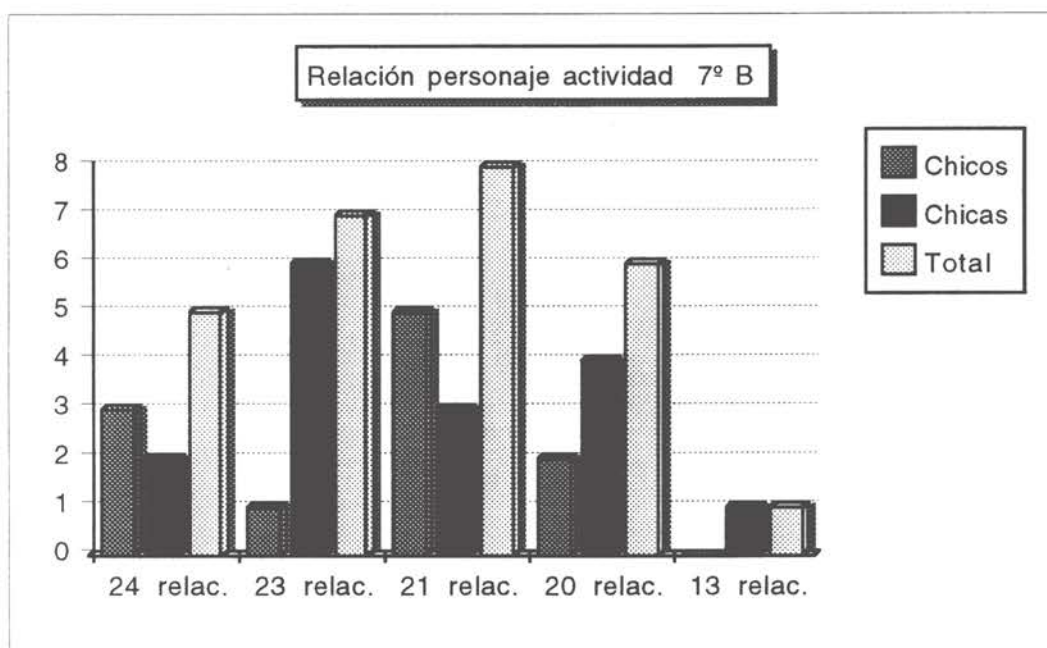
Comparativo	7° A	7° B	8°
Aciertos	30	86	36
Fallos	25	17	45
No contestan	85	32	74



## 6. RELACIÓN PERSONAJES CON ACTIVIDAD

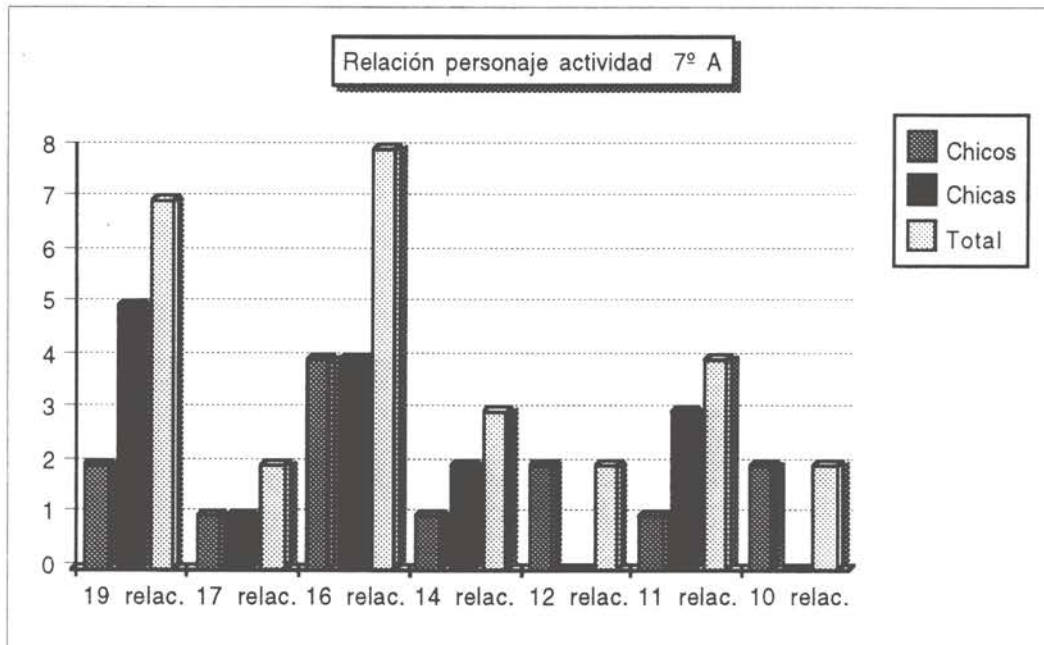
CURSO 7º B

Nº Relaciones	Chicos	Chicas	Total
24 relac.	3	2	5
23 relac.	1	6	7
21 relac.	5	3	8
20 relac.	2	4	6
13 relac.	0	1	1
TOTAL	27		



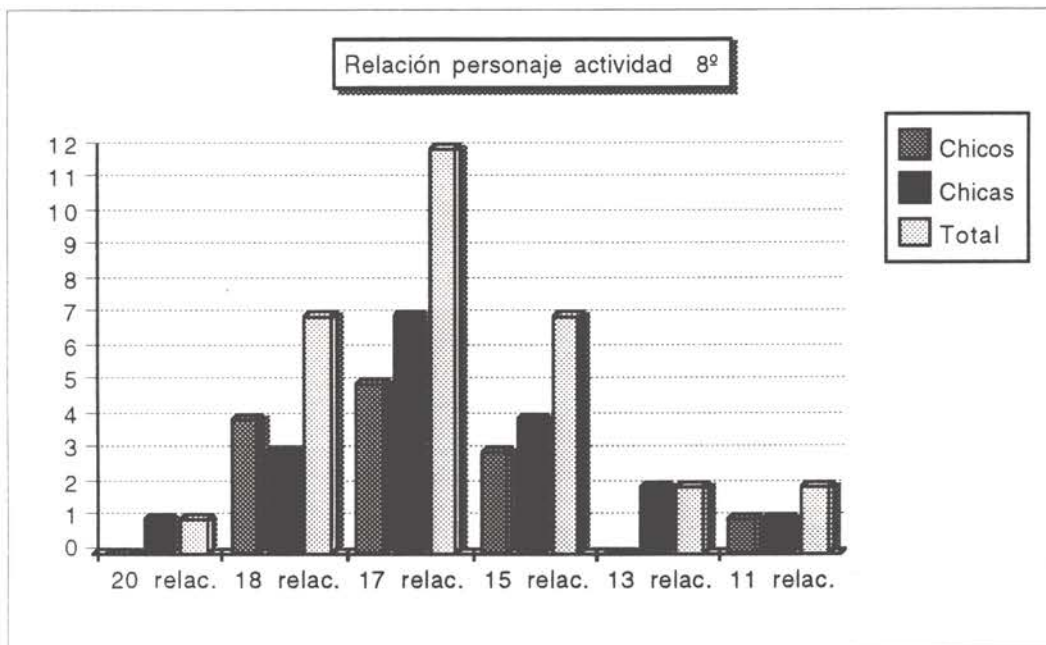
CURSO 7º A

Nº Relaciones	Chicos	Chicas	Total
19 relac.	2	5	7
17 relac.	1	1	2
16 relac.	4	4	8
14 relac.	1	2	3
12 relac.	2	0	2
11 relac.	1	3	4
10 relac.	2	0	2
TOTAL	28		



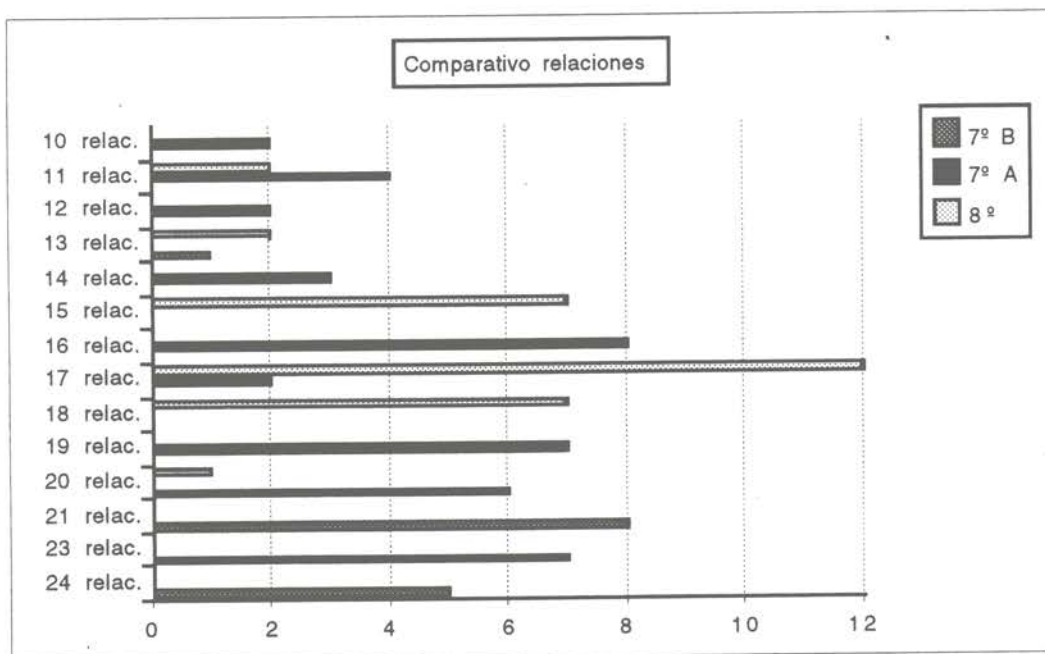
CURSO 8º

Nº Relaciones	Chicos	Chicas	Total
20 relac.	0	1	1
18 relac.	4	3	7
17 relac.	5	7	12
15 relac.	3	4	7
13 relac.	0	2	2
11 relac.	1	1	2
TOTAL	31		



COMPARATIVO

	7° B	7° A	8°
24 relac. 5	0	0	0
23 relac. 7	0	0	0
21 relac. 8	0	0	0
20 relac. 6	0	1	1
19 relac. 0	7	0	0
18 relac. 0	0	7	7
17 relac. 0	2	12	12
16 relac. 0	8	0	0
15 relac. 0	0	7	7
14 relac. 0	3	0	0
13 relac. 1	0	2	2
12 relac. 0	2	0	0
11 relac. 0	4	2	2
10 relac. 0	2	0	0





#### **4. MODELOS DE TEXTOS DEL TALLER DE LOCUCIÓN**



## 4.1. ALGUNOS TEXTOS EMPLEADOS EN EL TALLER DE LOCUCIÓN

### Recitados

#### *Hipérbole del amoroso*

Te amo tanto que duermo con los ojos abiertos.  
Te amo tanto que hablo con los árboles.  
Te amo tanto que como ruiseñores.  
Te amo tanto que lloro joyas de oro.  
Te amo tanto que mi alma tiene trenzas.  
Te amo tanto que me olvido del mar.  
Te amo tanto que las arañas me sonrían.  
Te amo tanto que soy una jirafa.  
Te amo tanto que a Dios telefono.  
Te amo tanto que acabo de nacer.

(Carlos Edmundo de Ory)

#### *Poema*

Para el gato, un cascabel.  
Para el ratón, una trampa.  
Para el querer, la puerta.  
Para el sueño, una ventana.  
Para la muerte, una cruz.  
Para la cruz, una raya.  
Para la raya, una sombra.  
Para la sombra, un fantasma.  
Para el silencio, una voz.  
Para la voz, una máscara.  
Para la máscara, un rostro.  
Para el rostro, una mirada.  
Para la mirada, un mundo.  
Para el mundo, una palabra.  
Para la palabra, un hombre.  
Para el hombre, un nombre: nada.

(José Bergamín)

" El diablo liebre,  
tiebre  
notiebre,  
sipilitiebre,  
y su comitiva  
chiva,  
estiva,  
sipilitriva,  
cala,  
empala,  
desala,  
traspala,  
apuñala  
con su lavativa."

(Rafael Alberti)

Los cisnes son las alas de las almas,  
las alas de las alas,  
las alas de las almas de las alas,  
los álamos del alma,  
las almas de los álamos,  
las alas de las almas de los álamos,  
las almas de los álamos del alma,  
las almas de las almas,  
las alas en las alas de las alas,  
las alas en las almas de las alas,  
las olas de las almas,  
las olas desoladas de las almas,  
las olas de las alas,  
las olas de las alas de las almas  
las alas de las olas de las alas,  
las almas de las olas de las alas,  
las almas de las alas de las olas,  
las olas de las olas,  
las alas,  
las olas,  
las almas.

(Juan Eduardo Cirlot)

Se acerca a todo galope  
Ya viene la golondrina  
Ya viene al golonfina  
Ya viene la golontrina  
Ya viene la goloncima  
Viene la golonchina  
Viene la golonclima  
Ya viene la golonrima  
Ya viene la golonrisa  
La golonniña  
La golongira  
La golonlira  
La golonbrisa...

(Vicente Huidobro)

## SUPERCALIFRAGILISTICOESPIALIDOSO

Supercalifra  
Gilístico es  
pialidoso.  
Lidoso espia  
cali  
frágil  
ístico es  
páli  
doso.  
Páli Doso  
es super  
cal  
ifrágilis.  
Tico espia  
lid  
oso.  
Supercal y Frágilis  
Tico es pialidoso.

(I. Moreno)

O esta otra:

Supercali  
cali,  
califragil  
fragil,  
fragilístico  
ístico,  
esticoespia  
pia,  
pialidoso  
oso.

(I. Moreno)

## SONETO SONORO O SONETAZO

Chillido, crujido, eco, crepíteo,  
chasquido, voz, aporreo, vocerío,  
cuchicheo, grito, murmullo, griterío,  
golpe, bramido, impacto, traqueteo.

Susurro, rebuzno, alboroto, gorgoteo,  
estruendo, trino, gorjeo, zumbido,  
desgañito, tos, carraspeo, chillido,  
retumbo, ronquido, canto, chapoteo.

Estridencia, ruido, golpetazo,  
palabreo, canturreo, algarabía;  
explosión, campanada, puñetazo,

música, sonido, ritmo, melodía;  
vozarrón, risotada, bocinazo,  
tintineo, silencio, calma, armonía.

(I. Moreno)

**Lispoema 1**

Silencioso  
cristalina  
altisonante,  
alegre  
clara  
tintineante,  
ácido  
nítida  
alucinante.  
Cadencioso  
débil  
vibrante,  
metálico  
agudo  
reverberante,  
triste  
tenue  
chirriante.  
Marchosa  
fuerte  
retumbante,  
grave  
seco  
machacante.

**Lispoema 2**

Voluminoso  
amplificada  
estridente,  
rápida  
estruendoso  
crujiente,  
lento  
sinuosa  
omnipresente,  
suave  
dulce  
reluciente.

(Un lispoema es una  
lista -de palabras- hecha poema)

(I. Moreno)

Jugar con la sonoridad de las palabras utilizando algunas de las características del sonido:  
INTENSIDAD: fuerte o débil DURACIÓN: rápido o lento TONO: grave o agudo TIMBRE: voz  
enérgica, ahuecada, gangosa, etc.

**Retahílas y trabalenguas**

Tengo una gallina  
pitranca, pitranca,  
piti, bili, blanca.  
Si la gallina,  
pitranca, pitranca,  
piti, bili, blanca,  
se muriera,  
¿qué harían los pollitos,  
pitrancos, pitrancos,  
piti, bili, blancos?

\* \* \*

Una vieja tecla, mecla,  
 chirivigorda, sorda y vieja,  
 tenía siete hijos, teclos, meclos,  
 chirivigordos, sordos y viejos.  
 Si la vieja no hubiera sido  
 tecla, mecla, chirivigorda, sorda y vieja,  
 los siete hijos no hubieran sido  
 teclos, meclos, chirivigordos, sordos y viejos.

Realización de discursos, combinando las casillas de cada columna.

I	II	III	IV
Queridos compañeros y compañeras	La programación infantil de televisión	ayuda a imaginar nuevas formas	de actitudes positivas de colaboración.
De la misma manera,	no es oro todo lo que reluce, por lo tanto,	nos obliga a la realización	de familiarizarnos con el lenguaje.
A pesar de todo, no olvidemos que	la situación actual de la Reforma Educativa	obstaculiza enormemente la formación	de divertirse y aprender.
Asimismo, recordemos que	la tristeza se acaba jugando con unos patines y	crea poesías suponiendo el logro	de trabajar en equipo.

## **5. MODELOS DE GUIONES**

---



## 5.1. GUIÓN DE UN CAPÍTULO DE NOVELA

CONTROL:  
SINTONÍA DE ENTRADA  
MÚSICA

VOZ: Oh cielos qué horror  
Es un espacio dramático que llega hasta  
vosotros por gentileza de Radio Cábalá.

CONTROL:  
SINTONÍA, RÁFAGA

VOZ: Y gracias al patrocinio de Laca Gao, la laca  
que más pega.

CONTROL:  
SINTONÍA, RÁFAGA

VOZ: Capítulo 4º de Oh cielos qué horror

CONTROL:  
EFECTO  
“Canto del gallo”

**Padre:** Vamos nene arriba eres un holgazán a este  
paso nunca llegarás a ser un hombre, cuanto  
estés en el ejército tendrás que levantarte más  
pronto, lavarte, hacer la cama y vestirme en  
poco tiempo, y te darán correazos por llegar  
tarde.

**Hijo:** Sí papá

**Madre:** Venga hijo toma el desayuno, tienes que  
estudiar y tienes que sacar mejores notas que  
la pasada evaluación. ¡Este Angelito!

**Hijo:** Pero es que yo...

**Padre:** Calla ya, como no apruebes te doy una paliza.

**Hijo:** Adios papá, me voy al colegio.

**Narrador:** Y cuando llegó al cole

**Maestra:** Vamos Angel, eres un cazurro, tienes que sacar buenas notas. Eres la vergüenza del colegio. ¿Qué dirán tus padres de mí!

**Hijo:** Pero yo hago lo que...

**Maestra:** A tu profesora no la repliques.

**Hijo:** Pues vaya, yo hago lo que puedo y mira...  
Pues ahora no me esforzaré como me da igual

**Narrador:** El chico se echó a las malas compañías y cosas de esas. Un día su madre fue a ver a la profesora.

**Madre:** Mire, oiga mi chico saca muy malas notas, esto no puede ser...

**Maestra:** Sí, sí, es que antes por los menos se esforzaba y aprobaba por los pelos pero ahora no se esfuerza y suspende.

**Maestra:** Pues le machaca usted bien, aunque sea, bueno adiós.

**Narrador:** Y cuando llegó a su casa

**Madre:** ¿Qué pasa?

**Padre:** Pero niño, ¿por qué no haces los deberes?

**Hijo:** Que paso de deberes, viejo, que paso. Me piro a la calle

CONTROL:

EFEECTO

“Ruidos de pasos”

**Padre:** Ese niño es un mal criado.

**Madre:** ¿Qué vamos a hacer ahora, Julio?

**Padre:** Por lo menos antes era buenecito y sacaba suficientes, pero ahora...

**Madre:** ¡Qué desgracia!

**Narrador:** Los padres se sentían desgraciados.

**Hijo:** Ya me he cansado de fingir, ahora volveré a ser como antes.

**Narrador:** Y volvió a serlo, en efecto, al volver un día a su casa con todas aprobadas

**Madre:** Mira no ha suspendido ninguna.

**Padre:** Muy bien hijo así me gusta.

**Hijo:** Pues antes sacaba las mismas y no me ragañábais.

**Narrador:** Los padres no le daban regalos a Angelito por sacar buenas notas, pero el ver contentos a sus padres le bastaba. Poco a poco fue subiendo de notas...

CONTROL:

MÚSICA

(LETRA ALUSIVA A LO ANTERIOR)

J. SABINA, CARA B, CORTE 3.

FUNDE CON

SINTONÍA DE SALIDA:

Voz: Este ha sido el capítulo 4º de Oh cielos que horror!.

CONTROL:

RÁFAGA SINTONÍA

VOZ: Una novela que llega hasta vosotros por gentileza de Laca Gao.

CONTROL:

...sigue y funde con la música..

(Autores: Sergio Saavedra y Rocio López.

Técnicos: Ángel Sánchez y Mario Martín)

## 5.2. UN EJEMPLO DE ADAPTACIÓN LITERARIA

CONTROL:

MÚSICA: Vangelis, cara A, 1

Loca. Radio Cábala presenta:

Historia de un Náufrago

Basada en el relato de Gabriel García  
Márquez

CONTROL:

MÚSICA A PP.

(Pausa)

Hoy, capítulo 7: Cuando se está hambriento.

(Pausa)

CONTROL:

MÚSICA A PP.

**García Márquez-** ¿ Te apetece continuar con la historia ?

**Náufrago** - Sí , por supuesto, a eso he venido.

CONTROL:

RUIDO DE

GRABADORA

MÚSICA A PP. Y FONDO

**G.M-** Pondré la grabadora en marcha y cuando quieras  
puedes empezar.

**N-** Si uno se acuesta en una plaza con la esperanza de  
capturar una gaviota, puede estarse allí toda la vida sin  
lograrlo. Pero estando solo en una balsa a la deriva a cien  
millas de la costa es distinto. Yo estaba tan inmóvil que

probablemente aquella gaviota pequeña y juguetona  
que se posó en mi muslo, creyó que estaba muerto. Yo la  
estaba viendo en mi muslo cómo me picoteaba el pantalón.

**G.M-** ¿ Te hacia daño?

**N-** ¡Qué va! , era un ligero cosquilleo. Después de  
observarla un rato, deslicé mi mano hacia ella. La agarre  
bruscamente por un ala, justo en el momento en que se dio  
cuenta del peligro y trató de levantar el vuelo.

**G.M-** ¿ Pero al final la conseguiste atrapar?

**N-** Sí, nada más cogerla salté al interior de la balsa y me  
dispuse a devorarla.

CONTROL:

MÚSICA A PP. Y FONDO

**G.M-** ¿ Qué pensabas cuando tenías la gaviota en el muslo?

**N-** Cuando esperaba que se posara en mi muslo, estaba  
seguro de que si llegaba a capturarla me la comería viva, sin  
quitarle las plumas. Estaba hambriento y la misma idea de la  
sangre del animal me exaltaba la sed. Pero cuando sentí la  
palpitación de su cuerpo caliente, cuando vi sus redondos y  
brillantes ojos pardos, tuve un momento de vacilación. Pero  
en aquel momento el hambre era más fuerte que todo.

(pausa)

Le agarré fuertemente la cabeza al animal y empecé a torcerle el pescuezo, como a una gallina. Tuve lástima. Aquello parecía un asesinato. El chorro de sangre en la balsa soliviantó a los peces. Se acercaron varios tiburones y no tuve más remedio que echar, aterrorizado, la cabeza de la gaviota, porque en ese instante, sabe usted, un tiburón enloquecido por el olor de la sangre, puede cortar de un mordisco una lámina de acero.

CONTROL:

MÚSICA A PP. Y FONDO

**G.M-** ¿ Qué hiciste con la gaviota después de quitarle la cabeza?

**N-** Traté de arrancarle las plumas, pero estaban adheridas a la piel, delicada y blanca, de tal modo que la carne se desprendía con las plumas ensangrentadas. La sustancia negra y viscosa en los dedos me produjo una sensación de repugnancia. Es fácil decir que después de cinco días de hambre uno es capaz de comer cualquier cosa. Pero por muy hambriento que estés sientes asco de un revoltijo de plumas de sangre caliente, con un intenso olor a pescado crudo y a sarna.

CONTROL:

MÚSICA A PP. Y FONDO

**G.M -** A pesar de que eso te revolvió el estómago ¿conseguiste comerla?

**N.-** Me llevé a la boca una hilaza de muslo, pero no pude tragarlo. Me pareció que estaba masticando una rana. Sin poder disimular la repugnancia, arrojé el pedazo que tenía en

la boca y permanecí largo rato inmóvil con aquel repugnante amasijo de plumas y huesos sangrientos en la mano.

**G.M** - ¿No pudiste conseguir nada de alimento, por ejemplo podías haber pescado algún pez?

**N**- Sí que lo pensé. También pensé que lo que no me había podido comer, me serviría de carnaza, pero no tenía ningún elemento de pesca. Si al menos hubiera tenido un alfiler. Un pedazo de alambre. Pero no tenía nada distinto de las llaves, el reloj, el anillo y las tres tarjetas del almacén de Mobile. Pensé en el cinturón. Pensé que podía improvisar un anzuelo con la hebilla. Pero mis esfuerzos fueron inútiles. Era imposible improvisar un anzuelo con el cinturón .

**CONTROL:**

**MÚSICA A PP. Y FONDO**

**G.M** - Mientras navegabas sin rumbo, ¿te acordabas de tu familia?

**N**- Sí, en esos momentos pensaba en mi familia y la veía tal como me han contado ahora que estuvo durante los días de mi desaparición. No me tomó por sorpresa de que habían hecho honras fúnebres. Sabía que a mi familia le habían comunicado la noticia de mi desaparición. Como los aviones no habían vuelto, sabía que habían desistido de la búsqueda y que me habían declarado muerto.

**G.M** - El día de lo de la gaviota, era el quinto día que te hallabas solo a la deriva, si no me equivoco. Al día siguiente ¿cómo te las apañaste para comer ?

N.- En ese instante me hubiera comido cualquier cosa. Me molestaba el hambre. Pero era peor la garganta estragada y el dolor en las mandíbulas endurecidas por la falta de ejercicio. Necesitaba masticar algo. Traté de arrancar tiras del caucho de mis zapatos, pero no tenía con qué cortarlas. Entonces fue cuando me acordé de las tarjetas del almacén de Mobile. Estaban en uno de los bolsillos de mi pantalón, casi completamente desechas por la humedad. Las despedace, me las llevé a la boca y empecé a masticar. Aquello fue como un milagro: la garganta se alivió un poco y la boca se me llenó de saliva.

(pausa)

CONTROL:

MÚSICA A PP. Y FONDO

Lentamente seguí masticando como si fuera un chicle. Al primer mordisco me dolieron las mandíbulas. Pero poco después, a medida que masticaba la tarjeta que guardé sin saber porqué, me sentí más fuerte y optimista. Pensaba seguirlas masticando indefinidamente para aliviar el dolor de las mandíbulas. Sentí bajar hasta el estómago la minúscula papilla de cartón molido y desde ese instante tuve la sensación de que me salvaría, de que no sería destrozado por los tiburones.

G.M - Al comerte las tarjetas ¿no te dio más ganas de comer algo?

N- Por supuesto que sí. El alivio que experimenté con las tarjetas, además de producirme más hambre agudizó mi imaginación para seguir buscando cosas de comer.Si

hubiera tenido una navaja habría despedazado los zapatos y hubiera masticado tiras de caucho. Traté de separar con las llaves la suela blanca y limpia. Pero los esfuerzos fueron inútiles. Era imposible arrancar una tira de ese caucho sólidamente fundido a la tela. Desesperadamente, mordí el cinturón hasta que me dolieron los dientes. No pude arrancar ni un bocado. En ese momento debí parecer una fiera tratando de arrancar con los dientes pedazos de zapatos, del cinturón y la camisa.

CONTROL:

MÚSICA A PP. Y FONDO

Loca. Y Hasta aquí el capítulo de hoy que ha llegado hasta vosotros en las voces de

Marta Arroyo como García Márquez y  
Raul Iglesias como el Náufrago

En radio Cábala, la radio del Ramón y Cajal

CONTROL:

MÚSICA A PP. Y DESVANECE.

## **6. ENCUESTAS**

---



## 6.1. ENCUESTA SOBRE LA RADIO

- ¿Qué es la radio?
- ¿Para qué sirve la radio?
- ¿Cuándo oyes la radio?
- ¿Qué programas oyes?
- ¿Qué es lo que te gusta de la radio, en general?
- ¿Sabes cómo se hace radio?
- ¿Te gustaría hacer radio?
- ¿Qué te gustaría hacer?
- ¿Aprenderíamos más cosas haciendo radio?

Realizada el 31 octubre de 89 con dos grabadoras, preguntando a los chicos y a las chicas del colegio. No se dispone de la transcripción. Aunque después de oírla se anotaron algunas respuestas para el informe.

## **6.2. ENCUESTA SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA**

La encuesta se ha pasado sólo en centros de EGB.

Se ha evitado preguntar por el material que posee el centro, ya que no importaba tanto saber de qué material disponen y sí cómo lo utilizan, dando por supuesto que si dicen utilizar alguno es porque lo poseen.

En cuanto a los libros de texto y de consulta o biblioteca, aunque inicialmente aparecían como un material más, se prescindió de ellos por ser relativamente normal su utilización.

Se han hecho dos grupos de material: de paso y de equipo.

La encuesta varios apartados:

- Tipo de centro, público o privado.
- Datos personales: interesaba saber edad y sexo.
- Datos profesionales: titulación académica, años de ejercicio, nivel que imparten y rea o materia.
- Utilidad: opinión sobre lo que piensan y si utilizan algún medio.
- Finalidad: para acercarnos a cómo utilizan los medios.
- Manejo: interesaba saber qué aparatos saben manejar.
- Utilización: para saber qué material utilizan y con qué frecuencia, así como una valoración de esta utilización en cuanto a dos criterios que son la utilización como INSTRUMENTO-RECURSO, o como EXPRESIÓN-COMUNICACIÓN.
- Valoración, general a cerca de lo que opinan de los medios audiovisuales, intentando recoger la actitud hacia los mismos.

---

## COMENTARIO SOBRE LA ENCUESTA.

De las trescientas encuestas enviadas, sólo 178 han contestado lo que supone un 59%.

En cuanto a la edad, el mayor número se sitúa en el intervalo de 31-40 años, que prácticamente se corresponde con el de 6-10 años de ejercicio profesional. Lo que indica que buena parte de ellos son del plan del 71. De hecho sólo el 32% (57) de los encuestados son del plan antiguo (Maestros de Primera Enseñanza), mientras que Profesores de EGB (Plan 71) es un 68% (121) de los cuales 68 poseen además alguna licenciatura; siendo Historia la que más se repite, 53%, y se da el caso curioso de un licenciado en Derecho.

En el nivel que imparten es casi parejo los que están en el ciclo Superior (45'5%), con los que se sitúan en el ciclo Inicial y Medio (14'6% y 30'4%). Ya es conocida la tendencia a incrementar la población infantil en los cursos superiores. En cuanto a las áreas que imparten se da una distribución normal, existen algunos que imparten varias o realizan alguna otra actividad, por lo menos así lo han manifestado en la encuesta.

Sólo un 59'5% considera útil el empleo de los medios audiovisuales en la enseñanza, frente al 37'6% que no lo considera. Quizá este dato sorprenda un poco en un momento tan "comunicado" como el actual y confirme la hipótesis que venimos manteniendo, de la necesidad de "aprender" a utilizar los medios y a servirnos de ellos. A pesar de esa consideración, para el desarrollo de las clases sólo un 52'2% manifiesta utilizar algún tipo de medios. (No deben haber pensado en la pizarra, por ejemplo, que curiosamente luego se les pide y prácticamente todos dicen utilizarla a diario).

En cuanto a la finalidad con la que utilizan los medios, el 37'5 % no contesta y quizá lo más destacable es que un 20'8 % dice hacerlo para motivar y un 15'7 % para apoyar algunas explicaciones; sólo un 3'7 % dice hacerlo para introducir algún tema. La idea de utilizar los medios como organizadores previos, por ejemplo, necesitará un largo periodo de estudio, adaptación y experimentación.

Quizá todos estos datos sean coherentes con el manejo de los aparatos que podemos ver a continuación. El que más se sabe manejar es la pizarra, el 88'7 % dicen que mucho y sólo el 11'3 % se lo piensa mejor y dice que poco. Lógicamente el material más sofisticado es el que menos se sabe utilizar, aunque esto es relativo, así la videocámara sólo dicen saberla manejar un 3'9 % y más sorprendente es aún el manejo del retroproyector en donde sólo un 3'4 % dice saber manejarlo bien. Si tenemos en cuenta que la mayoría son de un plan de estudios relativamente "moderno", dudo mucho de la buena preparación para el desarrollo del ejercicio profesional.

La utilización que se hace del material guarda coherencia con el manejo de éste. No es destacable ningún dato y los podemos ver en las hojas de tabulación. Si acaso, sigue llamando la atención el poco uso que se hace de medios actuales como por ejemplo la prensa, pues sólo un 30'9 % dice utilizarla.

En cuanto a la frecuencia, además de la pizarra que un 92'7 % dice utilizarla a diario, lo que más se utiliza es el material de paso, sobre todo vídeos que al mes un 25'8 % dice utilizar. Es curioso que fotos, cómic, carteles no se utilicen mucho, en nuestro caso han sido dos colegios que tienen taller de fotografía.

En la utilización como recurso o medio de expresión abunda más la idea de utilizar los medios como expresión, pero esto es curioso, quizá no se explicó lo suficiente, porque ya hemos visto que, en definitiva, se utiliza más como un recurso. Esto puede inducirnos a pensar que no se captó la idea de utilizar los medios en ese aspecto de expresión y comunicación, ya que éste supone que el material es elaborado por los propios chicos y profesores.

Finalmente, la valoración que se hace en general y la actitud hacia los medios deja entrever cierto escepticismo, probablemente fruto del desconocimiento de sus posibilidades. Así, un 31'4% y un 29'8 % considera REGULAR Y POCO respectivamente que la utilización de los medios favorece el

aprendizaje. En cuanto a si son imprescindibles, el 48'9 % dice que ALGUNA VEZ y sólo un 10'1 % los considera imprescindibles, frente a un 14 % que opina que se puede pasar sin ellos.

Sin embargo el 33'7 % dice que se aprende igual y un 30'3 % un poco más y sólo un 15'2 % considera que se aprende mucho.

Ciertamente no sé si en realidad con los medios audiovisuales se aprende mucho o poco, lo cierto es que nuestros actuales alumnos, "hijos de la tecnología", saben o tienen mucha más información que cuando nosotros estábamos en su situación. Quizá la clave esté precisamente en el tratamiento de la información que nos llega, ¿no es eso aprendizaje?

Getafe, 2 de abril de 1990.

## MODELO DE CUESTIONARIO

UTILIZACIÓN DE MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA.

1. TITULARIDAD DEL CENTRO:

COLEGIO PUBLICO \_ PRIVADO CONCERTADO \_ PRIVADO \_

2. DATOS PERSONALES:

EDAD \_

SEXO: MASCULINO \_ FEMENINO \_

3. DATOS PROFESIONALES:

TITULACIÓN ACADÉMICA:.....

AÑOS DE EJERCICIO: 1-3 \_ 4-6 \_ 7-10 \_ 11-15 \_ más \_

NIVEL QUE IMPARTES:

C. INICIAL \_ C. MEDIO \_

C. SUPERIOR \_ E. ESPECIAL \_

ÁREA O MATERIA QUE IMPARTES: .....

OTRAS ACTIVIDADES: .....

4. UTILIDAD:

¿Consideras útil el empleo de los medios audiovisuales?

SI \_ NO \_ N.C. \_

¿Utilizas para el desarrollo de tus clases algún tipo de medio?

SI \_ NO \_ N.C. \_

5. FINALIDAD:

Si utilizas algún medio, ¿con qué, finalidad lo haces? (Señala la/s que sea más general)

Para motivar.....\_

Ampliar algún tema.....\_

Dar alguna información...\_

Apoyar explicaciones....\_

Introducir algún tema...\_

Provocar debates.....\_

Pasar el rato.....\_

6. MANEJO:

¿Cuáles de los siguientes medios sabes manejar?

	MUCHO	POCO	NADA	N.C.
VIDEOCÁMARA	-	-	-	-
MAGNETOSCOPIO	-	-	-	-
PROYECTOR CINE	-	-	-	-
PROYEC. DIAPOSITIVAS	-	-	-	-
CÁMARA FOTOGRÁFICA	-	-	-	-
MAGNETÓFONO	-	-	-	-
TOCADISCOS	-	-	-	-
RETROPROYECTOR	-	-	-	-
OPASCOPIO	-	-	-	-
PIZARRA	-	-	-	-
PIZARRA MAGNÉTICA	-	-	-	-
PIZARRA "VELLEDA"	-	-	-	-
FRANELOGRAMA	-	-	-	-

7.UTILIZACIÓN:

7.1.

¿Utilizas los medios?			FRECUENCIA*			
	SI	NO	Dio	Se	Me	Nunca
<b>MATERIAL DE EQUIPO</b>						
CÁMARA VÍDEO	-	-	-	-	-	-
MAGNETOSCOPIO	-	-	-	-	-	-
PROY. CINE	-	-	-	-	-	-
PROY. DIAPOSITIVAS	-	-	-	-	-	-
MAGNETÓFONO	-	-	-	-	-	-
RADIO	-	-	-	-	-	-
TOCADISCOS	-	-	-	-	-	-
CÁMARA FOTOGRÁFICA	-	-	-	-	-	-
RETROPROYECTOR	-	-	-	-	-	-
OPASCOPIO	-	-	-	-	-	-
PIZARRA	-	-	-	-	-	-
PIZARRA MAGNÉTICA	-	-	-	-	-	-
PIZARRA VELLEDA	-	-	-	-	-	-
FRANELOGRAMA	-	-	-	-	-	-
<b>MATERIAL DE PASO</b>						
PELÍCULAS	-	-	-	-	-	-
REPORTAJES	-	-	-	-	-	-
EXPER. CIENCIAS	-	-	-	-	-	-
MÉTODOS IDIOMAS	-	-	-	-	-	-
DIAPORAMAS	-	-	-	-	-	-
DIAPOSITIVAS	-	-	-	-	-	-
AUDIOCASSETTES	-	-	-	-	-	-
DISCOS	-	-	-	-	-	-
FOTOGRAFÍAS	-	-	-	-	-	-
TRANSPARENCIAS	-	-	-	-	-	-
ANUNCIOS	-	-	-	-	-	-
<b>MATERIAL GRÁFICO</b>						
MAPAS	-	-	-	-	-	-
CARTELES/LÁMINAS	-	-	-	-	-	-
FOLLETOS	-	-	-	-	-	-
CÓMICS	-	-	-	-	-	-
PRENSA/REVISTAS	-	-	-	-	-	-

(\*) Días, semanas, meses.

7.2.

- Haz una estimación general de cómo utilizas los medios.  
(0=valor nulo; 4=valor máximo. Pon un círculo)

INSTRUMENTO-RECURSO	0	1	2	3	4
COMO					
EXPRESION-COMUNICACION	0	1	2	3	4

## 8. VALORACIÓN

¿Consideras que la utilización de los medios favorece el aprendizaje?

MUCHO \_ POCO \_ REGULAR \_ NADA \_

¿Crees que hoy en día son imprescindibles?

.Se puede pasar sin ellos: \_  
 .Hay que utilizarlos con moderación: \_  
 .Hay que utilizarlos alguna vez: \_  
 .Son imprescindibles: \_

¿Contemplas en tus programaciones los medios como un material más?

. SIEMPRE \_  
 . A VECES \_  
 . CASI NUNCA \_  
 . NUNCA \_

Con los medios...

Se aprende muy poco \_  
 Se aprende igual \_  
 No se puede aprender \_  
 Se aprende mucho \_

Muchas gracias por contestar.

Isidro Moreno Herrero.

TABULACIÓN DE LA ENCUESTA.

ENCUESTAS ENVIADAS: 300  
 ENCUESTAS CONTESTADAS: 178 (59%)  
 TOTAL COLEGIOS: 15

-----  
 CENTROS PÚBLICOS: 12 (80%)  
 C. CONCERTADOS: 3 (20%)

2. DATOS PERSONALES:

EDAD	HOM.	%	MUJ.	%	n	%
22-25	6	9	11	9'8	17	9'5
26-30	13	19'7	27	24'1	40	22'5
31-35	21	31'8	24	21'5	45	25'3
36-40	19	28'8	32	28'6	51	28'6
41-45	6	9'2	13	11'6	19	10'7
46...	1	1'5	5	4'4	6	3'4
TOTAL	66...	37	112..	63	178	100

3. DATOS PROFESIONALES:

3.1. TITULACIÓN ACADÉMICA:

MAESTROS:..... 57...32%

PROFESORES EGB....121...68%

De los 121 profesores algunos son también licenciados:

SÓLO PROFESORES EGB.....53...44%

PROF. Y LICENCIADOS.....68 56%

LICENCIADOS	n	%
Historia y G*	36	53
Pedagogía	9	13
Psicología	17	25
Matemáticas	2	3
Sociología	3	4'5
Derecho	1	1'5
total	68	

## 3.2. AÑOS DE EJERCICIO:

años	n	%
1-3	24	13'4
4-6	40	22'5
7-10	56	31'5
11-15	39	22
16...	19	10'6
TOTAL	178	100

## 3.3. NIVEL QUE IMPARTES:

	n	%
C. INICIAL.....	26	14'6
C. MEDIO.....	54	30'4
C. SUPERIOR....	81	45'5
E. ESPECIAL....	17	9'5
TOTAL.....	178	100

## 3.4. ÁREA O MATERIA QUE IMPARTES:

	n	%
TODAS.....	80	37'4
LENGUA.....	14	6'5
MATEMÁTICAS.....	11	5'2
CIENCIAS SOCIALES.....	12	5'6
CIENCIAS EXPERIMENTALES..	7	3'3
EDUCACIÓN FÍSICA.....	22	10'3
IDIOMAS.....	12	5'6
E. ARTÍSTICA.....	17	7'9
MÚSICA.....	6	2'8
TALLERES.....	16	7'5
ORIENTACIÓN.....	8	3'7
APOYO.....	9	4'2
TOTAL:	214*	100

(\*) Repiten materia algunos.

## 4. UTILIDAD

## 4.1. ¿Consideras útil el empleo de medios audiovisuales?

	n	%
SI.....	106	59'5
NO.....	67	37'6
N.C.....	5	2'9
T:	178	100

4.2. ¿Utilizas para el desarrollo de tus clases algún tipo de medio?

	n	%
SI.....	93	52'2
NO.....	61	34'3
N.C.....	24	13'5
T:	178	100

5. FINALIDAD

Si utilizas algún medio, ¿con qué finalidad lo haces?

	n	%
PARA MOTIVAR.....	37	20'8
AMPLIAR ALGÚN TEMA.....	10	5'6
DAR ALGUNA INFORMACIÓN..	13	7'3
APOYAR EXPLICACIONES....	28	15'7
INTRODUCIR ALGÚN TEMA...	6	3'7
PROVOCAR DEBATES.....	14	7'8
PASAR EL RATO.....	3	1'6
NO.C.....	67	37'5
T.:	178	100

6. MANEJO

¿Qué medios sabes manejar?

	M	%	P	%	N	%	NC	%
VIDEOCÁMARA.....	7	3'9	43	24'1	62	34'8	66	37'2
MAGNETOSCOPIO.....	15	8'5	85	47'7	57	32	21	11'8
PROYECTOR CINE.....	11	6'2	49	27'5	43	24'2	75	42'1
PROY. DIAPOSITIVAS	27	15'3	66	37	19	10'7	66	37
C. FOTOGRAFICA....	46	25'8	97	54'6	7	3'9	28	15'7
MAGNETÓFONO.....	54	30'3	119	66'9	1	0'6	4	2'2
TOCADISCOS.....	66	37	109	61'2	3	1'8	0	0
RETROPROYECTOR....	6	3'4	49	27'5	81	45'5	42	23'6
OPASCOPIO.....	0	0	34	19'1	60	33'7	84	47'2
PIZARRA.....	158	88'7	20	11'3	0	0	0	0
PIZARRA MAGN.....	15	8'4	98	55	56	31'4	9	5'2
PIZARRA VELL.....	13	7'3	113	63'5	50	28	2	1'2
FRANELOGRAMA.....	37	20'8	100	56'2	12	6'7	29	16'3

## 7. UTILIZACIÓN

## 7.1. MATERIAL DE EQUIPO

¿Utilizas los medios?	SI	%	NO	%
CÁMARA VÍDEO.....	18	10'1	160	89'9
MAGNETOSCOPIO.....	76	42'7	102	57'3
PROYECTOR CINE.....	4	2'3	174	97'7
PROY. DIAPOSITIVAS.....	65	36'5	113	63'5
MAGNETÓFONO.....	114	64	64	36
RADIO.....	2	1'1	176	98'9
TOCADISCOS.....	7	3'9	171	96'1
CÁM. FOTOGRAFICA.....	5	2'8	173	97'2
RETROPROYECTOR.....	23	12'9	155	87'1
OPASCOPIO.....	1	0'6	177	99'4
PIZARRA.....	178	100	0	0
PIZARRA MAGNÉTICA.....	0	0	178	100
PIZARRA VELLEDA.....	6	3'4	172	96'6
FRANELOGRAMA.....	30	16'8	148	83'2

## 7.2. MATERIAL DE PASO

	SI	%	NO	%
PELÍCULAS.....	52	29'2	126	70'8
REPORTAJES.....	13	7'3	165	29'7
EXPERIENCIAS CIENCIAS.....	22	12'3	156	87'7
MÉTODOS IDIOMAS.....	7	3'9	171	96'1
DIAPORAMAS.....	1	0'6	177	99'4
DIAPOSITIVAS.....	57	32	121	68
AUDIOCASSETTES.....	117	65'7	61	34'3
DISCOS.....	7	4	171	96
FOTOGRAFÍAS.....	14	7'9	164	92'1
TRANSPARENCIAS.....	26	14'6	152	85'4
ANUNCIOS.....	12	6'7	166	93'3

## 7.3. MATERIAL GRÁFICO.

	SI	%	NO	%
MAPAS.....	72	40'4	106	59'6
CARTELES/LÁMINAS.....	23	12'9	155	87'1
FOLLETOS.....	14	7'9	164	92'1
CÓMICS.....	11	6'2	167	93'8
PRENSA/REVISTAS.....	55	30'9	123	69'1

FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN

7.1. MATERIAL DE EQUIPO

	DIO	%	SE	%	ME	%	N	%
CÁMARA VÍDEO.....	0	0	3	1'7	15	8'4	160	89'9
MAGNETOSCOPIO.....	2	1'1	38	21'3	36	20'2	102	57'4
PROY. CINE.....	0	0	0	0	4	2'2	174	62'3
PROY. DIAPOSIT.....	3	1'7	26	14'7	38	21'3	111	62'3
MAGNETÓFONO.....	13	7'3	33	18'5	70	39'4	62	34'8
RADIO.....	0	0	2	1'1	0	0	176	98'9
TOCADISCOS.....	1	0'6	4	2'2	2	1'1	171	96'1
CÁMARA FOTOGR.....	0	0	1	0'6	4	2'2	173	97'2
RETROPROYECTOR.....	2	1'1	6	3'4	15	8'4	155	87'1
OPASCOPIO.....	0	0	0	0	1	0'6	177	99'4
PIZARRA.....	165	92'7	13	7'3	0	0	0	0
PIZARRA MAGN.....	0	0	0	0	0	0	178	100
PIZARRA VELL.....	0	0	6	3'4	0	0	172	96'6
FRANELOGRAMA.....	13	7'3	17	9'5	0	0	148	83'2

7.2. MATERIAL DE PASO

	DIO	%	SE	%	ME	%	N	%
PELÍCULAS.....	0	0	6	3'4	46	25'8	126	70
REPORTAJES.....	0	0	1	0'6	12	6'7	165	92'7
EXP. CIENCIAS.....	0	0	7	3'9	15	8'4	156	87'7
MÉTODO IDIOMAS....	1	0'6	6	3'4	0	0	171	96
DIAPORAMAS.....	0	0	0	0	1	0'6	177	99'4
DIAPPOSITIVAS.....	0	0	38	21'3	19	10'7	121	68
AUDIOCASSETES.....	9	5	48	27	60	33'7	61	34'3
DISCOS.....	0	0	1	0'6	6	3'4	171	96
FOTOGRAFÍAS.....	0	0	5	2'8	9	5	164	92'2
TRANSPARENCIAS....	1	0'6	15	8'4	10	5'6	152	85'4
ANUNCIOS.....	0	0	3	1'7	9	5	166	93'3

7.3 MATERIAL GRÁFICO

	DIO	%	SE	%	ME	%	N	%
MAPAS.....	3	1'7	7	3'9	62	34'8	106	59'6
CARTELES/LAMINAS..	0	0	12	6'7	11	6'2	155	87'1
FOLLETOS.....	0	0	4	2'2	10	5'6	164	92'2
CÓMICS.....	0	0	6	3'4	5	2'8	167	93'8
PRENSA/REVISTAS...	6	3'4	16	9	33	18'5	123	69'2

## 7.4. VALORACIÓN DE LA UTILIZACIÓN.

\* Estimación general de cómo se utilizan.

## a) INSTRUMENTO-RECURSO:

	n	%
ACEPTABLE	68	38'2
BUENO	49	27'5
ESCASO	37	20'8
NULO	17	9'6
MUY BUENO	7	3'9

## b) EXPRESIÓN-COMUNICACIÓN

	n	%
ACEPTABLE	73	41
BUENO	56	31'4
MUY BUENO	25	14
ESCASO	22	12'5
NULO	2	1'1

## 8. VALORACIÓN

## 8.1. ¿La utilización de los medios favorece el aprendizaje?

	n	%
REGULAR	56	31'4
POCO	53	29'8
MUCHO	32	18
NADA	21	11'8
N.C.	16	9

## 8.2. ¿Crees que hoy son imprescindibles?

	n	%
ALGUNA VEZ	87	48'9
US. MODERACIÓN	48	27
PASAR SIN ELLOS	25	14
IMPRESINDIBLES	18	10'1

## 8.3. ¿Contemplas los medios en tus programaciones?

	n	%
A VECES	92	51'7
CASI NUNCA	57	32
SIEMPRE	18	10'1
NUNCA	11	6'2

8.4. Con los medios se aprende...

	n	%
IGUAL	60	33'7
UN POCO MAS	54	30'3
POCO	37	20'8
MUCHO	27	15'2
NO SE APRENDE	0	0

### **6.3. ENCUESTA A LOS PADRES DEL GRUPO DEL ESTUDIO DE CASO A**

Modelo de carta enviada

Getafe 24 de mayo de 1990

Estimados padres:

Como sabéis por las reuniones que hemos mantenido, vuestro hijo/a ha formado parte del grupo en el que he estado realizando una investigación sobre la utilización de la radio en el aula. La investigación ha terminado y estoy en el momento de hacer la memoria e ir sacando conclusiones. De todo ello en la última reunión de tutoría que tengamos os informaré ampliamente.

Ahora os pido una última colaboración. Se trata de que contestéis a la encuesta que os llevará vuestro/a hijo/a. Para que las respuestas queden en el anonimato, una vez rellena la encuesta no la firméis, metedla en el sobre y entregadla en Secretaría, para que cuando estén todas me las hagan llegar.

Por favor, si es posible entregadlas antes del jueves, día 31 de mayo.

Gracias por vuestra colaboración.

Isidro Moreno

Tutor de 7º B

## MODELO DE ENCUESTA

### ENCUESTA SOBRE LA OPINIÓN DE LA ACTIVIDAD RADIOFÓNICA DE SU HIJO/A

Rodee con un círculo la respuesta. Si lo cree oportuno puede dejar alguna pregunta sin contestar.

1. ¿Considera la radio una actividad educativa?

SI NO

2. Durante el curso ha notado que su hijo/a se ha mostrado:

- \* Muy motivado
- \* Motivado
- \* Poco motivado
- \* Nada motivado

3. ¿Conoce las actividades radiofónicas que ha realizado su hijo/a?

SI NO

4. ¿Cree que ha disminuido su rendimiento en general?

SI NO

5. A juzgar por los distintos informes de evaluación que han recibido, ¿cree que su hijo/a ha obtenido buenos resultados en todas las asignaturas?

- \* Como siempre
- \* Mejor que otras veces
- \* Peor que otras veces

6. Le parece que con este tipo de actividades radiofónicas:

- \* Se aprende más
- \* Se aprende igual
- \* Se aprende menos

7. En general, ¿está usted contento/a con el trabajo que ha realizado su hijo/a?

SI NO

8. ¿Le gustaría que su hijo/a siguiera trabajando de la misma forma el próximo curso?

SI NO

## RESULTADOS DE LA ENCUESTA

### 1. Consideración como actividad educativa

SI: 27

NO: 0

NC: 0

### 2. Actitud del alumno

\* Muy motivado: 16

\* Motivado: 10

\* Poco motivado: 1

\* Nada motivado: 0

### 3. Conocimiento de las actividades

SI: 27

NO: 0

### 4. Rendimiento

SI: 2

NO: 25

### 5. Resultados en las asignaturas

\* Como siempre: 6

\* Mejor que otras veces: 21

\* Peor que otras veces: 0

### 6. Sobre el aprendizaje

\* Se aprende más: 17

\* Se aprende igual: 9

\* Se aprende menos: 1

### 7. Satisfacción

SI: 26

NO: 1

### 8. Continuidad

SI: 26

NO: 1

### **Informe hecho publico al grupo de padres del Estudio de Caso A**

La encuesta pretendía simplemente recoger una opinión general de los padres sobre aspectos muy generales y, en parte, comprobar el grado de satisfacción con respecto al trabajo de sus hijos. Los resultados son verdaderamente halagüenos. Todos consideran la radio como educativa lo que probablemente les haya predispuesto a favor del desarrollo de las actividades. Aunque me inclino a pensar que han sido precisamente éstas las que les han predispuesto a considerar la radio como educativa. Lo cierto es que cuando se les informó las pocas objeciones que hubo fueron en torno a tópicos tales como si con ese tipo de trabajo se iba a estudiar menos, o si podían ser una pérdida de tiempo. Pero la mayoría considera que el rendimiento de su hijo no ha mermado y que ha estado *muy motivado* o *motivado*.

Nadie considera que los resultados en general del aprendizaje de sus hijos haya sido peor que otras veces; al contrario, la mayoría cree que han sido mejores y sólo seis personas dicen que como siempre. Sin indagar en los criterios que animan a los padres a juzgar cómo se aprende más o mejor, seguramente que en cada familia hay un tipo de valoración diferente, el caso es que las respuestas sobre este aspecto son mayoritarias en el sentido de que consideran que se aprende más con las actividades radiofónicas que se han desarrollado. Probablemente el único criterio uniforme sea el de las notas e informes trimestrales y, en ese caso, coincide también con la valoración realizada por el equipo de profesores y, en mi caso, por los propios resultados de la investigación.

Solamente una persona manifiesta no estar contenta con el trabajo realizado por su hijo y en consecuencia no desea que un trabajo de este tipo continúe en el futuro. La misma personas cree que se aprende menos con estas actividades, aunque sin embargo en la misma encuesta a la primera pregunta contesta que sí, que la radio es una actividad educativa. Respetamos absolutamente esta opinión.

Finalmente, la mayoría está contenta con el trabajo y desean que sus hijos puedan continuar con una metodología parecida.

#### 6.4. ENCUESTA GENERAL A LAS FAMILIAS

##### CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA ENCUESTA

COLEGIO PÚBLICO  
Getafe. Madrid

Estimados padres:

Como saben desde hace tiempo y, más concretamente este curso, está funcionando una emisora de radio en el colegio. Estamos haciendo un estudio sobre la radio y nos interesaría saber su opinión al respecto. Por eso le adjuntamos una pequeña encuesta para que, a través de su hijo o hija, nos la devuelva cumplimentada.

Gracias anticipadas por su colaboración.

Getafe a 6 de mayo de 1991

Isidro Moreno  
Coordinador de la actividad

VºBº  
El director

Fdo.:

Realizada entre familias de alumnos de ciclo Medio y Superior. El 6 de mayo de 1991.

### MODELO DE ENCUESTA SOBRE LA RADIO DEL COLEGIO

Rodee con un círculo la respuesta. Si lo cree oportuno puede dejar alguna pregunta sin contestar.

Indique si es usted hombre o mujer

1. ¿Conoce la emisora de radio del colegio?

SI NO

2. ¿Oye habitualmente algún programa de la emisora del colegio?

SI NO

3. Si ha contestado NO en la pregunta anterior, pase a la pregunta número 4.

Si ha contestado SÍ, señale cuándo

Oye la radio del colegio:

- \* Por las mañanas
- \* Por las tardes
- \* Por las mañanas y por las tardes
- \* Cuando me acuerdo

¿Qué programas suele oír? (Puede señalar varias respuestas)

- \* Cuando es el curso de mi hijo/a
- \* Cualquier programa
- \* Los programas de la Escuela de Padres

4. ¿Cree que la radio es una actividad educativa?

SI NO

5. ¿Prefiere que su hijo/a haga otra actividad en lugar de radio?

SI NO DEPENDE

6. ¿Ha oído alguna vez las emisiones de la escuela de padres?

SI NO NC

7. ¿Le parece que la emisora de radio es buena para el colegio y para la educación de su hijo/a en general?

SI NO NC

Si ha contestado que sí, señale algunos de estos motivos:

- \* Porque se aprende más
- \* Porque aprenden a hablar mejor
- \* Porque están más informados
- \* Porque facilita la comunicación
- \* otros...

8. ¿Ha participado usted alguna vez en algún programa de la emisora?

1 vez          2 veces          3 ó más          Nunca

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

## INFORME DE LA ENCUESTA A LAS FAMILIAS

La encuesta se realizó entre las familias de los alumnos de los Ciclos Medio y Superior. A cada tutor se le entregaron un número determinado de encuestas para que las repartiese de forma aleatoria, con el fin de evitar un sesgo entre aquellas familias de alumnos que se sabía positivamente que participan.

De las cien encuestas enviadas sólo han contestado 97, por tanto el índice de participación ha sido bastante alto con lo que podemos considerar tanto los resultados como la muestra significativos. No ocurre lo mismo con quienes han contestado, pues sólo 4 padres lo han hecho frente a 93 madres, quizá este dato era de esperar aunque no tan acusado. Por tanto no hemos tenido en cuenta esta separación en la tabulación de la encuesta, dato que, por otro lado, consideramos que no aporta ninguna relevancia.

La totalidad conoce la emisora del colegio, aunque habitualmente la oyen 61 personas y de éstas la mayoría por las mañanas (Este dato confirma, en parte, el éxito del programa matinal realizado de 8 a 9). Las tardes, como era de esperar, son de poca audiencia. En cuanto a lo que oyen, la peor parte se la llevó las emisiones de la Escuela de Padres. En realidad durante el curso sólo se han realizado cinco emisiones (Con la propaganda suficiente) que en parte eran repeticiones de las sesiones presenciales realizadas en el colegio.

Es significativo el dato sobre la alta consideración de la radio como actividad educativa, dato que se refuerza luego en la estimación de la radio como buena tanto para el colegio como para la educación en general. Aunque estos datos contrastan con la preferencia de que los hijos realicen otras actividades antes que la radio, si bien aparece alguna condición cuando la mayoría contesta que DEPENDE. Cabe suponer que los padres tienen en buena estima la actividad radiofónica aunque siempre supeditada a otras consideradas por ellos más importantes como las de tipo académico y el estudio.

Entre los motivos aducidos sobre la bondad de la radio en la educación se encuentran los relacionados con la información y la comunicación, mientras que es muy poca la consideración de que con la radio se aprende más. Quizá este dato confirma lo que afirmábamos en el párrafo anterior. Por otro lado, podemos pensar que estos datos son los normales.

La participación de los padres en la emisora se aproxima casi a la mitad de los encuestados, lo que podemos considerar como positivo y en coherencia con la participación en general de los padres en el Centro.

## TABULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Nº DE ENCUESTAS: 100.

Nº de encuestas contestadas: 97. NO Contestadas: 3

Persona que contesta: Padre: 4      Madre: 93

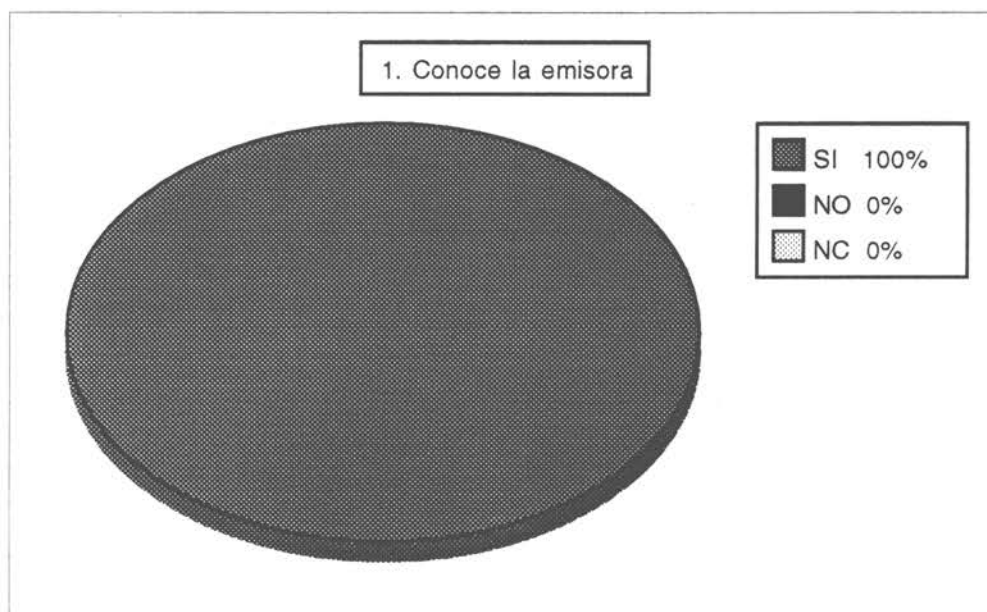
1. ¿Conoce la emisora de radio del colegio?

SI 97

NO: 0

NC: 0

T:97



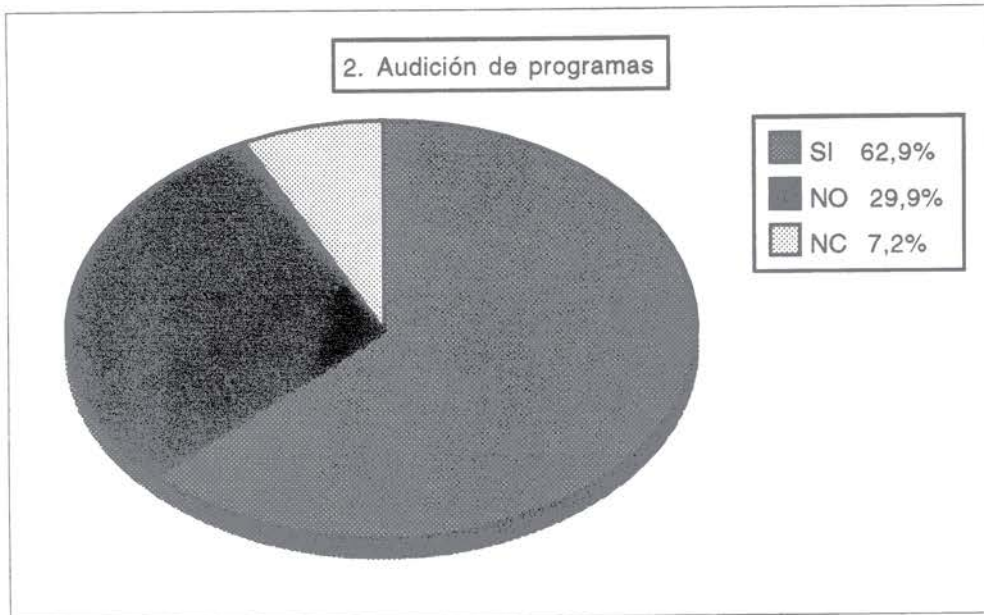
2. ¿Oye habitualmente algún programa de la emisora del colegio?

SI:61

NO:29

NC:7

T:97



3. Si ha contestado NO en la pregunta anterior, pase a la pregunta número 4.

Si ha contestado SÍ, señale cuándo

Oye la radio del colegio:

\* Por las mañanas: 49

\* Por las tardes: 4

\* Por las mañanas y por las tardes: 1

\* Cuando me acuerdo: 7

¿Qué programas suele oír? (Puede señalar varias respuestas)

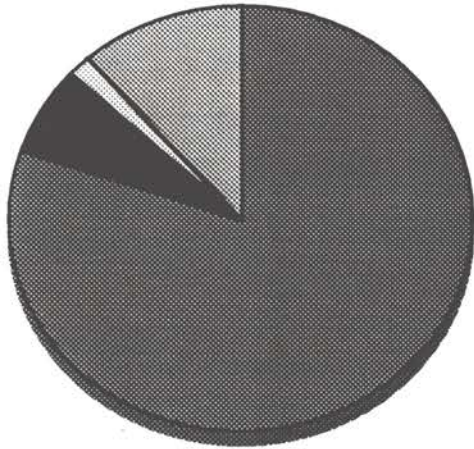
\* Cuando es el curso de mi hijo/a: 27

\* Cualquier programa: 45

\* Los programas de la Escuela de Padres: 13

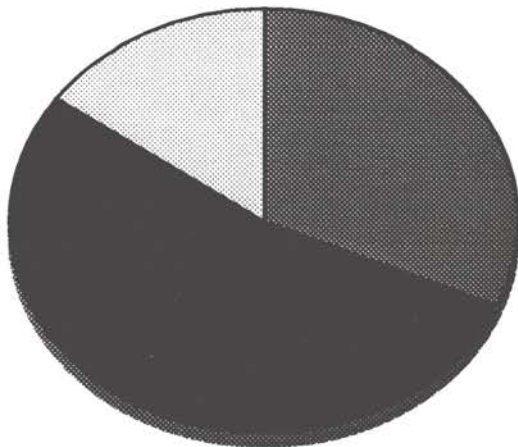
(total 85)

3. Cuándo



Mañanas	80,3%
Tardes	6,6%
Mañana y tardes	1,6%
Ocasionalmente	11,5%

¿Qué programas?



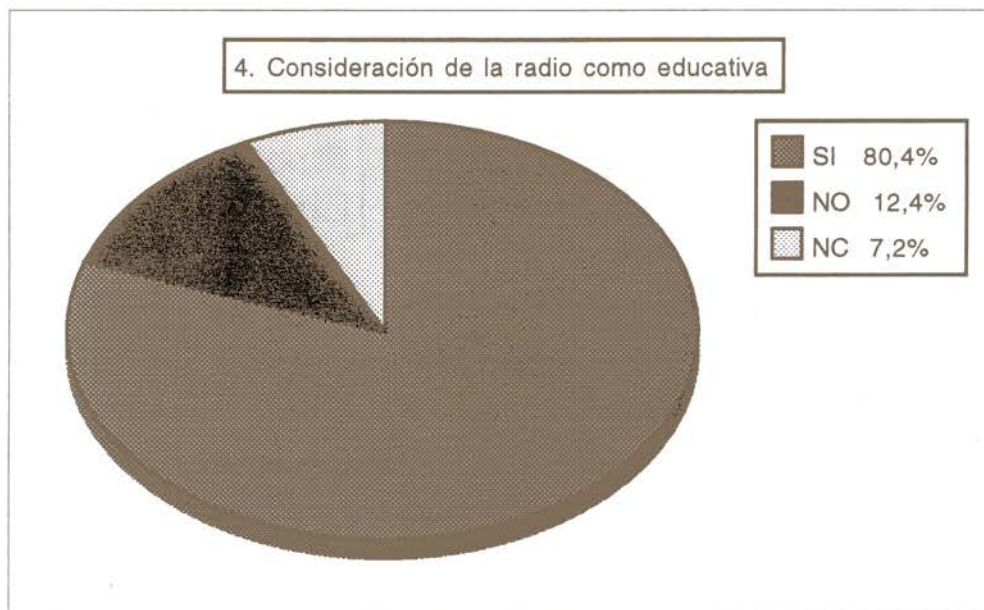
Curso hijo/a	31,8%
Cualquiera	52,9%
E. Padres	15,3%

4. ¿Cree que la radio es una actividad educativa?

SI: 78

NO:12

NC:7



5. ¿Prefiere que su hijo/a haga otra actividad en lugar de radio?

SI: 27

NO:9

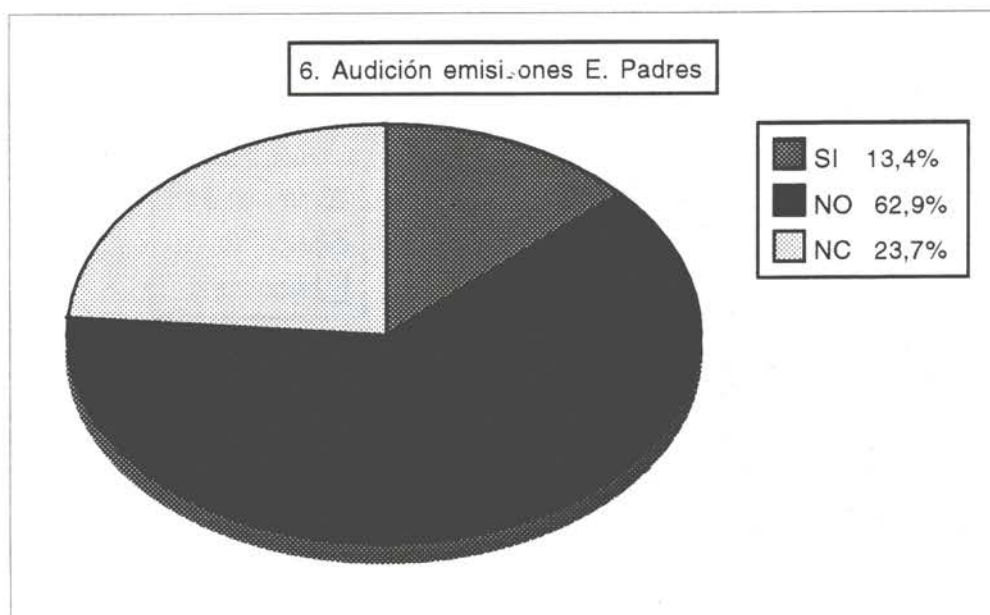
DEPENDE: 58

NC: 3



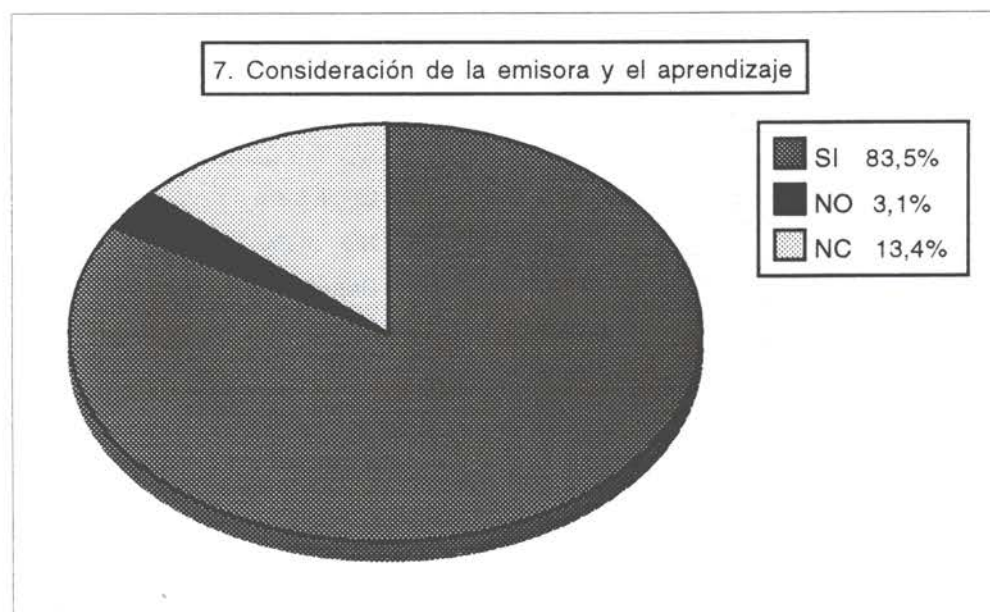
6. ¿Ha oído alguna vez las emisiones de la escuela de padres?

SI: 13      NO:61      NC: 23



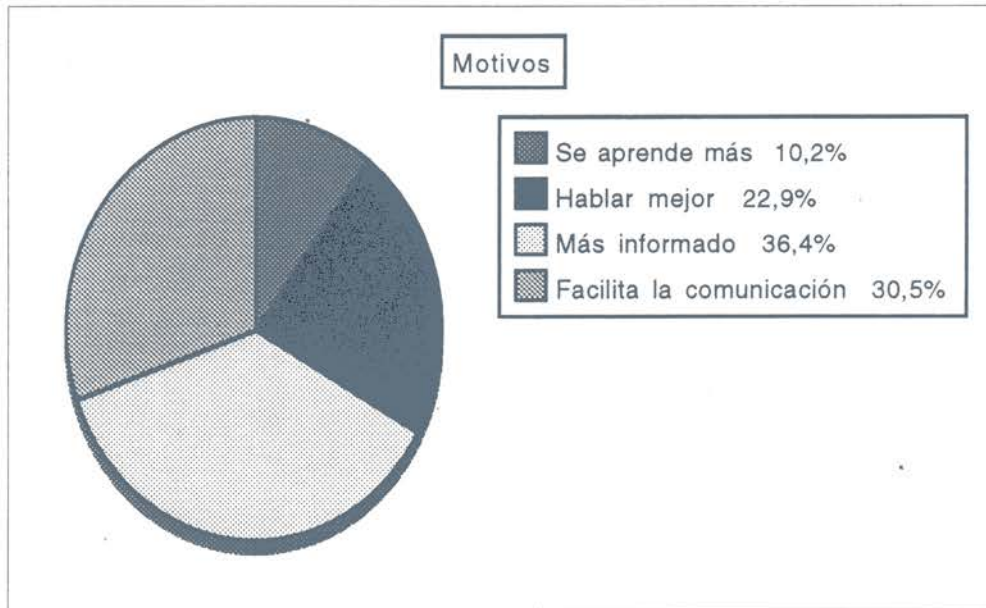
7. ¿Le parece que la emisora de radio es buena para el colegio y para la educación de su hijo/a en general?

SI: 81      NO: 3      NC: 13



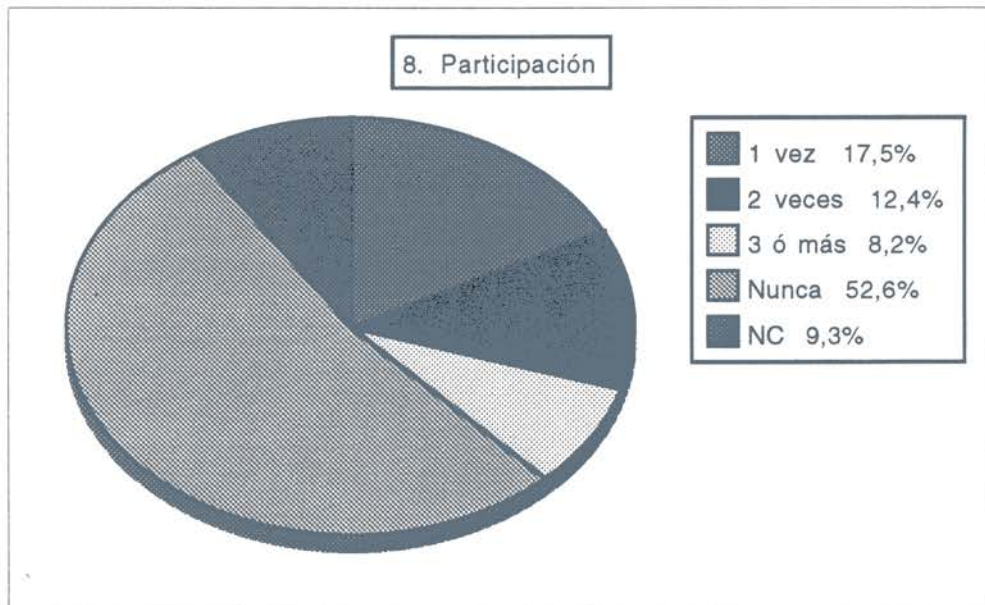
## Motivos:

- \* Porque se aprende más = 12
- \* Porque aprenden a hablar mejor = 27
- \* Porque están más informados = 43
- \* Porque facilita la comunicación = 36
- \* otros... (total: 118)



## 8. ¿Ha participado usted alguna vez en algún programa de la emisora?

1 vez: 17      2 veces: 12      3 ó más: 8      TOTAL: 37  
 Nunca: 51      NC: 9      total: 97





## **7. ENTREVISTAS**

---



## 7.1. ENTREVISTA CON EL DIRECTOR \*

(miércoles, 21 de marzo de 1990)

*Director.* Pero, ¿qué me vas a preguntar?

*Entrevistador.* Pocas cosas y todas te las sabes. Quiero que me ayudes con algunos datos y opiniones que son importantes para mi tesis.

D. Bueno, por un amigo...

E. ¿Empezamos?

D. Pero ¿estás grabando?

E. Sí, ¿no te importa? Tu nombre no aparecerá.

D. Bueno, es igual.

*Pregunta.* ¿Qué caracteriza a los chicos de este barrio?

P.- Son como todos... bueno, quizás, a veces, un poco especiales (entre comillas). Quiero decir... por ejemplo, al principio cuando les preguntabas que dónde vivían, o tenían que poner su dirección en alguna ficha, decían que este barrio no era Getafe, que era la ciudad residencial de la carretera de Toledo. Algo que es verdad, pero esto es Getafe. Lo que encierra esta respuesta es algo que han aprendido de sus padres, empleados con alguna cualificación, profesiones liberales y personas, en general, con una idea más moderna de lo que es la calidad de vida... pero culturalmente, en general, bastante pobres...

P.- Pero, ¿cómo es el barrio?

R.- Pues eso, gente normal, con cierto poder adquisitivo (al menos con nómina) que han emprendido la aventura de comprar la vivienda en régimen cooperativa (porque hoy no hay casi nadie que pueda comprar un piso así como así) [...] Yo, nosotros, vivimos también aquí. Pero el nivel cultural es bajo, o normal (que es bajo). Ha habido muchos problemas, no ya de cuestiones internas de algunas cooperativas, siempre económicas (de una se largaron el presidente y otro con todo el dinero a Brasil); ha habido problemas de soledad

---

\* En la transcripción de todas las entrevistas se utilizan los siguientes símbolos: [...] para el silencio; y el subrayado de frases o palabras cuando hablan dos o más a la vez.

P.- ¿Cómo?

R.- Si de soledad.[risas] Bueno, verás. Es un barrio nuevo, con poco arraigo y pocos servicios. Al principio los vecinos no se conocían. Los hombres, una buena parte, se marchaban a trabajar a Madrid o a otros sitios y las señoras se quedaban solas en las casas, sin conocer a nadie, los chicos en el colegio y demás... Eso lo empezamos a detectar (tú lo sabes) cuando han ido viniendo al colegio a hablar con los tutores, hablaban más de ellas que de los hijos. Bueno, bueno ahora parece que esto va mejor, hay más movida en el barrio, el centro comercial, el centro cívico que tiene muchas actividades y demás...

P.- ¿Qué expectativas manifiestan los padres con respecto al colegio?

R.- Bueno, como todos los padres "Que mi hijo aprenda a leer rápidamente", "Usted achuchele, que es un vago", "En el otro colegio le ponían más deberes", cosas así hemos oído, pero ya sabes que en este colegio hay un proyecto de integración y varios de innovación y en ese sentido es un poco especial el colegio. Sabes que hemos tenido problemas, bueno [...] Bueno problemas al principio, la gente veía este colegio como algo raro, moderno, tenían muchas dudas de si estos métodos servían, si con esta forma de enseñar se aprendía... La integración y demás...

P.- Todos los padres no.

R.- No, no algunos, pero pocos, ya sabían lo que querían, pero en general sabes que había un rechazo por los métodos modernos, como ellos decían.

P.- ¿Ya no se piensa así?

R.- Bueno, en general no. Siempre hay alguno que tiene la duda, que le gustaría que su niño llevase todos los días un montón de deberes a casa [...] porque sabes que luego comprarán entre los vecinos...

P.- ¿A qué se debe que hayan cambiado de opinión?

R.- Bueno a muchas cosas. Han visto algo importante, que los chicos vienen contentos al colegio, que les gusta. Muchos padres (bueno madres más bien) participan en la vida del colegio, en comisiones, en la asociación, en el Consejo, en el comedor... Han visto que de alguna manera el colegio es suyo y de eso creo que nos hemos encargado todos, quiero de decir, el Claustro, todo el equipo. El trabajo que hemos hecho con los padres ha sido muy positivo. La escuela de padres por ejemplo, aunque venían pocos, ha sido fundamental para que comprendieran muchas cosas. Las profes de apoyo se han reunido con madres del curso y les han explicado la importancia de que haya niños así [...] Bueno, bueno incluso hay padres que van presumiendo de colegio, dicen que estamos a la última y que los chicos aprenden...

P.- Eso está bien, ¿se pretendía algo así?

R.- Bueno no sé... Hay un proyecto de Centro en el que explicitamos...

P.- ¿Qué?

R.- Ah, ya sé que no te gusta esa palabra, un proyecto en el que decimos...

P.- Hacemos explícito...

R.- Hacemos explícito [risas] eso, bueno, un proyecto que propone unos objetivos educativos muy claros y creo que somos consecuentes con ellos... Ya conoces el proyecto.

P.- Sí, luego hablaremos de él. Sigue.

R.- No, eso que el proyecto, el trabajo del equipo, los padres y todos creo que estamos haciendo un buen colegio, con calidad.

P.- Hablas del equipo, ¿hay equipo?

R.- Sí, ya lo creo. Hay equipo, eso es lo mejor. Cuando me elegisteis director, yo tenía mis dudas y algo de miedo, era la primera vez, ya sabes... Pero me habéis ayudado; unos más que otros, en fin, sabes que siempre hay algún problemilla.

P.- ¿Cómo surgió el Proyecto?

R.- El colegio se creó en e curso 84/85, ese año fue un poco la toma de contacto, veníais algunos ya formando equipo, otros estaban más sueltos, yo llegué al siguiente curso para incorporarme al Proyecto de Integración. Hablo de lo que sé, de lo que me habéis contado. Poco a poco fueron surgiendo pequeños proyectos de etapa, porque ya estaban hechos los equipos de etapa... Creo que todo eso ayudó a realizar un proyecto más amplio, de todo el centro [...] Se creó la necesidad de pensar en un proyecto común, porque había compañeros con mucho peso...

P.- ¿Eran gordos?

R.- ¡No hombre! Ya sabes a qué me refiero, algunos teníais mucha experiencia en proyectos y en trabajar en equipo. Habíais hablado mucho de educación y creo que teníais las ideas muy claras... Estabais en Escuela Abierta [Movimiento de Renovación Pedagógica de Getafe, creado en 1980 por un grupo de maestros] en otras movidas y eso se notaba. [...] Otro dato importante es que el colegio era nuevo igual que el barrio... Era un Colegio nuevo, estrenamos barrio y estrenamos colegio, por tanto necesitábamos conocer dónde estábamos y qué alumnos teníamos... y qué familias, claro está; hacía falta un proyecto.

P.- ¿Esa fue la chispa del proyecto?

R.- Sí. Se pensó en el proyecto, en cómo nos gustaría que fuese el colegio, se habló mucho de educación, de lo que pensábamos y demás... El "Psico" nos animó [Psico, es el equipo Psicopedagógico de Getafe] y otro motivo es que queríamos

contenidos que luego se llevan a los Ciclos. Los departamentos le dan al colegio creo que una seriedad y calidad importantes, ya te he dicho que algunos padres presumen de colegio; pero creo que lo más importante es que nosotros, los maestros, estamos aprendiendo mucho, quizá sea la mejor forma de aprender y formarse, así, en la práctica del día a día.

P.- ¿Son compatibles los departamentos con los equipos de ciclo?

R.- Sí, ya te digo... aunque a veces es un lío, porque estamos también en la comisiones [de las] que no hemos hablado pero que es algo importante para la marcha del colegio.

P.- Pues hablamos de las comisiones

R.- Sí, es la otra parte de la organización, la parte administrativa. No es una dirección colegiada exactamente, se intentó pero había problemas, la inspección y la burocracia. Muchos ya habíamos tenido la experiencia de la dirección colegiada que funcionó con algunos problemas, la gente tiene que estar muy coordinada y tener todos una idea global de todo lo que pasa en el colegio. Pero, en fin. Ahora no es exactamente una dirección colegiada pero hay ciertas responsabilidades que están repartidas entre la distintas funciones de las comisiones y prácticamente todo el mundo está participando.

P.- ¿A qué responde esa estructura administrativa y de gestión?

R.- Bueno, pues a una idea que está escrita en el proyecto. Bueno no sólo eso, quiero decir que no sólo está escrita, sino que se ha consensuado entre todos. Esta idea es la participación de toda la comunidad educativa. A los padres se les ha invitado a participar en las comisiones en muchas participan, pero también tenemos presente que hay cosas en las que no se pueden meter, es decir, que son decisiones pedagógicas y además que las tenemos que decidir nosotros. Por ejemplo la Comisión de Convivencia en la que hay dos padres y una madre, también alumnos,

contenidos que luego se llevan a los Ciclos. Los departamentos le dan al colegio creo que una seriedad y calidad importantes, ya te he dicho que algunos padres presumen de colegio; pero creo que lo más importante es que nosotros, los maestros, estamos aprendiendo mucho, quizá sea la mejor forma de aprender y formarse, así, en la práctica del día a día.

P.- ¿Son compatibles los departamentos con los equipos de ciclo?

R.- Sí, ya te digo... aunque a veces es un lío, porque estamos también en la comisiones [de las] que no hemos hablado pero que es algo importante para la marcha del colegio.

P.- Pues hablamos de las comisiones

R.- Sí, es la otra parte de la organización, la parte administrativa. No es una dirección colegiada exactamente, se intentó pero había problemas, la inspección y la burocracia. Muchos ya habíamos tenido la experiencia de la dirección colegiada que funcionó con algunos problemas, la gente tiene que estar muy coordinada y tener todos una idea global de todo lo que pasa en el colegio. Pero, en fin. Ahora no es exactamente una dirección colegiada pero hay ciertas responsabilidades que están repartidas entre la distintas funciones de las comisiones y prácticamente todo el mundo está participando.

P.- ¿A qué responde esa estructura administrativa y de gestión?

R.- Bueno, pues a una idea que está escrita en el proyecto. Bueno no sólo eso, quiero decir que no sólo está escrita, sino que se ha consensuado entre todos. Esta idea es la participación de toda la comunidad educativa. A los padres se les ha invitado a participar en las comisiones en muchas participan, pero también tenemos presente que hay cosas en las que no se pueden meter, es decir, que son decisiones pedagógicas y además que las tenemos que decidir nosotros. Por ejemplo la Comisión de Convivencia en la que hay dos padres y una madre, también alumnos,

del comedor, Ah! y la administrativa en esta no hay padres, hubo alguno, creo pero es todo lo de secretaría y es un horario que los padres normalmente no pueden venir.

P.- Con tantas actividades, reuniones y talleres, etc. ¿Hay problemas de espacio? ¿Cómo habéis organizado esto?

R.- Hay poco espacio, bueno el colegio es grande, pero con los talleres y demás actividades se nos queda pequeño. [...] Hemos tenido que hacer pequeñas obras, también por la integración pues se necesitaban salas para logopedia y para la profesora de apoyo; luego está la emisora que antes era una tutoría, algunos talleres que necesitan espacios propios y eso que la mayoría de talleres se hace en las propias clases. Por ejemplo no hay gimnasio y eso es un *handicap*, creo que pronto lo van a construir, pero es un espacio que no tenemos y para algunas cosas se nota.

P.- En estos momentos se acaba de aprobar la LOGSE y se habla de un nuevo curriculum y de una serie de metodologías y nuevas formas de trabajo, incluso se ha propuesto otra estructura de cursos, de ciclos, desaparece EGB y se plantea Educación Primaria. ¿Estáis enterados? y ¿Cómo crees que va afectar la reforma a vuestro proyecto, a vuestro centro?

R.- Te diré en primer lugar que por lo que he leído hasta nos va a venir bien, porque muchas de las cosas que hacemos que algún inspector decía que eran irregulares, ahora van a ser legitimadas por la Ley. Aquí estamos enterados de la reforma, estamos leyendo el Libro Blanco y documentos, por aquí están los libros de los DCB que algunos los están leyendo para estar informados porque la verdad es que el propio Ministerio está informando muy poco. Tenemos una relación muy estrecha con el CEP, muchos de vosotros colaboráis, bueno tú te vas pronto ¿no?, ¡Qué te voy a decir!

del comedor, Ah! y la administrativa en esta no hay padres, hubo alguno, creo pero es todo lo de secretaría y es un horario que los padres normalmente no pueden venir.

P.- Con tantas actividades, reuniones y talleres, etc. ¿Hay problemas de espacio? ¿Cómo habéis organizado esto?

R.- Hay poco espacio, bueno el colegio es grande, pero con los talleres y demás actividades se nos queda pequeño. [...] Hemos tenido que hacer pequeñas obras, también por la integración pues se necesitaban salas para logopedia y para la profesora de apoyo; luego está la emisora que antes era una tutoría, algunos talleres que necesitan espacios propios y eso que la mayoría de talleres se hace en las propias clases. Por ejemplo no hay gimnasio y eso es un *handicap*, creo que pronto lo van a construir, pero es un espacio que no tenemos y para algunas cosas se nota.

P.- En estos momentos se acaba de aprobar la LOGSE y se habla de un nuevo curriculum y de una serie de metodologías y nuevas formas de trabajo, incluso se ha propuesto otra estructura de cursos, de ciclos, desaparece EGB y se plantea Educación Primaria. ¿Estáis enterados? y ¿Cómo crees que va afectar la reforma a vuestro proyecto, a vuestro centro?

R.- Te diré en primer lugar que por lo que he leído hasta nos va a venir bien, porque muchas de las cosas que hacemos que algún inspector decía que eran irregulares, ahora van a ser legitimadas por la Ley. Aquí estamos enterados de la reforma, estamos leyendo el Libro Blanco y documentos, por aquí están los libros de los DCB que algunos los están leyendo para estar informados porque la verdad es que el propio Ministerio está informando muy poco. Tenemos una relación muy estrecha con el CEP, muchos de vosotros colaboráis, bueno tú te vas pronto ¿no?, ¡Qué te voy a decir!

P.- ¿Hay establecido un sistema de relaciones institucionales?

R.- Lo normal, no sé... Yo acudo a las reuniones de directores, con el Ayuntamiento, y en definitiva soy el que representa al colegio. En otras cuestiones, según el tema, las comisiones son las que se reúnen con alguna persona o con alguna institución. Por ejemplo se ha nombrado un encargado de las relaciones con la CÁM, para los proyecto de innovación, él es quien va a las reuniones representando al colegio.

P.- ¿Cómo es la relación con los padres?

R.- Buena, ya te he comentado algunos problemas cuando se pensó en el proyecto, pero la participación y la información que siempre se les ha dado a los padres ha hecho que conozcan bien el colegio y que lleguen a tener incluso bastante amistad con nosotros, no todos claro. [...] Hay establecidos unos días para que los tutores reciban a los padres; luego están los padres o las madres que participan en talleres, son quizá de los más concienciados bueno y que tienen tiempo claro. Al principio de trimestre cada ciclo convoca una asamblea general con todos sus padres para contarles las líneas y objetivos generales de ese trimestre y las actividades que se van a hacer y demás. En esas reuniones se plantea lo de la cooperativa de material, bueno en la primera [reunión] pero cada trimestre se les recuerda para que traigan el dinero. Los padres saben que pueden venir e intervenir en la vida del colegio cuando quieran, al fin y al cabo es suyo también, es de todos, es un colegio público. La escuela de padres es otra forma de participar y de relacionarnos con ellos, allí se tratan temas que les interesan sobre psicología, relaciones padres hijos, y demás.

P.- No había pensado en lo de las cooperativas de material, ¿explícame eso?

R.- Pues algo que se viene haciendo en algunos colegios de Getafe. Es simplemente que los padres ponen dinero para comprar de ahí todo el material fungible que van a utilizar los chicos, o para excursiones y demás; así durante el año no tienen que gastarse en todo eso. De la cooperativa sale también parte de los

libros de las bibliotecas de clase, libros para consulta o para lectura, no sé... es una forma más barata, aunque quizás en esta zona, en este barrio no hiciera falta, pero hay otros barrios más pobres, digamos, y así todos los niños tienen de todo.

P.- ¿Cómo es la relación con los alumnos?

R.- Creo que muy buenas, aparte las clases, claro, nos ha preocupado mucho este tema. Es significativo que prácticamente todos los chicos conocen a todos los profes, aunque no sean los de su ciclo. ¿Me entiendes? En los recreos casi siempre estamos todos y si a algún chico le pasa algo acude al primer profe que ve y lo llama por su nombre... me parece que esto no se da en muchos colegios. Cada uno [profesor] se dedica a los suyos y demás. Pero claro aquí muchos profes aunque estén en un ciclo pasan a otro a dar algún taller y de esa forma los conocen más. Otra cosa importante es la Junta de Alumnos y las asambleas de clase, los viernes por la tarde todas las clases tienen asamblea, ahí plantean y cuentan sus problemas y proponen soluciones o ideas para llevar a la Junta de Alumnos. Se han dado cuenta de que ellos importan en el colegio, que pueden participar y que se les hace caso. Acuérdate cuando plantearon el aparcamiento para bicicletas y hasta el Ayuntamiento nos ayudó a hacerlo.

P.- El Centro tiene en marcha varios proyectos de innovación, ¿qué me cuentas?

R.- Bueno, en estos momentos hay en marcha varios proyectos aprobados por la Consejería de Educación de la comunidad de Madrid. Por ejemplo un Proyecto de Talleres para el Ciclo Superior, el Proyecto de Radio que tú conoces bien, otro Proyecto de Prensa y Comunicación no Sexista para el Ciclo Medio, el proyecto de Trabajo Globalizado y Agrupamientos Flexibles en el Ciclo Inicial que ya sabes que están los de Preescolar y primero y segundo juntos; el huerto es otro de los proyectos aprobados y no sé [...] El proyecto del Comedor que realmente es de un grupo de madres, pero asumido por el colegio... la experiencia es muy buena y creo que pionera en este sentido.

P.- Ahora llega el turno de lo mío. Sé que conoces el Proyecto de radio, ¿Crees que una actividad de este tipo es recomendable en los colegios?

R.- Claro que sí hombre. Lo que pasa es que lleva tiempo, no todo el mundo quiere dedicar parte de sus clases y de su tiempo a hacer radio. Creo que para el colegio está siendo una forma de darlo a conocer, aunque no sé si lo oye mucha gente, pero en todo el barrio se oye la radio del cole. Hay gente que nos dice que les gusta el programa ese de por las mañanas, el de la princesita...

P.- Buenos días princesita.

R.- Eso. Además es un medio de comunicación para todos, a los chicos les hace aprender a expresarse mejor.

P.- ¿Ha supuesto algún trastorno para el colegio?

R.- No, tú te lo has montado bien. Cuando lo presentaste al Claustro sabes que no hubo ningún problema. No se ha podido sacar mucho dinero, pero gracias al proyecto aprobado creo que es suficiente para comprar los cacharros, ¿no?

P.- Sí, no está mal. ¿Crees que beneficia al colegio?

R.- Si ya te digo, es una actividad muy buena, los chicos se lo pasan bien y aprenden, incluso los profes que no mostraron mucho interés (aunque no pusieron pegas) sé que están participando con sus chicos.

P.- ¿Consideras la radio un buen recurso para el aprendizaje?

R.- Me parece importante también el que se aproveche la radio también dentro del desarrollo normal de algunas materias como hacéis en el Ciclo Superior, es un recurso más que ayuda en el aprendizaje.

## 7.2. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA REALIZADA AL EQUIPO TÉCNICO

(Realizada el 5 de noviembre de 1990)

*Entrevistador.- ¿Qué es lo que más os ha gustado la radio?*

E.- Todo

A.- Muchas cosas

S.- ¡Hombre! Yo creo que los aparatos, su manejo y...

A.- Sí, el manejo es muy curioso porque se pueden hacer muchas cosas

E.- Claro, a mi me gusta mezclar... es que mola cuando te pones ahí con los mandos y salen cosas, lo que tú quieres...

M.- A mí lo que más me ha gustado es aprender a manejar los aparatos y todo lo que se puede hacer con ellos.

R.- A mí también, las mezclas... es que con la mesa yo no sabía que se podía hacer eso y está muy bien.

*Entr.- Pero, ¿alguna cosa en particular os ha gustado más?*

M.- Sí, a mi cuando cogíamos cosas de los anuncios para meterlas en otros programas.

S.- ¡Hombre! Hacer las historias con sonidos es muy divertido y cuando buscábamos sonidos por la calle

R.- Sí, sí nos metíamos en la galería [mercado] y las mujeres nos miraban

A.- Uno de la frutería nos echó. ¡Jo! [risas]

R.- Sí, se creería que estábamos grabando lo que decía

*Entr.- ¿Qué creéis que habéis aprendido?*

E.- Aprendido, pues mucho... hombre, la música y las clases de música...

*Entr.- ¿Qué es eso de las clases de música?*

E.- Sí, hombre las músicas para cada programa...

M.- Sintonías

E.- No, las distintas músicas para cada cosa, para cada programa...

R.- Eso son las funciones de la música, ¿no?

M.- No

S.- No, eso es para qué vale la música.

M.- Sí.

E.- Bueno pero es lo mismo, ¿no?

M.- No lo es lo mismo, no, porque la misma música puede valer para cosas distintas.

R.- No sé, porque a veces no.

S.- Pero es que con la música se pueden decir cosas también, si es triste o alegre o así...

R.- A mí lo que más me mola es cuando grabamos y vamos metiendo la música (...) Sí, cuando hicimos eso del eco, a Sergio se le rompió la cinta y se le quedó pegada en el papel [risas] y tiró del celo y se fue todo abajo.

E.- Por eso hay que poner una música para cada programa.

M.- Pues la sintonía.

E.- No pero dentro del programa, cuando está de fondo...

R.- Pues eso es una función, ¿no, profe?

*Entr.- Depende*

R.- ¿Lo ves? Es una función...

A.- Que no, que eso es una forma de poner la música.

M.- Claro, la función es cuando la música sirve para algo.

R.- Pero siempre sirve, sino no se pondría música.

S.- Pero, pero es que unas veces acompaña, ahí de fondo, y otras es para decir algo...

M.- O para entretener, sino mira los programas musicales.

E.- ¡Hala! Pero eso es distinto

M.- No es distinto, es otra forma de poner la música...

S.- Para vender las canciones de los cantantes...

M.- Eso es otra cosa...

S.- Claro, el negocio...

*Entr.- Sí, pero ¿qué creéis que habéis aprendido?*

E.- Jo pues yo, muchas cosas... profe no sabía eso del eco y es un truco bueno, parece que estás en, no sé un sitio...

A.- En tres dimensiones...

E.- ¡Hala!

*Entr.- Sí, puede que lleve razón. Pero más cosas que se os ocurran, de lo que habéis aprendido.*

R. - A utilizar la música para cada momento. Por ejemplo lo de las ráfagas yo no sabía que eran como los puntos [se refiere a los signos de puntuación] cuando escribimos y está muy bien.

*Entr.- ¿Por qué?*

R.- Porque es como si escribiéramos en la radio, el mensaje hay que organizarlo y todo lo que se hace.

E.- Y las otras... estas... de la música; no del sonido, ¿cómo se llaman?

S.- Funciones.

E.- Sí, funciones. Creo que es importante porque algunas veces se pone la música ahí sin pensar y cada programa tiene su música.

M.- Claro no vas a poner ahí una música de ruido si estás diciendo una poesía, y además...

S.- Pero depende si quieres ponerla, o sea, si quieres poner ruido a la poesía porque quieres o porque la poesía es así...

M.- Pero no, pero no hay que poner la música para lo que se necesita, porque si es de acompañamiento o es expresiva pues tiene que ir con el guión; no, con el texto.

E.- Claro, pues cada programa tiene su música. O sea, la música hay que utilizarla en cada momento pensando lo que se quiere o para que llegue el mensaje bien...

A.- A mí me gusta saber cómo poner la música...

R.- Pero eso es fácil...

A.- No, si digo cómo utilizar la música, para cada momento. Es que es importante, fíjate cuando los de la casita se creían que estábamos en el mar <sup>1</sup>, se lo creyeron.

S.- Eso eran efectos del mar...

R.- Claro por eso se mojaron. [risas] ...

*Entr.- ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil?*

A.- ¡Bah! Lo de la mesa de mezclas está chupao.

S.- Sí, pero hay que saber lo que va en cada momento.

A.- Claro para eso te ponen el guión.

R.- Hombre, lo más difícil es cuando tienes que meter muchas cosas y que están hablando los locutores y que estás ahí que no sabes cuando va la música.

A.- Pero en el guión va todo eso.

R.- Si, pero a veces ¡menudos guiones tenemos!

A.- Yo creo que lo más difícil es cuando hay que meter muchos efectos, y tienes que saber cuando van y los locutores se adelantan, es un lío porque se saltan y no sale como quieres...

S.- Sí, lo más difícil es controlar todo, cuando hay muchas cosas es un lío.

R.- Lo de los efectos también es un poco difícil, porque no sabes lo que va a salir cuando los haces tú, y te llevas sorpresas; pero también está bien...

E.- ¡Hombre! No siempre salen bien, pero lo que mola es que los hagamos

---

1.- Hace referencia a un programa que hicimos con un grupo de Infantil en el que se suponía que se caían al mar. Cuando llegaron a su clase, los compañeros que habían estado oyendo el programa en un receptor en la clase, los tocaron pensando que estaban mojados.

nosotros, porque así aprendemos.

M.- Pero a veces es muy difícil porque no encuentras lo que quieres, es mejor a veces los efectos que están grabados.

E.- Sí

A.- También poner la música adecuada es difícil porque a ti te parece una pero a los otros no les gusta y dicen que esa música no va bien, siempre nos pasa eso.

R.- Pero si a ti te gusta...

A.- Pero a lo mejor no va...

R.- Pero si te gusta y crees que va bien pues ya está...

A.- Sí, pero le tiene que gustar a todos los del equipo y también a los que lo oyen, ¿no?

R.- ¡Hombre! Sí, pero si el equipo no está de acuerdo, pues el técnico pone lo que le guste...

S.- O el director del programa, o quien se lo haya inventado...

E.- O el profe...

R.- Lo que pasa es que eso de la música es muy relativo, a ti te puede gustar y a otros no, y puede ir bien en un programa y la misma música puede ir mal en otro programa, sino...

A.- Eso es verdad, pasa muchas veces...

S.- Elegir una sintonía de un programa, por ejemplo, es difícil porque oyes muchas y todas te gustan...

A.- Pero a veces unas van bien y otras no, depende del programa.

S.- Aunque algunas músicas siempre van bien, fíjate el disco ese de Vangelis, casi todas las canciones sirven para los programas.

E.- Es que es una música sin letra y así... y eso siempre va bien...

R.- Sí, pero hay otras que son sólo música y no van bien...

E.- Depende del programa...

R.- Y de la música, ¡no te digo!...

S.- Yo creo que lo mejor es lo que uno siente y sale así... pues así, solo, sin pensar.

E.- Sí, yo creo que sí...

A.- Lo que pasa es que también tienen que estar de acuerdo todos...

S.- ¡Hombre! Sí, pero muchas veces es casi peor cuando hay que decidir entre todos

*Entr.- Bueno, bueno y ¿qué cosas son más fáciles?*

E.- Pues manejar la mesa es fácil y los demás aparatos.

A.- Claro, en cuanto lo haces unas pocas veces pues después lo haces sin mirar casi.

R.- Pero es fácil, aunque el tocadiscos es más difícil porque a veces te pasas con el disco y no sale bien.

S.- Para eso lo tienes preparado y ya está.

R.- No te creas que es tan fácil, que el pulso muchas veces te baila...

S.- Pero no es tan difícil.

R.- Ya, pero...

M.- Y los micros...

E.- ¿Qué?

M.- Que es fácil...

E.- ¡Vaya! Es que eso no tiene nada.

M.- Pero hay que controlarlos bien.

E.- Lo que pasa es que eso depende de los que hablan, cuando se retiran...

M.- Por eso tienes tú que controlar y decirles que se acerquen y todo eso...

S.- ¡Ah! Y otra cosa, que lo mejor es que casi nunca tenemos que escribir los guiones.

E.- Pero eso está bien.

S.- Claro, es un poco rollo a veces...

E.- No yo digo que está bien lo de escribir, bueno a veces.

*Entr.- ¿Qué sabéis ahora de la radio?*

M.- ¡Bah! Muchas cosas.

A.- Claro, por lo menos sabemos cómo se hace.

S.- Es como si nos hubiésemos metido dentro para verle las tripas.

E.- Yo he descubierto cómo es la radio, cómo se hace... y no es tan difícil, porque así se hace la radio de verdad, ¿no?

*Entr.- Pues sí, con más medios y aparatos mejores, pero básicamente así es.*

E.- Pues eso, yo creo que está muy bien, te puedes comunicar con la gente y opinar.

R.- Sabemos que es difícil también, porque hay que saber y prepararse un poco.

E.- ¡Hombre claro! No vas ahí de pronto a hacer radio. Porque los periodistas estudian para eso, ¿no?

R.- Si digo que es fácil pero difícil. Aquí estamos haciendo muchas cosas y aprendiendo y hay muchas cosas que todavía no sabemos.

S.- Pero para lo que nosotros queremos, hemos aprendido muchas cosas. Yo no sabía algunas cosas de grabar y ahora en mi casa hago grabaciones y mezclo sonidos; antes no se me había ocurrido.

M.- Ni a mí. Ahora mi hermano siempre me dice que le grabe cosas. Me gusta esto de hacer grabaciones.

A.- A mí también me gusta esto porque hay que tener imaginación muchas veces.

S.- Es que con la radio tienes imaginación, te tienes que imaginar todo lo que oyes.

A.- Pero imaginación para hacer las cosas también.

E.- Lo que más mola es que tú estás aquí y muy lejos te están oyendo, ahí en tu casa, lo único que no te pueden contestar

*Entr.- A ver, la última pregunta y os dejo. ¿Qué ventajas creéis que tiene la radio sobre los demás medios de comunicación?*

A.- ¡Buah !

S.- Joer, pues... no sé

M.- Yo creo que muchas, pero... no sé, pues es más cómoda...

*Entr.- ¿Para el que la hace o para el que la oye?*

M.- No para el que lo hace, porque no tienes que estar por ahí haciendo entrevistas...

S.- No, no, porque también tienes que ir por ahí, ¿qué te crees? Si pasa algo, ¿te crees que te van a venir a ti a contartelo? Tienes que ir tú.

M.- Bueno sí, pero yo creo que es más así, más no sé...

E.- A lo mejor lo que Mercedes dice es que no hay que llevar tantas cosas.

M.- Sí, no sé. Cuando ves los camiones de la tele, llevan muchos aparatos, cámaras y cables y eso; pero las radios llevan coches y una antena, que lo he visto yo...

E.- Pues claro, porque es más fácil, ¿no? Es sólo un micro y ya está. La tele van ahí con cámaras y el que pregunta con micro y luces, yo que sé.

A.- La radio es más fácil y más barata. Tu imagínate si tienes una tele, tienes que comprar cámaras y de todo; y con una radio sólo emites con el micro...

E.- No con el micro no, con una emisora...

A.- Bueno sí

R.- Con una unidad móvil...

E.- Pero es lo mismo, es una emisora más pequeña...

R.- No. Da igual, porque no es el tamaño es la potencia. Mira la nuestra.

E.- La nuestra es pequeña...

R.- Pero llega a todo el barrio

R.- Sí, es pequeña de tamaño

*Entr.- Bueno y de potencia.*

R.- Pero se oye casi en todo Getafe.

E.- ¡Hala! No exageres.

R.- ¿A que sí, profe?

*Entr.- Alcanza bastante, pero sólo a esta zona de Getafe. A ver, más ventajas de la radio.*

S.- Pues que la puedes oír donde quieras

E.- Sí, porque hay muchos modelos de radios, hasta para ir corriendo, te la cuelgas y con los auriculares la vas oyendo.

A.- Y en el coche...

R.- ¡Bah, pero eso...! También es la rapidez.

*Entr.- A ver, a ver, ¿qué es eso de la rapidez?*

R.- Sí, hombre, Que es rápida porque si pasa algo mandas una unidad móvil y ya estás dando la noticia en directo.

S.- Sí, eso si que es verdad...

*Entr.- Bueno, pues muchas gracias a todos.*

### 7.3. TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA CON EL EQUIPO DE COMUNICACIÓN

(Realizada el 6 del 11 de 1990)

*Entrevistador.- ¿Qué es lo que más os ha gustado?*

J.- No sé, a mí creo que hacer programas, así... hablar por la radio.

V.- A mí también, las noticias, cuando las redactábamos de las cosas que pasaban en el colegio.

I.- Eso a mí me gusta, aunque es difícil, no te creas, que tú nos decías que había que resumir y no es tan fácil.

M.- Yo, lo que más me gusta es cuando hacemos los ejercicios para hablar. Bueno que me gusta porque es divertido y te ríes de los fallos, pero aprendemos.

S.- Pues a mí también cuando hacemos novelas, que te tienes que inventar cosas y pasa lo que tú quieres.

A.- A mí lo que más, las entrevistas, a mí me gusta entrevistar.

J.- Sí a mí también las entrevistas. Pero hablar por la radio me gusta, cuando improvisábamos contigo, nos enrollábamos muy bien y es que iban saliendo las cosas una tras otra y, ¡Jo!... Qué bien.

R.- Pero os partíais de risa...

J.- Si era por el profe...

R.- Pues eso, no sé yo.

M.- Pues como si fuera natural, no va a ser todo serio, ¿no? O sea que te puede reír y eso les gusta a los oyentes.

R.- Ya, pero hay programas que no te puedes reír...

J.- ¡Jo! Pero este era de risa.

*Entr.- ¿Qué creéis que habéis aprendido?*

M.- Yo creo que muchas cosas.

J.- ¡Hombre! Ya sabíamos algo, pero creo que ahora hemos aprendido mucho más.

*Entr.- Sí, pero ¿qué?*

J.- Pues a escribir mejor y pensar más.

I.- A hacer noticias, bueno a redactarlas y poderlas decir mejor.

R.- Y a trabajar entre todos, en equipo... que ahora somos más responsables.

A.- Yo me lo he pasado muy bien, bueno me lo estoy pasando; y esto me gusta, está muy bien.

M.- ¡Toma, y yo!

I.- Y los demás también.

*Entr.- Más cosas que habéis aprendido, además de pasarlo bien.*

A.- Pues no sé... a decir las cosas pensando y a que no nos engañen.

*Entr.- ¿Cómo es eso?*

A.- Sí, a saber criticar la información, a analizarla y verle las tripas.

*Entr.- Esa metáfora está bien.*

I.- Hemos aprendido a trabajar en equipo, eso es importante y así podemos trabajar en otras

cosas de otras asignaturas.

A.- Sí, eso es importante. Porque, además, cuando estemos trabajando en algo, o sea, trabajando ya de verdad, de mayores, pues vamos a saber trabajar mejor.

M.- También sabemos escribir mejor. Yo antes no me daba cuenta y ponía muchas faltas. Pero desde el año pasado escribo mejor.

J.- Pero también antes porque eras más pequeña.

M.- Ya, pero el año pasado estuvimos trabajando con la radio y cada vez escribíamos mejor, ¿no?

*Entr.- Creo que sí, que la radio ha ayudado un poco.*

M.- Mi padre también lo dice y él también participa en la radio con el APA.

*Entr.- ¿Creéis que ahora os expresáis mejor?*

M.- Yo sí.

J.- Y yo.

A.- Sí, creo que sí. Yo antes tenía faltas y había cosas que no sabía cómo decir. Pero, ya hemos estudiado más cosas y sabemos más.

I.- Y por la radio también hemos aprendido cosas.

J.- Por la radio no.

I.- Bueno, haciendo cosas en la radio.

J.- Eso, que luego el profe dice que no nos expresamos bien.

R.- Yo creo que la radio nos ha ayudado, porque hemos tenido que escribir mucho y hemos aprendido... Bueno y hemos leído mucho también.

V.- Sobre todo yo, con las radionovelas y con los archivos...

S.- Que eso también lleva tiempo, llevamos un montón de tardes haciendo fichas y cada vez hay más.

V.- Pero también nos ayudan los demás...

S.- Pues menos mal porque sino, no acabábamos en dos años.

*Entr.- ¿Para qué pensáis que sirve la radio?*

J.- Para informar y para comentar lo que pasa...

V.- Y para que la gente sepa más cosas...

R.- Es también un servicio de información, por ejemplo cuando te dicen cómo está el tráfico; o si ha pasado algo, un accidente, por ejemplo, enseguida te informan.

S.- ¡Hombre!, también vale para dar la opinión... fíjate cuando hay entrevistas...

I.- Sí o las tertulias esas que cada uno da su opinión y así los que lo oyen pueden tener su opinión también.

J.- Para estar informados porque la radio se oye a todas horas...

A.- Pero muchos no la oyen a todas horas...

J.- Si porque la tienen puesta y están haciendo algo y se entretienen

A.- Bueno, sí, porque la radio también entretiene

R.- Es que la radio sirve para eso.

A.- Y más cosas

V.- Claro, para informar...

A.- Y para enseñar, porque con la radio también se aprende. Como nosotros...

I.- Pero los que la oyen aprenden también.

M.- Depende de los programas.

I.- ¿Por qué?

M.- Pues porque no todos enseñan cosas.

I.- ¡Qué no! ¿eh?

M.- No, porque no todos enseñan. No es lo mismo, por ejemplo, un programa de recetas de cocina que un programa de música como los cuarenta.

I.- Pues un programa de música te enseña cosas...

M.- No, no.

I.- Que sí, que aprendes cosas de los cantantes y los famosos...

M.- Pero eso no es aprender...

R.- Es que eso sólo es informar. ¿A que sí, profe?

*Entr.- ¡Ah! Vosotros sabréis.*

R.- Que sí, que es sólo información... es que no sé explicarlo. No es lo mismo que lo otro.

I.- Si pues, pon un ejemplo, a ver...

R.- Pues sí, mira el programa que hacen Raquel y Mara, sólo es de música moderna; y mira ahora cuando hemos hecho lo de los sabios esos para lo de Ciencias, ¿eh? Ahí sí se enseñaban cosas...

I.- Pero no es lo mismo...

R.- Pues claro, no es lo mismo...

I.- Es que lo de los sabios era para una asignatura.

R.- Y, ¿qué? Y, ¿qué?

I.- Pues que no es igual,

R.- ¡Jo que tío este! Pero es que en la radio pasa lo mismo, hay programas para enseñar, de viajes y reportajes, o cuando llevan a un científico.

M.- Lleva razón. Nosotros hemos hecho programas que informan solamente, por ejemplo los informativos. Pero también hemos hecho otros que era para enseñar cosas. Yo creo que todo se puede hacer.

V.- Yo creo que también, es que en la radio se pueden hacer muchas cosas

R.- Sí, se pueden hacer muchas cosas.

*Entr.- De todo lo que habéis hecho ¿qué os parece más difícil y qué más fácil?*

J.- Para mí lo más fácil es hablar delante del micrófono.

S.- Pero hay que hacer el guión...

J.- ... Y se puede improvisar.

M.- No vas a estar improvisando siempre.

J.- Hombre, ya lo sé. Pero me gusta más improvisar

M.- Tú con tal de no escribir, ¿eh?

J.- ¡Ya te digo!

R.- Pues yo creo que está bien, o sea, que hay que hacer el guión porque los técnicos se tienen que enterar de cómo va el programa y si no sale un churro.

V.- Es verdad, siempre hay que tener un guión.

*Entr.- Y ¿qué os parece más fácil y más difícil?*

V.- A mí el guión me parece lo más difícil. Bueno algunas veces, cuando te tienes que inventar algo hasta que te lo inventas, no veas.

M.- A mí me parece más difícil preparar las noticias, tienes que estar ahí pensando para escribirlas y luego se pasan en un minuto. No sé, a veces cuesta trabajo.

J.- Pero casi te las dan hechas, cuentas lo que ha pasado...

M.- No sólo eso, las tienes que redactar para que todos se enteren.

J.- A mí lo que no me gusta mucho es escribir.

V.- Si eso ya lo sabemos.

J.- Pero he estado con lo del archivo y eso si me gusta porque te enteras de muchas cosas. Está bien, me gusta todo eso.

I.- Hacer una novela es para mí difícil, tienes que inventarte los personajes, la trama, lo que va a pasar y tienes que tener en cuenta que los oyentes se enteren de lo que está pasando, porque tú lo entiendes pero ellos no sabes, o yo que sé.

S.- Lo más difícil puede ser a la hora de hablar que al principio te pones nervioso, aunque a medida que vas hablando más te sueltas. Lo más fácil lo de inventarse los guiones porque no te está escuchando nadie, lo haces tú.

V.- Lo más fácil para mí, pues hablar. Una vez que tienes hecho el guión hablar delante del micrófono.

J.- Yo pienso lo mismo.

M.- Pues para mí... me parece más fácil hacer una entrevista, porque yo que sé... para... bueno, antes de hacerle la entrevista sabes cosas o te han dado información sobre el personaje y haces las preguntas en función de eso. Una pregunta es más fácil de hacer que redactar un texto.

V.- Pero en las entrevistas tienes que pensar en lo que les gusta a los oyentes.

M.- Bueno pero, si el personaje es famoso le puedes preguntar cosas de su vida y yo creo que eso interesa.

V.- Sí, es verdad.

R.- A mí lo que me gusta es ir preguntándole a la gente cosas.

J.- Porque eres un cotilla.

R.- Y ¿qué? Pero las cosas que dicen a veces son interesantes. Es que mola ir por ahí por la calle enterándote de lo que piensan los demás.

*Entr.- ¿Qué ventajas creéis que tiene la radio sobre los demás medios de comunicación?*

V.- Que mientras lo escuchas te puedes imaginar cómo es el locutor.

J.- No sé, en un periódico tienes que molestarte en leer y en la radio sólo tienes que escuchar. Además como no te ve nadie puedes estar hasta en pijama.

I.- ¡Sí, hombre! Te ve tu familia.

J.- Si digo el locutor. No pasa como en la tele, tú puedes estar haciendo radio y como no te ven, pues eso.

I.- Bueno sí.

M.- En la radio de enteras al momento de lo que pasa y en los periódicos tienes que esperar al día siguiente.

I.- Por eso la radio es rápida, como el sonido, ¿a que sí?

V.- En la radio te imaginas todo, lo que oyes y la música, eso sí... te pones a pensar ahí tumbado y te imaginas cosas.

S.- Yo creo que es mejor que la tele, puedes elegir más emisoras...

V.- Es verdad, puedes elegir y te enteras mejor de las noticias. Sí porque cada una las dice a su manera, ya visteis cuando analizábamos noticias cómo las decían.

S.- Claro porque cada una es de un partido.

M.- No, yo creo que no. Que son privadas y bueno sí, no... lo que pasa es que cada una le interesa algunas cosas...

J.- Pues Radio Nacional no es privada y dice lo que quiere el PSOE.

M.- ¡Bah! No creo.

J.- ¿Qué no? ¿Qué no? Cada una tira para lo que le conviene.

R.- Como la del cole...

J.- Pero aquí no nos metemos con nadie.

R.- Si no es eso. No te vas a ir metiendo con todos... ¿no? Pero también hacemos la radio como queremos.

S.- Si pero a lo mejor tú piensas de una manera y tú de otra y si vas a hablar de algo importante tú das tu opinión en el programa y tú la tuya. Hay que ser subjetivos... no lo otro... no sé como se dice, bueno que me he hecho un lío.

*Entr.- Venga más ventajas de la radio.*

A.- Lo que ha dicho X la rapidez.

M.- Sí pero la tele también es más rápida.

A.- No porque tienen que hacer ahí un montaje y con la radio es en directo.

M.- Con la tele también es en directo, sí se puede hacer en directo.

A.- Sí, eso sí...

V.- Pero la radio no tiene tantos cacharros, pones el micro y ya está... el micro y le emisora portátil.

I.- Te llevas sólo un coche y ahí llevas todo.

*Entr. ¿Se os ocurren más cosas?*

M.- A mí no, es que ya lo han dicho.

I.- Yo igual.

*Entr.- Bien, pues muchas gracias.*

#### 7.4. ENTREVISTA A UNA PROFESORA DE CICLO MEDIO

Pregunta.- ¿Estás participando en la radio del colegio?

Respuesta.- Sí. Bueno yo no, la clase. Están participando los alumnos.

P.- ¿Participáis regularmente o en ocasiones?

R.- De las dos formas, es decir, cuando le toca al Ciclo Medio y a nuestra clase, pues se prepara algún programa. Luego participamos haciendo programas que están relacionados con los contenidos de la clase, de Lengua y Sociales, sobre todo, pero esos programas son para la clase solamente, para nosotros; lo que pasa es que después los emitís. Pero son, digamos, parte del trabajo normal de la clase.

P.- ¿Es como un recurso que empleas?

R.- Sí, eso es, es un recurso igual que cuando utilizamos el proyector de diapositivas o cosas así.

P.- ¿Crees que este tipo de actividad, la radio, es motivador?

R.- Sí, sí, desde luego. Los chavales se lo toman muy en serio, les gusta y yo creo que además les gusta oírse. A veces se enfadan entre ellos cuando alguno hace algo mal, cuando se equivoca. Me parece una actividad creativa y divertida y eso es importante para el aprendizaje.

P.- ¿Debe ser divertido el aprendizaje?

R.- Claro, es mejor; si no a veces, con los rollos que les soltamos ¡Madre mía! No se trata de que se aprendan todo de memoria, la forma que tenemos de trabajar aquí, los proyectos de trabajo y las actividades se presentan siempre o casi siempre de forma divertida, pero con seriedad, claro.

P.- Volvemos a la radio, ¿utilizas otros recursos o aparatos?

R.- Sí claro, el retro, el proyector de diapositivas, el video bueno menos, y no sé... carteles... grabaciones en casete, no sé...

P.- Como digo, volvemos a la radio, ¿en qué lugar pones a la radio según la importancia de los recursos que empleas?

R.- Pues es que no sé... tampoco la radio es lo que más hacemos, pero cuando se hace la verdad es que los chicos se entusiasman mucho y se ponen serios... No sé qué lugar ocupa, creo que utilizamos más otras técnicas.

P.- ¿Qué favorece la radio, desde el punto de vista del aprendizaje?

R.- Hombre, la radio o actividades de este tipo creo que favorecen mucho la expresión, la creatividad... tienen que inventarse historias, escribirlas y así aprovechamos muchas cosas, porque tienen que buscar información, ordenarla y luego escribir, inventar... se corrigen los textos, y ya se está trabajando la ortografía, ¡Ah! El lenguaje oral, claro, la radio nos sirve para trabajar el lenguaje oral, las expresiones, la voz y la entonación... Se les quita el miedo a hablar en público.

P.- Sé que habéis hecho una serie de trabajos en Lengua y en Sociales, cuéntanos.

R.- En lengua hemos estado trabajando la lectura, recitando poesías y luego inventando poesías, después todo esto se grababa.

P.- ¿Cómo era el proceso de trabajo?

R.- Bueno en la lectura, ellos elegían la poesía que más le gustaba y la leían, después la grababan y buscaban también una música de fondo para la grabación. Antes de grabarla la leían en clase y entre todos decían los fallos que encontraban. Las poesías que inventaban ellos las hacían a partir de algunas de las técnicas de Rodari y del librillo que el Departamento de Comunicación y Expresión habéis hecho. También se corregían...

P.- ¿Quién las corregía?

R.- Pues ellos, entre todos, conmigo también. Y eso, se corregían y se grababan con música también..

P.- ¿Quién elegía la música?

R.- Ellos, pues de la que tienen en sus casas o aquí en clase o en la radio, que íbamos a pedir que nos dejarais.

P.- Una cosa importante, ¿siempre se leen y graban todas las poesías de todos los chicos y las chicas, o se eligen las mejores?

R.- No, no se eligen. Siempre se lee lo de todos. Lo que pasa es que ellos mismos se dan cuenta de si está bien o no. Algunos las corrigen tanto que en realidad terminan siendo otras, pero siempre se lee todo lo de todos.

P.- Y el trabajo de Sociales, ¿cómo surgió?

R.- Pues por la radio, sí fue por culpa de la radio. Teníamos que empezar a estudiar España y bueno tenemos libros y algunas diapositivas, pero había que empezar a preparar los Proyectos de Trabajo y estábamos reunidas las [profesoras] del Ciclo, llamamos a Estrella [otra profesora del C. Superior, que coordina el Dto. de Sociales del Colegio] para que nos echara una mano y se acordó de algo parecido que hicisteis en el Ciclo superior; entonces pensamos que para motivar a los chicos se podían hacer esos programas; lo que pasa es que no se ha hecho igual, lo que nos contó Estrella era más bien estilo novela y eso para nuestro nivel era más difícil, pues entonces pensamos que era mejor un estilo descriptivo y así se hizo.

P.- Pues cuéntame cómo, cómo ha sido el proceso.

R.- Bueno un poco complicado, pero al final ha resultado muy bueno. Fuimos a varias agencias de viajes a pedir folletos turísticos.

P.- ¿Fuisteis vosotras o los chicos?

R.- Todos, bueno, por ejemplo a Madrid fuimos un día con algunos chicos; pero aquí en Getafe fuimos todos a las tres o cuatro agencias que hay. Decíamos que íbamos a hacer un viaje porque sino no nos daban. Bueno, recogimos muchos folletos. Con todo eso y con libros y documentos que preparamos se hicieron equipos y cada uno eligió un región, o ciudades o zonas importantes. Buscaban información siguiendo unas fichas con unas pautas que habíamos preparado y con

eso redactaban un dossier (así lo llamábamos nosotras), ponían fotos y dibujos y no sé...

P.- ¿Cómo se convertía eso en programa de radio?

R.- ¡Ah! Pues ya con el dossier, elegían lo más importante del trabajo que iba a ser el texto del guión de radio, (teníamos ya apuntes vuestros del taller de radio) se hacía eso, ¿cómo se llama? El esquema ese...

P.- ¿Escaleta?

R.- Eso, se hacía la escaleta, para ver quiénes iban a hablar, se buscaban músicas; muchas veces típicas de la zona, música folclórica; se decía dónde iba la música y cuando estaba hecho el guión pues se grababa.

P.- Pero, ¿no sólo hicisteis radio?

R.- No bueno, se hicieron murales y un periódico, los dossieres, lo que pasa es que la radio esta vez ocupó buena parte del trabajo.

P.- Pero en realidad no era algo hecho para la radio del colegio.

R.- Hombre no, eran programas, digamos, para nosotros, para el Ciclo, porque los han escuchado los de 5º, pero es que en realidad lo que utilizábamos como eje o de motivación era la radio.

P.- Ya, ya, la verdad es que luego nos vinieron muy bien en la radio.

R.- Sí, ya lo sé. Además así los oyeron también en las casas, porque las madres lo oían.

.....

## 7.5. ENTREVISTA A UN GRUPO DE PADRES DEL APA \*

Fecha: Mayo 1990

*Entrevistador.-* Sabéis que desde hace un año está funcionando la emisora del colegio. Además alguno de vosotros sabe que estoy haciendo una investigación con mi curso y algunos chicos más sobre la utilización de la radio. Incluso dos de vosotros lo estáis "sufriendo" porque vuestros hijos están metidos de lleno en la radio. En fin, así para empezar:

¿Qué os parece la idea de una radio, o una emisora en el colegio?

J.A.- Bueno yo creo que está bien, todo lo que sea actividad [...] pues los chicos no van por otro camino.

J.- Yo es que nunca había visto esto, porque en el otro colegio que estuvo el mayor era todo de otra manera, siempre deberes y controles [...] y es que no sé, esto es más moderno, no sé...

G.- Claro, más con los tiempos que corren...

J.- Sí, no sé, pero lo que pasa es que siempre te preguntas si aprenden más los chicos [...]

G. Eso es lo de siempre, pero es que ahora no pueden enseñar como nos enseñaron a nosotras...

J.- Sí, sí claro, pero luego cuando van al Instituto siempre dicen que si van flojos, que si esto...

G. [...] eso son tonterías. Los chicos saben más que nosotras y depende también de las familias.

[...]

*Entr.-* Bueno, un momento que no me estáis contestando a lo que os he preguntado. ¿Qué os parece la idea de la radio?

G. A mí muy bien, o sea, que es una forma de poder expresarte y de hacer muchas cosas.

M.A.- ¡Hombre! Bueno a mi... yo creo que es una actividad buena, que los chicos cogen una desenvoltura y aprenden cosas y no sé... creo que está muy bien.

P. Yo, si me permitís, creo que es una de las mejores actividades para los chicos

[G.- y para los grandes]. Sí, a mí no se me había ocurrido nunca, vamos, que no pensaba yo que se podía hacer algo así. Una cosa que es fácil, que lo dice mi hijo, o sea fácil de manejar y esto, y que tiene muchas posibilidades; porque fíjate si lleva tiempo y los chicos leen y se fijan en la tele...

G.- Como que es algo actual... A mi hija le gusta y yo creo que aprenden a hablar y a escuchar... Nosotros y en nuestra sociedad eso no se hace, vamos siempre con prisas y no escuchamos...

M. Bueno yo también creo que es bueno, pero también estoy de acuerdo con J., también hay que estudiar y aprender otras cosas...

G.- ¡Anda! Como que no se aprende nada con esto...

R.- Sí, yo creo que lo que dices tú. A mi me gusta este sistema, que los chicos decidan y vean lo que quieren y lo que les gusta. Yo estoy contento con el colegio... Por lo menos que no estén como nosotros, siempre obedeciendo. Yo creo que con esto, la radio, las clases y como lo lleváis van a salir más espabilados, y más reivindicativos, ¿no? Por lo menos sabiendo lo que quieren, ¿no?

*Entr.-* Oye, pero ¿con la radio tú crees que se puede lograr eso?

F.- Con la radio ay cosas así ¡Joer! Si es que hay que hacer algo... Por lo menos no callarse. Fíjate como estamos en mi empresa ahora...

*Entr.-* Si estoy de acuerdo, algo hay que hacer, desde luego.

R.- Pero claro, hombre. Con la radio yo creo que aprenden cosas. Fíjate cuando hicimos aquello de la Escuela de Padres, los chicos eran los técnicos y salía todo bien.

G.- Además para el colegio la radio es un instrumento para comunicarse todos. Yo también ha participado, hemos hecho debates en la Escuela de Padres....

J.- Pero los oía poca gente...

G.- Sí, pero tampoco lo hacíamos para los de fuera. Eran importantes para nosotros que por lo menos nos enganchábamos a esto y participábamos en el colegio. Mira la cantidad de padres y madres que hacen cosas aquí, en otros colegios no hay tanto y no pueden ni pasar.

[...]

*Entr.-* ¿Creéis que con la radio los chicos aprenden cosas que les valen para el futuro?

J.- Sí, sí yo digo que vale, pero antes decía que si les quita tiempo para estudiar pues no sé, a lo mejor tenía que ser después de la clase...

*Entr.-* Yo utilizo la radio en la clase de Lengua como un aparato más y cuando los chicos tienen que escribir lo mismo da hacer una redacción que un guión para la radio, ¿no?



R.- Seguro que lo hacen mejor porque estarán más motivados.

*Entr.- Sí, yo lo que pretendo no es sólo eso, sino que escriban y se expresen lo mejor posible y, al mismo tiempo que aprendan, claro. Bueno y también que conozcan todo lo relacionado con los medios de información.*

G.- Yo creo que así, desde luego, aprenden mucho más, con la radio y con otras cosas que hacéis. Porque ya no es un libro, es que tienen que buscar más libros y utilizar más cosas. Tienen que salir y eso yo creo que es mejor, que así se aprende mejor.

P.- Sí, claro. ¡Hombre! Yo si he notado en mi hijo que está más centrado, por lo menos lee más y está todo el día buscando cosas en la radio, en libros y se entera de las noticias. Yo lo veo, eso, centrado y estudiando más.

G.- Si es que si los chicos se enrollan, como dicen ellos, con algo hacen lo que sea. Aquí es que están todos muy contentos y siempre haciendo cosas y eso es muy importante: que también sepan hacer cosas en su tiempo libre.

R.- Pero si además para aprender no hace falta ponerse serios, es mejor hacer las cosas con gusto y con alegría. Yo tuve un maestro que nos hacía estar todo el día en silencio y hasta por escribir mal o hacer mal los números te pegaba con una paleta en las manos.

J.- Eso era antes...

R. Ya, por eso digo que ahora aprenden de otra forma.

J.- La verdad es que cuando le toca a mi hijo hacer algo para la radio, lo veo, no sé, que está todo el día escribiendo y buscando cosas y me pregunta a mí o a su padre... y le pide el periódico y se lo lee y recorta, no sé, lo veo con mucho interés...

M.- El mío ha ido una vez a la radio, y le gustó pero es que es pequeño todavía, pero su maestra prepara con ellos trabajos [...] Sí la verdad es que trabajan mucho [...] están aprendiendo así. Yo creo que está bien.

G.- Si es que eso de empollar y aprenderse todo de memoria no vale para nada...

R.- Lo que está claro es que hoy en día hay que saber de todo y saber explicarse, escribir y pensar para que no te engañen. Todo eso de la tele y los medios de comunicación que nos engañan y manipulan yo creo que hay que estar preparados y saber elegir, porque hay cosas que se estudian que no valen para nada...

[...]

G.- Fíjate el programa que hacemos el APA, que total para media hora a la semana, pues nos lleva un montón de tiempo escribir y preparar toda la semana buscando noticias y cosas para el programa. Y cuesta escribir pero los chicos yo creo que lo hacen mejor.

*Entr.- La radio es un buen medio de comunicación, ¿os está sirviendo al APA?*

J. A.- Sí hombre, yo creo que se entera mucha gente.

M.- Pero yo creo que la oyen muy pocos, es también por la hora.

J A.- No te creas, porque a mi me dicen de otros colegios que la oyen y yo creo que nos tienen un poco de pelusa...

J.- ¡Bah! Hay de todo...

Mª A.- Sí, que mi vecina a mi no me lo dice, pero siempre está con que aquí se pierde el tiempo y que no salen preparados...

R.- Yo no sé si nos oyen o no, pero si que hablan de la radio otros padres y al APA le ha venido muy bien, porque es otro medio de comunicación que tenemos y podemos hacer lo que queramos porque no hay nadie que nos diga lo que tenemos que decir como pasa en otros sitios.

G.- Hasta nos está haciendo escribir bien a nosotras, ffjate ahora...

*Entr.- Y hablar, por lo menos hablar.*

G.- Si claro, expresarnos que nosotras no tenemos esa oportunidad como los periodistas y todos esos que siempre están en las tertulias y en los debates. Por lo menos aquí tenemos nuestra oportunidad.

[...]

J.- Pero, a ver, Isidro, así en confianza, ¿los chicos que se les nota que van mejor?

*Entr.- Sin duda. Con los míos que es con los que estoy haciendo la investigación, os puedo enseñar trabajos de hace un año y de ahora y veréis cómo han progresado. La verdad es que están muy motivados y, casi todos o todos, han mejorado mucho. Buscan y manejan la información con mucha soltura y en Lengua, la verdad, es que se nota. La expresión y a comprensión son bastante buenas.*

G.- Claro, si realmente es que haciendo esto así, seriamente, tiene que funcionar.

P.- Yo me acuerdo al principio que algunas madres

J.- [... y padres, ¡oye!]

P.- No, bueno, que cuando nos explicaste lo que ibas a hacer pensaban que los chicos iban a ser conejillo de indias y sabes que algunos no parecía que estaban así muy de acuerdo.

*Entr.- Sí, eso era un poco el riesgo que podía correr, pero tenía una ventaja, que también os la dije, y es que era mi clase de Lengua y la metodología la ponía yo.*

P.- No si está bien. Si luego nadie a dicho nada. Yo creo que todos están de acuerdo.

[...]

---

\* La entrevista se realizó con algunas deficiencias técnicas y demasiado ruido. Hubo momentos en los que todos hablaban a la vez, la transcripción ha sido difícil y he optado por rescatar aquellos párrafos más significativos y que se entendían mejor.

## **8. ORGANIZACIÓN DE LA EMISORA**

---



## 8.1. PARRILLA DE EMISIÓN

Es la programación que había antes y durante del estudio de casos. Éstos se realizaron al margen de esta programación. El estudio de caso B, dio origen a algunos cambios de la programación, así como a la estructura organizativa.

Día	Emisión	Hora	Realizado	CARÁCTER				
				INF.	DID.	REC.	CUL.	DEB.
L	Taller	17 a 18	Alumnos del taller	X		X		
M	Ciclo Inicial	9'30 a 10	Profesores y alumnos		X	X		
X	Ciclo Medio	9'30 a 10	Profesores y alumnos	X	X	X		
J	Ciclo Superior	11'30 a 12	Alumnos Profesores	X	X	X	X	X
V	Taller	16 a 17	Alumnos del taller	X		X		

(INF) Informativo

(DID) Didáctico

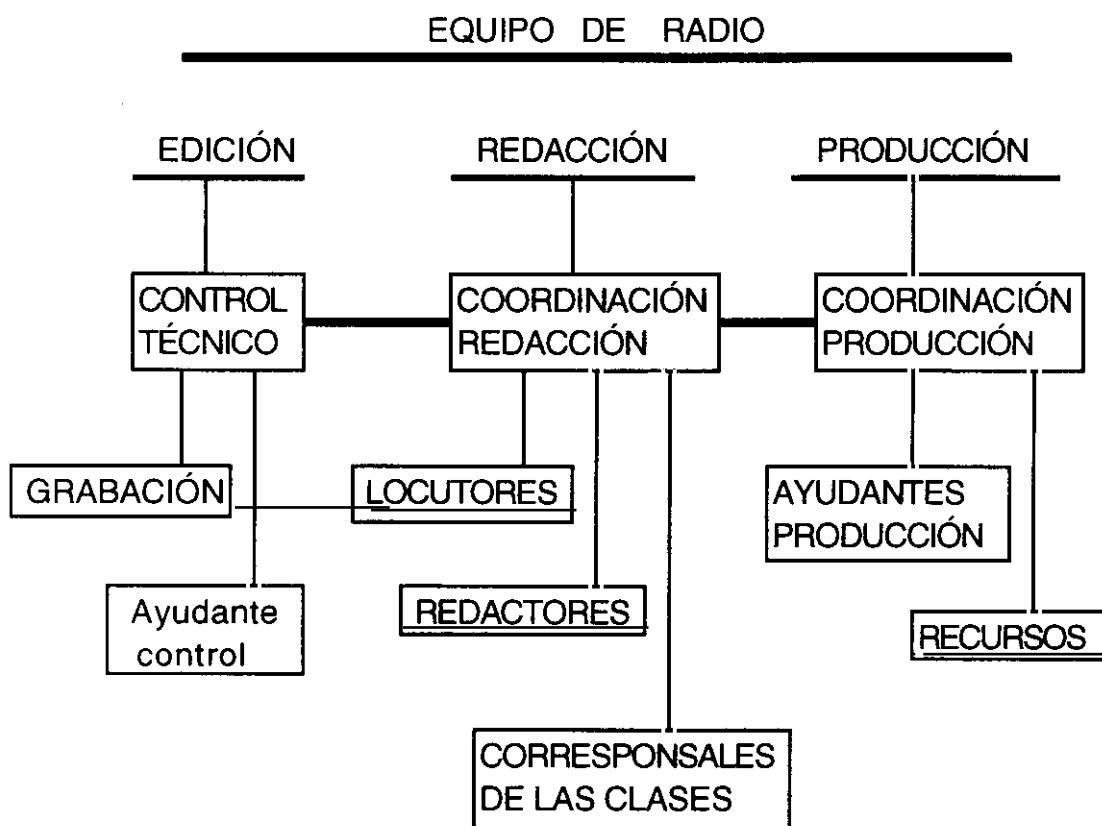
(REC) Recreativo (luego se llamaría de entretenimiento)

(CUL) Cultural

(DEB) Debate

## 8.2. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA EMISORA

Este era el primer esquema de organización:



## **9. MODELO DE PROYECTO DE TRABAJO**

---



## 9.1. PROYECTO DE TRABAJO DE LENGUA CON ACTIVIDADES RADIOFÓNICAS INTEGRADAS

### ¡De Miedo!

#### Preparación del tema

- Recopilación de relatos o historias de miedo, ilustraciones, carteles, objetos, etc.
- Ambientación de la clase.

**Motivo:** Audición de una grabación.

### ACERCÁNDONOS

(G. grupo)

- ¿Qué sensación te ha producido la audición de esta grabación? ¿Por qué?
- Contad algunos de los relatos, historias o anécdotas que habéis aportado en la preparación del tema.
- Elaboración de un esquema con todas las ideas que tenéis sobre este tema.

Pautas para la elaboración del esquema:

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>· ¿Qué elementos aparecen en esas historias para que provoquen miedo?</li><li>· ¿Qué tipo de palabras predominan en estos relatos?</li></ul> |
|--|

## **INFORMACIÓN:**

En la literatura de todos los tiempos siempre ha habido historias "de miedo", desde algunos cuentos tradicionales que solían contar a los niños y niñas para asustarlos ( o para que fueran buenos), hasta las novelas policíacas, de intriga...

En todas estas historias aparecen algunos de estos elementos:

Algo desconocido, cosas irreales, misterios, muerte, personajes fantasmagóricos, etc.

Unas veces se basan en hechos reales, pero la mayoría de las veces son relatos creados por la imaginación de sus autores. Para ello utilizan determinados recursos (vocabulario adecuado, creación de ambientes, personajes, utilización de determinados signos ortográficos, etc.) que iréis descubriendo a lo largo de este proyecto.

## **VAS A APRENDER A:**

- Descubrir y conocer algunos recursos que contribuyen a crear textos "de miedo".
- Ampliar el vocabulario con palabras referente al tema.
- Memorizar dichos, frases hechas y refranes "miedosos".
- Distinguir clases de palabras: nombres, adjetivos y verbos.
- Conocer algunos recursos empleados en radio y cine para crear ambientes intrigantes.
- Recordar y utilizar las normas para una buena lectura "en voz alta".
- Recordar y utilizar el uso de algunos signos ortográficos: puntos suspensivos (...), admiración (!) e interrogación (¿?)

## LO VAS A APRENDER:

- Buscando y clasificando palabras, nombres, adjetivos y verbos, relativos al tema del proyecto.
- Indagando en casa, en libros, en baúles misteriosos para encontrar dichos, frases y refranes.
- Leyendo y analizando textos terroríficos.
- Conociendo y utilizando recursos para crear textos de miedo.
- Creando historias y relatos que pongan "los pelos de punta".
- Recogiendo datos, a través de una encuesta, y elaborando informes.
- Realizando grabaciones radiofónicas de relatos pavorosos.
- Comentando, discutiendo y poniendo en común vuestras ideas.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

### I. ¡DE MIEDO!

1.(Ind.)

- Anota en tu cuaderno palabras o nombres de cosas, hechos o situaciones que te provoquen miedo.
- Lee este poema:

No tengas miedo al ruido  
que se oye fuera,  
es el viento que corre  
sobre la hierba.

No tengas miedo al viento  
que él es tu amigo,  
el viento Sur es bueno  
para los niños.

Y cuando venga el día  
saldrás al campo  
y jugarás con el viento  
sobre los prados.      (José Luis Hidalgo)

- Reflexiona y responde:

- |  |
|--|
| <p>¿De qué trata el poema?<br/>¿A quién le canta o cuenta el autor este poema?<br/>¿De qué no hay que tener miedo?<br/>¿Cuándo transcurre el hecho? ( de día, de noche, en una semana)</p> |
|--|

**COMENTARIO:**

<p>Habrás observado que cuando alguien tiene miedo le cambia la expresión de la cara, y hasta la voz le sale entrecortada, la entonación de las frases puede tener altibajos, se hacen pausas más largas, o se habla de forma más rápida. En cambio si se habla "con valentía", se dará más intensidad a las frases, se harán pausas más breves, y se articularán o pronunciarán bien todas las palabras.</p>
---

2. (gran grupo)

Vais a poner en práctica lo dicho en el comentario anterior:

Algunas alumnas y alumnos leerán "con miedo" el poema, y otros y otras lo leerán "con valentía".

3. (parejas)

Cuéntale a tu pareja las cosas que te provocan miedo  
(recuerda que lo anotaste en la actividad nº 1)

Cuando ya os hayáis contado "vuestro miedos" os escribiréis mutuamente un poema basado en el modelo anterior, para animaros a no tener miedo a...

No tengas miedo a ...  
 que.....  
 es .....

4. Puesta en común.

- Lectura de los poemas.

Recordad que hay que leerlos "con valentía".

- Observación de los lectores, haciéndoles una pequeña crítica:

Tiene en cuenta las características del texto	Realización de pausas...	Entonación y expresividad.	Pronunciación en general.	Otras observaciones.

## II. VOCABUUUUUUUUUUUUUUUUUUUU-LARIO MIEDOSO

1.(ind.)

- Sigue sin miedo... pero con mucho cuidado y escribe en tu cuaderno todas las palabras que sepas relacionadas con la sensación de miedo. Ejemplo: temor, susto, espantar, etc.

- Clasifícalas en nombres, adjetivos, verbos, dichos y frases hechas.

- Comprueba tu lista de palabras con la siguiente y si es necesario complétala.

Busca en el diccionario los significados que desconozcas.

NOMBRES	ADJETIVOS	VERBOS	FRASES HECHAS
susto temor fobia recelo ansiedad espanto pavor terror pánico	temeroso/a miedoso/a receloso/a ansioso/a espantoso/a horrorizado/a aterrado/a terrorífico/a asustado/a	asustar asustarse sobresaltarse espantar atemorizar amedrentar acobardar aterrorizar horrorizar	Ponerse lo pelos de punta. Con el corazón en la garganta/un puño. Tener más miedo que siete viejas. No llegar la camisa al cuerpo.

**COMENTARIO:**

El miedo es una sensación, y según la causa o situación que lo provoque se vive con mayor o menor intensidad. En nuestra lengua tenemos varias palabras que hacen referencia a esa sensación, unas la expresan en grado más intenso que otras. Por ejemplo, temor, terror, pánico... No es lo mismo temor que pánico, pues este último supone un miedo en grado máximo.

2.(parejas)

Ordenad en vuestro cuaderno los verbos y los nombres de la lista anterior por la intensidad de la sensación de miedo, es decir, de "menos miedo a más".

3.(ind.)

- Pregunta en casa, a tus padres, abuelos, vecinos, etc. frases hechas, dichos y refranes que se refieran al miedo, y cópialos en tu cuaderno.

y para perder un poco el miedo...

- Busca antónimos o palabras contrarias de los nombres y adjetivos del cuadro anterior.

¡Desempolva el diccionario!

- Elige dos o tres frases hechas (de las que has recopilado anteriormente) y dibújalas intentando representar el sentido literal que tienen.

4. Puesta en común:

- Comentario y corrección de las tres actividades anteriores.

### III. ¡CHAN-TA-TA-CHAN!

1. (ind.) (evaluación)

- Escribe una historia de miedo.

Ten en cuenta las cosas que comentabais al principio que os dan miedo y utilízalas.

Utiliza también el vocabulario que ya conoces.

Ponle título e ilústrala.

2. Puesta en común:

- Lectura de las terroríficas historias.

- Observad si vuestros compañeros y compañeras son verdaderos maestros y maestras en el arte de asustar

Texto nº	¿Ha logrado el autor o autora crear sensación de miedo?	¿Por qué?	¿Qué palabras clave ha utilizado?

- Comentario de las observaciones anteriores.

- Anota en el Autolibro las Conclusiones.

## IV. ¡UF, QUÉ NOCHE!

1.(ind.)

- Lee este capítulo

### Capítulo 2. EL MOCHUELO

Mi cuarto, con la mesa de estudio donde trabajaba, estaba en el ático y encima, en el sobreático, estaban la habitación de mis padres, un gran salón con biblioteca y un viejo piano que nadie tocaba, un cuarto trastero y una gran terraza con árboles y flores, "un jardín colgante", como decía la cursi de mi hermana, con laureles, pinos, azaleas y limoneros. Los dos pisos se comunicaban por medio de una escalera de caracol de madera vieja y eje metálico.

Permanecí quieto, con el cuerpo en tensión, para captar mejor la naturaleza de las rozaduras y los golpes que llegaban a mis oídos. No se trataba del golpe seco y único que de cuando en cuando nos sobresalta, el golpe de un objeto blando al chocar contra los grandes cristales de la puerta que separa el salón de la terraza. A veces, algún pájaro despistado, deslumbrado por el reflejo del sol del atardecer en los cristales de la terraza, cegado en su vuelo, se estrellaba contra la invisible pared de cristal con un golpe seco, suave, ahogado. Pero eso ocurría muy de tarde en tarde, casi siempre en otoño, cuando los pájaros se reúnen en bandadas para organizar sus migraciones a países más cálidos donde pasar el invierno, y a la caída de la tarde, cuando el sol da de lleno en los ventanales y puertas acristaladas. Nunca de noche.

En un momento pasaron por mi cabeza todas las posibles causas del ruido: los pájaros, el viento, los gatos de la vecindad, la caída de una o varias macetas..., hasta que la insistencia y precisión de los golpes me convenció de que se trataba de alguien que intentaba entrar en la casa.

Rápidamente apreté el interruptor de mi lámpara de mesa y me quedé a oscuras, quieto, todo oídos. Los golpes en el cristal habían cesado y ahora se oían pasos en el salón de arriba.

Pensé correr hacia el teléfono y llamar a alguien. Pero...¿cómo podía marcar los números y pedir socorro sin alertar al misterioso intruso? Entonces se me ocurrió la trampa: dos peldaños de la vieja escalera de caracol estaban muy sueltos, la ensambladura con el eje central se había aflojado y, al poner el pie en ellos, bailaban como si fueran a soltarse. Mi madre había llamado al carpintero para que los fijara, pero el hombre se había retrasado, afortunadamente.

Me levanté con mucho cuidado y, a oscuras, salí de mi habitación. Los pasos en el piso de arriba continuaban. La escalera estaba en el vestíbulo, frente a mi cuarto. Los peldaños sueltos eran el cuarto y el quinto. Al poner las manos en ellos noté el temblor. Lentamente, con el corazón en la garganta, los hice girar sobre su eje, procurando que no quedaran ocultos debajo de los peldaños contiguos. Pensaba que si el intruso, que imaginaba iba con una linterna, advertía un hueco al bajar la escalera, salvaría la trampa apoyándose en la barandilla y

saltando del peldaño sexto al tercero. Así que sólo moví los escalones lo suficiente para lograr un desajuste que desequilibrara los pies del ladrón, cuando bajara la escalera, sin fijarse, confiado en la regularidad de los peldaños. Al final de mi trabajo ya no me inquietaba el ligero roce, casi inaudible, que producía el movimiento de los maderos. Casi lo deseaba; así atraería antes al intruso hacia el piso inferior.

-¿Hay alguien en la casa?

La voz desconocida sonó en el hueco de la escalera. Me quedé inmóvil al pie de la misma, esperando que el círculo de luz de la linterna me descubriera. Pero el intruso debía de trabajar sin linterna. A lo mejor veía de noche como los gatos, porque la voz repitió, en la más completa oscuridad, mientras su pie se posaba en el último peldaño, iniciando el descenso:

-¿Hay alguien en la casa?

Me aparté en silencio hacia la pared del fondo, donde estaban la puerta de entrada y el interfono, debajo de la caja de las luces. Era una voz joven, insegura, desconcertante. Yo iba contando los peldaños que bajaba uno a uno, con demasiada precaución para el éxito de mi propósito.

- Soy el Mochuelo... -empezó a decir, pero el pie que debía posarse en el quinto peldaño resbaló en el borde del escalón desplazado, y el Mochuelo lanzó un grito, seguido de una serie de golpes que hacían adivinar un descalabro general.

(Emili Teixidor "Las alas de la noche")

- Reflexiona sin ningún miedo:

- ¿Quién es el protagonista de esta historia?
- ¿En qué momento del día transcurre todo?
- ¿Qué sensación vive el protagonista?
- ¿Qué palabras te hacen entender que siente miedo?
- ¿Cuál es el hecho o situación que le hace sentir miedo?
- ¿Quién será el Mochuelo? (no es un ave nocturna. Fíjate en que habla, tiene pies...)
- Finaliza tú la historia.

## **INFORMACIÓN:**

El miedo puede ser provocado por un objeto, persona, hecho o situación real, pero también puede ser originado por algo que nos cuentan, o leemos, que procede de la invención de alguien. Para ello hace falta crear el ambiente adecuado y utilizar las palabras precisas. Así, ya has visto en el texto anterior como el autor nos ha recreado una situación, que gracias a los recursos o medios que utiliza, nos puede provocar cierto miedo, angustia o intriga. Estos recursos son:

- Descripción del lugar (casa) o ambiente donde va a transcurrir la acción.
- Utilización de nombres que indican cierto temor o inquietud:  
temblor, pasos, intruso, golpe, ruido, viento, pájaros...
- Selección de adjetivos que nos producen cierta inquietud e intriga:  
quieto, desconocida, inmóvil, seco, misterioso, insegura, desconcertante...
- Expresiones y frases adverbiales que explican o aclaran cómo y en qué circunstancias pasan los hechos: con el cuerpo en tensión, a oscuras, en la más completa oscuridad, con mucho cuidado, rápidamente...
- Frases hechas que dan mayor realismo al relato: con el corazón en la garganta, todo oídos...
- Ortográficamente, el uso de "..." (puntos suspensivos) para crear cierta expectación o intriga en los lectores: ...o varias macetas..., Pero... - Soy el Mochuelo...

## 2. Puesta en común:

- Corrección de las reflexiones anteriores y comentario del texto.  
Conclusiones al Autolibro.
- Expresar las vivencias y opiniones acerca del tema.

Sugerencias para el coloquio:

- ¿Has vivido alguna situación parecida a la del protagonista de esta historia?
- ¿Qué harías tú si oyeras esos ruidos (pasos, voz)?
- ¿Qué crees que se puede hacer para superar "el miedo"?

¡Ah! No sólo tú tienes a veces miedo. Las personas mayores también tienen sus miedos. Pregunta y verás...

## V. ¿TIENES MIEDO?

### 1. (equipos)

Vais a realizar una encuesta de miedo, o mejor dicho, sobre qué o a qué tienen miedo las personas.

- Preparad las preguntas pensando bien lo que queréis averiguar.
- Pensad a quiénes vais a preguntar.
- Tened en cuenta algunas variables como por ejemplo el sexo, la edad, la profesión, etc.
- Quizá un buen lugar para realizarla sea la calle, el barrio.
- Recoged todos los datos, ordenadlos y elaborad un informe final con las conclusiones a las que lleguéis. Utilizad gráficas.

### 2. Puesta en común:

- Exposición y comentario de los resultados de las encuestas.

Pautas para el coloquio:

- ¿Hay causas o cosas entre los miedos que os hayan sorprendido?
- ¿Cuál es la causa más frecuente de "miedos"?
- ¿Son más miedosos los hombres o las mujeres? ¿Por qué crees?

## VI. VOCABULARIO TERRORÍFICO

1. (ind.)

Seguro que ya el vocabuuuuuuuulario no te asusta, por eso vas a leer esta lista de palabras terroríficas para que puedas crear relatos, historias, novelas o poemas espeluznantes.

HECHOS SUCEOS	LUGARES AMBIENTES	PERSONAS	
		Rasgos físicos	Carácter
tragedia	isla	andrajoso/a	asustadizo/a
calamidad	cementerio	desaliñado/a	malicioso/a
catástrofe	iglesia	desgarbado/a	malintencio-
desgracia	bosque	extraño/a	nado/a
destrucción	<u>adjetivos para</u>	extravagante	antipático
acecho	<u>describir</u>	demoníaco/a	iracundo/a
secuestro	<u>lugares:</u>	esquelético	irascible
crimen	Tétrico/a	fantasmagóri-	perverso/a
asesinato	tenebroso/a	co/a	malvado/a
tempestad	escalofriante	sospechoso/a	miserable
huracán	aislado/a	jorobado/a	misterioso/a
terremoto	deshabitado/a		supersticio-
truenos	desierto/a		so/a
relámpagos	inexplorado/a		tirano/a
hundimiento	inaccesible		
robo	inhabitable		
denuncia	interminable		
detención	lúgubre		
	peligroso		
	silencioso		
	solitario		
	misterioso		

- Escribe un pequeño relato escalofriante.

No olvides incluir los ingredientes que ya conoces: vocabulario terrorífico, recursos para crear intriga (Acuérdate del texto de El Mochuelo).

Pero, sobre todo... cuida la expresión y la ortografía.

2. (parejas)

- Lee el relato de tu pareja y corrígele las faltas (o sobras) de ortografía, expresiones inadecuadas, etc.

Consultad el diccionario, vuestros apuntes y notas del Autolibro, con el profesor o profesora, e, incluso, con algún fantasmilla que haya en la clase...

- Una vez corregido... pásalo al... LAPI

3. (Ind.)

- Lee de nuevo el relato o historia que hiciste en la actividad "chan-ta-ta-chán".

Compárala con esta última que has escrito y reflexiona:

· ¿Cuál de la dos es más "aterradora"? ¿Por qué?

· ¿Se parecen en algo?

· ¿Crees que ha mejorado tu capacidad para crear intriga, suspense, miedo...? ¿Por qué?

- Todas estas conclusiones coméntalas con tus compañeros y compañeras y, ya sabes, al Autolibro.

## **VII. PROBANDO, PROBANDO...**

1. (equipos)

- Para terminar con el miedo vais a grabar el relato más espeluznante y aterrador que hayáis oído.

- Elegid alguno de los anteriores, o inventad otro.

- Un momento. Quietos... leed antes esta.

### **INFORMACIÓN:**

En la **RADIO**, dado que no se ven las cosas, hay que imaginárselas. Existen medios y recursos para crear sensaciones, así para crear intriga, expectación o miedo nos podemos valer de:

- Una música adecuada (estridente, de suspense...)
- Silencios.
- Efectos especiales (gritos, pasos, ruidos, truenos, etc)
- Distintas voces

¿Has visto alguna película de miedo?

También en el **CINE**, se utilizan ciertos recursos para crear ambientes y sensaciones de suspense o de miedo:

- Música.
- Espacios agobiantes, lugares solitarios...
- Silencios .
- Primeros planos de caras, manos, objetos...
- Variación de luces (claridad /oscuridad)
- Efectos especiales

- Preparad el guión para la grabación.

Consultad el las **Fichas de Técnicas**, Cómo elaborar guiones de radio.

- Recordad todos los ingredientes que conocéis para "crear miedo" ( temas, vocabulario terrorífico, música, silencios, tono de voz; selección de nombres, adjetivos, verbos, frases hechas, dichos; efectos especiales, y signos ortográficos)

- Grabación de los relatos

2. Puesta en común:

- Audición de las grabaciones

Guía para la audición:

GRUPO	RECURSOS EMPLEADOS				¿HAN CONSEGUIDO PROVOCARNOS MIEDO?
	SONIDO MÚSICA	SILENCIO PAUSAS	VOCABULARIO PALABRAS	EFFECTOS ESPECIALES	

- Comentario de las observaciones.
- Todas las conclusiones al Autolibro.
- Todas las grabaciones para la Fonotecacla.

**NOTA ACLARATORIA:**

El *Autolibro*, era el libro donde cada uno escribía sus apuntes teóricos.

La *Fonotecacla*, era el archivo sonoro de clase

El LAPI, son las iniciales de Libro Antológico Poético e Imaginario, es decir, donde escribían sus producciones literarias.



## VII. ÍNDICES



## ÍNDICE ANALÍTICO

---

### A

acción comunicativa 42, 108

acontecimientos más importantes 126

actitud del profesorado hacia los medios 60

actividades 50

- actividades pedagógicas 339
- actividades radiofónicas 321
- actividades según formato radiofónico 246
- actividades según tareas 280

ámbito administrativo 225

- de gestión 225
- pedagógico 225

ámbito de la expresión y la comunicación 297

amplificador 169

amplitud 124

análisis crítico de la información 117

aprendizaje 66, 68

- aprendizaje a distancia. 66
- aprendizaje colectivo 69
- aprendizajes individuales 70

aspectos que se deberían tener en cuenta para la formación 64

autonomía en la organización del trabajo 298

autoridad 16

### B

cambios 72

cambio educativo 53

cambio en los objetivos 67

características estudio de caso 203

CD 169

ciencia 103-104

cinta a casete 169

cinta magnetofónica 168

clase especializada 16

clase virtual, 66

clima físico 231

clima social 232

código de la práctica de la radio comunitaria 185

cómo escribir para hablar 158

competencias básicas 68  
comunicación al servicio del desarrollo 180  
concepción idiográfica 107  
concepción nomotética de la ciencia 106  
conclusiones 294  
conocimiento de la radio 296  
contenidos 49  
contenido de aprendizaje 342  
control de los medios 16  
corrientes de pensamiento 35  
corrientes de investigación naturalista 195  
corriente naturalista 198  
criterios para la utilización y selección de los medios 96  
    criterios de evaluación 102  
    criterios de funcionalidad 93  
    criterios de selección 96  
cuestionario 275  
cultura del silencio, 22  
currículum 35  
    definición de currículum 46  
    currículum abierto 51  
    currículum cerrado 51  
    currículum práctico 114

## D

DAT 168  
DCC 168  
democracia de diseño 16  
democracia del espectador 16  
desigualdad social 17  
diario hablado 135, 236  
disc-jockey. 137  
dinámicas transformadoras 196  
disco blando 131  
    disco microsurco 131  
    disco microsurco de alta fidelidad 133  
diversidad 20  
documentos sonoros 340

## E

educación a través de la radio 130  
educación evolutiva, 43  
ecología 20  
economía 23  
electromagnetismo 124  
elementos curriculares 48  
elementos técnicos 166  
enseñar con los medios 60  
emancipación 32

emisor 167  
emisoras escolares 187  
enseñar para los medios 60  
entorno social 219  
equipo de profesores 240  
escaleta 160  
escuela participativa 73  
estrategias de validación 216  
estrategias radiofónicas 180  
estudio de casos 201  
estudios de grabación 170  
evaluación del software informático 100-101  
expresión oral 298

## **F**

fabricar consenso 15  
fagotización 30  
feminismo 20  
fenomenología 36  
ficha guía de audición 236  
formación del profesorado 60  
formatos 323  
frecuencia 148  
frecuencia modulada 148

fuentes de fundamentación 36  
funciones que deberá desarrollar el profesorado 64

## **G**

generalización 214  
globalización 22  
grabaciones utilizadas como un recurso 296  
grado de interés 296  
guión radiofónico 163

## **H**

HI-FI, 133

## **I**

igualdad de oportunidades 34  
implantación de sistemas tecnológicos 55  
indicadores 244  
índice de credibilidad 132  
individualismo 22  
información 23  
informativos 130  
informe elaborado por el equipo de profesores 291  
informe sobre la encuesta de información 276

ingeniería del consenso 17  
instrumento para la evaluación 350

## L

la radio como análisis crítico de la información 318  
la radio como medio de expresión y comunicación 315  
la radio como recurso 314  
lenguaje de signos 174  
lenguaje icónico 67  
lenguaje radiofónico 155  
    palabra 156  
    música 156  
    efectos 157  
    silencio 157  
lenguaje técnico 159  
ley general de educación de 1970 34  
libertad 73  
limitaciones metodológicas 204  
líneas futuras de investigación 352  
listas de control 100  
locutorios 170  
LOGSE 35, 73

## M

magnetófono 168  
manejo de aparatos 171  
máquinas 110  
marketing 17  
materiales cerrados y abiertos 94  
materiales didácticos 91  
medio de expresión y comunicación. 116  
medios de comunicación 15  
mensaje radiofónico 154  
mesa de mezclas 169  
métodos de las ciencias naturales 36  
micrófono de carbón 124  
minidisc 169  
modelo naturalista o cualitativo 37  
modelo racionalista o cuantitativo 37  
modelos curriculares 51  
    modelo práctico 52  
    modelo técnico 52  
modelos de organización 53  
modelos de sociedad 27  
modulación de frecuencia 128  
movimientos sociales 20  
multiculturalidad 20

**O**

objetividad 215

objetivos del informe 197

objetivos de la investigación 200

objetivos didácticos 49

objetivos generales para el desarrollo de actividades radiofónicas 299

observación *participante* 208

ondas hertzianas 124

ondas de radio 148

- amplitud 148
- longitud 124
- onda corta 148
- onda larga 148
- onda media 148

**P**

pantallas acústicas 169

papel del profesor 59

paradigma de las interacciones de las perspectivas 100

paradigmas 41

- paradigma *estratégico* 41
- paradigma *práctico* 39
- paradigma *técnico* 38

pensamiento educativo 36

pensamiento único 21

pensamiento verbal 67

pensamiento visual 67

*pérdida de identidad* 19

*perfil del profesorado* 47

perspectiva comunicativa 43

perspectivas teóricas 36

persuasión 17

- persuasión invisible 17

poder financiero 16

posibilidades didácticas 116

positivismo 36

primera agencia de noticias 131

primera guerra por la radio 135

primera señal *sin hilos* 124

*primeras transmisiones regulares* 129

primeros aparatos receptores 129

primeros mensajes 124

principales funciones del lenguaje radiofónico 156

principios de validez 217

procedimientos para sistematizar el uso crítico de la radio 304

proceso creativo 316

proceso de comercialización 133  
proceso de generalización teórica 211  
proceso de implantación tecnológico 56  
producción 131  
profesor investigador 197  
propuestas de trabajo 246  
publicidad 17  
puente entre subsistemas 310

## R

racionalista 51  
radio 123  
    radio comunitaria 183  
    radio-comunicación 184  
    radio digital 123  
    radio educativa 138  
    radio-fórmula 137  
    radio pirata 184  
    radio-servicio 123  
radioconductores 124  
radio ECCA 186  
radiotelegrafía sin hilos 124  
reglamento de la radiodifusión española 135  
relaciones con el alumnado 228

relaciones con los padres 227  
relaciones de comunicación 57  
relaciones públicas 16  
representación como realidad 18  
revisión 101

## S

sector del voluntariado 26  
sector informacionico 24  
selección 101  
selección del escenario 207  
sinhilistas, 128  
sistema de enseñanza 68  
sistema de relaciones 226  
sociedad de los dos tercios 26  
sociedad del saber 24  
solidaridad 20  
sondeos 17  
sonido 146  
    intensidad 147  
    tono 147  
    timbre 147

subsistema social 35

## **T**

taller de radio 279

tareas 241, 330

teoría de los tres ejes 309

teorías sustantivas 199

técnica 105

técnicas para la recogida de información 212

tecnología 23, 103-105, 109

tecnología de la información 29

tecnología educativa 103, 111-112

tecnología y didáctica 111

teoría curricular 114

teorías curriculares 38

teorías pedagógicas 36

teoría de la acción comunicativa 42, 108

tipos de lenguaje 155

tomar decisiones 48

trabajo de campo 206

trama neoliberal 28

transistor 133

transmisor digital 123

tratamiento y manejo de la información 298

triangulación 217

## **U**

uniformidad 19

usos de los medios tecnológicos 114

    uso crítico 115

    uso práctico 115

    uso transmisor-reproductor 114

usos de la informática dentro del aula 70

utilización de formatos 296

utilización de la radio educativa 181

## **V**

valores emergentes 20

validez 214



## ÍNDICE DE FIGURAS

---

- Figura nº 1. Poder financiero y control de los medios, 19
- Figura nº 2. Fagotización de la tecnología de la información, 31
- Figura nº 3. Intenciones didácticas, 47
- Figura nº 4. Los materiales como facilitadores del conocimiento, 91
- Figura nº 5. Tipos de materiales didácticos, 95
- Figura nº 6. Diferencia entre sonido y ruido, 146
- Figura nº 7. Gráfico de la gama de sonidos, 147
- Figura nº 8. Parámetros que constituyen las ondas sonoras, 149
- Figura nº 9. Alteración de la frecuencia, 149
- Figura nº 10. Las tres alteraciones de la amplitud, 150
- Figura nº 11. Mapa conceptual del sonido, 151
- Figura nº 12. Sistema semiótico radiofónico, 153
- Figura nº 13. Mapa conceptual de los elementos radiofónicos, 177
- Figura nº 14. Proceso de generación teórica, 221
- Figura nº 15. Esquema del proceso de trabajo, 238
- Figura nº 16. Organigrama de la organización de la emisora, 289
- Figura nº 17. La radio como puente entre subsistemas, 311
- Figura nº 18. Esquema del proceso de expresión, 317
- Figura nº 19. Esquema de la integración de la radio en un proyecto de trabajo, 320
- Figura nº 20. La doble vertiente de actividades con el sonido, 322
- Figura nº 21. Esquema del proceso de autoevaluación, 351



## ÍNDICE DE TABLAS

---

- Tabla nº 1. Las dieciocho ocupaciones con más rápido crecimiento, 25
- Tabla nº 2. Comparación de las características de los modelos sociales, 28
- Tabla nº 3. Comparación de las características de los modelos de análisis de la realidad, 37
- Tabla nº 4. Fundamentación ideológica del currículum desde las distintas racionalidades, 45
- Tabla nº 5. Comparación entre teoría curricular abierta y cerrada, 51
- Tabla nº 6. Síntesis comparativa entre los modelos técnico y práctico. 52
- Tabla nº 7. Características del cambio educativo, 54
- Tabla nº 8. Ámbitos de la formación del profesorado en materia de medios tecnológicos, 64
- Tabla nº 9. Usos de los sistemas tecnológicos desde las perspectivas curriculares, 118
- Tabla nº 10. La radio en la comunicación para el desarrollo, 180
- Tabla nº 11. Ejemplos de aprendizaje mediante la radio educativa, 182
- Tabla nº 12. Procedimientos de recogida de información, 213
- Tabla nº 13. Dimensiones e indicadores del proceso de investigación, 245
- Tabla nº 14. Incidencia de la radio en el proceso educativo, 313
- Tabla nº 15. Las principales tareas radiofónicas, 332



## ÍNDICE ONOMÁSTICO

---

### A

Adorno 36  
Alonso 59, 64  
Althusser 36  
Armstrong 128, 133  
Apple 36, 70  
Arcà 109  
Area 17  
Asimov 109, 111  
Ayuste 15, 24, 26-27, 43

### B

Ballesta, J 62  
Balsebre 154-155  
Barroso 58-60  
Bartolomé 71, 112  
Baudelot 36  
Bautista 112, 115  
Bernstein 36, 70

Birenbaum 68  
Bisquerra 105, 195, 209  
Blackler 56  
Blázquez 59-60  
Bogdan 195, 207-208  
Booth 184-185  
Bourdieu 15, 36  
Brown 56  
Buendía 195, 212  
Bunge 105-106, 110  
Burriel 113

### C

Cabero 58-60, 112  
Campuzano 91, 96  
Castells 15, 22  
Carretero 202  
Chomsky 15-18

Cebrián de la Serna 59, 61

Cebrián Herreros 126, 169,  
333-334

Colás 195, 199, 208, 210-211,  
212

Collins 70

Compte 36

Cook 37, 51, 195, 200-201

Cronbach 214-215

Decroly 36

De Forest 125, 128, 139

Delors 23

Díaz 136, 153

Dockrell 195

Duarte 58-60

Durkheim 36

## E

Edison 124, 139

Ecudero 302

Eisner 315

Elliot 217

Erickson 195-196, 199, 206

Establet 36

Estefanía 15, 22

Evertson 202, 208-209

Ezcurra 126

## F

Faus Belau 126, 127, 128,  
130, 132-133

Fernández Asís 126

Fernández Pérez 195, 214,  
216-217

Ferrer i Guardia 36

Ferrière 36

Feyerabend 107

Filstead 195-196, 198

Flecha 15

Fleming 125, 128, 139

Fontán 188

Forrester 15

Freinet 36

Freire 15, 22, 36, 70

Friend 181

Gallego 59, 64

García Fernández 203-204

García Tapia 110

Gascón 188

Gimeno 195

Giner de los Ríos 36  
Giroux 15, 20, 29, 70  
Glaser 199  
Goetz 195, 197  
Golzman 230  
Graham Bell 124, 145  
Green 202, 208-209  
Guba 195, 198, 203-204, 208,  
214-215  
Guidoni 109

## **H**

Habermas 36, 42, 69,  
107-108, 329  
Hamilton 195  
Haye 113  
Hegel 36  
Herrold 123, 128, 140  
Hertz 124, 126, 139, 145, 148  
Hopkins 216-217  
House 202  
Huberman 216-217  
Husserl 36

## **I**

Illich 36  
Izzo 329

## **J**

Jamison 179, 183  
Jenkins 214

## **K**

Kemmis 203-204, 214

## **L**

LeCompte 195, 197  
León 67  
Lewis 184-185  
Lincoln 195, 203-204, 208  
Lodge 126  
López Palma 15  
Luckman 36  
Lleras 15

**M**

Makarenko 36  
Marconi 126, 129, 139, 145  
Marcuse 36  
Martín 229  
Martínez Sánchez 112  
Maxwell 124, 139  
Mazzoli 109  
McAnany 179, 182  
McDonald 202, 204  
McDougall 96, 100  
McLeish 158, 325  
Miles 216-217  
Moncada 15  
Montessori 36  
Moreno 57, 93, 234, 301, 319

**N**

Neill 36  
Nickerson 68

**P**

Parcerisa 314  
Passeron 36

Peiró 55-56, 102  
Pérez Gómez 195  
Popov 124, 126, 139  
Popper 209  
Postman 17, 67  
Prieto 55-56, 102

**R**

Rajasinghan 66-67  
Ramonet 15, 17-18, 21  
Reichardt 37, 51, 195,  
200-201  
Rifkin 15, 26  
Rodríguez Diéguez 111-112  
Rogers 36

**S**

Sáez Brezmes 202  
Sancho 112  
San Martín 314  
Sarnoff 141  
Sartori 15  
Savater 31, 224  
Schramm 182

Searle 181

Shokley 142

Slocum 130

Squires 96, 100

Stake 205, 214

Stenhouse 43, 109, 195, 197

Straus 199

Suppes 181

## **T**

Taylor 195, 207-208

Tiffin 66-67

Tolstoi 36

## **V**

Villalobos 54

Vizcarro 67

## **W**

Welles 132, 142

Wells 131

Willis 15, 36, 70

## **Y**

Young 42, 107-108

## **Z**

Zabala 92


Zornoza 55-56, 102



## RELACIÓN DE DOCUMENTOS SONOROS CONTENIDOS EN EL DISCO

- Corte nº 1. Presentación.
- Corte nº 2. Primer indicativo de la radio en España.
- Corte nº 3. Sintonía del *Parte* de RNE.
- Corte nº 4. Informativo *Desde el papelillo*.
- Corte nº 5. Entrevistas históricas simuladas (Jaime I)
- Corte nº 6. Reportaje. Entrevista a los bomberos.
- Corte nº 7. Reportaje simulado. *El monstruo del Lago Ness*.
- Corte nº 8. Programas de Ciencias. *El trabajo de los científicos y Curiosidades matemáticas*.
- Corte nº 9. Documentos históricos de la radio española: *Parte final de la guerra, anuncio de la legalización del Partido Comunista y Golpe de Estado del 23 F*.
- Corte nº 10. Ejemplo de radionovelas.
- Corte nº 11. Ejemplo de adaptaciones literarias. *Relato de un Naufrago*.
- Corte nº 12. Personajes: Antonio Machado.
- Corte nº 13. Sobre poesía. (Recitados).
- Corte nº 14. Ejemplos de caretas de programas.
- Corte nº 15. Ejemplo de efectos de sonido.
- Corte nº 16. Ejemplo de un programa de debate.
- Corte nº 17. Despedida.

Las fotografías de las páginas 130 y 132 han sido *escaneadas* del libro *El reto de las ondas* de José M<sup>a</sup> Burriel.  
Las de las páginas 125 y 136 han sido *escaneadas* de documentos de mi archivo personal.

© Isidro Moreno Herrero. Septiembre de 1998. 



BIBLIOTECA