

PUBLICIDAD, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

SERIE INFORMES



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO NACIONAL
DE INNOVACIÓN Y
COMUNICACIÓN EDUCATIVA



12

PUBLICIDAD, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

**INFORME ELABORADO PARA EL
CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN
EDUCATIVA (C.N.I.C.E.)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

Este informe ha sido elaborado por investigadores que pertenecen al Grupo de Investigación “Nuevas Formas Publicitarias y Nueva Economía” (Junta de Andalucía, SEJ 396) y a la Asociación UNESCO para la Promoción de la Ética en los Medios de Comunicación (AUPEMEC).

Ambas entidades están dirigidas por el Prof. Alfonso Méndiz Noguero.

INDICE

I. FUNDAMENTOS, PRESUPUESTOS Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1. PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN: ¿UN MATRIMONIO POSIBLE?...10

Alfonso Méndiz Noguero

- 1.1. La infancia, en el centro del conflicto11
- 1.2. Dos mundos diametralmente opuestos14
- 1.3. Diferencias esenciales entre educación y publicidad.....16
- 1.4. Semejanzas entre educación y publicidad18
- 1.5. La publicidad, modelo para la enseñanza20
- 1.6. Planificar la docencia.....22
- 1.7. Autoevaluación de la docencia.....24
- 1.8. Aprovechar las estrategias publicitarias26
- 1.9. Bibliografía.....30

2. PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN: REVISIÓN CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....31

Alfonso Méndiz Noguero y Carmen Cristófol Rodríguez

- 2.1. Evolución histórica. Los primeros años31
- 2.2. Campos de investigación35
- 2.3. Clasificación de los estudios37
- 2.4. Principales líneas de investigación.....41
- 2.5. Conclusiones y propuestas42
- 2.6. Bibliografía escogida y comentada43
- 2.7. Bibliografía sobre “publicidad y educación”.....48
 - 2.7.1. Bibliografía citada48
 - 2.7.2. Bibliografía ERIC analizada como muestra.....50

3. PUBLICIDAD, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN.

CONCEPTOS Y PRESUPUESTOS65

Juan Salvador Victoria Mas

3.1. Perspectiva histórica65

3.1.1. Docencia de la publicidad en nuestro país 66

3.1.1.1. Orígenes de la enseñanza reglada 69

3.1.1.2. Hacia una concepción universitaria de la Publicidad 76

3.1.1.3. Cambios históricos en los planes de estudio..... 78

3.1.2. La docencia publicitaria desde la renovación de los 90 81

3.2. El marco de los planes de estudio87

3.2.1. Los nuevos planes 87

3.2.2. Relación de la publicidad con asignaturas afines..... 89

3.3. Consideraciones conceptuales en torno a la publicidad

..... 93

3.3.1. Definiciones de publicidad 97

3.3.2. Acotaciones conceptuales 107

3.3.3. Rasgos definitorios de la publicidad 112

3.3.3.1. Comunicación pagada 112

3.3.3.2. Comunicación impersonal..... 113

3.3.3.3. Comunicación de un emisor identificado como publicitario... 114

3.3.3.4. Presentación de ideas, bienes o servicios 114

3.3.3.5. Con el fin de informar, persuadir o aumentar las ventas... 115

3.3.4. Algunas claves para entender la publicidad actual..... 118

3.3.4.1. Primera propuesta: el enfoque comunicativo 120

3.3.4.2. Segunda propuesta: la dimensión sociológica 123

3.3.4.3. La desaparición de los límites..... 130

3.3.4.4. Convergencia: bajo el signo de una pantalla..... 135

3.4. Bibliografía..... 139

4. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE LA PUBLICIDAD142

Alfonso Méndiz Noguero y Carmen Cristófol Rodríguez

4.1. De la animadversión a la colaboración 142

4.2. Propuestas de integración 144

4.3. Campos de aplicación de la publicidad en la educación 147

4.3.1. Lengua 147

4.3.2. Matemáticas 148

4.3.3. Idiomas 150

4.3.4. Ética 151

4.3.5. Educación para el consumo 153

4.4. Métodos de análisis de la publicidad en el aula..... 154

4.5. Ideas para la formación del profesorado 157

4.6. Aprender del atractivo de la publicidad 159

4.7. Materiales y propuestas didácticas..... 162

4.8. Conclusiones 165

4.9. Bibliografía..... 167

II. REFLEXIONES Y PROPUESTAS: PUBLICIDAD, INTERACTIVIDAD, ICONICIDAD, VALORES

5. PUBLICIDAD E INTERACTIVIDAD. MEDIOS Y RECURSOS INTERACTIVOS PARA EL APRENDIZAJE 170

Juan Salvador Victoria Mas

5.1. Comunicación en la Red..... 170

5.1.1. Internet como “medio” 171

5.1.2. La “rentabilidad” de Internet 173

5.1.3. Objetivos y estrategias en Internet 174

5.1.4. Formas de ser y estar en Internet 175

5.1.5. Apuntes de futuro en relación con Internet 179

5.1.6. Televisión interactiva 180

5.1.7. Wireless.....	185
5.2. Concepto de Interactividad	187
5.2.1. Interactividad y comunicación	187
5.2.2. Recursos interactivos previos	193
5.3. Bibliografías.....	197
6. Publicidad e iconicidad. Propuestas para una metodología de Alfabetización Visual.....	200
<i>José Antonio Ortega Carrillo</i>	
6.1. La alfabetización visual como premisa para el aprendizaje.....	200
6.2. Cómo evaluar el nivel de alfabetización visual	212
6.3. Validez de las mediciones realizadas con el CUDIALVIBA	218
6.4. Alfabetizar en el lenguaje visual propio de la publicidad....	224
6.4.1. Conceptualización de la imagen	224
6.4.2. El alfabeto visual: morfosintaxis y semántica	227
6.5. La alfabetización visual en el marco de la educación multimedia	272
6.5.1. Propuesta didáctica de alfabetización visual pata la lectura de textos visuales publicitarios.....	272
6.5.2. Estrategias de lectura crítica de textos publicitarios audiovisuales de naturaleza multimedia	272
6.6. Breve aproximación a la semiología del lenguaje sonoro y a sus implicaciones en la lectura de textos multimedia...	279
6.7. El sonofórum, una estrategia eficaz para la lectura crítica de anuncios de radio.....	287

6.8. Práctica de lectura crítica de textos audiovisuales publicitarios	291
6.9. Práctica educativa de la lectura de textos publicitarios audiovisuales de larga duración (publirreportajes): El multimediafórum	302
6.10. Bibliografía	316
7. PUBLICIDAD Y VALORES	323
<i>Alfonso Méndiz Noguero</i>	
7.1. Las dos esferas de la publicidad	323
7.2. Relación entre publicidad y valores: origen y situación actual	325
7.2.1. Evolución de la publicidad televisiva	325
7.2.2. Situación actual de las marcas comerciales.....	328
7.3. Los valores culturales en la publicidad	331
7.3.1. Orígenes de la investigación sobre “publicidad y valores”	331
7.3.2. Qué valores nos “vende” la publicidad actual.....	332
7.4. Los valores en la publicidad internacional	341
7.4.1. Orígenes de la investigación sobre valores transnacionales....	341
7.4.2. Análisis de los valores transnacionales.....	342
7.5. Imagen de la mujer en la publicidad.....	352
7.5.1. Orígenes de la investigación sobre “mujer y publicidad” ...	352
7.5.2. Imágenes femeninas en el universo publicitario	353
7.6. Bibliografía	359

8. LOS MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN	362
<i>José Antonio Ortega Carrillo</i>	
8.1. Recursos tecnológicos y comunicación educativa: Una visión evolutiva	362
8.2. El profesor ante los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías	367
8.2.1. El docente ante la selección de los medios y recursos tecnológico-didácticos.....	368
8.2.2. Implicaciones organizativas de los medios y tecnologías aplicables a la educación.....	371
8.3. Integración curricular entre la prensa escrita y la digital....	384
8.4. Integración curricular de sonido y la radio analógica y digital.....	388
8.5. La introducción de la informática y la telemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	394
8.6. Hacia las ciberescuelas	399
8.6.1. Pautas para el diseño de experiencias de educación virtual	400
8.6.2. <i>Herramientas para la creación y la comunicación virtual....</i>	<i>401</i>
8.6.3. Plataformas tecnológicas para la gestión de la enseñanza “en línea”.....	403
8.6.4. Limitaciones al desarrollo de la escuela virtual	405
8.7. Bibliografía	406

9. EL DISCURSO PUBLICITARIO Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO410

Stella Martínez Rodrigo

9.1. Mensaje y receptor	410
9.2. Contenido del mensaje publicitario.....	414
9.2.1. Verdades y engaños.....	415
9.2.2. Símbolos y arquetipos	418
9.2.3. Referentes sociales.....	422
9.3. Aportaciones del discurso publicitario al educativo	426
9.3.1. Denuncia de aportaciones negativas	426
9.3.2. Posibles aportaciones efectivas	431
9.4. Bibliografía.....	436

I. FUNDAMENTOS, PRESUPUESTOS Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

1. PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN: ¿UN MATRIMONIO POSIBLE?

Alfonso Méndiz Noguero

Universidad de Málaga

El título de este primer capítulo puede parecer una *boutade*, una extravagancia sin sentido, fruto del capricho o la veleidad científica; poco menos que un desatino académico. Y es que, ciertamente, Publicidad y Educación son vocablos que parecen remitir a esferas de conocimiento aparentemente antagónicas.

En el ámbito educativo, los anuncios impresos o los spots publicitarios se consideran un material vacío e inconsistente –cuando no peligroso, frívolo e incluso disolvente-, que en nada dice relación al proceso educativo. Por su parte, el ámbito de la publicidad es todavía más refractario respecto del otro término en discordia: los publicitarios y los profesores de comunicación comercial no quiere saber nada del aburrimiento y la falta de motivación que se le supone al trabajo pedagógico; más aún: ni siquiera se plantean que pueda existir relación alguna entre las tareas del profesor y la que ellos llevan a cabo. Y, así, ambas esferas de la vida social avanzan absolutamente alejadas una respecto de la otra, sin posibilidad de compenetración o punto de encuentro.

1.1. La infancia, en el centro del conflicto

Este panorama que acabamos de apuntar en el plano científico –de supuesta incompatibilidad entre estas dos esferas o, al menos, de irresoluble falta de comunicación– se torna absolutamente problemático si lo observamos desde el punto de vista de los niños, que son los sujetos receptores de uno y otro discurso en su vida cotidiana. En efecto, quizás el problema más acuciante que afronta hoy día el sistema educativo es la contradicción que existe entre sus programas escolares, perfectamente definidos y estructurados, y los “programas” de ocio –audiovisuales, musicales, cibernéticos, etc.: siempre desestructurados e inconexos– que rodean la existencia habitual de nuestros adolescentes.

El sociólogo Marshall McLuhan, que ha publicado obras muy sugerentes en torno a las relaciones entre comunicación y educación (entre otras, *El aula sin muros*), señaló de forma muy atinada esa firme contradicción entre ambas esferas. En la lejana fecha de 1967, escribió lo siguiente:

“Hay una diferencia abismal entre el ambiente del aula y el ambiente de información electrónica que se respira en el hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina al minuto con el diapasón de las noticias adultas: inflación, disturbios, guerra, impuestos, delincuencia, bellezas en traje de baño... y queda perplejo cuando ingresa en el ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía al sistema educacional, con información escasa pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados. (...) El niño de hoy está creciendo absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de ellos le impulsa a crecer. Crecer; esta es nuestra nueva tarea; y ella es omniabarcante, total. La mera instrucción no basta”¹.

Ciertamente, nadie discute hoy que “la mera instrucción no basta”. Esa palabra que emplea el autor canadiense –crecer– es la versión antigua del actual vocablo “formación”: maduración, formación integral son expresiones muy usuales en el ámbito pedagógico, y suelen emplearse con idéntico significado: “no es

¹ M. MCLUHAN, *El medio es el mensaje*, Paidós, Barcelona, 1987, p. 14.

información lo que al alumno necesita, sino formación”. Y es precisamente esta idea la que hace todavía más acuciante la necesidad de resolver la contradicción apuntada en el comienzo: el distanciamiento y la incomunicación de la esfera educativa con respecto a la esfera del entretenimiento electrónico.

Además de McLuhan, otros autores han incidido también en el análisis de esta abierta contradicción. Weingartner lo hace desde la óptica de la capacidad persuasiva: “Al margen de la escuela, en el ambiente de los medios, hay un enorme poder para el proselitismo, para la propaganda y para la persuasión. En cambio, dentro de la escuela, este poder está totalmente ausente... Ante esta poderosa capacidad electrónica para desarrollar *pensamiento* en el mundo *real* fuera de la escuela, ésta no tan solo se ha vuelto anacrónica en su forma actual, sino también ineficaz”².

Por su parte, Judith Lazar lo hace desde el punto de vista de los reproches que mutuamente se lanzan: “El niño se encuentra atrapado entre dos culturas radicalmente diferentes. La una es libresca, oficialmente reconocida. La otra, televisiva, es contestada y, a pesar de ello, universal. Por una parte, en la escuela sólo se le habla al alumno de la cultura clásica, que se define como noble. Por otra, ante la pequeña pantalla, se sumerge en una cultura de mosaico, que aparece como subcultura a los ojos de la mayoría de los maestros”³.

Ante esta abierta disociación, algunos autores consideran que la responsable de esta situación es la escuela. Célestin Freinet, por ejemplo, señala: “Este desorden cultural persistirá mientras la escuela pretenda educar a los niños con instrumentos y sistemas válidos hace cincuenta años, pero desbordados por la técnica contemporánea. Subsistirán, por una parte, en la escuela, las lecciones, los brazos cruzados, las memorizaciones, los ejercicios muertos, y fuera de la escuela, la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine”⁴. También McLuhan y Leonard culpabilizan a la escuela de esta disociación formativa: “Las instituciones

² Ch. WEINGARTNER, “No more pencils, no more books, no more teacher’s dirty look”, en KIERSTEAD, F. (ed.), *Educational Futures: Soucerbook I*, World Future Society, Washington D.C., 1979, p. 76.

³ J. LAZAR, *École, communication, télévision*, PUF, París, 1985, pp. 19-20.

⁴ C. FREINET, *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1974, p. 19.

escolares malgastan cada vez más y más energía para preparar a los alumnos para un mundo que ya no existe”⁵.

Lo cierto es que, traspasado el umbral del tercer milenio, urge abandonar el esquema de una formación meramente alfabetizadora: porque ni se trata de rescatar del analfabetismo a nadie (la población es ya mayoritariamente alfabeta) ni la cultura impresa y escrita es la dominante. Debemos reconocerlo: la cultura dominante, desde hace ya varios lustros, es la cultura audiovisual. Y, a pesar de todos los esfuerzos institucionales (educación obligatoria, etc.), la mayor parte de la población no lee un libro al año ni lee artículos completos en periódicos y revistas: simplemente, ojea, curioseas, pero no lee. Es otra cultura, en la que hegemónicamente se inserta la publicidad, la que controla hoy en día el proceso formativo de los alumnos.

⁵ M. MCLUHAN y G. B. LEONARD *El aula sin muros*, Laia, Barcelona, 1974, p. 32.

1.2. DOS MUNDOS DIAMETRALMENTE OPUESTOS

Quizás el reto más importante que hoy afronta la pedagogía moderna es la necesidad de resolver la divergencia a la que acabamos de aludir: una divergencia total e irreconciliable –al menos, hasta la fecha- entre la educación escolar y la educación mediática. Mientras en la escuela la forma de expresión hegemónica es la verbal, en la sociedad mediática lo que domina todo es la forma icónica. Mientras la escuela educa fundamentalmente en la palabra hablada y escrita y *con* la palabra hablada y escrita, en la sociedad mediática el alumno recibe fundamentalmente mensajes de tipo audiovisual. Esto comporta que el alumno vive actualmente escindido, como esquizofrénico. Se da, por un lado, una borrachera de imágenes, la cultura mosaico, caracterizada por la inmediatez, la no-linealidad, la ubicuidad, la dispersión, el caos aleatorio, la seducción, la fascinación sin reflexión crítica; y, por el otro, el análisis, la estructura, el rigor y la sistematización, el verbalismo y la lógica, pero con distanciamiento y sin capacidad de seducción.

Algunos de los rasgos que definen estos dos mundos contrapuestos podrían sintetizarse en el cuadro siguiente.

Tabla 1.2.a. Rasgos definitorios y contrapuestos de la escuela y los medios de masas

ESCUELA	MEDIOS DE MASAS
Cultura humanística	Cultura mosaico
Hegemonía verbal	Hegemonía audiovisual
Abstracción	Concreción
Análisis	Inmediatez
Lógica	Sensaciones
Sistematización, estructura	Dispersión, caos aleatorio
Linealidad	Ubicuidad
Personalización sin seducción	Fascinación despersonalizadora

Tal vez lo más inquietante de la contradicción entre estos dos universos sea este último elemento de la comparación, la contraposición entre seducción con riesgo despersonalizador (por parte de la educación mediática) e intento de personalización sin capacidad de fascinación (en la educación escolar). Los alumnos se sienten fascinados o seducidos por los medios de masas, ante los que les cuesta adoptar actitudes reflexivas y críticas. En contrapartida, en la escuela suelen adoptar -tal vez a veces a la fuerza- actitudes más o menos reflexivas, pero se sienten escasamente fascinados por ella, incluso cuando se incorporan a la enseñanza técnicas o recursos audiovisuales.

Esta divergencia o contradicción es particularmente grave por cuanto la cultura icónica en la que se mueve el alumno -esa especie de iconosfera en la que vive sumergido-, acaba por transformar sus gustos, sus hábitos perceptivos e incluso sus procesos mentales, convirtiendo en desfasadas e ineficaces muchas de las formas de comunicación utilizadas tradicionalmente en la escuela.

Probablemente, la solución pase por incorporar a la enseñanza lo mejor de los medios audiovisuales de masas (una forma de expresión específica, que se revela sumamente eficaz en su contexto) y, al mismo tiempo, aprovechar lo mejor que la escuela puede aportar a los medios de masas audiovisuales (una actitud humana, reflexiva y crítica). La escuela aprovecharía la capacidad de seducción de la publicidad, y ella misma aportaría su voluntad personalizadora.

Antes, sin embargo, de establecer los puntos de contacto que uno y otro discurso pueden aportar para el entendimiento de ambos extremos, bueno será que estudiemos previamente sus mutuas diferencias.

1.3. Diferencias esenciales entre educación y publicidad

Básicamente, podemos constatar 6 diferencias sustanciales en el tipo de mensajes que emite el discurso escolar frente al mediático:

1- *Objetivos*: Mientras los educadores plantean sus textos (clases magistrales o participativas) con el objetivo fundamental de que los receptores aprendan, los publicistas plantean sus textos (spots, anuncios impresos, etc.) con el objetivo fundamental de seducir. Es claro que, indirectamente, también forman y educan en los estilos de vida, pero lo principal es gustar, fascinar, agradar, seducir; y esto, con frecuencia, es algo muy lejano en los objetivos docentes de un profesor.

2- *Contenidos*: Mientras los programas didácticos tienen un volumen extraordinariamente grande de información, de conocimientos, los mensajes publicitarios transmiten una información muy simple, fácil de aprender y recordar⁶.

3- *Destinatarios*: Los profesores hablan siempre a un público relativamente homogéneo (en edad, lugar geográfico, cultura, formación, nivel social, etc), por lo que pueden adecuar mucho su mensaje a la capacidad de sus receptores; mientras que los publicitarios hablan a un público indiscriminado tanto en edad, lugar de procedencia, nivel sociocultural, etc., por lo que no tratan de adecuar sus mensajes al público, sino de atraer a ese público a sus mensajes; tratan, en suma, de fascinarlo o seducirlo.

4- *Ámbito de comunicación*: Por lo general, el profesor suele estar presente en el aula donde tiene lugar la producción del mensaje educativo (la videoconferencia o la clase por Internet es todavía algo marginal; el modelo sigue siendo la clase presencial); mientras que el publicitario no está presente en el momento de la recepción de su mensaje. No puede, como el profesor, intuir si el público se está distraendo, aburriendo, mirando por la ventana o

⁶ De hecho, una de las estrategias publicitarias más conocidas es la U.S.P. de Roser Reeves: su idea básica es que cada mensaje publicitario, para que sea eficaz, debe contener una única proposición de venta (Unique Selling Proposition, conocida como U.S.P). Si contiene más de una propuesta, el mensaje será difícilmente procesado y recordado.

jugando con el de al lado (en el ámbito televisivo: si cambia de canal, si va al cuartito, si comenta el programa interrumpido con otro telespectador distraído), y por eso no puede corregir las deficiencias en el proceso de comunicación. De ahí que tenga que ser fascinador desde un principio.

5- Estructura: Mientras las clases y materiales audiovisuales didácticos se caracterizan por su estructura y sistematicidad (la clase sigue un orden, la asignatura sigue un programa, la formación persigue unos objetivos), los anuncios y los espacios publicitarios carecen por completo de esa jerarquización de contenidos: el spot se articula en función del atractivo y de la seducción, la franja publicitaria no tiene un criterio de agrupación de anuncios (por precio, categoría de producto, etc.), y tampoco el conjunto de la publicidad televisiva de un día, de una semana o de un mes.

6- Contexto: Las exposiciones del profesor se reciben en una habitación (aula) diseñada para el proceso educativo: tarima, pizarra, sillas mirando al profesor, mesas para tomar apuntes; lo que implica un contexto institucionalizado y un clima propenso al esfuerzo, la atención y el aprendizaje. Por el contrario, los spots publicitarios son recibido en una habitación (sala de estar, casi siempre) que propicia un clima distendido, disperso y despreocupado. De ahí que se esfuerce constantemente en su afán fascinador.

7- Duración: Mientras las clases suelen durar 45 minutos o una hora, y los vídeos didácticos 20-25 minutos, los spots duran 20-40 segundos: captan más fácilmente la atención en tan corto espacio y asumen el gran reto de la condensación significativa.

Pero, frente a estas diferencias que pueden parecer poco menos que insalvables –lo que llevaría a pensar que publicidad y educación son, en efecto ,un matrimonio imposible- se alzan también notables similitudes que conviene también poner en un lugar preferente.

1.4. Semejanzas entre educación y publicidad

En una primera instancia podría parecer que apenas existen elementos en común entre el discurso publicitario y el escolar: o, si se prefiere, entre los spots publicitarios considerados como paradigma del discurso televisivo, y las clases o videos didácticos, considerados como paradigma del discurso escolar. Sin embargo, hay estas notas que dan al traste con esa afirmación.

1- Comunicación por objetivos: Tanto en el aula como en el anuncio, el emisor comunica no al azar o sin un objetivo claro (como sucede con dos amigos que quedan a tomar café), tampoco por necesidad expresiva (como cuando alguien necesita comunicar algo a un ser querido), sino de acuerdo con una estrategia previamente diseñada: didáctica en un caso, publicitaria en el otro.

2- Interés por convencer: Hemos dicho que el discurso publicitario persigue fascinar, a diferencia del discurso educativo, que busca enseñar. Pero uno y otro coinciden en que intentan convencer al público de algo: por vía más argumentativa, en el aula, y por vía más emocional o fascinadora, en el spot. Pero siempre buscan ganar para la propia causa y no meramente transmitir un mensaje.

3- Conocimiento del target: Hemos dicho también que el profesor suele estar presente en el momento de la emisión del mensaje, y eso permite una mayor receptividad frente a las reacciones de la audiencia. Pero es compatible con el hecho de que uno y otro –profesor y publicitario- busquen obtener el máximo conocimiento posible de su audiencia: el profesor habla con el alumno, con sus padres, se hace una idea de sus capacidades y así puede adecuar su mensaje y seguir paso a paso la recepción de las clases. También el publicitario opera así: habla con el público, pasa cuestionarios, hace investigación de mercados; y así logra un conocimiento bastante exacto de las motivaciones de su público, de sus hábitos y costumbres, de sus características sociodemográficas (edad, sexo, nivel de estudios, clase social, etc). Y, así, puede también adecuar sus mensajes y seguir la recepción de una determinada campaña (la recepción, la opinión de los espectadores, de los compradores, etc).

4- *Finalidad pragmática*: Tanto el discurso didáctico como el publicitario tratan de “influir” sobre los receptores: en sus conocimientos, en sus actitudes, en sus valores. El maestro trata no solo de instruir, sino educar a través de los conocimientos. Y el publicitario lo mismo: no trata sólo de dar a conocer una marca o producto, sino de educar a través de una serie de símbolos, imágenes y estilos de vida. Más que hablar de un producto, el publicitario busca definir un estilo de vida para su público (como Levy’s, que no habla de ropa vaquera, sino de juventud e independencia).

¿A qué conclusión llegamos entonces? Pues que, en contra de todas las apariencias, publicidad y educación tienen en común lo más esencial del proceso educativo: *el deseo de educar, de ofrecer valores y estilos de vida, haciéndolos atractivos para su audiencia.*

A partir de este descubrimiento, vamos a encarar el último punto de esta introducción: qué puede aprender el discurso didáctico –tan escasamente atractivo, en ocasiones- del discurso publicitario. Cómo hacer que nuestras clases resulten tan fascinadoras e interesantes como, con frecuencia, resultan ser los spots para los niños, que con facilidad aprenden y repiten los eslóganes, las historias publicitarias y hasta los más descarados mensajes comerciales.

1.5. La publicidad, modelo para la enseñanza

Hay un libro de Joan Ferrés, maestro y doctor en Ciencias de la Información, profesor de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, que se titula precisamente así⁷. Y Miguel Ángel Biasutto, en su artículo “Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica”⁸ viene a decir lo mismo: los docentes deben aprender de los medios de comunicación para atraer a su público (los alumnos) y convencerles de sus mensajes (conocimientos, formación de actitudes).

Para ello, propone adoptar algunas cuestiones estratégicas que son básicas en el discurso publicitario:

1- Orientación a la audiencia: La publicidad no habla del producto en sí, sino del producto en su peculiar atractivo para la audiencia. Y como la audiencia es distinta aquí que en Japón, así los mensajes publicitarios de Coca-Cola o de Chanel nº 5 son distintos en ambos países.

2- Ofrecimiento de una promesa: La publicidad no anuncia, sino que promete: Ariel no habla de detergentes, sino que promete blancura, Volvo no habla de coches, sino que promete seguridad. Nokia no habla de telefonía ni de móviles, promete comunicación (“connecting people”). Así también, el docente debe hacer visible y explícita una promesa de madurez, felicidad, conocimiento al impartir sus clases.

3- Valores añadidos: En la medida en que habla de valores y estilos de vida, la publicidad añade valores al producto. ¿Qué vende Marlboro en sus anuncios? Pues ni más ni menos que un valor muy apreciado por los adolescentes: la libertad, el dominio, la independencia. Para un público todavía inmaduro, que no ha encontrado su lugar en el mundo de los adultos ni tiene la tan ansiada seguridad profesional, los anuncios de esta marca le ofrecen una recompensa emocional a través de pequeñas historias que hablan de seguridad, de proyección, de dominar un mundo salvaje y agreste. Así pues, la enseñanza didáctica debe organizarse de

⁷ FERRÉS I PRATS, J. *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Akal ediciones, Madrid, 1994.

⁸ BIASUTTO GARCIA, M.A. Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica. Revista Comunicar nº 5, 1995. Pgs 51-57

igual modo, dándole a la clase una serie de valores extra –al margen de la mera instrucción- para el público destinatario: los alumnos.

Al margen de esto, hay muchos aspectos formales y tácticos que pueden aprenderse del eficaz discurso publicitario:

- Para sorprender en publicidad se inventan frases fáciles de recordar, eslóganes pegadizos. Esta técnica debería aplicarse frecuentemente en las presentaciones didácticas.

- Además, los anuncios tienen siempre colores vivos, escenarios cautivadores. También nuestras clases deben tenerlos: imaginación para crear ambientes (para una clase sobre Gracia o Roma), vídeo que ilustra temas específicos, apoyo gráfico que hace atractiva la clase, decoración apropiada en algunos casos (para una clase de geografía, por ejemplo).

- Para interesar hay que atraer la atención del consumidor y crear un universo a su alrededor. En cuestión de didáctica, se trataría de crear un clima determinado con los alumnos.

- Para que el mensaje publicitario llegue hay que elegir los medios de comunicación adecuados, la buena visibilidad del anuncio, los colores... Lo mismo debe ocurrir con el material didáctico.

- Podemos comparar el prestigio de una buena marca con la de un buen centro educativo.

- En publicidad siempre tratan de persuadirnos, nos motivan y “se preocupan por nosotros, por lo que nos interesa”. Algo similar debería ocurrir con la enseñanza.

- El mensaje publicitario se dirige a un rol del consumidor, igual que un tema desarrollado por un profesor debería dirigirse hacia el futuro profesional de sus alumnos.

Pero, por encima de cualquier otro aspecto efectivo, lo esencial que puede asumir el discurso didáctico de la publicidad es su misma vocación estratégica, que lleva a una necesaria planificación y autoevaluación de sus propios mensajes.

1.6. Planificar la docencia

En cualquier centro docente, todos los profesores han oído hablar de estos dos conceptos: planificación y autoevaluación. Es más, se les exigen como requisito indispensable para la buena organización de la docencia y del propio centro escolar, además de garantizar la eficacia misma de la docencia. Sin embargo, no pocas veces se desarrollan en un documento porque se trata de un requisito exigido por la Administración, pero que no informa la tarea diaria: se formula totalmente al margen del desarrollo de las clases, que sigue más el dictado de la experiencia –cuando no de la rutina- que el de la organización estratégica. En publicidad –por el contrario- es impensable una buena campaña sin un mínimo de planificación, que es la base misma de la eficacia. Un estudio detallado de este primer aspecto –la planificación- nos hará ver lo importante que puede resultar para la eficacia de los mensajes didácticos.

En la planificación publicitaria es obligatorio hacerse cinco preguntas. Trasladarlas a la actividad docente será el primer punto de partida para aprender de su perfil eminentemente fascinador:

- *¿Qué decir?* Esto supone definir el objetivo de la campaña, que puede ser muy distinto de un año para otro, aunque el producto sea el mismo. Este año no interesa vender más, sino mejorar la imagen de marca, etc. Es lo primero que debemos aprender: qué decir este año en mi asignatura: en función del público, de las circunstancias históricas, del contexto cultural, que pueden ser distintas de un año para otro.

- *¿A quién decirlo?* También aquí podemos aplicar los estudios de mercado: Cómo es la clase este año, qué les caracteriza, qué les motiva, qué nivel de preparación manifiestan... Esto es lo que en publicidad se conoce como “estudio y determinación del público objetivo”.

- *¿Dónde decirlo? (¿Por qué canal?)* Los publicitarios buscan la máxima rentabilidad y eficacia a la hora de seleccionar los canales: no van a la televisión sólo porque sea más llamativo o de audiencias más numerosas: valoran el coste por impacto y la rentabilidad de la inversión. Y así, si quiero poner un anuncio impreso de pelotas de tenis, no iré al periódico de mayor difusión (*El País* o *ABC*), donde

buna parte de los impactos se pierden, sino a la revista de tenis o –al menos- a la publicación deportiva que me seleccione el público al que busco. De igual modo, no debo seleccionar para una clase un determinado canal (vídeo didáctico, película, power point, grabación musical) sólo porque es el más llamativo o seductor, sino que busco que sea el más apropiado para lo que quiero transmitir. Pondré una película en clase si veo que esa gran inversión de tiempo (2 horas) rinde luego en eficacia persuasiva, en participación, comprensión, vivencia interiorizada, etc.

- *¿Cómo decirlo?* Los publicitarios elaboran de forma diferente –según el canal adecuado- la composición de los anuncios. También el docente: debe elaborar su exposición de forma distinta si va a tener apoyo en power point, si va a poner un vídeo explicativo, etc. Para que esos materiales no queden como mera ilustración de la explicación del profesor, sino integrados en el mensaje y potenciando al máximo la experiencia de aprendizaje.

- *¿Cuándo decirlo?* Planifico los spots según el calendario y la distribución del tiempo. Así, la campaña de un determinado refresco será bueno intensificarla a finales de junio y atenuarla a finales de agosto, mientras que la campaña de *Freixenet* se circunscribe casi exclusivamente al período navideño. Por su parte, *El Corte Inglés* lanza mensajes distintos en cada época del año: “El mes del mueble”, “Ya es primavera”, “8 días de oro”, etc. Pues, de igual modo, el profesor debe establecer una temporalidad para los contenidos, determinando el calendario, complementando con salidas cuando el tiempo sea más propicio, diseñando un cine-fórum cuando el tema objeto del debate ya ha sido explicado en clase, etc.

Es, por tanto, de una gran efectividad asimilar los esquemas de planificación docentes a los que desarrollan los publicitarios en sus campañas. Veamos ahora lo relativo a la autoevaluación.

1.7. Autoevaluación de la docencia

Toda campaña publicitaria termina su ciclo en la autoevaluación de la misma en función de: los objetivos comerciales obtenidos y los objetivos de comunicación alcanzados. Tanto, que este aspecto (también conocido como *postest*) aparece inexorablemente en todos los manuales de publicidad como la última etapa en el proceso de creación publicitaria⁹.

De hecho, todos los mensajes publicitarios están destinados a conseguir algún tipo de respuesta en el consumidor. Y, de una u otra forma, el publicitario evalúa sus campañas asegurándose de que el mensaje ha llegado (escogió bien el canal y el momento), ha sido comprendido (aspecto cognoscitivo) y ha movido a la compra o a la acción social (aspecto pragmático y conativo). Del mismo modo, el docente tiene que evaluar la comunicación obtenida con sus alumnos, y no sólo a través de los exámenes. Con diversos instrumentos (cuestionario anónimo a los alumnos, etc.), debe ser capaz de responder a estas preguntas que todo buen publicitario se formula sobre su campaña (Sustitúyase “publicidad” por “docencia”):

- ¿El mensaje de la campaña fue claro y fácilmente aprehensible para el público al que me dirigía?
- ¿Hubo aspectos confusos o poco claros?
- ¿Consiguió atraer la atención del consumidor?
- ¿La campaña fue memorable; es decir, quedó en la memoria del consumidor durante un tiempo?
- ¿Fue aceptada la propuesta, o la formulé de tal modo que provocó indiferencia o rechazo?
- ¿Los canales empleados fueron los más idóneos?
- ¿El consumidor se identificó con el producto, servicio o idea?
- ¿Influyó en su vida, en su conducta de consumo?

⁹ Cfr., entre otros ejemplos: GARCÍA UCEDA, M.: *Las claves de la publicidad*, ESIC, Madrid, 2000, 4ª ed., pp. 274-278; WELLS, William, BURNETT, John y MORIARTY, Sandra: *Publicidad. Principios y prácticas*, Prentice Hall Iberoamericana, Méjico, 3ª ed., 1996, pp. 779ss.

En respuesta a la última pregunta, podré evaluar la eficacia de mi docencia en todo el proceso educativo de la campaña (de la asignatura): no sólo el aspecto informativo acerca del producto (contenidos) sino también el formativo acerca de la conducta de compra (conducta personal, madurez intelectual) y de la imagen de marca (aprecio por la educación recibida) que he conseguido generar en el alumno.

1.8. Aprovechar las estrategias publicitarias

Si algo caracteriza al modo de construir un anuncio (una asignatura, una clase) es el sentido de la estrategia comunicativa. Todos los publicitarios se plantean, previamente a los aspectos creativos, los aspectos estratégicos: ¿cómo conseguir un mensaje que venda?

De la publicidad podemos aprovechar ese sentido estratégico de toda comunicación. Los diez principios de la eficacia creados por la firma Ortiz, Scopesi y Rato, filial de Ogilvy&Mather, determinan la potencialidad de la publicidad; y, con imaginación, se pueden aplicar todos ellos a la comunicación didáctica. Se trata de las siguientes propuestas:

1. *Posicionamiento*: Lo más importante en publicidad es ubicar el producto en la mente del consumidor. Para lograrlo, hay que plantearse: ¿quién es y cómo es el consumidor? ¿Cuáles son sus características esenciales? ¿Qué desea del producto?

2. *La promesa*. Una vez posicionado el producto, hay que pensar en la promesa esencial de la campaña: es decir, el beneficio de compra para el consumidor. Si un anuncio no promete nada, no mueve tan poco a su adquisición (aspecto de gran importancia, si lo aplicamos bien a la docencia).

3. *La imagen del producto*. En la campaña (en las clases) hay que afirmar una imagen fuerte del producto: una imagen atractiva y sólida, que inspire confianza y dé respuesta a las incertidumbres del comprador.

4. *La gran idea*. Anuncios de cosmética, de automóviles, de refrescos... hay muchos en la televisión. Para sobresalir en esa selva de anuncios, hay que dar con una idea atractiva, brillante. Una gran idea que, a veces, es muy sencilla. Pero que son el resultado de desechar muchas otras formas de comunicar (de dar la clase) hasta que se llega a la idea que mejor transmite el contenido del anuncio.

5. *La estética*. Prestamos atención a los paisajes porque son bonitos, atractivos; miramos los cuadros de un museo porque nos proporcionan imágenes más bellas que las que solemos ver a diario en las calles. También a los anuncios comerciales -mensajes poco interesantes para el público- se les presta atención si a

cambio proporcionan imágenes estéticas, insólitas y atractivas. Lo mismo puede aplicarse a las clases...

6. *No aburrir al consumidor.* Es el primer mandamiento de la publicidad. La tele está llena de atractivos; si en el descanso de un programa que nos interesa no salimos a estirar las piernas es porque los anuncios nos distraen, nos divierten, nos resultan preciosos o emotivos. De igual modo, la vida de un niño está llena de juegos y atractivos; si en las clases (pausas entre juego y juego) no se distraen pensando en lo que sigue, es porque la clase misma es divertida, atractiva, algo así como un juego... o como un anuncio.

7. *Innovar.* Hacer algo nuevo no es fácil, pero merece la pena intentarlo. Y, sobre todo, es lo que atrae la atención del consumidor ya habituado a todo tipo de mensajes. Sólo lo nuevo interesa. Quizás es el producto –o el mensaje– de siempre, pero en el anuncio aparece con sabor de novedad. Por eso será visto y escuchado.

8. *La segmentación psicológica.* La experiencia publicitaria ha demostrado que, más que una segmentación demográfica, la que funciona es la segmentación psíquica: acertar con la motivación, con la presentación de un estilo de vida sugestivo, con la presentación positiva de los valores que yo quiero transmitir.

9. *El valor de lo nuevo.* Es más fácil interesar al consumidor en un producto cuando éste es nuevo. Todos sabemos que la palabra “nuevo” ha sido utilizada hasta la saciedad, que prácticamente todas las marcas afirman esa cualidad de sus productos; pero también es cierto que la estrategia sigue funcionando. Y esa, desde luego, es una estrategia que todo buen profesor debe aprender y practicar: convertir en novedosas y actuales las enseñanzas de siempre.

10. *Lo simple es lo más creíble.* Muchas veces se presentan en los anuncios situaciones inverosímiles que el consumidor jamás aceptará como reales (algo semejante ocurre con los contenidos de algunas materias, demasiado alejadas de la vida del alumno). Es mejor ubicar los productos y los relatos en contextos sencillos, llanos, comprensibles; para que el público entienda sin agobios. De este modo el mensaje se aloja en la memoria de un modo rápido y duradero.

Todo esto hay que llevarlo a cabo teniendo en cuenta que los objetivos de la publicidad no son los mismos que los objetivos didácticos. Sin embargo, cabe replantearse los contenidos de las asignaturas de forma que los temarios incluyan

los temas que “venden”, los que el alumno quiere, asemejándose esta estrategia a la del marketing, en la que se fabrica solo lo que se sabe que se va a vender.

Aprender debe ser –para el alumno- una experiencia parecida a la contemplación de la publicidad: no solo adquiere noticia de productos (conocimientos), sino que descubre en los anuncios valores añadidos a dicho producto. El alumno debe adquirir un motivo de satisfacción extra a la hora de iniciar su aprendizaje en el aula.

El consumidor/ alumno se mueve por unos móviles determinados que el profesor debe conocer y actuar en consecuencia a la hora de educar. Entre ellos:

- *Argumentaciones* que se utilizan para hacer publicidad o motivar a los alumnos: para atraer a nuevos usuarios /alumnos, para introducir un tema nuevo, para anunciar algo rápidamente...

- *Medios para llamar la atención* y comunicar (tanto en publicidad como en clase): humor, testimonios, comparaciones, resolución de problemas...

- *Estrategia* de un anuncio trasladada a lo didáctico: 1- Atraer la atención hacia el tema, 2- Hacer conocer su contenido, 3- Fijar el interés sobre temas concretos, 4- Propiciar una toma de posición ante su aplicación, 5- Originar o excitar el deseo de desarrollar o experimentar el tema, 6- Estimular y mantener la voluntad hacia su profundización.

Otras adaptaciones didácticas de la publicidad puede ser el uso de los géneros publicitarios más efectivos: Testimonial, Demostrativo, Historia, Analogía, etc. Y, sobre todo, la elaboración de una estrategia (publicitaria /didáctica): Promesa de beneficio, universo de inserción del beneficio, descripción de la oferta, prueba y testimonio, lo que se pierde si no se acepta la oferta, beneficios secundarios, razones para actuar inmediatamente.

En todo caso, está claro que lo básico es planificar la campaña (la campaña docente, mucho más que la publicitaria): Estudio del mercado, definición del público objetivo, determinación del objetivo publicitario, elaboración de la estrategia, elección

de los canales, establecer presupuestos, ejecución creativa, lanzamiento de la campaña, seguimiento y valoración.

Al final, descubriremos que Publicidad y Educación sí pueden ser un matrimonio bien avenido. Y que, no obstante su aparente frivolidad, aquella puede servir de modelo para ésta en una multiplicidad de estrategias comunicativas. Sólo hace falta que nos lo creamos, que apostemos decididamente por ello, y que nos esforcemos por salir de las fórmulas conocidas para adentrarnos en otras más ignotas pero eficaces. La felicidad de este “matrimonio posible” está, más que nunca, en nuestras manos.

1.9. Bibliografía.

BIASUTTO GARCIA, M.A. "Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica".
Revista *Comunicar* nº 5, 1995, pp. 51-57.

FERRÉS I.: PRATS, J. *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Akal ediciones,
Madrid, 1994.

FREINET, C.: *Las técnicas audiovisuales*, Laia, Barcelona, 1979.

GARCÍA UCEDA, M.: *Las claves de la publicidad*, ESIC, Madrid, 4ª ed., 2000.

LAZAR, J.: *École, communication, télévision*, PUF, París, 1985.

MCLUHAN, M. y LEONARD, G. B.: *El aula sin muros*, Laia, Barcelona, 1981.

MCLUHAN, M.: *El medio es el mensaje*, Paidós, Barcelona, 1987.

WEINGARTNER, Ch.: "No more pencils, no more books, no more teacher's dirty
look", en KIERSTEAD, F. (ed.), *Educational Futures: Soucerbook I*, World Future
Society, Washington D.C., 1979.

WELLS, W., BURNETT, J. y MORIARTY, S: *Publicidad. Principios y prácticas*,
Prentice Hall Iberoamericana, Méjico, 3ª ed., 1996.

2. PUBLICIDAD Y EDUCACIÓN. REVISIÓN CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Alfonso Méndiz Noguero

Carmen Cristófol Rodríguez

Universidad de Málaga

2.1. Evolución histórica. Los primeros años

Las primeras investigaciones que se acercaron al tema de la Educación, la Publicidad y las Nuevas Tecnologías datan de finales de los años 60. En 1968, el pedagogo norteamericano P. Saettler publicó un volumen titulado *A History of Instructional Technology* que hizo ver la progresiva evolución de los medios tecnológicos en el ámbito educativo y despertó el interés de los docentes por el apoyo visual en las clases¹⁰. Al año siguiente, D'Hainaut publicó un artículo, también de carácter panorámico, en la revista de pedagogía *Enseignement programmé*, que obtuvo también notable difusión¹¹. Y, pocos meses después, Derick Unwin terminó de sentar las bases con una obra más sistemática: *Media and Methods; Instructional Technology in Higher Education*¹².

Realmente, podemos considerar a Unwin el pionero en esta materia, pues ese libro de 1969 reunió una serie de trabajos muy interesantes que abogaban por la

¹⁰ SAETTLER, P. (1968), *A History of Instructional Technology*, New York, McGraw Hill. Este autor, al intentar situar los orígenes de la tecnología educativa, se remonta a las pinturas rupestres y establece una primera consolidación en la época de los sofistas. Algo más certera parece la apreciación de Colom Cañellas ("Pensamiento tecnológico y teoría de la educación", en J. L. Castillejo y otros, *Tecnología y educación*, Barcelona, CEAC, 1986, p. 22) en la que sitúa el origen de ese concepto tras la Segunda Guerra Mundial: inicialmente identificado con el uso de los medios y después vinculado a las estrategias comunicativas.

¹¹ D'HAINAUT, L. (1969), "Technologie de l'enseignement et programmation didactique", *Enseignement programme*, nº 8, pp. 9-20.

¹² UNWIN, Derick (Ed.) (1969), *Media and Methods; Instructional Technology in Higher Education*. New York, McGraw-Hill (trad. esp.: *Medios y Métodos: tecnología educativa en la enseñanza*, Anaya, Madrid, 1973).

introducción de los medios de comunicación en el aula ante el avance espectacular de la televisión en el ámbito del ocio infantil. Con su apoyo, surgieron otros trabajos que trataron de consolidar la tecnología educativa como un área de conocimiento específica¹³.

Sin embargo, muy pronto proliferaron los ensayos de carácter negativo y escéptico, que alertaban de forma innecesaria sobre la influencia disgregadora de los medios electrónicos en las mentes infantiles. Los trabajos de los primeros años setenta fueron, por tanto, muy pesimistas al respecto¹⁴. La mayoría de las opiniones eran claramente detractoras en cuanto a la posible aplicación de los medios de comunicación como herramientas educativas. En contraste con esa tendencia apocalíptica, en la primera mitad de esa década encontramos tres trabajos positivos, de irrenunciable y decidida vocación integradora: el libro editado por la Association for Educational Communications and Technology¹⁵, la monografía de Ingle¹⁶ y, sobre todo, el libro de Edward J. Green y Samuel Ball¹⁷.

Cabe destacar también cómo en las investigaciones realizadas durante los primeros años, las publicaciones inciden en la búsqueda de sistemas metodológicos para adaptar las nuevas herramientas tecnológicas a planes de estudio y programas educativos ya existentes. En absoluto se plantean que haya de elaborarse una educación crítica para el uso de los medios o que estos puedan ser un campo de formación instruccional para el alumno. Casi el único estudio en este sentido es el de Olson y Bruner acerca de las diferencias en el aprendizaje a través de la experiencia y a través de los medios¹⁸.

¹³ ELY, D. (1972), "The field of Educational Technology: A Statement of Definition". *Audiovisual Instruction*, nº 17 (8), pp. 38-43.

¹⁴ Se criticó incluso la influencia de la pronunciación *slang* en el modo de hablar de los adolescentes: Cfr. AYERS, Jerry B; AYERS, Mary N. (1977), *Influence of Advertising on Spelling in the Elementary Grades*. New York.

¹⁵ Association for Educational Communications and Technology (Ed.) (1971), *Basic Guidelines for Media and Technology in Teacher Education*, Washington.

¹⁶ INGLE, H. T. (1974), *Communication media and technology : a look at their role in non-formal education programs*. Washington, D.C., Clearing House on Development

¹⁷ BALL, S; GREEN, E. (1974). *Aprendizaje, enseñanza y tecnología educativa*, Buenos Aires: Paidós.

¹⁸ OLSON, D. R., & BRUNER, J. S. (1974). "Learning through experience and learning through media", en: David R. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

2.1.1. Los primeros investigadores

Tras una década de monografías esporádicamente diseminadas en la producción científica, la segunda mitad de los setenta despierta con una floración de auténticos investigadores que asumen el terreno de la tecnología educativa como campo preferente de investigación.

Uno de los primeros es Decaigny, que publica varios libros con propuestas efectivas para la integración de los medios tecnológicos en el aula¹⁹. Después de él, dos investigadores anglosajones, Ely y Salomón –cada uno por caminos distintos– acometerán el reto de conseguir que los medios de comunicación no sean vistos como destructores de la educación infantil, sino como potenciales colaboradores en esa tarea. Ely, más ligado al entorno mediático y tecnológico²⁰, y Gabriel Salomón, más interesado en los aspectos educativos y de influencia conductual²¹.

En España, se constituyeron también en esa época dos núcleos de profesores dedicados al campo de la investigación sobre el empleo de los medios en la enseñanza: los Departamentos de Didáctica de la Universidad Central de Barcelona y Literaria de Valencia, respectivamente. En el primero, bajo la dirección del profesor Fernández Huerta se llevaron a cabo una serie de trabajos centrados en el diseño de programas sobre enseñanza programada²². Y en Valencia, bajo la

¹⁹ DECAIGNY, T. (1974) *Tecnología aplicada a la educación*, Buenos Aires: El Ateneo. Pocos años después publica una versión revisada: (1978) *La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Ateneo.

²⁰ Además del trabajo ya citado ("The field of Educational Technology: A Statement of Definition", 1972), son interesantes también los artículos: ELY, D. P. & PLOMP, T. (1986) "The promises of educational technology: a reassessment". *International Review of Education*, vol. XXXII, pp. 231-250; ELY, D.P. (1992). *Trends in Educational Technology*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

²¹ Cfr.: SALOMON, G. (1974). "What is learned and How is taught: The interaction between media, message, task and learner", en: David R. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education...*, pp.386-406; SALOMON, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. Londres: Jossey-Bass.

²² FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968). *La enseñanza programada y las máquinas de enseñar*. Tiempo y Educación, Madrid; y (1975). *Enseñanza Programada y Tecnología Educativa*. Didáctica (unidad IV)" Madrid: UNED.

dirección del profesor Rodríguez Diéguez se creó un grupo de investigación centrado en la evaluación de medios, preferentemente del libro de texto²³.

Poco después serán los profesores Adalberto Fernández y Jaime Sarramona los que continúen esta línea de investigación –de forma conjunta²⁴, al principio- con un ingente volumen de trabajos acerca de la naciente disciplina “Tecnología Educativa” y de todo lo que implica el “aprendizaje a distancia”²⁵.

Precisamente este concepto de “educación a distancia”, que nace tímidamente a mitad de los setenta, va a experimentar una auténtica revolución con la irrupción de Internet. De hecho, hoy en día parece casi inconcebible una verdadera educación no presencial sin el concurso de la Red²⁶.

Como factor común en las investigaciones de esta primera época, que puede considerarse cerrada en la primera mitad de los ochenta, se concluye también en la necesidad de un adecuado reciclaje por parte de los docentes: los profesores deben aprender el uso de estas nuevas herramientas para poder aplicarlas a las clases magistrales; y, para ello, resulta casi inexcusable una adecuada inmersión en los medios²⁷.

²³ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili; y (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.

²⁴ FERRANDEZ, A., SARRAMONA, J. y TARIN, L. (1978). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: Ceac; FERRANDEZ, A., SARRAMONA, J. (1987). *Didáctica y Tecnología de la Educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya

²⁵ Sobre este unto, destacan los trabajos de J. SARRAMONA: (1975): *Tecnología de la enseñanza a distancia*. Barcelona, CEAC; (1984a): "Tecnología y educación"; en SANVICENS, A.: *Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Barcanova, pp. 199-225; (1994b). *Fundamentación y resultados en la enseñanza a distancia*. Las Palmas, UNED.

²⁶ CARSWELL, L., THOMAS, P., PETRE, M., PRICE, B., & RICHARDS, M., (2000). "Distance education via the Internet: The student experience". *British Journal of Educational Technology*, 31, 29-46

²⁷ Cfr.: Unwin, Derick (Ed.) (1969), *Media and Methods...*, op. cit.

2.2. Campos de investigación

A partir de todos estos trabajos de la primera hora, la producción científica de los años ochenta se decanta en tres grandes líneas de investigación:

a) La publicidad y los mass media como instancias que influyen en el proceso educativo.

Una visión que ofrece la mayoría de las referencias estudiadas refleja como la publicidad interviene en la educación del individuo, crea modas y estilos de vida, y apoya las diferentes tendencias culturales existentes.

Pero también en este punto podemos encontrar que los autores se dividen en dos tendencias: Por un lado, están aquellos que defienden la publicidad y los medios de comunicación masivos como una herramienta educativa a tener en cuenta, y por tanto, que debería estar incluida en los planes de estudio y en los programas educativos tanto escolares como universitarios; y por otro lado, están aquellos, que consideran que tanto la publicidad como los medios de comunicación, están corrompitos por las tendencias comerciales y políticas del momento, y que por tanto no reflejan objetivamente la realidad, ni son representativos de la misma, por lo que no deberían ser tenidos en cuenta a la hora de utilizarlos como herramientas educativas.

b) Internet y las Nuevas Tecnologías en la educación a distancia.

Como segunda nota en común encontrada, cabe destacar la incidencia que hacen los autores en la importante misión que Internet y las Nuevas Tecnologías ejercen sobre la educación.

Para la educación convencional, la aplicación de las nuevas tecnologías, supone un mayor acercamiento entre los alumnos y los profesores, sobretodo en ámbitos universitarios, donde la relación es más lejana, gracias a los mensajes electrónicos; la creación de foros de educación entre estudiantes de la misma

especialidad, supone un intercambio enriquecedor para los alumnos; Internet como fuente de información para la realización de trabajos de investigación son entre otras las aportaciones que los autores señalan.

Pero donde el apoyo es indiscutible, es en la educación a distancia, en la cual, gracias a estas nuevas tecnologías, los alumnos pueden recibir los temarios por mail, asistir a video conferencias, no necesitan asistir tutorías ya que los profesores pueden resolverles las dudas a través de mails, e incluso pueden hacer los exámenes *on line*. Estas cuestiones son muy ventajosas cuando la distancia es un problema, no solo por parte de los alumnos, sino incluso por parte del claustro de profesores, que no tiene que estar necesariamente concentrado en un lugar físico, sino que gracias a las nuevas tecnologías, puede estar repartido por todo el mundo.

c) Las Nuevas Tecnologías como democratizadoras de la educación

La otra gran línea de investigación, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, evoluciona desde un primer momento, en el que Internet se considera un gran reto para la educación, que conseguirá una democratización de la misma y que conseguirá acercar a profesores y alumnos, así como la mayor evolución en las investigaciones al poder compartir los conocimientos de las diferentes comunidades, hasta la aplicación de Internet II para la educación.

En tercer lugar, destacar la idea de que gracias a las nuevas tecnologías y a Internet, la educación es una realidad accesible a todos los países del mundo, a pesar de que en alguno de ellos, por cuestiones políticas, no puedan utilizarse estas nuevas tecnologías como herramientas educadoras.²⁸

²⁸ Sine, Babacar (1975), "Education and Mass Media in Black Africa. The Development of Educational Methods and Techniques Suited to the Specific Conditions of the Developing Countries. Problems Presented by the Adaptation of Educational Technologies", ERIC Database, N° ED 122729.

2.3. Clasificación de los estudios

A través de la base de datos ERIC Database, se ha obtenido una muestra de aproximadamente unos 100 títulos representativos de las materias que son objeto de estudio para este informe.

La base de datos ERIC (producida por el Educational Resources Information Center, perteneciente al Departamento de Educación de Estados Unidos), contiene referencias bibliográficas y resumen de artículos de revistas, actas de congresos, informes de investigación, etc. sobre educación y materias relacionadas. Abarca desde 1966 hasta 2001, se actualiza trimestralmente y cuenta ya con más de un millón de referencias, por lo que puede considerarse la base de datos más adecuada para llevar a cabo la búsqueda de bibliografía necesaria para el informe.

Una vez seleccionada la muestra a analizar, hemos querido extraer tres puntos básicos de cada uno de los elementos:

- a) El tipo de publicación científica de la que se trata: Libros, monografías, informes, artículos, etc.
- b) El tipo de investigación llevada a cabo: Empírica o teórica.
- c) El área de conocimiento a la que se adscribe: Educación, Nuevas Tecnologías o Publicidad.

Una vez llevado a cabo dicho análisis, los resultados obtenidos son los siguientes:

- En cuanto al tipo de publicación, podemos reflejar los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 2.3.b. Tipo de publicación científica analizada

AÑO	Base de datos ERIC				
	Informes	Libros	Artículos	Tesis	Total
1969		1			1
1971		1			1
1974		1	1		2
1975	1				1
1977		1			1
1979			1		1
1980	1		1		2
1981			1		1
1983			1		1
1984			1		1
1985	1				1
1986	2		1		3
1987			3		3
1990			1		1
1991			1		1
1992	1		1		2
1993		1	1		2
1995		1	1		2
1996	2	4	3	1	10
1997	3	2	2		7
1998	5	1	11		17
1999	1	3	4		8
2000	1	2	8		11
2001	1	1	5		7
2002			4		4
2003	1	1	3		5
TOTAL	20	19	55	1	95

Esta clasificación nos permite apreciar como no es hasta 1996, cuando el número de publicaciones aparecidas sobre educación, nuevas tecnologías y publicidad comienza a ser considerable y representativo.

De hecho la producción es muy temprana, pues en 1969 se publica el primer libro y no es hasta diez años después, en 1979, cuando empieza a prodigarse la publicación de artículos en revistas.

- En cuanto al tipo de investigación llevada a cabo, encontramos 17 empíricas y 78 teóricas, distribuidas de la siguiente forma según el área de conocimiento:

Tabla 2.6.c Áreas de conocimiento

TIPO DE ESTUDIOS	AREAS DE CONOCIMIENTO			TOTAL
	NNTT	EDUCACIÓN	PUBLICIDAD	
Estudios empíricos	6	9	0	17
Estudios teóricos	42	32	4	78

Esta distribución refleja como los estudios empíricos son más proclives en las áreas de educación y nuevas tecnologías y cómo los teóricos son los que más abundan.

Destacar que no hay ningún año en concreto en el que los estudios empíricos son más frecuentes: Comienzan a aparecer en 1980 y se suceden intermitentemente a lo largo de los años siguientes.

- Las principales áreas de conocimiento a las que se adscriben las publicaciones son:

Tabla 2.6.d. Áreas de conocimiento

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Nº PUBLICACIONES
Comunicación y Publicidad	4
Nuevas Tecnologías	48
Educación	43

Esta tabla pone de relieve el vacío relativo existente en estudios relativos a publicidad y comunicación, y si se compara con la tabla anterior, el vacío absoluto en cuanto a la producción empírica en publicidad.

2.4. Principales líneas de investigación

Las principales líneas de investigación observadas analizando la producción científica escogida como muestras, pueden resumirse en las siguientes:

a) Las nuevas tecnologías como herramienta educativa:

- Las nuevas tecnologías son una excelente herramienta de educación para niños, siempre y cuando se incluyan dentro de un plan de estudio previo y se tenga la suficiente precaución como para advertir tanto a los padres como a los educadores de los riesgos que el uso abusivo de Internet puede ejercer sobre los alumnos.

- Las nuevas tecnologías son utilizadas por adultos como herramienta educativa, a la hora de instruirse sobre temas de actualidad; por padres y educadores para supervisar el uso que sus hijos y alumnos dan a las mismas.

b) La publicidad como creadora de tendencias culturales y sociales:

- La publicidad es analizada por los investigadores desde una óptica constructivista. Una visión positiva, educadora e integrada: como reflejo de la sociedad en la que se enmarca

- La publicidad vista desde un punto de vista negativo y manipulador, como herramienta de persuasión.

2.5. Conclusiones y propuestas

Queda patente la escasez de estudios sobre publicidad y comunicación referidos a la educación y relacionado con las nuevas tecnologías, por lo que nuestra propuesta consiste en el impulso que debe darse a este tipo de investigaciones, así como a las de carácter empírico, que no por ser más costosas, deberían ser menos frecuentes.

Sería interesante realizar estudios de percepción de los estudiantes, para conocer lo que piensan sobre la aplicación que los actuales programas educativos dan a las nuevas tecnologías.

También debería revisarse el impacto que Internet y las Nuevas Tecnologías han causado entre el profesorado, si les ha supuesto, por su edad, una barrera, de la misma forma que ha ocurrido en las empresas privadas cuando los trabajadores han tenido que adaptarse a las nuevas formas de trabajo.

2.6. Bibliografía escogida y comentada.

A continuación, se seleccionan algunos trabajos especialmente significativos en el campo de la publicidad, la educación y las NNTT.

Título: Expectations of Internet Education: Casper College's Experience.
Autor: Nelson, Gerald E. Año de Publicación: 1997. Tipo de publicación: Informe

Este informe, muestra la experiencia obtenida en las clases impartidas en Wyoming's Casper College basadas en el aprendizaje a distancia a través de Internet. El estudio se centró en la investigación del "Cybersemetre", que comenzó en la primavera de 1997, y que consistía en cuatro clases de asignaturas típicas (Geografía, Álgebra, Composición Inglesa I y Ciencias Políticas) impartidas a través de Internet.

Los objetivos de esta experiencia fueron: Los políticos de Wyoming esperaban ahorrar dinero con esta nueva medida, la administración esperaba obtener un acceso de alumnos mayor y además esperaban crecer innovando en las técnicas de enseñanza. Los hechos superaron las expectativas.

El perfil de los estudiantes fue de mujeres de 29 años, dueñas de su propio ordenador y de segundo año de carrera. Otros grupos incluían estudiantes de instituto, así como aquellos estudiantes pertenecientes al programa Bachelor.

Aquellos que se adscribieron al programa, explicaron a posteriori su experiencia y lo compararon con las clases tradicionales. Señalaron cuestiones como: Los estudiantes tenían que trabajar más de lo esperado; los estudiantes sentían que habían aprendido más; el coste del programa creaba expectación; el carácter práctico de la experiencia fue ligeramente menor de lo esperado por los alumnos; se pidió a los alumnos que tuvieran nociones básicas sobre ordenadores; y la accesibilidad y el carácter práctico fueron las principales razones de participación.

Las clases a distancia, no pretendían ahorrar dinero teniendo un solo profesor para varios estudiantes, sino porque de esta forma se proveía de una interacción entre el profesor y el alumno a través de la Red.

Título: Helping Early Childhood Teacher Education Students Learn about the Internet. ERIC Digest. Autor:Hinchiffe, Lisa Janicke. Año de Publicación: 1996. Tipo de publicación: Informe elaborado por ERIC

Este informe nos provee de ejemplos de proyectos que pueden utilizarse en la educación y en el desarrollo de las clases para niños, con el fin de introducirlos en Internet, desde su más temprana edad.

La primera sección del informe sugiere una serie de guías para que los educadores puedan diseñar sus sesiones de aprendizaje a través de Internet, y localizar fuentes de interés para que los adultos practiquen con los niños.

La segunda sección enumera una serie de grupos de discusión relativos a la educación infantil y sugiere cinco actividades que los estudiantes pueden emprender en relación con ellos: Primero, los estudiantes necesitan conocer las etiquetas de Internet; segundo, pueden controlar la interacción de un solo grupo de discusión; tercero pueden hacer preguntas sobre temas específicos del grupo de discusión; cuarto, pueden responder preguntas hechas por un miembro del grupo, después de haber investigado adecuadamente sobre el mismo; finalmente, pueden resumir la actividad de un grupo de discusión, leyendo los mensajes creados en el archivo del grupo de discusión.

La tercera sección describe brevemente la World Wide Web, y los recursos Gopher y pone de manifiesto cuatro proyectos para estudiantes relativos a la WWW: Los estudiantes deben intentar las siguientes actividades: Crear un paquete de información, consistente en recursos encontrados en la WWW; buscar una serie de datos e información a través de los motores de búsqueda de la WWW; resolver problemas particulares que hayan observado, investigando a través de la base de datos de Eric en Internet y uniéndola a otras fuentes de información de la Red; ser proveedores de información creando una web que contenga todas las fuentes de información sobre un tema en concreto.

Integrando los usos de Internet desde la más temprana niñez en los programas de educación, con actividades como estas, los educadores consiguen que los estudiantes se conviertan en participantes activos de estas comunidades.

Título: Mass Media Campaigns in a Hostile Environment: Advertising as Anti-Health Education. Autor:Walack, Lawrence, M. Año de Publicación: 1983. Tipo de publicación: Artículo en revista especializada

Este artículo culpa a las campañas de publicidad masivas, de no ser lo suficientemente efectivas para tratar temas de salud pública como el alcoholismo, el tabaco y las drogas. Los motivos de esta falta de eficiencia se basan en la hostilidad del entorno para esta publicidad de antisalud. Tres condiciones se discuten para su éxito: monopolización, canalización y complementariedad.

Título: Online Survey, Enrolment, and Examination: Special Internet Applications in Teacher Education. Autor: Babione, Carolyn; Chen, Hsin-Chu; Tu, Jho-Ju. Año de publicación: 1998. Tipo de publicación: Informe.

Los profesores de La Universidad Estatal de Emporia en Kansas utilizan la tecnología de la www para automatizar los procedimientos de enseñanza a sus alumnos. Los conceptos generales y alguno de los términos clave que son importantes para comprender los procesos que involucra este proyecto incluyen: Un modelo servidor-cliente, HyperText Markup Language (HTML), HyperText Transfer Protocol (http) y Common Gateway Interface.

Tres requisitos son necesarios para el diseño del sistema: Primero, el sistema debe permitir a los estudiantes profesores usar un web browser para entrar y presentar los datos de aplicación y la información personal desde ordenadores diferentes conectados a Internet. Segundo, éste debería permitir borrar a los usuarios su información, una vez hubiesen abandonado la aplicación. Tercero, el sistema debería permitir solo a ciertos alumnos registrarse y debería minimizar la implicación del personal de mantenimiento.

Llevar a cabo este proyecto consiste en estas tres partes: Un documento HTML, una base de datos identificada y unos guiones CGI. La aplicación de este sistema consiste en dos fases: Identificación e inscripción. Solo a través de la aplicación de servicios previos, los profesores adquirirán los conocimientos y las habilidades necesarias para usar la tecnología en sus clases y para preparar a los alumnos para una sociedad basada en la información.

Título: Education and Mass Media in Black Africa. The Development of Educational Methods and Techniques Suited to the Specific Conditions of the Developing Countries. Problems Presented by the Adaptation of Educational Technologies. Autor: Sine, Babacar. Año de Publicación: 1975. Tipo de Publicación: Informe

En los países desarrollados, la educación tecnológica es necesaria para cubrir la demanda educativa, para complementar la educación formal y para combatir la iliteralidad. Mientras las nuevas tecnologías tienen la capacidad de proveer de un acceso igualitario a la información y a la educación, muchos países carecen del fundamento y la motivación de usar los medios con propósitos educativos. En África la prensa y la radio han estado primordialmente controlados por el colonialismo y los gobiernos nacionales. Los medios de comunicación impresos no pueden todavía utilizarse como herramienta educativa porque se publican en un lenguaje extranjero que los propios africanos no entienden, están dominados por extranjeros más que por los habitantes de la zona y se distribuyen muy mal. Sin embargo, se están desarrollando ahora en Tanzania, Senegal y Mali.

Por el contrario, la radio si tiene aplicaciones educativas en África desde que esta bien considerada la tradición oral y puede combatir la iliteralidad. La radio es también una herramienta barata para proveer de información política y cultural a las masas.

Título: Computer and Internet use among special education graduate student´s. Autor: Attwenger, Kim Valentine. Año de Publicación: 1997. Tipo de publicación: Informe

En 1997, las compañías telefónicas de Maine, habían acordado proveer de servicio gratuito de Internet a los colegios públicos, lo cual los ayudaría a eliminar el coste como factor prohibitivo para acceder a Internet desde los colegios.

La falta de aprendizaje y el mantenimiento, sin embargo, tendrían que ser subvencionados individualmente por los distritos de los colegios. Este estudio provee de una visión global de cómo la Universidad Local de Maine estaba ayudando a preparar tanto a estudiantes como a profesores para el uso de las nuevas tecnologías en la educación.

Una encuesta fue utilizada como principal instrumento para medir el uso de ordenadores e Internet. El hecho de que el 72% de los que respondieron, tenía acceso a Internet en sus escuelas pero lo utilizaban poco porque no tenían grandes conocimientos para acceder a él.

Título: The Internet: A new responsibility for education. Autor: Anderson, Byron. Año de Publicación: 1995. Tipo de publicación: Artículo en revista.

Los educadores deben retarse a enseñar a los estudiantes el uso de Internet como consumidores críticos. Hay muchos temas, incluida la equidad (nivel educativo, género, lugar de residencia y las diferencias de edad), conexión, entrenamiento, integración curricular, evaluación, que tienen profundas implicaciones técnicas y éticas que deberían estar controladas.

Título: When education, media and technology converge, What do latino/a students gain? Autor: Dolores Valencia Tanno. Año de Publicación: 2003. Tipo de publicación: Informe

La investigación sugiere que el éxito de los estudiantes latinos en la universidad, está ligado a las relaciones interpersonales que desarrollan con el profesorado y el staff. Sin embargo, la convergencia de la tecnología y los nuevos medios hacen que esta convergencia disminuya este tipo de interacción. La duda surge en si este éxito que supuestamente se relaciona con las relaciones personales, se mantendrá cuando éstas desaparezcan.

2.7. Bibliografía sobre “Publicidad y Educación”

2.7.1. Bibliografía citada

Association for Educational Communications and Technology (Ed.) (1971), *Basic Guidelines for Media and Technology in Teacher Education*, Washington.

AYERS, Jerry B; AYERS, Mary N. (1977): *Influence of Advertising on Spelling in the Elementary Grades*. New York.

BABACAR, S. (1975), “Education and Mass Media in Black Africa. The Development of Educational Methods and Techniques Suited to the Specific Conditions of the Developing Countries. Problems Presented by the Adaptation of Educational Technologies”, ERIC Database, N° ED 122729.

BALL, S; GREEN, E. (1974): *Aprendizaje, enseñanza y tecnología educacional*, Buenos Aires: Paidós.

CARSWELL, L., THOMAS, P., PETRE, M., PRICE, B., & RICHARDS, M., (2000). “Distance education via the Internet: The student experience”. *British Journal of Educational Technology*, 31, 29-46

CASTILLEJO, J. L. y otros (1986): *Tecnología y educación*, Barcelona, CEAC.

COLOM CAÑELLAS, A. J. (1986): “Pensamiento tecnológico y teoría de la educación”, en J. L. Castillejo y otros, *Tecnología y educación*, Barcelona, CEAC.

D’HAINAUT, L. (1969): “Technologie de l’enseignement et programmation didactique”, *Enseignement programme*, nº 8, pp. 9-20.

DECAIGNY, T. (1974): *Tecnología aplicada a la educación*, Buenos Aires: El Ateneo.

DECAIGNY, T. (1978): *La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Ateneo.

ELY, D. (1972): “The field of Educational Technology: A Statement of Definition”. *Audiovisual Instruction*, nº 17 (8), pp. 38-43.

ELY, D. P. & PLOMP, T. (1986): “The promises of educational technology: a reassessment”. *International Review of Education*, vol. XXXII, pp. 231-250; ELY, D.P. (1992). *Trends in Educational Technology*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1968): *La enseñanza programada y las máquinas de enseñar*. Tiempo y Educación, Madrid.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1975): *Enseñanza Programada y Tecnología Educativa*. Didáctica (unidad IV)" Madrid: UNED.

FERRANDEZ, A., SARRAMONA, J. (1987). *Didáctica y Tecnología de la Educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya

FERRANDEZ, A., SARRAMONA, J. y TARIN, L. (1978). *Tecnología Didáctica*. Barcelona: Ceac.

INGLE, H. T. (1974): *Communication media and technology : a look at their role in non-formal education programs*. Washington, D.C., Clearing House on Development

OLSON, D. R., & BRUNER, J. S. (1974) : "Learning through experience and learning through media", en: David R. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya.

SAETTLER, P. (1968): *A History of Instructional Technology*, New York, McGraw Hill.

SALOMON, G. (1974): "What is learned and How is taught: The interaction between media, message, task and learner", en: David R. Olson (Ed.), *Media and symbols: The forms of expression, communication, and education....*, pp.386-406.

SALOMON, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. London, Jossey-Bass.

SARRAMONA, J. (1975): *Tecnología de la enseñanza a distancia*. Barcelona, CEAC;

SARRAMONA, J. (1984a): "Tecnología y educación"; en SANVICENS, A.: *Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Barcanova, pp. 199-225;

SARRAMONA, J. (1994b). *Fundamentación y resultados en la enseñanza a distancia*. Las Palmas, UNED.

UNWIN, Derick (Ed.) (1969): *Media and Methods; Instructional Technology in Higher Education*. New York, McGraw-Hill (trad. esp.: *Medios y Métodos: tecnología educativa en la enseñanza*, Anaya, Madrid, 1973).

2.7.2. Bibliografía ERIC analizada como muestra

Tabla 2.7.2.e Bibliografía ERIC analizada

TÍTULO	AÑO DE PUBLICAC.	TIPO DE PUBLICACIÓN	TIPO DE INVESTIGACIÓN	ÁREA DE CONOCIMIENTO
A Principled Approach to Facilitating Distance Education: The Internet, Higher Education and Higher Levels of Learning.	2002	ARTICULO	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Answering Critics of Media and Technology in Education.	1998	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Audio-Visual Media and New Technologies at the Service of Distance Education.	1991	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Programme on Learner Use of Media Paper No. 16.				
Basic Guidelines for Media and Technology in Teacher Education.	1971	LIBRO	TEORICA	NNTT

CASE: A Marketing Approach to Student Recruitment. The Best of CASE Currents.	1979	ARTICULO	TEORICA	PUBLICIDAD
Children and the Internet: Experiments with Minimally Invasive Education in India.	2000	LIBRO	EMPÍRICA	NNTT
Clicking to the Future: The Internet Enhances Adult Education.	2000	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Communication Media and Technology: A Look at Their Role in Non-Formal Education Programs.	1974	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Comparing Different Genres of the Internet in Education.	2001	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Computer and Internet Usage in Education: Theories, Practices, and Research Basics.	2001	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Computer and Internet Use among Special Education Graduate Students.	1997	INFORME	TEORICA	NNTT

Computer and Internet Use on Campus: A Legal Guide to Issues of Intellectual Property, Free Speech, and Privacy. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.	2001	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN
Computers in Education: Social, Political, and Historical Perspectives. Media Education Culture Technology. Conflicting Attitudes toward an Integrated Curriculum.	1993	LIBRO	TEORICA	NNTT
Cybercases: An Innovation in Internet Education. Discretionary Projects Supported by the Office of Special Education Programs under the Individuals with Disabilities Education Act, Fiscal Year 1999: Technology and Media Services.	2000	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
	1999	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
	1999	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN

Distance Education in Southern Africa Conference, 1987. Papers 3.1: Media and Technology in Distance Education.	1987	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Distance Education in Southern Africa Conference, 1987. Papers 3.2: Media and Technology in Distance Education.	1987	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Distance Education via the Internet (Methodology and Results).	1997	INFORME	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Distance Education via the Internet: The Student Experience.	2000	ARTICULO	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Distance Learning with a Difference: Using the Internet To Deliver Higher Education.	1998	INFORME	TEORICA	EDUCACIÓN
ECTJ/ERIC-IR Young Scholar Paper. Media and Technology in Education: A Constructivist View.	1984	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Educating and Organizing Globally: Perspectives on the Internet and Higher Education.	2001	ARTICULO	TEORICA	NNTT

Education and Mass Media in Black Africa. The Development of Educational Methods and Techniques Suited to the Specific Conditions of the Developing Countries. Problems Presented by the Adaptation of Educational Technologies.	1975	INFORME	TEORICA	EDUCACIÓN
Education and the Internet: Applications to Communication Curricula.	1997	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Education and Transfer of Research Results via the Internet	1999	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Education on the Internet: Anonymity vs. Commitment.	1998	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Educational Technology in Special Education: The Message Is Not the Media.	1981	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Electronic Media Merchandising in Distributive Education.	1980	INFORME	EMPÍRICA	EDUCACIÓN

Expectations of Internet Education: Casper College's Experience.	1997	INFORME	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Global Delivery of Education via the Internet.	1998	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Graduate Bridging and Continuing Education Using the Internet.	2001	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Graduate Education on the Internet.	1998	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Graduate Education on the Internet: An Issue of Quality and Accessibility.	1998	INFORME	TEORICA	NNTT
Helping Early Childhood Teacher Education Students Learn about the Internet. ERIC Digest.	1996	LIBRO	TEORICA	NNTT
High School Education and the Internet: The Davis Senior High School Experience.	1992	ARTICULO	TEORICA	NNTT
How To Apply the Information on the Internet into Today's Education.	1998	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Implications of Internet Technologies for	2000	ARTICULO	EMPÍRICA	EDUCACIÓN

Higher Education: North American Perspectives. Influence of Advertising on Spelling in the Elementary Grades	1977	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN
Instructional Media Technology in Secondary Education.	1992	INFORME	TEORICA	NNTT
Integrating Internet Tools into Traditional CS Distance Education Students' Attitudes.	2002	ARTICULO	EMPÍRICA	NNTT
Internet Based Learning: An Introduction and Framework for Higher Education and Business.	1999	LIBRO	TEORICA	NNTT
Internet Education: Potential Problems and Solutions.	2003	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Internet II: Defining a New Network for Higher Education.	1996	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Internet Technology and Second/Foreign Language Education: Activities for the Classroom Teacher.	2003	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Internet: Does It Really Bring Added	1996	ARTICULO	TEORICA	NNTT

Value to Education?				
Lots of Fun, Not Much Work, and No Hassles: Marketing Images of Higher Education.	2000	ARTICULO	TEORICA	PUBLICIDAD
Mass Media Campaigns in a Hostile Environment: Advertising as Anti-Health Education.	1983	ARTICULO	TEORICA	PUBLICIDAD
Media and Methods; Instructional Technology in Higher Education.	1969	LIBRO	TEORICA	NNTT
Media as Agents of Learning: Distance Education and the New Technologies.	1987	ARTICULO	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Media Education in the Advent of the New Technologies in Austria.	1986	INFORME	TEORICA	PUBLICIDAD
Media, Technology and Teacher Education.	1986	INFORME	TEORICA	EDUCACIÓN
Mega-Universities and Knowledge				
Media: Technology Strategies for Higher Education.	1996	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN
Modern Media and Instructional	2000	INFORME	TEORICA	NNTT

Technology in Vocational Education: Some Experiences of the Diffusion of New Technology in the Adult Education Institutions.				
Net Lessons: Education World's Internet Primer	1997	LIBRO	TEORICA	NNTT
Netcourses Reform Education Using the Power of the Internet.	1998	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
New Information Technologies: A Key for Adult Learning? Adult Learning, Media and Culture. A Series of 29 Booklets				
Documenting Workshops Held at the Fifth International Conference on Adult Education (Hamburg, Germany, July 14-18, 1997).	1990	ARTICULO	TEORICA	NNTT
New Media in Higher Education. Papers on Information	1985	INFORME	TEORICA	NNTT

Technology No. 241.				
Novices on the Net: An Introduction to Education Class	1996	INFORME	EMPÍRICA	NNTT
Uses E-Mail and the Internet. Online Survey, Enrollment, and Examination: Special Internet Applications in Teacher Education.	1998	INFORME	TEORICA	NNTT
Overcoming Conceptual Barriers to the Use of Internet Technology in University Education.	1998	INFORME	TEORICA	NNTT
Parental Expectations and Concerns for the Use of the Internet in Education.	1998	INFORME	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Preparing for a New Century of Learning: Technology, Education, and the Internet. ICTE Tampa 1999: International Conference on Technology and Education	1999	ARTICULO	TEORICA	NNTT

Proceedings (17th, Tampa, Florida, October 10-13, 1999). Progenies in Education: The Evolution of Internet Teaching.	2002	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Re-Examining the Methodology of Research on Media and Technology in Education.	1974	LIBRO	TEORICA	NNTT
Supporting Distance Education over the Internet.	1999	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Teaching and Learning with the Internet: Issues for Training Special Education Teachers.	1999	INFORME	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
Technology and Delivery: Assessing the Impact of New Media on "Borderless" Education.	1998	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Technology in Mathematics Education: Internet Resources. ERIC Digest.	1998	LIBRO	TEORICA	NNTT
The Impact of the Internet on Economic	1996	TESIS	EMPÍRICA	NNTT

Education. The Impact of the Internet on Teaching and Learning in Education as Perceived by Teachers, Library Media Specialists, and Students.	1998	ARTICULO	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
The Internet and Education: Findings of the Pew Internet & American Life Project.	2001	INFORME	EMPÍRICA	EDUCACIÓN
The Internet and Information Literacy: Taking the First Step toward Technology Education in the Social Studies.	2000	ARTICULO	EMPÍRICA	NNTT
The Internet as a Medium for Education and Educational Research	1993	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
The Internet in Education.	1995	ARTICULO	TEORICA	NNTT
The Internet, Partnerships, and Online Education.	2000	ARTICULO	TEORICA	NNTT
The Internet: A New Responsibility for Education		ARTICULO	TEORICA	NNTT
The New Guide to	1986	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN

Student Recruitment Marketing. The Best of "Case Currents." The New Media Centers'				
Consortium: A Tool for Legitimizing Technology in Higher Education. Transnational Advertising, The Media and Education in Developing Countries.	1998	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Understanding Teachers' Perspectives of Internet Use in the Classroom: Implications for Teacher Education and Staff Development.	1980	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Untangling the Web: Applications of the Internet and Other Information Technologies to Higher Education.	2000	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Urban Education Resources on the Internet. ERIC/CUE Digest Number 106.	1996	INFORME	TEORICA	NNTT
Uses of the Internet:	1995	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN
	1999	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN

Rural Special Education Materials for Teachers and Parents. Using the Internet for Higher Education	1997	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Using the Internet in Competency Based Education.	1996	LIBRO	TEORICA	NNTT
Using the Internet in Continuing Education.	1998	ARTICULO	TEORICA	NNTT
Using the Internet in Rural Special Education: Accessing Resources.	1997	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN
Using the Internet in the Adult Basic Education Classroom: Learning Together through Experience. Technology Update. Using the Internet To Deliver Higher Education: A Cautionary Tale about Achieving Good Practice.	1996	LIBRO	EMPÍRICA	NNTT
Using the Internet To Enhance Teacher Education.	2001	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Using the Internet To Enhance Teacher Education.	2002	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN
Using the Internet: World Wide Web	1996	ARTICULO	TEORICA	NNTT

Pages Featuring Education. Web-Based Communications, the Internet, and Distance Education.	2000	LIBRO	TEORICA	EDUCACIÓN
Readings in Distance Education, Number 7. When Education, Media, and Technology Converge, What Do Latino/a Students Gain?	2003	INFORME	TEORICA	EDUCACIÓN
Will the Internet Transform Higher Education?	1998	ARTICULO	TEORICA	EDUCACIÓN

3. PUBLICIDAD, COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. CONCEPTOS Y PRESUPUESTOS

Juan Salvador Victoria Mas

Universidad de Málaga

3.1. Perspectiva histórica

Resulta recurrente la afirmación de que los estudios de Ciencias de la Comunicación aún no han alcanzado la madurez y estabilidad propias de otras disciplinas con una mayor tradición académica. La razón principal –aunque no la única– sería bastante obvia: la mayoría de esos otros campos han tenido un superior bagaje en tiempo, intensidad y recursos para la investigación.

Efectivamente, lo anterior no por evidente deja de ser realista. Sin embargo, muchas de las tradicionales disciplinas universitarias no gozan de la influencia social y económica de los estudios impartidos en nuestras aulas. En relación con el aspecto de la economía, por ejemplo, la actividad publicitaria en España representa aproximadamente el 2,5 por 100 del PIB, según la *Asociación Española de Anunciantes* (AEA, 1999). Pero su importancia no sólo se deriva de la actividad que desarrolla en conjunto o del volumen de trabajo que genera; probablemente el mayor valor de la publicidad viene determinado por el papel que asume como herramienta empresarial al servicio de los demás sectores de la economía.

A la vez, los estudios de comunicación gozan, cada vez más, de una gran aceptación entre los estudiantes de las nuevas generaciones. Lo que, por cierto, no ha dejado de ser un inconveniente a la hora de prestar esas atención “personalizada” que requiere –en la actualidad más que nunca– todo centro docente. Según datos del *Instituto Nacional de Empresa* en el curso 80-81 había 7.043 alumnos matriculados en Ciencias de la Información en España; a partir del curso 89-90, fueron ya más de 20.000.

Estas dos razones fundamentales –la influencia social y económica y la gran demanda estudiantil–, unidas a la carencia descrita en el primer párrafo, han representado una importante motivación a la hora de concebir y redactar este capítulo.

Para el desarrollo del contexto y la definición de su objeto de estudio nos detendremos, en primer lugar, en la descripción de la evolución histórica de la docencia publicitaria en España; y, ya en el siguiente apartado, analizaremos la actualidad de la docencia publicitaria en nuestro país, para finalmente presentar el marco de los nuevos planes de estudio; por último, cierra este capítulo la exposición de algunos aspectos conceptuales en torno a la definición de publicidad.

3.1.1. Docencia de la publicidad en nuestro país

En este primer apartado nos proponemos tres objetivos fundamentales: en primer lugar, delimitar las grandes etapas en el desarrollo del marco histórico general de la docencia publicitaria en España; en segundo lugar, situar los orígenes de la enseñanza reglada y, por último, analizar los cambios históricos en la concepción de los planes de estudio.

Grandes etapas en el desarrollo del marco histórico general de la docencia publicitaria en España

A nivel internacional, la antigüedad de su docencia no llega a traspasar más allá del siglo XX, pero aún así podemos constatar un intenso itinerario en su recorrido histórico. Fuera de nuestras fronteras, el primer curso académico sobre publicidad del que tenemos noticia fue el impartido por Walter Dill Scott en la *Northwestern University*, en la temprana fecha de 1904. En ese mismo año, este profesor universitario publicó su conocido libro *The Theory of Advertising: a single exposition of the principles of psychology in their relation to successfull advertising* (1904).

En España, a pesar de su incorporación más o menos reciente al abanico de licenciaturas universitarias, la Publicidad ha sido objeto de investigación y enseñanza desde hace ya varias décadas. El primer profesor que pronunció una conferencia o un curso sobre la actividad publicitaria, fue Pedro Prat Gaballí en el año 1915. Debido a que las agencias de publicidad existían en nuestro país desde 1857, algunos autores han supuesto que, con anterioridad, se habrían impartido en España algunos cursos breves sobre la materia para la formación de los primeros profesionales del sector,; pero esta suposición es difícil de corroborar.

En 1917, comenzó un nuevo curso de la *Cámara de Comercio* con un elenco diferente de asignaturas. Resulta muy significativa la que se le encomendó a Prat Gaballí: “Ventas por correspondencia y campañas de Publicidad” (Herreros, 1996, pp. 35-66). Significativa por la actualidad de lo contenidos que se le suponen a ese enunciado, y especialmente relevante para el perfil de esta plaza porque la primera parte del título de la asignatura podría corresponderse perfectamente con lo que hoy calificamos de “medios no convencionales”.

El contenido del primer y segundo curso se recogieron en un volumen que vio la luz en ese mismo año de 1917, con el título de *Publicidad científica (Una nueva técnica)*, y que fue pionero en la bibliografía científica sobre publicidad en todo el mundo. El título de esa obra indica también, muy a las claras, el propósito de este profesor de fundamentar los contenidos del curso sobre una metodología precisa y sistemática. En relación con esto, vale la pena destacar cómo el famoso libro de Claude C. Hopkins, titulado precisamente *Scientific Advertising* (1923), pasa por ser el primero en sistematizar y explicar la actividad publicitaria; sin embargo, el volumen de Prat Gaballí se le adelantó en más de seis años.

En 1922 renace el antiguo *Gremio de Anunciantes* como la primera *Asociación de Profesionales de la Publicidad*, precisamente en torno a la figura y al magisterio de Prat Gaballí. A su lado, otros tres nombres importantes de la primera hornada de docentes publicitarios: Rafael Borí y José Gardó, autores de buenos manuales publicitarios, y Juan Aubeyzón.

Esta nómina de profesores, y su relación con el asociacionismo profesional – ejemplo clarísimo de que docencia y profesión fueron unidas desde el primer

momento— viene a cuento porque ése fue el origen de un tercer Curso de Publicidad en la Ciudad Condal. Tampoco deja de ser relevante este hecho para la historia de la Estructura publicitaria en nuestro país.

Cuando en 1928 se disuelve la *Asociación de Profesionales*, se crea inmediatamente el famoso *Publi-Club* de Barcelona, que se autodefinía como una “Asociación de Estudios de Publicidad y Organización”. El *Publi-Club* desarrolló una amplia actividad en los años siguientes. Entre otras actividades, en 1929, la sociedad organizó el *I Congreso Nacional de Publicidad*, al que asistieron 123 congresistas (94 de ellos, catalanes). Y unos años más tarde, en 1935, asumió la responsabilidad de organizar el *V Congreso Internacional de la Union Continentale de la Publicité*. La actividad de esta asociación continuó todavía después de la Guerra Civil: resurgió como una sección de la veterana institución barcelonesa F. A. D. (Fomento de las Artes Decorativas); y, pasados unos años, pasó a llamarse con el más acertado nombre de *Círculo Publicitario* (Eguizábal, 1998, p. 456).

En septiembre de 1932, tras pasadas las competencias de instrucción pública a la *Generalitat de Catalunya*, el gobierno catalán decidió reorganizar el antiguo *Instituto de Estudios Comerciales* que había dado sus primeros pasos entre 1915 y 1917. Se diseñó un plan de 5 cursos académicos, divididos en semestres, en el que por primera vez en España un centro oficial incluía la asignatura “Estudios de Mercado y Publicidad”; con la máxima duración que podía tener una materia (60 horas lectivas). La asignatura se encuadraba en el segundo curso del plan de estudios, dentro del área docente de “Técnica de gestión de empresas”.

Para cubrir todas esas materias, se convocaron varias plazas en octubre de 1932; pero la de “Estudios de Mercado y Publicidad” no se cubre hasta el 8 de septiembre de 1936. Pedro Prat Gaballí pasa a ser, de esta forma, el primer catedrático de “Estudios de Mercado y Publicidad” en España (Herreros, 1996, pp. 48-52).

Al término de la Guerra, la industria publicitaria española estaba absolutamente bajo mínimos. Con la economía destrozada y los medios de comunicación controlados por el Gobierno, las agencias de publicidad poco podían

hacer para salir adelante; de esta forma, resulta lógico que los intentos de organizar una docencia publicitaria no resultaran muy fructuosos durante estos años.

De las dos décadas que siguieron, los años cuarenta y cincuenta, tampoco hay mucho que destacar. Tan solo algunos hechos aislados, aparentemente de poca importancia, que prepararon durante años la llegada de la *Escuela Oficial de Publicidad* y también de los primeros centros privados que impartieron docencia en este campo:

- El primer acontecimiento reseñable fue la aparición de algunas revistas específicamente dedicadas al ámbito de la publicidad: como *Idea* (1944), *A que sí* (1945) y, sobre todo, la editada por el dibujante Emeterio Melendreras, *Arte Comercial* (1946), que sobreviviría hasta 1955.

- El segundo, fue la incorporación de los profesionales de la publicidad al *Sindicato Nacional de Papel, Prensa y Artes Gráficas*. A petición de las propias agencias, y por indicación de las altas esferas gubernamentales, este Sindicato acogió, a finales de la década de los cuarenta, a un grupo económico de agencias de publicidad y al *Gremio de Agencias de Barcelona*, que funcionó siempre con una cierta autonomía. Gracias a este entorno asociacionista, empezó a fraguarse entre los directivos de agencias la convicción de que hacía falta organizar una docencia específica y sistemática para capacitar a los profesionales de la publicidad, que eran ya entonces un grupo bastante numeroso.

Años más tarde, en plena década de los cincuenta, se publica un nuevo libro de Prat Gaballí titulado, también muy significativamente, *Publicidad combativa* (1953). En el prólogo a esa obra, Gual Villalbí afirma claramente que ha llegado la hora de dar cuerpo a una institución docente en el ámbito publicitario; y que, mientras ésta no exista, la preparación profesional de quienes trabajan en el mundo de la Publicidad dejará mucho que desear:

3.1.1.1. Orígenes de la enseñanza reglada

Por fin, la necesidad de impartir unos estudios sistemáticos sobre la práctica publicitaria se hace ya patente en las instancias gubernamentales; y, como

consecuencia, desde el año 1956 hasta su disolución, la *Escuela Oficial de Periodismo* –ubicada en la C/ Zurbarán, nº 55– incluirá como obligatoria la asignatura de Publicidad (García Ruescas, 2000, p. 221).

Por otra parte, como ya adelantábamos, la iniciativa privada había empezado ya los primeros intentos para crear un centro docente dedicado a la publicidad. En el año 1960 se abre en Madrid la *Escuela de Publicidad del Centro Español de Nuevas Profesiones*. Los Centros de Nuevas Profesiones surgieron en nuestro país a lo largo de los años cincuenta ante la necesidad de cubrir puestos especializados en profesiones que habían ido perfilándose en el decenio anterior. Con este centro concretamente se inició, por vez primera en España, la enseñanza organizada de la Publicidad.

Además, la profesión se iba asentando e institucionalizando cada vez más. A su definitiva consolidación contribuyó poderosamente la aparición de dos revistas profesionales, *Control* e *I.P.*²⁹, que vieron la luz en 1962. En ese mismo año comienza a publicarse la decana de las revistas sobre Relaciones Públicas: *Internacional de Relaciones Públicas*. Y, también por esos años, comienzan a aterrizar en España las primeras agencias multinacionales. Con todo esto, la necesidad de un centro oficial donde se impartiera docencia en materia publicitaria era ya una necesidad más que imperiosa.

La creación de la *Escuela Oficial de Publicidad* vino como consecuencia de un amplio movimiento de renovación de la Publicidad española que afloró en 1964. Ese año acontecieron diversos acontecimientos en el naciente sector publicitario: se constituyó la OJD (*Oficina para la Justificación de la Difusión*), se creó el *Sindicato Nacional de Prensa, Radio, Televisión y Publicidad*; y, sobre todo, se aprobó el *Estatuto de Publicidad* (Ley 61/1964, de 11 de junio), que supuso, en primer término, la reglamentación jurídica de una nueva profesión: la de Técnico de Publicidad.

Con el Estatuto, la vida de las agencias y de toda la publicidad española cambió. Porque en muy poco tiempo, casi de la noche a la mañana, se pasó de un

²⁹ Los nombres con los que vieron la luz fueron, respectivamente, *Control de Publicidad y Ventas e Información de Publicidad y Marketing: I.P.* Esta última pasaría luego a llamarse *IPMARK*

sistema publicitario anárquico (sin marco legal que lo amparase o regulase), a un complejo sistema normativo que reglamentaba la actividad publicitaria hasta en sus más mínimos detalles. Entre otras muchas actuaciones, el *Estatuto de la Publicidad* estableció la puesta en marcha de una *Escuela Oficial de Publicidad*, que quedaba encuadrada dentro del *Instituto Oficial de Publicidad*, cuyo primer director fue Francisco García Ruescas. Entre los cometidos del Instituto estaba el de impartir las enseñanzas necesarias para capacitar al nuevo Técnico de Publicidad.

El primer plan de estudios de la *Escuela Oficial de Publicidad* se autocalificaba de “Provisional” y abarcaba tres cursos académicos: los dos primeros de carácter común y el tercero articulado principalmente en estudios de especialización. Pero en el documento legal sólo se especificaban las materias de los dos primeros años. El primero pretendía dar a los alumnos una formación general sobre temas socioeconómicos: “Teoría Económica”, “Estructura Económica de España”, “Sociología”, “Psicología”, “Introducción al Derecho”, “Análisis matemático”, “Historia del Arte”, “Inglés”, y “Francés” o “Alemán”. Mientras que el segundo se orientaba más hacia el marketing y la publicidad: “Análisis de mercados”, “Economía de la empresa”, “Sociometría”, “Psicología aplicada” (estudio de motivaciones), “Derecho de la Publicidad”, “Estadística”, “Técnica de empresas publicitarias”, “Inglés”, y “Francés” o “Alemán” (Publicidad, 1969d, pp. 97-98).

Ya inaugurado el curso, se tomó una última decisión: para asegurar la cercanía al entorno profesional y facilitar la posibilidad real de prácticas profesionales a los futuros alumnos se creó el *Consejo Asesor de la Escuela*, integrado por diez publicitarios profesionales, cuya misión era mantener “la vigencia del espíritu de empresa en la orientación de los programas” (*Memoria del Ministerio de Información y Turismo, 1964-1965*).

A partir de la primavera de ese mismo año, la Escuela contó con el apoyo de una revista científica propia: *Publicidad*. El primer número de *Publicidad* (después pasó a llamarse *Publitecnia*), fue el correspondiente a abril-junio de 1965, y estuvo dedicada a la historia y análisis de la publicidad francesa. La revista alcanzó 61 números, y no abandonó nunca su periodicidad (trimestral, luego bimensual, y finalmente trimestral) hasta su extinción, en 1982 (Mazo, 1994, p. 173).

A lo largo de todo el curso 1964-65, fueron recogiendo entre los profesores datos y experiencias para el establecimiento del plan definitivo de estudios. También se consultó la opinión de muchos profesionales y se contrastó el improvisado plan inicial con otros que ofrecían en su *currícula* los centros educativos en el extranjero. El resultado fue el Segundo Plan de Estudios de la Escuela Oficial de Publicidad, que fue sancionado el 31 de julio de 1965³⁰.

Siguiendo el modelo europeo, las asignaturas se dividían ahora en cuatrimestres; y, según recogía el documento, las líneas maestras para esa nueva ordenación académica podían resumirse en estos cuatro puntos: formación cíclica, con profundización progresiva en las mismas materias; reducción al mínimo de las asignaturas de carácter genérico; selección de las materias publicitarias que tienden a proporcionar la formación más completa; y atención a las clases prácticas, seminarios y trabajos en equipo.

Con esta nueva orientación, en el primer curso, permanecían las asignaturas “troncales” o fundamentales (“Teoría Económica”, “Estructura Económica de España”, “Introducción al Derecho”, los dos idiomas); se modificaban otras, subrayando su potencialidad práctica (“Matemáticas aplicadas a la Publicidad”, en vez de “Análisis matemático”; “El arte y sus estilos”, en vez de “Hª del Arte”); y se añadía una nueva, “Introducción a la Publicidad”, para centrar desde el principio el núcleo formativo del Programa. Algo similar sucedía en segundo curso, donde “Estadística” era sustituida por “Estadística aplicada a la Publicidad”, y “Análisis de mercados” por “Arte comercial”. También aquí se introducía una asignatura nueva: “Historia de la Publicidad”. Las dos asignaturas incorporadas eran a costa de dos materias que desaparecían: “Sociometría” y una de las dos Psicologías.

El segundo curso académico, 1965-66, echó a andar con el nuevo plan. Al término de ese año, y durante el mes de agosto, se introdujeron algunas modificaciones para conseguir la definitiva consolidación de la Escuela. El Reglamento fue revisado y completado, siendo definitivamente aprobado por Orden

³⁰ Cfr. Orden del Ministerio de Información y Turismo de 31 de julio de 1965 por la que se aprueba el Plan definitivo de Estudios (Segundo plan) de la Escuela Oficial de Publicidad, *Boletín Oficial del Estado*, nº 195, de 16 de agosto de 1965.

ministerial de 1 de agosto de 1966³¹. Por último, se publicó el Tercer y definitivo Plan de Estudios, que aparecía en el BOE junto al nuevo reglamento de la Escuela³².

Este nuevo plan mantenía la línea y contenido del anterior, si bien con algunos retoques. Su principal rasgo consistía en agrupar las materias en torno a tres núcleos docentes: los principios básicos de la Publicidad, los medios técnicos de la actividad publicitaria, y (una vez más, muy significativamente para el perfil que tratamos de describir) la estructura y organización de la empresa publicitaria. Este nuevo plan supuso la incorporación de nuevas asignaturas que permitieron la incorporación al claustro de profesores de grandes profesionales en el mundo de la comunicación: como Julián Bravo, profesor de “Programa de Marketing”; Manuel Martín Serrano, de “Psicología aplicada a la Publicidad”; Joaquín Aguilera Gamoneda, de “Técnicas audiovisuales; o Emeterio Melendreras, de “Ilustración publicitaria”.

En ese tercer curso, y con el nuevo plan, el sistema docente cambió por completo. Para el desarrollo práctico de muchas de las materias, se constituyeron cuatro “agencias ficticias” entre los alumnos de segundo y tercer curso: ellos escogían los grupos y asignaban las distintas funciones que cada uno iba a asumir: creativo, ejecutivo de cuentas, director de arte, etc. También crearon el nombre y logotipo de la compañía, y establecieron contactos con empresas reales de comunicación (medios, agencias) con vistas a elaborar proyectos viables que después serían juzgados en clase. Así, la Escuela se organizaba en un conjunto de agencias publicitarias, encargadas de realizar campañas completas: desde el estudio de mercado hasta su lanzamiento. Este sistema despertó un enorme interés entre el alumnado, y se convirtió en la punta de lanza del sistema pedagógico curricular.

La implantación de la Escuela en el mundo de la Publicidad era ya un hecho consumado. Pero acabaría de completarse el verano siguiente, entre junio y julio de 1968, con la confluencia de dos factores de especial relevancia docente:

³¹ En esa normativa se especificaban los órganos rectores y asesores de la Escuela, la selección y cometidos del profesorado, y el régimen docente de la Escuela: ingreso, matriculación, enseñanzas, expedición de títulos y disciplina interior.

³² Cfr. Ministerio de Información y Turismo (1966).

- El primero fue la apertura de la sección barcelonesa de la *Escuela Oficial de Publicidad*³³, con una convocatoria pública de setenta nuevas plazas para el curso inaugural. Para atender la dirección de dicho centro, se trasladó a la Ciudad Condal Serapio Iniesta, y se nombró a José Gutiérrez como Secretario del citado Centro.

- El otro factor fue la celebración de la *II Asamblea Nacional de Centros de Enseñanza Publicitaria*, que tuvo una importancia capital para el desarrollo de la docencia en todo el país.

Esta Asamblea (Publicidad, 1969a, pp. 141-147) se celebró en Madrid entre los días 9 y 11 de julio de 1968, y en ella participaron activamente todas las escuelas (públicas y privadas) en la reforma del plan de estudios. Este fue el eje central de las reuniones y el punto que capitalizó por completo el debate de esas jornadas. Bajo la Presidencia del Director del Instituto, Ignacio de la Mota³⁴, se alcanzaron algunas conclusiones verdaderamente importantes:

1. Con respecto al plan de estudios, una revisión completa de algunas materias (supresión de algunas por otras nuevas, modificación de contenidos, etc.) además de dos aspectos colaterales: suprimir la división de los cursos en cuatrimestres, y adoptar el inglés como único idioma impartido en la carrera.

2. Reconocer a los directores de los centros privados como corresponsales de la revista *Publicidad*, publicación oficial del Instituto, para integrar en sus páginas la información de las actividades de cada centro y la investigación llevada a cabo por sus profesores.

3. Solicitar al Instituto la recomendación a las Agencias, los Medios y los Anunciantes de que admitan en régimen de prácticas a los alumnos de todos los centros reconocidos.

³³ Cfr. Orden del Ministerio de Información y Turismo (1968a), por la que se crea la Sección en Barcelona de la Escuela Oficial de Publicidad.

³⁴ La Mesa de la Asamblea estuvo formada, en primer lugar, por varios cargos del Instituto Nacional de Publicidad: el Director, Ignacio de la Mota; el Secretario General, Rafael de los Ríos; y el Jefe de Estudios, Manuel Santaella. Además, formaban parte de ella, representando a la Escuela Oficial de Madrid: el Director, Serapio Iniesta; el Jefe de Relaciones Públicas, Arturo Grau; el Jefe de Documentación y Ediciones, Pedro Recuenco; y el Jefe de Investigación y Estudios, Emilia González.

4. Crear un Seminario de enseñanza publicitaria, integrado por todos los profesores de los centros, para el estudio, investigación y perfeccionamiento de la docencia publicitaria.

Con las sugerencias de esta asamblea, se elaboró un nuevo plan de estudios en el que se introdujeron los siguientes cambios:

- Desaparecieron aquellas materias de carácter general emparentadas con las que se imparten en el Bachillerato, pues se daban por ya conocidas por el alumno; en su lugar, se incluían otras más prácticas.

- La “Psicología”, la “Sociología” y el “Marketing” fueron estrictamente orientados a la Publicidad y a la investigación de mercados.

- La “Economía” cobró un interés más definido para la determinación del papel que juega la Publicidad, así como una mejora del conocimiento de la estructura económica general de España.

- Orientación hacia contenidos publicitarios de las asignaturas de “Arte”, “Redacción”, “Teoría y Práctica del Grafismo”; y adopción de una perspectiva muy práctica en las materias “Estrategia Publicitaria” y “Técnicas de los Medios”.

Finalmente, el nuevo plan de estudios incluyó una serie de recomendaciones muy concretas respecto a la amplitud de las materias, la limitación de las horas lectivas, la capacidad física de las aulas, etc.

A la vista del éxito obtenido en esa segunda reunión, el Instituto Nacional de Publicidad convocó un año después la *III Asamblea de Enseñanza Publicitaria*, que tuvo lugar en Palma de Mallorca entre los días 7 y 10 de julio de 1969 (Publicidad, 1969b). El plan de estudios había sido revisado en la pasada asamblea, así que esta vez el orden del día obvió por completo esta cuestión y se centró, en cambio, en aspectos de la organización docente que habían quedado sin revisar el año anterior: programas de algunas materias clave, convalidación de asignaturas, libros de texto, etc. Entre las aportaciones más interesantes de aquellas jornadas cabe destacar:

1. Unificación de los programas docentes. La asamblea aprobó, como proyecto de estudio, el temario detallado por asignaturas, que había sido elaborado recientemente por la *Escuela Oficial de Publicidad de Barcelona*. Aunque, se

indicaba en las conclusiones, cada Escuela podrá desarrollar ese temario adaptándolo al sistema de enseñanza que considere más apropiado.

2. Reconocimiento del trabajo fin de carrera, que era ya obligatorio para la obtención del título, y que ahora deberá ser presentado por las Escuelas privadas al examen de reválida con un informe previo a su calificación final. Consiste “en el desarrollo total de una campaña publicitaria y deberá presentarse a la aprobación de un tribunal integrado por el director de la Escuela, que actuará de presidente, y de cuatro profesores de la misma”³⁵.

3. La convocatoria de un concurso, por parte del Instituto, para la elaboración de libros de texto oficiales. Con ello se dio un paso de gigante para lograr la adecuada definición de las nuevas materias publicitarias.

3.1.1.2. Hacia una concepción universitaria de la Publicidad

Mientras tanto, otros factores ajenos a la Publicidad empujaban la docencia referida a medios de comunicación por derroteros muy próximos a la vida universitaria.

El primer paso lo había dado Manuel Fraga, ministro entonces de Información y Turismo, con la redacción de la famosa *Ley de Prensa* de 1966. En ella abogaba por una más completa formación de los periodistas y establecía la conveniencia de que los profesionales del periodismo –aunque su genérica alusión incluía a todos los profesionales de la comunicación social– obtuvieran un título universitario para después lograr el reconocimiento del título oficial de periodista.

Consecuencia de esa ley fue que un año después, al aprobarse el nuevo plan de estudios de la *Escuela Oficial de Periodismo*, se introdujeran dos importantes cambios: una duración de cuatro cursos académicos, en lugar de tres, para los nuevos planes de estudios; y la necesidad de tener aprobado el preuniversitario, para los nuevos candidatos (Ministerio de Información y Turismo, 1967).

³⁵ Citado según la Orden del Ministerio de Información y Turismo (1968), por la que se aprueba el Plan de Estudios (Cuarto plan) de la Escuela Oficial de Publicidad de Madrid.

De esta forma, iba cobrando forma la necesidad urgente de que los profesionales de la comunicación tuviesen una formación universitaria específica. A través de la creación de una Facultad de Comunicación Social, como quería llamársele en un principio, o de Ciencias de la Información, como terminó denominándosele.

En todos los documentos legales se hablaba de una única Facultad con licenciaturas independientes. Y esta circunstancia motivó que los directores de las cuatro Escuelas Oficiales de comunicación (Publicidad, Cinematografía, Radiodifusión y Televisión, y Periodismo) se pusieran a trabajar en una conversión de los respectivos planes de estudio al ámbito universitario; en definitiva, en la creación de una facultad común, aunque con planes de estudio diferenciados. Por parte de la sección de Publicidad y Relaciones Públicas, las gestiones las llevaron a cabo Juan Luis Calleja, Director del *Instituto Nacional de Publicidad*, y Enrique Feijóo, Director de la *Escuela Oficial de Publicidad*.

Por fin, el 13 de agosto de 1971 el Gobierno aprobó el Decreto 2070/1971 por el que se regulaban estos estudios. Y, en concreto, se establecía allí que “las Facultades de Ciencias de la Información podrán impartir las enseñanzas correspondientes a Periodismo, Cinematografía, Televisión, Radiodifusión y Publicidad”, si bien divididas en tres Ramas o Secciones: Periodismo, Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva, y Publicidad.

Ese mismo año se logró que el *Ministerio de Educación y Ciencia* aprobase el Decreto de “creación de las Facultades de Ciencias de la Información en las Universidades Complutense de Madrid y Autónoma de Barcelona”. Las dos impartieron su primer curso académico en el año 1971-72 incluyendo la licenciatura de Publicidad. Por fin la docencia en Publicidad alcanzaba rango universitario en nuestro país.

Mientras todo esto sucedía, la *Escuela Oficial de Publicidad* había iniciado su retirada. El mismo Decreto que regulaba los estudios universitarios de Ciencias de la Información establecía también un plazo máximo de cuatro años para la extinción de las anteriores Escuelas Oficiales. Pero esta sensible pérdida tuvo, a la vez, un efecto positivo: los más brillantes profesores de la Escuela, como Juan Manuel Mazo,

Julián Bravo o Rafael Alberto Pérez, pudieron ser incorporados a la naciente licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas.

Mientras tanto, los estudios universitarios en materia publicitaria comenzaban, lentamente, a implantarse en nuestro país. Después de las dos primeras licenciaturas, inauguradas en 1971, pasó más de un lustro hasta que se creara la siguiente: la de la Facultad de Ciencias de la Información en la Universidad del País Vasco³⁶. Allí comenzaron las clases en 1977, como sección delegada de la Universidad Autónoma de Barcelona; pero, pasados los cuatro primeros años, se juzgó que la sección había alcanzado la madurez suficiente como para independizarse y se constituyó en Facultad independiente³⁷. Con esta Facultad se creaba la tercera licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas.

Esas tres primeras facultades llevaron en exclusiva el peso de la docencia universitaria en Publicidad durante casi dos décadas. Lógicamente, las primeras facultades surgen allí donde hay una gran concentración demográfica: en concreto, se trata de las tres metrópolis más grandes de nuestro país. Cabe resaltar la fuerte afluencia de estudiantes de otras provincias, lo que va a redundar en una mentalidad más cosmopolita y universal de las primeras promociones, fruto del trabajo en equipo y la convivencia en las aulas.

3.1.1.3. Cambios históricos en los planes de estudio

Por lo que respecta a la organización administrativa, los tres planes de estudios presentan características muy dispares. El de Madrid es un sistema completamente cerrado, sin posibilidad para las optativas, cuya articulación en cursos académicos obedece a una lógica muy determinada: de la formación genérica y teórica a la especializada y marcadamente práctica. El de Barcelona, por el contrario, nace muy abierto a las preferencias del alumno, sin una lógica estructural clara. Hay posibilidad de escoger optativas en cuatro de los cinco cursos:

³⁶ Con anterioridad, en 1975, el Colegio Universitario San Pablo-CEU de Madrid, adscrito a la Universidad Complutense, abrió también una sección de Ciencias de la Información; pero sólo en la Rama de Periodismo.

se eligen 3 en primero, 3 en segundo, 2 en tercero, y 1 en cuarto. Pero se pretende que la elección no sea caprichosa ni resulte incoherente: las materias deben elegirse dentro de una determinada área que debe cursarse en su totalidad antes de pasar a otra³⁸. Por su parte, el plan de estudios de la Universidad del País Vasco es un sistema mixto: cerrado los cuatro primeros años y abierto el último; además, tiene los tres primeros años comunes con Periodismo, por lo que sólo en cuarto y quinto se ofrecen asignaturas propias y específicas de publicidad.

Todas estas circunstancias hacen que cada curso académico sea muy diferente de una Universidad a otra. Por lo que respecta al primer ciclo, tan sólo Primero ofrece un elenco de asignaturas más o menos similar: los tres planes ofrecen “Teoría y Estructura del Lenguaje”, “Introducción –o Teoría– de la Comunicación de Masas”, y “Teoría e Historia de la Publicidad”³⁹.

Pero lo más interesante es advertir la diferente orientación que cada universidad confiere a las materias específicas de Publicidad. Hay una diferencia de partida: mientras la Complutense une los dos campos de estudio de la licenciatura (“Historia de la publicidad y las relaciones públicas”, “Derecho de la publicidad y las RR.PP.”, etc.), la Autónoma de Barcelona y la del País Vasco separan ambos campos y se orientan sobre todo a la Publicidad, con algunas pocas materias de relaciones públicas.

Hay algunas asignaturas que, sorprendentemente, sólo se dan en la Complutense: como “Estructuras de la Publicidad y las RRPP”, “Ética” y “Deontología Profesional”, “Lenguaje publicitario y de las RRPP” o “Estrategias de la Publicidad y las RRPP”. Pero, en cambio, la referencia al campo de la planificación

³⁷ Fue reconocida por el Ministerio de Educación y Ciencia en el Real Decreto 2344/1981. El objetivo era también conseguir que todas las promociones -desde la primera, que terminaba en 1982- obtuviesen el título por la Universidad del País Vasco.

³⁸ Es la filosofía de los “itinerarios docentes”, que obliga a especializarse en una determinada área de interés de entre las ocho que ofrece la Facultad: Sociología, Historia Contemporánea, Política, Economía, Lengua y Literatura, Publicidad y Marketing, Información Periodística y una octava más genérica (Documentación, Opinión Pública, Movimientos Artísticos Contemporáneos y Lengua catalana instrumental).

³⁹ Esta última asignatura se traslada a Cuarto curso en la U.P.V. (el primero de la especialidad en Publicidad) por la necesaria complementariedad con el plan de estudios de Periodismo.

no existe en Madrid, y sí está –aunque muy escasamente– en Bilbao y Barcelona: ambas cuentan con una materia de “Medios publicitarios”.

En resumen, las diferencias entre los tres planes podrían quedar sintetizadas así (Méndiz, 2000, p. 210):

– Barcelona y Bilbao coinciden bastante en sus planes de estudio, debido a la dependencia de ésta respecto de aquella durante sus cuatro primeros años; eso se manifiesta en los contenidos de las asignaturas y en la aparición de optativas, que lleva anejo un número mayor de materias ofertadas.

– En las materias básicas o de apoyo, la Complutense concede más importancia a la “Psicología” y a la “Literatura”; y menos a la “Sociología”, a la “Economía” y al ámbito jurídico-político, que son las bazas de la Autónoma y la UPV. Omite incluso toda referencia a la Semiótica y la Historia de la Comunicación.

– En cambio, Madrid incluye más materias específicas de Publicidad: tiene algunas que no aparecen Barcelona o Bilbao (“Estructuras”, “Ética” y “Deontología”, “Lenguaje publicitario”, etc.) y presta especial atención al mundo de la gestión: “Empresa”, “Estrategia” y “Derecho de la Publicidad”, tres materias frente a una sola en las otras dos universidades.

– Las tres facultades coinciden en reforzar las materias básicas: “Teoría e Historia de la Publicidad”, “Marketing I y II”, “Creatividad I y II” (la II, sustituida por redacción genérica o redacción publicitaria, respectivamente, en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la UPV). También coinciden en las materias instrumentales: “Estadística e Investigación de mercados” (aunque con distinta orientación: separadas en la Universidad Complutense, unidas en la UPV, y reconducida a “Investigación operacional” en la UAB).

– En el ámbito de las Relaciones Públicas, Madrid apuesta más directamente: une la referencia a ellas en diez materias publicitarias (“Creatividad”, “Estrategia”, “Lenguaje”, etc.) e incluye dos materias a la Teoría y Técnica de las RRPP; en la UAB y en la UPV, sólo hay una materia específica.

En definitiva, a modo de breve sumario, cabe afirmar que la docencia publicitaria arranca con los primeros cursos de Pedro Prat Gaballí (1915-17), apunta las transformaciones en la profesión publicitaria durante los años cincuenta, y

desemboca con rapidez en el nacimiento de la Escuela Oficial de Publicidad (1964). Prosigue después con el tránsito a la Universidad (1971-77) y avanza hasta la revolución de los años noventa.

3.1.2. La docencia en publicidad desde la renovación de los 90

En 1989 nace en Sevilla la siguiente licenciatura en Publicidad⁴⁰. A partir de entonces, asistimos a la importancia creciente de dos tendencias: la multiplicación de centros docentes en muy poco tiempo, por un lado; y la renovación completa de los planes de estudio, por otro.

Por lo que respecta a lo primero, en menos de diez años, España pasa de tener tres licenciaturas en Publicidad y Relaciones Públicas a tener nada menos que quince; y el número sigue subiendo.

En 1990 nace el CEU – San Pablo de Valencia, que había iniciado su Facultad en 1986, abre una sección de Publicidad y Relaciones Públicas, dependiente de la Universidad Complutense. Al año siguiente, en 1991, es el Colegio Universitario de Segovia el que inicia su andadura; ese mismo curso, comienza también la licenciatura de Publicidad en el CEES (Colegio Europeo de Estudios Superiores), aunque años más tarde quedará asumida en la futura Universidad Europea de Madrid. Al año siguiente, son dos centros los que se ponen en marcha: en 1992 se crea la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Málaga, con lo que se abre la segunda licenciatura de Publicidad en la Comunidad Autónoma Andaluza; al mismo tiempo, la Universidad de Navarra comienza también la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas.

Dos años después, en 1994, comienzan sus clases otros dos centros: la Facultad de Ciencias de la Comunicación Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull (Barcelona) y la Facultad de Ciencias Sociales de Pontevedra, dependiente de la

⁴⁰ La Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla fue aprobada en el Decreto 156/1989. Nació con las tres licenciaturas: Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

Universidad de Vigo. Ambas arrancan con la licenciatura en Publicidad; y en el segundo caso, exclusivamente con ella.

En 1995 son nuevamente dos las licenciaturas que se abren. Se trata de dos universidades privadas, ya asentadas en el distrito universitario de Madrid, que inician ahora su docencia en Publicidad: la Universidad Europea de Madrid y la Universidad Antonio de Nebrija. Al año siguiente, la Universidad Pontificia de Salamanca, que hasta ahora impartía títulos genéricos de Ciencias de la Información, diversifica en tres su oferta docente: entre las nuevas licenciaturas está también la de Publicidad y Relaciones Públicas, que en este año 2000 ofrece al mercado su primera promoción de licenciados.

Dos años más tarde, en 1998, comienza una nueva licenciatura en Publicidad, aunque –por vez primera– dependiente de una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. En la Universidad de Alicante se pone en marcha este proyecto, que en estos momentos está ya en el segundo curso de la carrera. Y, finalmente, en 1999 se pone en marcha la Licenciatura en Publicidad y Relaciones Públicas en la Universidad Jaime I, de Castellón.

Con todo esto, el número de centros universitarios con docencia en Publicidad se ha multiplicado por cinco en tan solo diez años: a las tres universidades que iniciaron estos estudios entre 1971 y 1988, hay que sumar otros doce centros que han surgido en tan solo un decenio (a más de uno por año). Un total de quince licenciaturas oficiales, que –en su conjunto– suman cada año una cifra total de licenciados superior a mil doscientos.

Factores como la preparación y dedicación del profesorado, la orientación de las licenciaturas, el equipamiento para prácticas, etc. aparecen estudiados para el año 1998 en un interesante documento elaborado por la *Asociación Española de Agencias de Publicidad (AEAP)*, titulado precisamente “La calidad de la enseñanza publicitaria en la Universidades españolas”⁴¹. En la V Parte del proyecto, cuando

⁴¹ Publicado en Madrid, diciembre de 1998. El estudio, basado en un doble sondeo realizado entre los centros que imparten esta licenciatura: cuestionario relleno por los directivos de las facultades y opiniones de los alumnos de último curso de la licenciatura. Pese al rigor con que fue realizado, el informe adolece de dos serios problemas: 1º) Sólo cuenta con los datos

analicemos el momento actual y el marco más inmediato que representan las facultades de publicidad, desarrollaremos el último de los informes de esta serie elaborado por la AEAP.

Por el momento, vale la pena detenerse en la exposición resumida de algunos aspectos de los nuevos planes. Por término medio, un estudiante de Publicidad y Relaciones Públicas recibe 3.000 horas lectivas a lo largo de toda la carrera. De todas esas horas, una media de 1.163 corresponden a contenidos directamente vinculados con asignaturas de Publicidad y Relaciones Públicas; lo que supone un 38% de la carga lectiva total⁴². Esa docencia específica se reparte de la siguiente manera:

– Principios de Marketing: 90 horas. Incluye toda la preparación básica en mercadotecnia, antes de profundizar en campos más delimitados: marketing social, político, sanitario, etc. La preparación es más acusada en la UAB (150 horas) o en la Europea de Madrid (120 horas); pero todas las facultades le dedican al menos 60 horas⁴³.

– Marketing especializado: 91 horas. Este dato es un poco ficticio. Resulta parejo al anterior porque algunas facultades incluyen una variada oferta de asignaturas en este ámbito (Ramón Llull: 200 horas; Navarra: 115; Autónoma de Barcelona: 110). Pero se trata de materias optativas en su mayor parte. Además, se dan situaciones muy dispares: el marketing especializado es un campo muy reducido en algunas universidades (Vigo: 45 horas) e inexistente en otras (en Málaga, por ejemplo).

– Principios de Publicidad: 104 horas. Corresponde a la clásica "Introducción a la Publicidad" o a la "Teoría e Historia de la Publicidad": es decir, a materias que aportan las nociones elementales, antes de profundizar en materias como

de diez de los catorce centros docentes en los que entonces se impartía Publicidad y Relaciones Públicas; 2º) Sobre algunas cuestiones (equipamiento, infraestructura, publicaciones, etc.) los datos se refieren a la Facultad en su conjunto: incluyendo los atribuibles a Periodismo y Comunicación Audiovisual. A pesar de ello, merece todas las garantías; por eso lo vamos a utilizar en nuestra exposición, corrigiendo –en lo posible– esos dos problemas a los que hemos aludido.

⁴² Algunas facultades rebasan las 2.000 horas, como son los casos de la Autónoma de Barcelona (2.350), Europea de Madrid (2.130) y Ramón Llull (2.030).

⁴³ Tal vez el caso más ajustado sea el de Málaga: 60 horas en una asignatura que es, además, optativa. Es decir: que pueden salir alumnos sin haber recibido formación en esta

Creatividad, Planificación, etc. Como simple introducción, tiene una participación importante en los actuales planes de estudio; en ella inciden especialmente Europea de Madrid (180 horas), Vigo (150) y Segovia (120). Por debajo de la media se sitúa Antonio de Nebrija con 40; pero es una materia que en todas se atiende, con mayor o menor intensidad.

– Retórica publicitaria: 48 horas. El descuido de este campo es una de las notas más características en todos los planes de estudio. De hecho, esta cifra resulta poco significativa de la docencia común, porque se eleva artificialmente gracias a la importante atención que se le presta en la Ramón Llull (250 horas) y en Navarra (115). En muchas universidades no se imparte ninguna hora; y en otras, sólo diez (un crédito en la Europea de Madrid y en la Autónoma de Barcelona).

– Planificación de Medios: 156 horas. Claramente, se trata de una “materia estrella” en los nuevos planes. Todas las Universidades le dedican más de 100 horas; y algunas superan con creces la media: como Vigo (280), Ramón Llull (200) o Antonio de Nebrija (180). La influencia de la práctica profesional, y la ausencia generalizada de otras materias –como Estrategia, Estructura o Gestión de la publicidad– motivan la fuerte participación de este ámbito en el cómputo total de horas.

– Creatividad publicitaria: 321 horas. Se trata de uno de los focos principales de la carrera: el que recoge tanto Creatividad como Dirección de Arte, Diseño Gráfico, etc. En correspondencia con la importancia que el trabajo creativo adquiere en las agencias, todas las facultades se aprestan a dedicarle su principal carga docente. Abarca muchas más horas del mínimo establecido por el Ministerio, que señalaba cien horas lectivas. En la Autónoma se llega hasta las 690 horas, situándose a la cabeza de las universidades, muy por delante de Antonio de Nebrija (440) y la Europea de Madrid (400), que le siguen en dedicación.

– Relaciones Públicas: 244 horas. A pesar de compartir el título de la licenciatura, la docencia en este campo se concentra todavía en tan solo dos o tres asignaturas de los planes de estudio: actualmente no llega al 21% de los contenidos específicos de Publicidad y RRPP. Claramente, es la Cenicienta en el campo de la Comunicación, aunque –a tenor de las remodelaciones ya anunciadas para el curso 2000-2001– la atención a este ámbito va a ir claramente en aumento. La Europea de Madrid es el centro universitario que más cuida este aspecto (580 horas), a gran distancia de las segundas: UAB y Málaga, con 260 horas cada una.

materia. Pero esta deficiencia ha sido paliada en el nuevo plan de estudios, que ya ha

– Otras tres materias especialmente cultivadas son: Gestión Publicitaria (91 horas), Investigación de mercados (138) y Comportamiento del consumidor (89). Por el contrario, son áreas apenas tratadas en las aulas: Marketing Directo (39 horas), Promoción de Ventas (27) y Publicidad Internacional (21). Estas dos últimas sólo se imparten en la mitad de los centros docentes.

Sin embargo, con el milenio recién estrenado, se ha abierto un nuevo horizonte para las licenciaturas de Publicidad y Relaciones Públicas. Una nueva tesitura viene provocada, fundamentalmente, por la segunda reforma de los planes de estudio. En efecto: el curso 2000-2001 ha conocido también el estreno de muchas renovaciones del plan de estudios. Es la “reforma de la reforma”⁴⁴: la renovación sobre la primera renovación académica que, iniciada en 1992, desemboca en el curso presente.

Por lo que respecta a nuestro perfil, resulta importante señalar que ya las Directrices Generales aprobadas en 1991 para elaborar los planes de estudio de Ciencias de la Información (tanto los de Publicidad y Relaciones Públicas⁴⁵, como los de Periodismo⁴⁶ y Comunicación Audiovisual⁴⁷) establecieron como “materia troncal”⁴⁸ para las tres licenciaturas la asignatura “Publicidad y Relaciones Públicas”, y esa materia fue definida entonces como una “Introducción teórica y práctica a la Publicidad y las Relaciones Públicas y a sus *estructuras organizativas*”. Ya estaba por tanto contemplado el estudio de la Estructura en esa materia que se definía como troncal.

Este último aspecto nos interesa en el sentido de que la teoría acerca de la publicidad debe afrontar según las Directrices Generales, el estudio de sus *estructuras organizativas*; es decir, las interacciones de los agentes en el sistema publicitario.

recibido la aprobación por parte del Rectorado de la UMA.

⁴⁴ Resolución de 25 de julio de 2000, de la Universidad de Málaga, de modificación del plan de estudios de la Universidad de Málaga, conducente a la obtención del título de Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas.

⁴⁵ Cfr. Real Decreto 1389/1991.

⁴⁶ Cfr. Real Decreto 1428/1991.

⁴⁷ Cfr. Real Decreto 1427/1991.

⁴⁸ Respecto a la definición de "materia troncal", cfr. Real Decreto 1497/1987.

Es evidente que tan someras alusiones no bastan para definir siquiera la línea docente que va a seguir el programa de estas asignaturas. Nuestra intención con el presente capítulo es, en buena parte, desarrollar la breve explicación de contenidos de la materia que se nombra en las Directrices Generales.

3.2. El marco de los planes de estudio

3.2.1. Los nuevos planes

Pero antes de comenzar a describir los conceptos de publicidad y comunicación, detengámonos por un momento en la renovación de los planes de estudio que tuvo lugar en España a partir del inicio de la década de los 90.

Para unificar la reforma de los planes de estudio en las licenciaturas de Ciencias de la Información, se desarrollaron largas discusiones en el seno de los Departamentos de Periodismo y Comunicación Audiovisual y Publicidad de toda España, y también en las Juntas de Centro de las distintas facultades en las que se impartía alguna de las tres licenciaturas. Con las conclusiones de cada Centro y de cada Departamento, los Decanos de las Facultades de Ciencias de la Información comenzaron una ronda de encuentros para acordar un criterio homogéneo en la confección de los futuros planes de estudio.

Finalmente, se definieron los parámetros básicos que iban a presidir esa renovación académica y fueron elevados al Ministerio de Educación y Ciencia, que asumió y publicó esas indicaciones, convertidas en “Directrices Generales para la elaboración de los planes de estudio”. Las que se diseñaron para la Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas vieron la luz a comienzos del curso académico 1991-92.

Al año siguiente, todas las Facultades iniciaron el proceso de remodelación curricular. Algunas consiguieron llevarlo a cabo con rapidez, de tal forma que estuvieron listas para presentar ante el Ministerio su propuesta de plan de estudios, someterla a refrendo legislativo, conseguir la aprobación y publicación, y estrenar el nuevo programa académico en el curso académico 1992-93. Entre esas Facultades estaban la Autónoma de Barcelona, la Universidad de Navarra y la naciente Facultad de Ciencias de la información de Málaga. En años siguientes se sumaron casi todas las demás: primero, la Universidad de Sevilla, la Ramón Llull de Barcelona, la

Facultad de Pontevedra y las dos privadas de Madrid; después, la del País Vasco, la Complutense de Madrid y el Colegio Universitario de Segovia.

Con esto, los estudios de comunicación presentaron una apariencia enteramente nueva, que iba desde la duración (en cuatro años, para la mayor parte de los nuevos planes), a la organización temporal (en cuatrimestres: lo que ha supuesto una duplicación del número de asignaturas) y a la renovación de los contenidos: por primera vez se incluyen materias como “Publicidad Internacional”, “Publicidad multimedia”, “Nuevas formas publicitarias”, etc.

A partir del curso 2000-2001 tiene lugar la aplicación de la “renovación de la renovación”. La evolución que en España han seguido los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas no ha sido muy distinta a la que han seguido otros países del mundo occidental, y muy especialmente, Estados Unidos. De instituciones y escuelas donde se instruía laboralmente a los profesionales de este campo (creativos, ejecutivos de cuentas, planificadores de medios, etc.), se pasó en 1971, con la creación de las licenciaturas de Ciencias de la Información, a instituciones de rango universitario⁴⁹.

Pero, en definitiva, los nuevos planes de estudio asumen la importancia de lo que debe aportar el paso por la Facultad de Ciencias de la Comunicación a aquellos que desean dedicar su vida profesional al ejercicio de la comunicación pública.

La Universidad es, cada vez más, un lugar donde se capacita profesionalmente. La incorporación —hace ya decenios— de las Escuelas Superiores y Técnicas a los *currícula* de la Universidad, así como la más reciente proliferación en su seno de *masters*⁵⁰ y cursos de especialización, son una muestra fehaciente.

⁴⁹ En el ámbito anglosajón las *Journalism Schools* o, más recientemente las *Communication Schools*.

⁵⁰ En la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, durante este curso en el que estamos entrando, darán comienzo por primera vez dos *masters* organizados desde nuestro departamento.

Sin embargo, el compromiso con la profesión no entra en contradicción –sino que más bien lo potencia– con la necesidad de que nuestra facultad induzca a sus estudiantes a interesarse totalmente por el hombre. Por muy grandilocuente que pueda sonar esta afirmación, este interés es el que unifica las más diversas actividades que la Universidad desarrolla, especialmente aquellas que tocan aspectos más intrínsecamente humanos. No podemos, por tanto, obviar el carácter de nuestros estudios que los debería llevar siempre a poder ser catalogados de “carrera humanista”.

Efectivamente, las facultades de Ciencias de la Información o de la Comunicación reúnen de un modo privilegiadamente claro esas dos facetas que la sociedad actual reclama de los estudios universitarios: por una parte pretenden hacer de los que pasan por sus aulas “expertos en humanidad”, al tiempo que se les prepara para el ejercicio de la profesión de comunicador, con toda la carga teórica, práctica y técnica que esa actividad tiene hoy día.

3.2.2. Relación de la publicidad con asignaturas afines

La división y clasificación de las ciencias siempre ha sido una cuestión polémica y espinosa, altamente debatida por los especialistas, por cuanto implica esferas de jerarquía y ámbitos de competencia.

Las Ciencias de la Comunicación –y, más concretamente, la ciencia publicitaria- no escapa a esta dinámica de “reparto de influencias” en el ámbito científico. En situación de “paternalismo científico” se encuentran algunas disciplinas cercanas: como, por ejemplo, el Marketing, la Psicología, la Lingüística y la Sociología.

De todas ellas recibe conceptos, axiomas e instrumental metodológico; y todas, por tanto, han contribuido poderosamente a su desarrollo científico. Pero algunas han creado una relación más intensa, que actualmente sigue fructificando en trabajos y líneas de investigación.

Si tomamos como base la clasificación de áreas de conocimiento establecida por el Consejo de Universidades, podemos señalar cuatro áreas especialmente cercanas en lo que respecta a la docencia y a la investigación. La Publicidad, inmersa en el área de Comunicación Audiovisual y Publicidad (nº 105), encuentra notables similitudes –e, incluso, solapamientos- con las áreas de Comercialización e Investigación de mercados⁵¹ (nº 95), Psicología Social (nº 740), Lingüística General (nº 575) y Sociología (nº 775). Estas cuatro áreas incluyen contenidos de publicidad en sus materias específicas –o, también, asignaturas enteras en sus planes de estudio- dentro de las actividades docentes que les son reconocidas por las Universidades o por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Además, la Publicidad ha recibido de ellas el soporte conceptual y metodológico para buena parte de su progreso científico.

Otra base de referencia más consolidada es la clasificación de las ciencias de la UNESCO. Esta clasificación, la “Nomenclatura Internacional Normalizada para los campos de la Ciencia y la Tecnología”, fue adoptada en todo el mundo entre 1973 y 1974 a propuesta de las divisiones de Política Científica y de Estadística de la UNESCO. En España, esta Nomenclatura fue adoptada en su día por la extinta Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, que realizó una versión en español. En 1983, esta versión se convirtió –por Resolución del Presidente del C.S.I.C.⁵²- en la clasificación oficial utilizada por el Ministerio de Educación y Ciencia para la ordenación de la actividad científica y tecnológica.

A pesar de sus limitaciones (García, 1999: la más importante de ellas es su falta de actualidad, lo que le impide recoger con acierto nuevos campos científicos, como el de la Comunicación), resulta todavía un documento válido para situarnos en el campo general de las ciencias, dada la universal aceptación de sus categorizaciones. Por tanto, y aun discrepando de algunas de sus tipologías, vamos a adoptarla como punto de referencia en este epígrafe.

⁵¹ En términos más coloquiales, se suele denominar a esta área con los nombres de “Mercadotecnia” o “Marketing”.

⁵² UNESCO (1983).

Por lo que respecta a la Publicidad, hay tres campos⁵³ que confluyen claramente en el objeto científico de nuestra materia: esos campos son Ciencias Económicas (nº 53), Psicología (nº 61) y Sociología (nº 63). Además de ellos, también guardarían alguna relación -aunque más lejana- otros cinco campos: Antropología (nº 51), Derecho (nº 56), Lingüística (nº 57), Ciencias de las Artes y las Letras (nº 62) y Ética (nº 71). Esta dispersión de saberes indica ya que no existe, en el esquema de la UNESCO, un núcleo de conocimientos debidamente articulados en torno al fenómeno de la Publicidad.

Atendiendo sólo a los campos más específicos, podemos establecer tres disciplinas científicas (una por cada campo) que presentan una cierta afinidad con la materia que estudiamos: Organización y Dirección de Empresas (5311), Psicología Social (6114) y Comunicaciones sociales (6308). Si, además, repasamos el conjunto de las especialidades (independientemente del campo del que procedan), encontramos también una cuarta disciplina, Sociología del trabajo (6306), que guarda una cierta conexión. Con ellas, y con sus divisiones internas, presentamos el siguiente cuadro de relaciones científicas entre Publicidad y otros campos científicos:

⁵³ El documento de la UNESCO antes citado establece tres conceptos básicos para la clasificación de las ciencias. Los *Campos* son los apartados más generales; vienen codificados con dos dígitos y se supone que comprenden varias disciplinas. Las *Disciplinas* suponen una descripción general de grupos de especialidades; vienen codificadas con cuatro dígitos y se supone que establece una cercanía científica con las demás disciplinas del mismo campo. Las *Subdisciplinas* son las entradas más específicas, y coinciden con las llamadas especialidades; vienen codificadas con seis dígitos y representan las actividades que se realizan dentro de una disciplina.

Tabla 3.2.2.f. Campos, Disciplinas y Especialidades afines a la Publicidad. (Fuente: Elaboración propia a partir de la Clasificación Internacional de las Ciencias (UNESCO, 1983)).

Económicas: 53	Psicología: 61	Sociología: 63
Org. y Dir. Empresas: 5311	Psicología Social: 6114	Comunicac. Sociales: 6308
Publicidad: 5311-01	Publicidad: 6114-01	Publicidad: 6308-99 (otras)
Marketing: 5311-05	Comportam. colectivo: 6114-03	
Estudios de mercados: 5311-06	Comport. consumidor: 6114-06	Sociología del trabajo: 6306
	Marketing: 6114-13	Sociología de los medios de comunicación de masas: 6306-07
	Comunicación simbólica: 6114-18	

Con todo, pensamos que el elenco presentado es suficientemente amplio y representativo de las relaciones científicas de nuestra materia con los campos afines. En todo caso, se asienta sobre una tipología universalmente aceptada, que facilita la ubicación sobre un mapa previamente definido. Y, a la vez, da muestra fehaciente de la configuración multidisciplinar de nuestra materia.

3.3. Consideraciones conceptuales en torno a publicidad

Consideramos que la fijación de la terminología publicitaria es una de las tareas pendientes de esta disciplina. Los términos que utiliza la profesión (y en ocasiones también los académicos) son muy variables, ambiguos y –en cualquier caso– frecuentemente anglicismos, cuando no directamente palabras anglosajonas⁵⁴. Con el propósito de solucionar esta circunstancia hemos trabajado este capítulo. Pero el ordenamiento de este panorama pasa por la clarificación, en primer lugar, del concepto de publicidad, aunque sólo fuera –en el caso de este proyecto– por ser la palabra más presente en el enunciado de nuestro perfil.

En una primera aproximación al concepto, cabe señalar algo ya comúnmente aceptado por los especialistas: la consideración de la Publicidad como una forma de comunicación, y más en concreto, como una forma de *comunicación social* con sus características propias:

- Si nos situamos en la óptica de la Lingüística, veremos que se ha ido decantando la idea de que existe un cierto fenómeno lingüístico y comunicativo, una identidad —morfológica, sintáctica y pragmática— en el uso del lenguaje dentro del ámbito de la Publicidad. Este tipo de comunicación humana, y también este tipo de textos, ha generado un uso que puede calificarse de “propio”, con unas características que lo diferencian de otros discursos sociales o colectivos.

- Si, por otro lado, nos situamos en la perspectiva del Marketing, veremos que también ahí se ha dado un cambio importante. Hasta hace relativamente poco tiempo, dos decenios como mucho, la Publicidad era definida con frecuencia como “una técnica o instrumento a disposición del responsable comercial para influir en la cifra de ventas, aumentándola” (Martín, 1980, p. 15). Técnica o instrumento de ventas. Como explicaban las definiciones más típicas de los años setenta, la Publicidad era vista en el ámbito mercadológico tan solo como un repertorio de técnicas, como una disciplina instrumental, sin fundamento teórico.

⁵⁴ Hay confusión frecuente, sin ir más lejos, entre los términos de publicidad y propaganda; y de publicidad y *publicity* (que no ha logrado una aceptable traslación al castellano, por más que algunos lo han traducido como “notoriedad”) la falta de un mínimo sentido histórico ha llevado a considerar equivalentes los términos *advertising* y *publicity*, que implican esferas de comunicación diferentes.

Afortunadamente, ese tipo de consideración ha sido ya ampliamente superada: todos los manuales de Marketing publicados en la segunda mitad de los ochenta y todos los de los noventa coinciden en definir la Publicidad como una forma de *comunicación*, y en formular –a partir de esta noción– sus otras características o notas definitorias.

Es comúnmente aceptada la noción de publicidad como una “forma de comunicación persuasiva, pagada por un anunciante identificado, con la finalidad comercial de promover bienes o servicios”. Esta es, en su expresión más genérica, la noción que habitualmente se ha manejado en los manuales de publicidad durante muchos años. Sin embargo, vamos a ver cómo ni siquiera una expresión tan genérica como ésta es universalmente aceptada por todos.

Las dificultades para lograr el consenso acerca de la noción que acabamos de exponer provienen de múltiples instancias y obedece a razones muy dispares. En los párrafos siguientes, y de forma muy esquemática, trataremos de resumirlas aludiendo a los campos de donde proceden:

1) La Teoría de la Comunicación de Masas ha enfatizado siempre la especificidad de la Publicidad en un doble plano. Subrayaba, en primer lugar, su distinción con el Periodismo —ya sea impreso o audiovisual— definiéndola como “comunicación persuasiva o interesada” frente al carácter de “comunicación objetiva o informativa” que supuestamente presentaba aquél. En segundo lugar, acentuaba la distinción entre Publicidad y Propaganda, definiendo a la primera como “comunicación comercial”, mientras reservaba para la segunda la etiqueta de “comunicación ideológica”.

Tabla 3.3.g. Categorización de las disciplinas según la Tª de la Comunicación
 (Fuente: Elaboración personal a partir del esquema clásico de P. H. Wright (1963))

Comunicación	Información	Contenido	Disciplina
Informativa	Objetiva y desinteresada	Actualidad	PERIODISMO
Persuasiva	Subjetiva e interesada	Comercial	PUBLICIDAD
		Ideológica	PROPAGANDA

Pero, por una parte, la actual doctrina ha reconocido el papel informativo desempeñado por la Publicidad; y por otra, ha desmentido la posibilidad de trazar una frontera tajante entre lo que es Publicidad y lo que es Propaganda. Con respecto a lo primero (información *versus* persuasión), cada vez es mayor el reconocimiento de que, en Publicidad, no puede obviarse su misión de *informar* sobre el producto, de aportar algo nuevo (un nuevo dato, una nueva imagen, un nuevo atributo) para poder seducir a la audiencia. Por lo que, sin renunciar a su vocación persuasiva, la Publicidad reclama para sí en algunos casos el valor de la información y, por tanto, no puede ser ésa una nota negativa en su definición.

En segundo lugar, también se ha demostrado inconsistente la tajante división entre Propaganda y Publicidad. Si, inicialmente, la Publicidad y el Marketing eran funciones que incumbían sólo a las empresas y, por tanto, se entendía que la comunicación publicitaria era exclusivamente *comercial* —por lo que todas sus definiciones señalaban indefectiblemente que su objeto era “la promoción de bienes o servicios”—, en las últimas dos o tres décadas, sin embargo, la publicidad se ha extendido a otros muchos ámbitos ajenos a la empresa y cercanos, por el contrario, a la difusión de ideas. Baste con enumerar algunos casos: instituciones del Estado, instituciones benéficas y ONGs, partidos políticos, asociaciones en defensa de la mujer, etc. Esto ha cristalizado en campañas de muy diversa índole: sensibilización hacia el Tercer Mundo, solidaridad con los marginados, abandono del consumo de drogas, promoción de la tolerancia y erradicación del racismo, etc.

2) Otras dificultades para aceptar la noción de Publicidad antes apuntada provienen de las áreas comunicativas colindantes y se refieren a las relaciones científicas entre las distintas disciplinas. En el seno de la comunicación persuasiva,

por ejemplo, algunos teóricos de la Relaciones Públicas insisten en que la Publicidad no es un fenómeno diverso del campo que ellos estudian; antes bien, asumen que la Publicidad forma parte de las Relaciones Públicas y está al servicio de éstas.

“Dado que la publicidad es uno de los medios de comunicación con el público, podría tener peso la opinión de incluirla como parte de las relaciones públicas. El hecho de que haya que pagar por la inserción de la publicidad no afecta a este punto general. La imagen que el público tiene de una determinada empresa deriva indudablemente en parte de la publicidad que la misma realiza”. Y, más claramente aún, “la publicidad es lógicamente una parte de las relaciones públicas” (Black, 1994, p. 44 y 147).

En esta misma línea, ya hemos visto que los teóricos del Marketing han afirmado desde siempre la dependencia profesional y científica que la Publicidad mantiene con respecto a la Mercadotecnia⁵⁵. Y hay parte de verdad en esa afirmación: porque la publicidad se integra dentro de los planes –más amplios y genéricos– del marketing de toda empresa. Pero la publicidad no tiene sólo una dimensión mercadotécnica; ni siquiera económica. La publicidad alcanza a la esfera de lo social (modificando valores y estilos de vida), de lo artístico (adelantando vanguardias y difundiendo nuevas corrientes), de lo psicológico (influyendo en los estudios de percepción y comprensión de mensajes), etc.

3) En un ámbito más reducido, hay autores que ponen de relieve la inestabilidad de esa primera noción genérica de publicidad. Porque, señalan que no toda la publicidad es pagada (Vela y Bocigas, 1996, pp. 359-362). Que hay muchas excepciones a esa regla general como para que se la considere un rasgo esencial de la publicidad. Así, por ejemplo, no se pagan muchos anuncios de ONGs y entidades benéficas, que se insertan en los medios de comunicación sin desembolso alguno de dinero. Tampoco son pagados los anuncios de autopromoción de las cadenas televisivas, o la publicidad de las marcas que hacen los camiones de distribución en los laterales del vehículo, o la promoción que las

⁵⁵ Además de la definición de Enrique Martín, ya señalada, merece la pena anotar también la de Robert Leduc: la publicidad es una “variable instrumental que el responsable de marketing

empresas hacen en sus propios edificios⁵⁶, etc. Por tanto, ya el primer punto de la definición se presenta problemático para muchos.

La situación descrita hace conveniente adentrarnos en las distintas aproximaciones que se han dado al concepto de publicidad. Lo haremos desde los tres ámbitos que, por competencia directa en la materia, se han visto forzosamente obligados a intentar delimitar ese concepto. Nos referimos al ámbito legal, al profesional (los que ejercen la publicidad y, especialmente, las asociaciones profesionales) y al académico (profesores y teóricos de la comunicación publicitaria).

3.3.1. Definiciones de publicidad

Comencemos por el ámbito legal. Según el artículo 2 de la *Ley General de Publicidad* (Ley 34/1988, de 11 de noviembre), la publicidad es “Toda forma de comunicación realizada por una persona física o jurídica, pública o privada, en el ejercicio de una actividad comercial, industrial, artesanal o profesional, con el fin de promover de forma directa o indirecta la contratación de bienes muebles e inmuebles, servicios, derechos y obligaciones”.

Lo cual nos habla al menos de cuatro rasgos definitorios:

1) Forma de *comunicación*: No se define como una “técnica de ventas”, una “técnica de comunicación” o un “instrumento para el marketing de la empresa”, sino abiertamente como un fenómeno comunicativo.

2) Realizada por una persona *física o jurídica*: Es decir, no es un ámbito sólo para las organizaciones (sean comerciales o no), sino para todos, también las personas singulares.

puede utilizar para cumplir los objetivos comerciales de la empresa” (en Díez de castro y Martín, 1993, p. 22).

⁵⁶ Tanto la publicidad en los laterales de vehículos (p. ej.: autobuses) como en algunas fachadas (p. ej.: vallas publicitarias) se pagan si no son propiedad de la propia compañía; por tanto, no tiene sentido dejar de considerar como publicitarios los mensajes igualmente elaborados para soportes móviles o para superficies del espacio público por el hecho de que no se paguen; porque tanto su contenido como su proceso de elaboración son idénticos.

3) En el ejercicio de una actividad *comercial*, industrial, artesanal o profesional: La definición propone varios tipos de actividad mercantil, pero excluye todo el campo de la publicidad social (marketing con causa, ONGs, etc.) así como la publicidad política (electoral o no). La difusión de ideas o el cambio de actitudes (“Campaña contra el racismo”, etc.) quedan positivamente fuera del campo de la publicidad. Para mayor abundamiento, después se indicará que el objetivo de esa actividad son los “*bienes muebles o inmuebles, servicios, derechos y obligaciones*”.

y 4) Con el fin de *promover* (...) la *contratación*: El resultado final que interesa –a esta concepción jurídica de la publicidad– es aquello que afecta a una ley mercantil: los contratos entre dos partes. Así pues, la publicidad se circunscribe –en la Ley General de Publicidad– sólo al ámbito comercial o mercantil; y su finalidad es concretamente la promoción (información, conocimiento público de algo).

En el ámbito supranacional, podemos encontrar también otras normativas (comunitarias o internacionales) que han establecido alguna definición del fenómeno publicitario. Esas normativas son:

1. Directiva 84/450/CEE, de 10 de septiembre de 1984, del Consejo de Europa: relativa a la aproximación de las disposiciones legales de los Estados miembros en materia de publicidad engañosa. Allí se incluye, en el artículo 2, una definición de publicidad muy parecida a la que acabamos de mencionar; lo cual es bastante lógico, porque el texto español se ha elaborado siguiendo las pautas establecidas por este documento normativo a nivel europeo⁵⁷.

2. Directiva 98/43/CEE, de 6 de julio de 1998, del Parlamento Europeo y del Consejo: relativa a la aproximación de las disposiciones legales en materia de publicidad y patrocinio de los productos del tabaco. Es interesante constatar el comienzo de su definición: “Publicidad: Cualquier tipo de comunicación comercial...”.

⁵⁷ En la Introducción a la Ley General de Publicidad, puede leerse: “La adhesión de España a las Comunidades Europeas implica, entre otros, el compromiso de actualizar la legislación española en aquellas materias en las que ha de ser armonizada con la comunitaria. El Consejo de las Comunidades Europeas aprobó con fecha 10 de septiembre de 1984 una directiva (...). Las circunstancias precedentes aconsejan la aprobación de una nueva Ley general sobre la materia”.

3. Instrumento de ratificación del Convenio Europeo sobre Televisión Transfronteriza hecho en Estrasburgo el 5 de mayo de 1989, publicado en España recientemente. Allí se indica claramente que el término “publicidad designa todo anuncio público realizado con el fin de estimular la venta, la compra o el arrendamiento de un producto o de un servicio, *de promover una causa o una idea*, o de producir cualquier otro *efecto deseado* por el anunciante, por el cual se cede un tiempo de transmisión al anunciante mediante remuneración o cualquier contrapartida similar”. En cuanto a la segunda cursiva, cabe señalar que se asume el hecho de que la publicidad lleva anejo el control de todos los aspectos del mensaje emitido.

En el ámbito profesional de la publicidad, podemos distinguir tres esferas que pueden ayudarnos a definir este concepto: por una parte, la esfera de las asociaciones profesionales; por otra, la de las revistas especializadas; y por último, la de los propios publicistas. Comenzaremos por analizar el concepto de publicidad que han asumido las asociaciones españolas, veremos después el concepto que propugnan las asociaciones extranjeras, y terminaremos repasando las definiciones que han elaborado algunas revistas y algunos publicitarios de especial renombre.

Por lo que respecta a las asociaciones, la *Asociación Autocontrol de la Publicidad* (creada en 1995) ha adoptado un punto de partida muy claro: asume, como marco de referencia, la definición de publicidad que se recoge en la Ley General de Publicidad de 1988. Por tratarse de un órgano no coercitivo, y por su deseo de no suplantar al sistema legal constituido, deliberadamente no ha querido imponer ninguna normativa ajena a su Código de Conducta; y, por lo mismo, ha renunciado a elaborar o asumir otro concepto distinto de publicidad.

Por parecidas o idénticas razones, tanto la *Asociación Española de Agencias de Publicidad* (AEAP), como la *Asociación Española de Medios Publicitarios de España* (AMPE) han asumido también el concepto legal de publicidad que establece la LGP. En el caso de la AMPE, además, porque al estar vinculado a la Asociación Autocontrol, entiende que así favorece un punto de partida común con el resto de las asociaciones, empresas o instituciones que forman parte de esa entidad autorreguladora. Por tanto, podemos decir, la mayor parte de las asociaciones

profesionales parecen haber adoptado la perspectiva legal a la hora de definir el concepto de publicidad.

La única excepción es la *Asociación Española de Anunciantes (AEA)* que, si bien no ha elaborado una definición propia y específica de publicidad, sí ha publicado dos documentos en los que apunta rasgos definitorios de su concepto. El primero de esos documentos es un cuadernillo titulado *Planteamientos básicos de la Asociación Española de Anunciantes*, en el que recoge la Asociación afirma: “La Publicidad es un altavoz de lo que es la sociedad y es una herramienta muy eficaz para extender los valores de ésta. Realiza una labor de *información*, pone al servicio de la sociedad las mejores ofertas e innovaciones que surgen en los mercados, para que el público sepa lo que existe, cómo es, qué ventajas ofrece, cómo se acopla a sus necesidades, y elija libremente entre varias marcas”. Y añade: “sirve como instrumento diferenciador”, “es la manera más efectiva que las compañías tienen de comunicarse con sus consumidores”, “influye en el éxito de los productos y, evidentemente, de las empresas fabricantes”, “es un elemento fundamental de financiación y garantiza la independencia de los medios de comunicación” (Asociación Española de Anunciantes, 1998, p. 57).

En el otro documento, *Impacto económico de la publicidad en España* (1999, p. 26), sí se llega a configurar un ensayo de definición del fenómeno publicitario. Como veremos, trata de ser conciliadora y abarcar posturas diversas en torno a varios de los aspectos tratados en ella: “Publicidad es la forma de comunicación comercial masiva o no masiva, cuyo fin es promover directa o indirectamente, mediante la información y/o la persuasión, la contratación de bienes o servicios”.

De esta forma, la AEA. asume un concepto de publicidad con una triple orientación: de cara al anunciante, la promoción y diferenciación de sus productos y servicios; de cara al consumidor, la *información* de las diferentes ofertas (novedades, ventajas, satisfacciones que ofrecen, etc.); y de cara a los medios, colaborar en su financiación y asegurar su independencia.

Por lo que respecta al ámbito profesional extranjero, podemos detenernos en las definiciones de la *Asociación Americana de Marketing*. Así, en los años sesenta definía la publicidad como “toda aquella forma pagada y no personal de presentación

y promoción de ideas, bienes y servicios por cuenta de alguien identificado” (Ortega, 1997, p. 21). En la década siguiente, la noción apenas variaba: “Cualquier forma pagada de presentación o promoción no personal, a favor de un patrocinador determinado. Salvo en la publicidad directa, la publicidad es impersonal, pues se dirige a las masas” (Ferrer, 1980, pp. 102-103). Y en los noventa, se configuraba como sigue: “Cualquier forma pagada de presentación no personal y promoción de ideas, bienes o servicios por parte de un anunciante identificado” (Biagi, 1990, p. 53).

Los elementos comunes e invariables en esas nociones son las siguientes:

1. Comunicación pagada.
2. Presentación no personal (a través de medios de comunicación).
3. Anunciante identificado.
4. (Salvo en los años 70) Promoción de ideas, bienes o servicios.

Por su parte, otra asociación profesional americana de cierta relevancia, la *Advertising Federation of America*, se decantaba por esta definición: “La publicidad es el empleo comercial de mensajes orales o impresos, firmados, que informan al público respecto a productos, servicios o ideas, y despiertan en el lector un deseo hacia ellos” (Ferrer, 1980, p. 102). También aquí se alude a la identidad del anunciante (“firmados”) y a la triple orientación de los contenidos (“productos, servicios o ideas”), pero presenta una novedad importante: resalta la finalidad de informar (“informan al público”) sobre la de persuadir.

En el ámbito de las revistas especializadas, podemos advertir una falta de acuerdo bastante notable. Quizás porque sus respuestas fueron el resultado de una encuesta (tal vez no fueron suficientemente depuradas), lo cierto es que no existe un acuerdo claro sobre qué entienden unas y otras acerca de este fenómeno (Ferrer, 1980, pp. 102-129):

- Así, la veterana *Advertising Age* de Estados Unidos, definía publicidad como “la representación impresa, escrita, hablada o ilustrada de una persona,

producto, servicio o acción, públicamente patrocinada por el anunciante y por cuenta del mismo, para inducir ventas, uso, votos o respaldos”⁵⁸.

- Por su parte, la revista francesa *Vendre* establecía: “Publicidad es un conjunto de medios empleados para hacer conocer y apreciar los productos puestos en venta con vistas a aumentar el consumo, sin intervención personal de los vendedores”⁵⁹. En el Cono Sur, la revista venezolana *Publicidad y mercadeo*, afirmaba que “publicidad es exponer un producto, marca o idea bajo una luz que los destaque ventajosamente con respecto a la competencia”⁶⁰. Y en España, la primera revista publicitaria, *Control*, la definía así: “Publicidad es el conjunto de medios que se emplean para divulgar o extender la noticia de hechos, cosas y servicios”⁶¹.

Por último, las definiciones de los profesionales de la publicidad, nos hablan también de posiciones muy dispares. En Estados Unidos, H. Seyfert la define como la “forma de influir que pretende sugerir la aceptación, el cumplimiento, la divulgación del fin ofrecido en ella misma”. Mientras que para Daniel Starch, la publicidad es un “ofrecimiento de una propuesta pagada por personas o empresas que se dan a conocer, destinada a influir en la opinión o en la actitud de aquellos a quienes se dirige el mensaje”. Estas dos primeras definiciones ponen el acento en una característica esencial de la publicidad: tratar de *influir* a través del mensaje publicitario.

Por parte europea, Marcel Laloire (Francia) define la publicidad como el “conjunto de medios adecuados para impresionar al público con vistas a la venta de un producto o la utilización de un servicio”; mientras que Ralph Glasser (Inglaterra) consiste en la “utilización de medios de comunicación de masas para informar, persuadir y facilitar la venta” (Duch, 1986, pp. 5 y 6). Estos dos autores, como vemos, enfatizan la *venta* como objetivo final de todo acto publicitario.

⁵⁸ Nótese dos aspectos ciertamente novedosos en esta definición: por primera vez se incluye explícitamente la comunicación política (inducir votos) entre sus cometidos, y por primera vez también se incluye la promoción de personas (pueden ser políticos, pero también cantantes, etc.) entre las actividades de la publicidad.

⁵⁹ Esta definición, como puede verse, enfatiza el aspecto técnico (conjunto de medios) y subraya la –dudosa– capacidad de inducir la venta con la sola publicidad.

⁶⁰ Destaca la *información selectiva* de la publicidad: la búsqueda de ventajas distintivas como finalidad fundamental de la actividad publicitaria

⁶¹ Lo cual supone asumir un punto de vista técnico, más que comunicativo; y un ámbito circunscrito a lo comercial, que deja fuera la publicidad social y de ideas.

Entre las “figuras” de la publicidad encontramos las definiciones más personales y creativas. Luis Bassat (1994, p. 6) define la publicidad como “el arte de convencer consumidores” (forma sintética de aludir a tres aspectos concretos: es un arte, no una técnica; se trata de convencer, no de informar; se orienta al consumo, no a las ideas). Frente a él, otro gigante de la publicidad como David Ogilvy (1989, p. 7) parece afirmar exactamente lo contrario: “La publicidad no es una forma de arte o de diversión, sino un medio de información”; y prosigue: “cuando redacto un anuncio no quiero que se me diga que es ‘creativo’. Quiero que resulte tan interesante que obligue a comprar el producto”.

Y, por último, las definiciones académica. Para Haas (1966, p. 11), uno de los primeros en elaborar una *teoría* de la publicidad, “la ciencia publicitaria tiene por objeto el estudio de los procedimientos más adecuados para la divulgación de ciertas ideas o para establecer relaciones de orden económico entre individuos en situación de ofrecer mercancías o servicios y otros susceptibles de hacer uso de tales mercancías o servicios”.

González Martín (1996, p. 5), otro estudioso de la teoría publicitaria, define “la publicidad como una práctica comunicativa mediadora entre el mundo material de la producción y el universo simbólico del consumo, que permite que los anunciantes, merced al desarrollo de un lenguaje específico, creen demanda para sus productos, pudiendo no sólo controlar los mercados, sino incluso prescindir de ellos”.

Para Kleppner (1988, p. 27), también teórico de la publicidad, ésta “es un método para comunicar a muchas personas el mensaje de un patrocinador a través de un medio impersonal. Las funciones de la publicidad son numerosas: está diseñada para convencer a una persona de que compre un producto, para apoyar una causa o incluso para alentar menor consumo (*desmarketing*) (...). Independientemente de su propósito específico, toda la publicidad tiene dos hilos comunes: un fundamento de marketing y uno de comunicación persuasiva”.

Desde una óptica más economicista, William Stanton (1980, p. 482) define la publicidad como “la presentación hacia un grupo de un mensaje impersonal, oral o

visual patrocinado abiertamente acerca de un producto, servicio o idea. Este mensaje (...) es diseminado a través de uno o más medios y es pagado por un patrocinador identificado”.

En el ámbito del marketing, Philip Kotler (1995, p. 654) la define como “toda comunicación no personal y pagada para la presentación de ideas, bienes o servicios por una empresa determinada”. Definición que es asumida plenamente por William Wells, John Burnett y Sandra Moriarty (1996, p. 12) en su célebre manual: “La publicidad es comunicación impersonal, pagada por un anunciante identificado que emplea los medios de comunicación con el fin de persuadir a una audiencia o influir en ella”.

Desde esa misma perspectiva de marketing, Ignacio Rodríguez (1997, p. 41) y otros señalan: “La publicidad es un proceso específico de comunicación que, de un modo impersonal, remunerado y controlado, utiliza los medios masivos para dar a conocer su producto, servicio, idea o institución. Su primer objetivo es el de informar, dar a conocer; y el segundo consiste en influir en los comportamientos”.

También desde la óptica mercadotécnica, Santesmases (1996, p. 765) afirma: “Es una forma de comunicación que el marketing utiliza como instrumento de promoción (...). La publicidad es toda transmisión de información impersonal y remunerada, efectuada a través de los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, exterior, cine, etc.), mediante inserciones o anuncios pagados, en los que se identifica al emisor, cuyo mensaje es controlado por el anunciante, y que va dirigido a un público objetivo, con una finalidad determinada (...): estimular la demanda de un producto o cambiar el comportamiento del consumidor”.

Desde otra perspectiva, Rabassa y García (1978, p. 123) afirman: “La publicidad es la acción de comunicación a través de los medios de comunicación de masas (...). Es una acción unilateral, empresa-mercado, con objetivos de información, persuasión o imagen. La publicidad es hoy uno de los factores sociales de mayor importancia, pues impulsa el consumo hacia el sentido en que los empresarios desean, con la consiguiente presión que provoca la aceleración del consumo y, con ello, el desarrollo económico”.

Para Enrique Ortega (1990, p. 387), la publicidad es “un proceso de comunicación de carácter impersonal y controlado que, a través de medios masivos, pretende dar a conocer un producto, servicio, idea o institución, con objeto de informar, influir en su compra o aceptación”.

Finalmente, para Colley (1965, p. 51) “la publicidad es comunicación de masas pagada, que tiene como último propósito transmitir información, crear una actitud o inducir a una acción beneficiosa para el anunciante (generalmente la venta de un producto”.

Como se puede ver, al margen de algún autor que identifica publicidad con venta, en la mayoría de las definiciones académicas de publicidad podemos encontrar estas notas comunes:

1. Es una forma de comunicación,
2. pagada (o remunerada de algún modo),
3. impersonal (en el ámbito de la comunicación de masas),
4. hecha por un anunciante o patrocinador identificado,
5. en la que se presentan ideas, bienes o servicios (e instituciones),
6. con el fin de informar (en primer lugar), persuadir (en segundo lugar, como consecuencia) o aumentar las ventas (fin más generalizado)⁶².

Como señala Benavides (1994, p. 60), para muchos “la publicidad se define, más o menos, como la presentación comercial, impersonal y múltiple de bienes, servicios, marcas, ideas, etc. a cargo de un anunciante y a través de un soporte (...). Para otros, sin embargo, la publicidad no se identifica con el anunciante, ni se refiere al medio como soporte, sino que, más bien, procura la elaboración de espacios para la convivencia, la comunicación y la interacción”.

⁶² Más adelante analizaremos todas y cada una de esas notas supuestamente definitorias del fenómeno publicitario. Será justo antes de que propongamos nuestra definición de publicidad: precisamente como argumento que justifique nuestra propuesta conceptual.

Esto supondría, en términos conceptuales, constatar, por una parte, la consideración de ésta como un espacio social y cultural (más volcada hacia lo público), donde debatir –y donde, históricamente, se han debatido– aspectos de interés colectivo; en definitiva, un lugar donde intercambiar: símbolos, mitos, ideas; marcas, emblemas, enseñas medievales; proyectos sociales, causas políticas, empresas comerciales. Por otra, la consideración de ésta como espacio económico y comercial (más volcada hacia lo privado), donde lograr diversos fines: promocionar productos, marcas, empresas; proporcionar al público información sobre las mercancías; canalizar la demanda hacia la oferta y dar salida al excedente de producción; incentivar el consumo; en definitiva, asegurar la buena marcha del actual sistema económico.

Esa doble acepción, esa doble faceta del fenómeno publicitario (que se solapa en algunos de sus elementos: como la marca, que es, a la vez, sociocultural y económico) es la que ya señalara Joan Costa en su libro *Reinventar la publicidad* (1993, pp. 13-38). Allí hablaba de “las dos caras de la publicidad”: el rostro del *bussiness* (empresa, clientes, agencia, sistema de producción) y el rostro de la sociedad (investigación, valores, efectos sociales, hábitos de conducta).

Como nuevamente señala Benavides, esa doble faceta del fenómeno publicitario puede ser entendida y resuelta en el binomio “publicidad”-“*publicity*”:

“En el fondo, esa doble definición (de la publicidad) tiene su importancia, y refleja, a mi juicio, las formas que la publicidad adopta; una de ellas, desde el siglo XVIII, la otra, tiene orígenes mucho más antiguos. En efecto, por un lado, la ‘publicidad comercial’ –lo que los americanos definen como *advertising*– es una actividad contemplada dentro de la Economía Política de la era Ilustrada, y su finalidad económica viene dada por las leyes del mercado. Por otro lado, sin embargo, la segunda acepción de publicidad –lo que algunos autores entienden como *publicity*–, afecta más a los modos de entender ‘lo público’, no sólo como un lugar donde las instituciones velan por el interés general, sino, especialmente, como un *escenario* donde donde los individuos, los grupos sociales y las instituciones se comunican” (Benavides, 1996, p. 187).

Las dos perspectivas que hemos expuesto (la mercadotécnica y la sociocultural) no suponen planteamientos antagónicos. Cabe verlas como dos proyecciones distintas de un único y mismo fenómeno: la distinción entre la publicidad como mensaje controlado y dirigido a la colectividad (“publicidad”: sea o no comercial) y la publicidad que se construye en el espacio público, en el ámbito de lo público: la notoriedad social en sus diversas formas y efectos socioculturales.

3.3.2. Acotaciones conceptuales

Pues bien, en la tarea que nos hemos propuesto de clarificar el concepto de publicidad, puede ser útil deslindar las relaciones y diferencias de la publicidad con las otras modalidades de comunicación persuasiva; en concreto, con la promoción de ventas y las relaciones públicas.

Realizaremos este ejercicio desde la perspectiva de que estas tres formas de persuasión (*Advertising*, *Promotion* y *Public Relations*) constituyen el núcleo más importante del llamado *mix* de comunicación⁶³.

La promoción o promoción de ventas⁶⁴, proviene del término latino *promovere*, que significa “iniciar o adelantar una cosa procurando su logro”. En este sentido, la promoción de ventas consistiría en “iniciar o adelantar algo a favor de las ventas”. Pero, realmente, cualquier esfuerzo de la empresa para satisfacer al consumidor responde a esa acepción de promover, por lo que habría que calificar de promoción de ventas a todas las acciones de marketing.

Por otra parte, tampoco nos ayuda demasiado la definición que de ella nos da la *American Marketing Association* (AMA, 1960, p. 20): “son aquellas actividades comerciales distintas de la venta personal, la publicidad y la *publicity*, para estimular la eficacia compradora del consumidor y del distribuidor: como exposiciones,

⁶³ Se entiende por *mix* de comunicación al conjunto organizado y coordinado (“mezcla”) de técnicas de comunicación que una empresa o institución puede emplear para comunicarse con sus públicos. La mayoría de los teóricos del marketing se refieren sólo a las tres señaladas, aunque otros autores incluyen también la venta personal o incluso—como formas propias— el patrocinio y el emplazamiento de productos.

⁶⁴ También se discute si es una misma cosa o son dos.

muestras, exhibiciones, demostraciones y diversos esfuerzos no pertenecientes a la rutina ordinaria para intensificar las ventas”.

Nos parece mucho más certera la definición que proponen Vela y Bocigas (1996, p. 418): “aquella modalidad de comunicación persuasiva de marketing o promotion, cuyo mensaje consiste en el ofrecimiento temporal de un valor adicional”. Porque, en efecto, los dos rasgos esenciales de la promoción de ventas son: la temporalidad (los descuentos, etc. *son* por un tiempo limitado) y el valor añadido (sea éste: dinero, regalos, descuentos, concursos, sorteos, un producto de regalo por cada X comprados, etc.).

En cuanto a la finalidad, publicidad y promoción se identifican: ambas formas de comunicación se orientan a regular la demanda de los consumidores y a incrementar las ventas; pero en casi todo lo demás se distinguen muy claramente. Por una parte, porque la publicidad suele insertarse en soportes ya establecidos (los medios de comunicación), mientras que las promociones generan habitualmente sus propios soportes (regalos, primas, concursos, etc.). En segundo lugar, porque la primera se orienta al cambio permanente de actitudes, a la persuasión, a lograr consumidores para siempre; mientras que la segunda persigue el cambio momentáneo de conductas, la motivación impulsiva, lograr una compra inmediatamente.

Por último, en cuanto al tipo de receptor: mientras que la publicidad se dirige al consumidor “en general”, la promoción busca a consumidores o revendedores “en particular”; de ahí que algunos hayan señalado que “la publicidad engloba toda forma de promoción pagada y no personal de un bien o servicio (...) y la promoción de ventas engloba todo esfuerzo, predominantemente personal, encaminado a promover un bien, servicio o institución” (Benito, 1991, pp. 1186).

Veamos en una tabla resumen las principales diferencias que encontramos entre una y otra forma de comunicación:

Tabla 3.3.2.h Diferencias entre Publicidad y Promoción de Ventas (Fuente: Elaboración personal a partir de fuentes diversas (Benito, 1991, pp. 1175-1194, González Lobo, 1998, pp. 41-48, y Vela y Bocigas, 1996, pp. 413-436))

Rasgo diferenciador	PUBLICIDAD	PROMOCIÓN
Finalidad	Cambio <i>actitud</i> (persuasión)	Cambio de <i>conducta</i> (impulso)
Objetivo	Lograr consumidores fieles	Lograr ventas inmediatas
Temporalidad	Medio y largo plazo	Corto y cortísimo plazo
Validez mensaje	Siempre	Por un tiempo determinado
Emisor	Empresas o instituciones	Solamente empresas
Receptor	Consumidor "en general"	Consumidor "en particular"
Soporte de comunicación	Se inserta en los <i>mass media</i>	Crea sus propios soportes
Mensaje centrado en	La marca o el producto	La ventaja económica
Riesgos	Puede no producir ventas	Puede dañar a la marca
Momento del ciclo de vida del producto	Siempre (situación de normalidad)	Lanzamiento y declive (situación excepcional o de crisis)
Canal de promoción	Generalmente, no personal	Generalmente, personal
Ámbito de comunicación	Comercial, social o político	Sólo comercial

En cuanto a las diferencias principales entre Publicidad y Relaciones Públicas, el mensaje fundamental de las Relaciones Públicas consiste en una demostración de buena voluntad. Su finalidad es la de “llevarse bien” con los distintos públicos a los que se puede dirigir una empresa o institución, sean internos o externos. Y el objetivo último que buscan no es otro que el de lograr la aceptación, ya sea del entorno social (desde el público general hasta los competidores, pasando por las administraciones públicas o las organizaciones del mismo ámbito), ya sea por parte del personal interno de la empresa (accionistas, proveedores o empleados).

En definitiva, la empresa busca, a través de las relaciones públicas, legitimar su actuación en el mercado. Y para eso tiene que demostrar que aporta algo a la sociedad en la que crece y se desarrolla; algo distinto del beneficio puramente financiero-contable, pues éste queda sólo en el ámbito de la empresa y no beneficia al entramado social que le sostiene y da vida.

Las acciones propias de relaciones públicas son muy variadas. Entre muchas otras, se puede destacar: el patrocinio y el mecenazgo, los actos sociales, los eventos deportivos y culturales; las ferias, salones y exposiciones; las fundaciones, donaciones, premios y becas; los regalos de empresa.

Por lo que se refiere a la finalidad, está más alejada de la publicidad de lo que ésta está respecto a las promociones. Fundamentalmente por tres motivos:

- El primero es que la publicidad se hace para los productos, marcas o servicios, mientras que las relaciones públicas sirven globalmente a las empresas, corporaciones o instituciones.

- El segundo, que la publicidad consiste en el *control* tanto de la comunicación (momento, impacto, tamaño, situación, etc.) como del mensaje (desde la idea creativa hasta la realización final); mientras que las relaciones públicas residen en la *influencia* positiva sobre los públicos o líderes de opinión, que son los que luego generarán una comunicación y unos mensajes no controlados absolutamente.

- Y el tercero, como consecuencia de esto mismo, que la publicidad trabaja con métodos muy concretos y controlados (hasta puede medir cuantitativamente la eficacia: GRPs, OTS, Coste por mil, etc), mientras que las relaciones públicas operan con grandes dosis de indeterminación, de forma más indirecta e indefinida; por eso resulta mucho más difícil medir su eficacia.

En la tabla 3.3.2.i., resumimos de forma sintética las principales diferencias entre estas dos formas de comunicación persuasiva:

Tabla 3.3.2.i Diferencias entre Publicidad y Relaciones Públicas (Fuente: Elaboración personal a partir de fuentes diversas (Canilli, 1993, pp. 28-33; y Antona, 1991, pp. 39-55))

Rasgo diferenciador	PUBLICIDAD	RR. PP.
Finalidad genérica	Principalmente, comercial	Institucional y social
Finalidad comunicativa	Conocimiento (notoriedad)	Aceptación (popularidad)
Públicos	Externos (clientes, consumidores)	Internos y Externos
Objeto de promoción	Productos, marcas, servicios	Empresas e instituciones
Medios y soportes	Concretos y tarifados	Concretos y no tarifados
Métodos de planificación	Estudios de mercado	Sondeos de opinión
Rendimiento comunicativo	<i>Per se</i> , independiente de la gestión empresarial	Dependiente de la gestión y la popularidad de la empresa
El mensaje es	Controlado en los contenidos, pero poco creído y aceptado	No controlado en los contenidos, pero creído y aceptado
El lenguaje es	Típico y reconocible (breve,	Variable (lenguaje del

	conciso, directo)	protocolo, de los medios, etc.)
Calendario de actuaciones	Repetidas en el tiempo	Puntuales (para un acto)
Resultados	Cuantitativos	Cualitativos
Medición de la eficacia	Precisa (GRPs, post-test, etc.)	Incierta (sólo sondeos)
Temporalidad objetivos	Corto y medio plazo	Largo y muy largo plazo

3.3.3. Rasgos definitorios de la publicidad

Según las definiciones elaboradas en el ámbito académico, tanto por profesores como por investigadores, hemos identificado cinco rasgos comunes⁶⁵: Comunicación pagada; impersonal; realizada por un anunciante o patrocinador identificado; en la que se presentan ideas, bienes o servicios; y con el fin de informar, persuadir o aumentar las ventas. Puede resultar interesante el análisis pormenorizado de cada uno de ellos:

3.3.3.1. Comunicación pagada.

Esta es una de las características que más a menudo se citan en las definiciones de los diversos autores: que es necesario pagar un precio para poder emitir el mensaje. Evidentemente, esta nota es bastante excepcional: porque en otros modos de comunicación colectiva, lo normal es que el emisor cobre en vez de pagar (el conferenciante en una charla, el cantante en un concierto), y que –en caso de haberlo– el coste de la comunicación corra a cargo del receptor (por eso paga la entrada a la conferencia o al concierto). La Publicidad es la única forma de comunicación colectiva que requiere un pago previo por parte del emisor para que se lleve a cabo.

⁶⁵ Dejamos al margen el primero (“forma de comunicación”) por tratarse de un punto que ya es pacíficamente aceptado por la doctrina, y no necesita debate científico.

Pero lo que implícitamente se está queriendo decir es que debe hacer *un pago a terceros*. Es decir, se introduce sutilmente el requisito de que la comunicación sólo es publicitaria cuando el vehículo por el que se transmite no es propio de la empresa. Pero, como sabemos, existen también numerosas excepciones a esta regla; pues habría que ver cómo han de considerarse los anuncios por palabras que algunos medios insertan gratuitamente; o la llamada “autopublicidad”. Por el hecho de tener que pagar o no, el mensaje no deja de ser el mismo.

A pesar de todo, aún hoy la publicidad suele ser reconocida –en la inmensa mayoría de los casos– por ser comunicación pagada. Esa es una de las diferencias fundamentales entre la publicidad y las relaciones públicas o la *publicity*: Aún más: mientras en publicidad lo razonable y ético es pagar por el mensaje, en la *publicity* o en las relaciones públicas lo razonable y ético es no pagar. Aunque solo fuese por considerar la forma habitual en que tienen lugar estas acciones.

3.3.3.2. Comunicación impersonal

La segunda característica que suelen recoger la mayoría de las definiciones de publicidad es que se trata de una forma de comunicación impersonal. Esto significa que se emplea un medio de masas, los únicos que por definición son impersonales.

Esta es la nota que más vamos a rebatir a lo largo de este apartado. Ya desde antes, pero a especialmente a propósito de la generalización de las tecnologías digitales, debemos concluir que no es una nota definitoria de la publicidad el hecho de que emplee medios impersonales. La publicidad puede emplear tanto medios masivos como personales. Se podría llegar a hablar de una comunicación “interpersonal” (Ehrlich, 2000).

3.3.3.3. Comunicación de un emisor identificado como publicitario

El requisito de que la publicidad deba ser hecha por un patrocinador o anunciante identificado se incluye en la mayoría de las definiciones de publicidad con el fin de distinguirla de la *publicity*. Aún en los casos en que la ocultación del anunciante es utilizado por el creativo publicitario para crear expectación (campañas *teaser*: de expectación y cumplimiento) esto se realiza sobre la base de un reconocimiento posterior más acentuado —mayor notoriedad, por tanto— de la identidad del anunciante.

En la Publicidad necesitamos conocer siempre a quien se anuncia: precisamente porque se trata de una comunicación persuasiva, subjetiva e interesada. Incluso, en algunos países, se exige esa identificación para que la publicidad pueda ser legalmente emitida.

Pero quizá habría que reformular esta nota como “comunicación *controlada* por un patrocinador identificado”, porque esa es la auténtica diferencia con lo que sucede característicamente en otras formas del mix de comunicación: patrocinio, *product placement*, relaciones públicas, etc. Tanto en estas como en la Publicidad se ha identificado más o menos al emisor y, por cierto, tanto en unas como en otras, cada vez se identifica menos. Lo que sí se ha dado tradicionalmente en Publicidad es el control del mensaje: qué se dice, cuándo se dice, cómo se dice y a quién. En las otras formas persuasivas, por el contrario, el control sobre el mensaje es siempre limitado e indirecto.

3.3.3.4. Presentación de ideas, bienes o servicios

La cuarta característica que recogen las definiciones de publicidad es la que afecta a sus contenidos. Según unos, la publicidad promociona bienes o servicios; y según otros, habría que incluir también las ideas (postura que va ganando

adeptos⁶⁶). Pero a esto habría que añadir al menos la promoción de otro importante contenido: la publicidad de personas.

3.3.3.5. Con el fin de informar, persuadir o aumentar las ventas

Una de las discusiones más clásicas entre todos los que estudian la publicidad es la relativa al fin que se propone la publicidad. Según unos, la primera función, de la que derivan las demás, es la función informativa: informar acerca de los productos es lo que posibilita después las otras funciones (persuadir del mensaje, incitar a la compra, etc). Según otros, la impronta persuasiva es tan marcada que ésta y no otra debe ser reconocida como función fundamental de la comunicación publicitaria. Y, por supuesto, no faltan quienes afirman que la función esencial –aquello por lo que las empresas recurren a la publicidad– es el aumento de las ventas.

En relación con esto hay que señalar, en primer lugar, que la publicidad – como elemento del *mix* de comunicación– no debe medirse en términos de ventas, sino de comunicación. El incremento de ventas, aunque pueda darse por efecto exclusivo de la publicidad, es el resultado conjunto de todos los elementos del *mix* de comunicación más los otros tres elementos del marketing *mix*: estrategias en el precio, en la distribución y en la producción⁶⁷. También hay que tener en cuenta la creciente importancia de variables de medición como puede ser la notoriedad o el *branding*; con un interés especial por la función de recordar⁶⁸ o variables que miden la influencia sobre las tres primeras etapas de la secuencia de comunicación: conocimiento, comprensión y aceptación.

Que la publicidad influye en las ventas es algo evidente. Pero esto igualmente se podría afirmar del resto de las modalidades de comunicación

⁶⁶ Desde mediados de los años cincuenta se empieza a incorporar a las definiciones de publicidad el cometido de “promocionar ideas”: incorporación que es entonces propugnada por muy pocos, y que se generaliza a mediados de los setenta.

⁶⁷ Lógicamente, la agencia publicitaria a la hora de *venderse* al anunciante, se manifestará en sentido contrario: insistirá en la relación directa entre publicidad y ventas.

⁶⁸ Numerosos autores la incluyen entre las funciones principales de la comunicación publicitaria. (Kotler, 1994, pp. 581-583; Santesmases, 1996, pp. 575-576; Wells, Burnett y Moriarty, 1996, p. 667).

(relaciones públicas, promociones, etc.) y de los otros elementos del marketing *mix*, y de muchas otras variables ajenas a la empresa: la moda, los gustos del consumidor, las acciones de la competencia, etc.

En relación con el debate acerca de si la Publicidad es información o persuasión, cada vez más nos inclinamos por la postura intermedia que nos habla de mensajes publicitarios que siempre contienen elementos de persuasión junto con elementos informativos. El anuncio más informativo siempre tiene intención de persuadir; y el más persuasivo siempre tiene algo de información, aunque sólo sea que existe ese producto con esa marca. Por tanto, más bien estamos hablando de una finalidad única: informar persuadiendo, o persuadir informando.

Sirva toda esta exposición para poner en contexto acerca de la complejidad de las delimitaciones conceptuales en este campo. Las tendencias que vamos a describir a partir de ahora en las estructuras publicitarias de nuestros días no hacen sino profundizar en esta confusión.

En relación con la cuestión conceptual vale la pena detenerse en el pensamiento de Ludwig Wittgenstein, destacado autor analítico de gran influencia en la filosofía anglosajona, aunque menos conocido en Europa (Monk, 1994).

Para ello nos remitiremos directamente a lo que se ha llamado su "segunda" filosofía o evolución de su modo de pensar acerca del lenguaje⁶⁹. Su filosofía anterior, la del *Tractatus*, contenía una visión del lenguaje rígida: según él mismo, la mayor parte de los usos del lenguaje no encajaban en la estrecha teoría de un lenguaje único. De acuerdo con este pensamiento, el lenguaje es más que nada una actividad: no describe en modo alguno hechos y sus expresiones no tienen un significado único sino que podemos concebir para cada una de ellas significados y contextos muy diferentes. Los conceptos son demasiado fluidos para el tipo de análisis por el que abogaban Russell y él mismo en su "primera" filosofía.

Llegado a este punto, Wittgenstein da con el símil de "instrumentos" para describir esta visión del lenguaje y con el de "juegos" para describir su pluralidad:

con la palabra juego designamos una infinidad de actividades diferentes, cada una de las cuales tiene sus propias reglas, y conocer las reglas equivale a saber jugar. De esta forma, desarrollando esta analogía, designó las situaciones comunicativas como "juegos de lenguaje"; el estudio del lenguaje debe orientarse a conocer sus reglas, para establecer el uso correcto de las palabras y los abusos que se cometen cuando no se respetan las reglas. Como ocurriría, por ejemplo, si, en un partido de balonmano, se sancionara al jugador que coge el balón con las manos... (Monk, 1994, p. 4).

Para este segundo Wittgenstein, una las fuentes de perplejidad filosófica ha estado desde siempre en la búsqueda del rasgo común de todas las cosas nombradas por el mismo nombre. Por el contrario, en los "juegos del lenguaje" no es tan importante la búsqueda de una esencia común como la de una cierta semejanza a la que denomina "parecido" o "aire de familia". De este modo, por ejemplo en los diálogos platónicos, Sócrates busca una respuesta filosófica a preguntas como: '¿Qué es el conocimiento?' buscando aquello que todos los ejemplos de conocimiento tienen en común⁷⁰. Wittgenstein busca reemplazar la noción de esencia por la de parecido de familia: "Nos inclinamos a creer que debe de existir algo en común a todos los juegos, pongamos por caso, y que esta propiedad común es la justificación para aplicar el término 'juego' a los diversos juegos; puesto que los juegos forman una familia cuyos miembros guardan cierto parecido. Algunos de ellos tienen la misma nariz, otros las mismas cejas, y otros la misma manera de andar; todas estas semejanzas se superponen" (Monk, 1994, p. 314).

Así, resulta factible y rentable el intento de buscar alguna apariencia física que sea común a todos los casos de la acción de comunicar publicidad, no sólo porque pensemos que la expresión designa un proceso, sino porque esperemos encontrar un rasgo común a todos los casos; Wittgenstein nos sugerirá entonces que sólo puede haber un parecido de familia entre todos los casos de hacer publicidad. En cualquier caso, siempre podremos afirmar que publicidad, las promociones y las relaciones públicas son familias distintas y que determinada actuación, por ejemplo el *product placement*, tiene un cierto parentesco con esta última a través, sobre todo, de su rama de *publicity*.

⁶⁹ Recogido a título póstumo en las *Investigaciones Científicas* (1953).

Y es que, por nuestra parte, no podemos dejar de trabajar en la línea de los acotamientos y las sistematizaciones, sea a través de la búsqueda de rasgos comunes y esencias, sea acudiendo a conceptos como los de “familia” o “juego”. Por mucho tiempo se ha demostrado el valor clarificador y pedagógico de esta tarea. Pero veamos en que contexto debemos trabajar en nuestros días.

3.3.4. Algunas claves para entender la publicidad actual

Ante el hecho de la creciente presencia de las marcas en todo tipo de contextos culturales, en modo alguno puede decirse que nos encontremos simplemente ante una estrategia comercial que lleva a que los anunciantes ocupen nuevos foros hasta ahora vedados para las intenciones comerciales (Victoria, 1999b)⁷¹; el desarrollo de todo este movimiento tiene que ver más bien con un juego de complicidades que implica no sólo a los anunciantes (las marcas) sino también a los productos culturales y a los consumidores/espectadores, tres de los grandes agentes constitutivos de la sociedad contemporánea.

Las descripciones apocalípticas de nuestra sociedad nos han acostumbrado a imaginar víctimas impotentes, consumidores manipulados por la ciencia y la técnica de la comunicación comercial. En cambio, el desarrollo de esta misma comunicación –con algo más que el consentimiento por parte del consumidor– manifiesta que no hay una única dirección en la realización de estos presagios casi siempre catastrofistas.

La marca es y seguirá siendo elemento imprescindible de la comunicación comercial. Y ya hemos asumido plenamente que las mismas marcas no son meros elementos comerciales. Si queremos, por ejemplo, acceder a la misma esencia de

⁷⁰ En relación a esto, Wittgenstein dijo una vez que su método podía resumirse diciendo que era exactamente el opuesto del de Sócrates.

⁷¹ En el caso del *product placement*, han sido mayoría los estudios relativos a la materia se han unido con frecuencia, como si de una se siguiera necesariamente la otra, la crisis de la publicidad convencional con la aparición y la aceptación por parte del público del *product placement* o técnicas “similares”: Cfr., entre otros muchos, Nebenzhal y Secunda, 1993, pp. 1-11; o también se ha explicado el nacimiento y consolidación de la técnica como el resultado

estas fuertes imágenes y signos de nuestros días, no podemos reducirlas a una pura manifestación de marketing. Se ha afirmado hasta la saciedad que, en nuestros días, adherirse a uno de estos signos comerciales no es sólo expresar la preferencia hacia un tipo de producto en lugar de otro; es adherirse a la vez a unos determinados estilos de vida de los cuales la marca es la manifestación exterior. Y es esta precisamente la función social que hace propicia a la marca para la comunicación.

En realidad, podemos decir con Semprini (1995, pp. 16-23) que la marca moderna pertenece más al mundo de la comunicación que al del comercio; su rasgo más sobresaliente es su naturaleza comunicativa (sobre todo, desde el momento en que hay una preferencia por comunicar los aspectos inmateriales de los productos frente a los aspectos objetivos de su diferenciación: lo que pueden evocar en la imaginación, su simbología, todo lo referente a las características del producto percibidas de forma subjetiva...); y, más en concreto, se trata de una naturaleza comunicativa eminentemente discursiva, ya que lo consustancial a la marca es crear "mundos posibles y dotarlos de sentido". Por tanto, esto supone "pasar del terreno del marketing y de la teoría económica al campo de las ciencias sociales y de las ciencias de la significación".

Pues bien, un acercamiento a la marca coherente con esta naturaleza comunicativa y con este enfoque, desde las ciencias sociales y de la significación, puede convenir especialmente a fenómeno como los que vamos a estudiar. A eso dedicamos el primer epígrafe de este apartado. En el segundo, intentamos trazar el contexto sociocultural (en gran medida, ese tejido de complicidades) en el que se mueven las transferencias de significados que se producen en las comunicaciones comerciales de nuestros días. Terminamos con dos de los rasgos de éstas a los que más recurriremos a lo largo de las páginas que siguen: la desaparición de los límites entre los distintos tipos de comunicación y –paralelamente– una convergencia a todos los niveles bajo el signo de la que hasta ahora llamábamos “pequeña pantalla”.

de la búsqueda de ingresos suplementarios y soluciones promocionales por parte de Hollywood: Advertising Age, 1984, p. 34.

3.3.4.1. Primera propuesta: el enfoque comunicativo

Cada vez con más frecuencia, utilizamos, de forma equivalente, los conceptos de signo, producto, marca y los términos que aluden a las distintas comunicaciones: elementos que, integrados en nuestra cultura, nos han sugerido o recordado otras cosas que no son ellos mismos, por lo que les podemos atribuir un valor sustitutivo que los hace aptos para la transmisión de mensajes. “Imágenes y textos son signos” (Costa, 1993, p. 42) y, de forma especial, puesto que su papel primordial es crear y difundir un universo de significación en torno a un objeto, la marca ha de ser una máquina productora de significados. Dentro de la infinidad de significados posibles en una sociedad, la marca recorta un segmento y lo ordena confiriéndole significado: lo distingue de la competencia y le otorga, la mayoría de las veces, valores culturales, sociales, simbólicos y míticos.

En fin, el enfoque podríamos definirlo como el análisis técnico de las estructuras en las cuales los significados son producidos; y más en general, de los medios a través de los cuales se produce el sentido. En el caso de los medios de comunicación objeto de nuestro estudio, cabe tener en cuenta, en primer lugar, que se trata de sistemas “representacionales”. La producción de significado a partir de sus contenidos depende de que las audiencias compartan y entiendan las interpretaciones de las convenciones de la comunicación comercial.

Normalmente, en la práctica, ni siquiera somos conscientes de estas convenciones, pero lo cierto es que se nos transmiten significados de una forma no explícita; hemos aprendido a decodificarlas de forma espontánea: se utilizan diversos códigos –siempre que sean compartidos y comprendidos– con la función de condensar los significados que ayudan a la construcción de sentido.

– De hecho, la sustancia de la mayoría de los productos es, en principio, distinta de su función significativa; suelen ser objetos de uso diario a los que las sociedades otorgan significaciones concretas (Barthes, 1964). Desde siempre, los productos, y después las marcas, han tenido un marcado carácter simbólico que la publicidad no ha hecho más que aumentar.

– Y también los actos (los gestos) de consumo pueden aportar una gran cantidad de significación dependiendo del contexto sociocultural, de la situación espacio-temporal, etc. En este sentido, por ejemplo, se pronuncia la *teoría dramática*: la comunicación, de modo específico, se trata de un intercambio de acciones simbólicas, esto es, cargadas de un significado que está por encima del mero comportamiento externo. (Burke, en AA.VV., 1976, p. 80, ha sido el primero en tratar dramáticamente la acción humana y, dentro de ella, la comunicativa). Además, para que una comunicación funcione como una representación social constituyente y constituida, debe integrar las distintas prácticas sociales.

Por ejemplo, para el estudio de una de las que llamaremos “nuevas formas en el medio televisión”, este enfoque fue apuntado ya por uno de los primeros estudios sobre el tema (Troup, 1991, p. 18). Podríamos analizar precisamente cómo el espectador extrae el significado a partir de la visión –o audición– de los productos y las marcas emplazadas (lo que en semiología se conoce como pragmática). O también, desde el punto de vista semántico, resultaría interesante el estudio de cómo adquieren significado los productos y simbolismo las acciones de consumo en el contexto de las acciones audiovisuales.

En definitiva, cómo se produce esa transmisión mutua de significados: al igual que las personas forman, frecuentemente, sus opiniones sobre los otros dependiendo de los productos que usan, el consumidor también se forma una opinión sobre un producto basada en la personalidad del que lo está usando y en el contexto en el que aparece. En este sentido se desarrolla la investigación de McCracken acerca del *endorsement* de celebridades. Este autor realiza un análisis desde el punto de vista de los significados culturales que transmite el *endorser* a través de su *status*, sexo, clase, edad, personalidad, estilo de vida y anteriores papeles. El modelo muestra cómo los significados pasan de la fuente al producto y del producto al consumidor (McCracken, 1989, pp. 315-318).

De la misma forma, la mayoría de las acciones que agruparemos bajo el nombre de relaciones públicas van encaminadas precisamente a eso, a coger prestado uno o varios sentidos de los eventos, las personas o el contexto, y transmitir ese significado al producto o a la marca, por medio de asociación; al igual que todo tipo de actuaciones “representacionales” han hecho desde siempre con los

productos, los comportamientos de compra y –más recientemente– con las marcas que caracterizan a sus representaciones.

Por tanto, a partir de la noción de significados asociados y transferidos, es válida la descripción de un proceso en el que participan y se benefician tanto el comunicador de marketing, como cualquier otro tipo de narrador o comunicador, como –en tercer lugar, y no por menos importante– el espectador/consumidor.

Desde este punto de vista, lo llamamos estrategia de las marcas podría resumirse en el esfuerzo por mostrar a la marca en el escenario público que mejor se corresponda con su imagen, de manera que ésta se beneficie de la significación que le aporta ese escenario prestado. Es cierto que ese escenario, quizá por contagio de la publicidad convencional, tiende a presentar, propuestas eufóricas y felices, frente a aquellas de los mensajes negativos o centrados en cualquier clase de temor; un mundo amable, espejo de aspiraciones más que reflejo de la realidad, donde el receptor contemporáneo no ha tenido dificultad para reconocer su retrato aunque tantas veces se trataba más de su autoconcepto ideal (León y Olabarría, 1991, pp. 125-129). Ya, desde muy pronto, Hopkins (1980, p. 111) lo había advertido: “en los anuncios hay que mostrar el lado bueno de las cosas, el aspecto agradable y atractivo, y no el malo y poco apetecible”. Si, como reza el eslogan de la marca *Swatch*, “la perfección es un juego de la mente” entonces también la publicidad –y por ende todo tipo de comunicación comercial– forma parte de esos denominados juegos de la mente, de la imaginación.

Sin embargo, se ha descrito últimamente una tendencia a la negación del carácter “hermoseante” de la publicidad (Caro, 1994, pp. 204-224; y también Toscani en Hernández, 1995, pp. 97-109). Otro género publicitario no rechazable por aquellos que hasta ahora no se han visto identificados en la publicidad a la que eran expuestos. Para Caro, *Benetton* inaugura una nueva publicidad capaz de vender sin seguir esa corriente de idealismo a la que nos había acostumbrado. “Un enfoque más modesto, menos espectacular, más pegado a tierra (...) una expresión más prosaica y a corto plazo de dicho sueño”; la recuperación de la vieja llamada de Reeves a favor de la realidad pero ahora no es la del producto sino la de la marca.

Otros mensajes en esta línea, cuyas campañas también se han iniciado a mitad de la década de los 80, han sido los comunicados por las marcas *Nike* y *Levis*. Recientemente, la agresiva comunicación de *Nike* ("lo importante es ganar") ha sido vista como contraria al espíritu olímpico; y el punto de rebeldía característico de las campañas de *Levis* tampoco encaja perfectamente en el mundo idealista propugnado por la "antigua" publicidad.

Y esta tendencia podría también tener su correlato en algunas de las formas de comunicación comercial no convencional. Algunas marcas también se atreven a poblar mundos no "publicitarios"; es decir, no ideales, sino sometidos a las imperfecciones omnipresentes en el mundo real.

3.3.4.2. Segunda propuesta: la dimensión sociológica

En segundo lugar, nos planteábamos trazar el marco social y cultural en el que se mueven estas transferencias de significados. Éstas no se producen en el vacío, sino que tienen lugar dentro de un conjunto de tendencias de carácter más general, tanto en el mundo del consumo como en la sociedad en su globalidad. Por supuesto, este entramado contextual afecta de forma inmediata a las prácticas de consumo de los individuos y a sus actitudes ante los productos, las marcas y sus comunicaciones.

Mientras que para la mayoría de los autores críticos con el fenómeno publicitario en su globalidad, la comunicación comercial produciría claros efectos sobre el espectador/consumidor; para otros autores, resulta desproporcionado todo este movimiento de oposición, ya que no se le atribuye a la práctica un poder persuasivo, y mucho menos, efectos subliminales (Esa es la postura que adoptan, para el caso del *product placement*, los autores de un interesante estudio para el *Journal of Promotion Management*: Soo Ong y Meri, 1994, pp. 159-175). En cualquier caso, en términos más generales, parecen superados los tiempos de una

sobrevaloración ingenua de los efectos más inmediatos de los medios de comunicación, del poder del comunicador.

Ahora bien, como señala Gerbner –a través de su “teoría de los indicadores culturales y análisis de cultivo”– la influencia de los medios es esencialmente de carácter sutil y acumulativo, dándose la circunstancia de que la influencia más eficaz y penetrante es aquella que tiene lugar de forma latente. El cultivo, por parte de los medios, de las nociones acerca de la realidad se concreta en la transformación de las actitudes; lo cual se traduce en efectos de no poca importancia (Roda, 1989, pp. 300-365). Con lo cual, “el ejercicio del poder tiene como vehículo no sólo la propaganda política, sino también otras formas que adopta el discurso, como la publicidad o aquellas comunicaciones que, con el propósito explícito de entretener, se organizan sobre la base de una estructura normativa” (p. 364).

De hecho, mientras que muchos individuos se defienden eficazmente contra las tentativas de cambio de opinión, las envolventes presiones del entorno simbólico creado por los medios constituyen una influencia a la que resulta difícil sustraerse, precisamente porque no suele revestir la forma de un intento manifiesto de modificar la conducta de la colectividad (p. 377). Roda concluye la necesidad de adoptar una perspectiva en la que las nociones de clima de opinión y entorno simbólico sustituyan a la de “efectos de comunicación de masas”.

Por otro lado, el hecho de la aparición creciente de las marcas en cualquiera de los contextos vitales tiene su trascendencia en sí mismo. González Requena lo afirma para el medio televisivo: si la televisión tiene baja capacidad de modificación de las creencias de la audiencia no hay que olvidar que “la magnitud – 'antropológica'– de tales efectos está ahí, delante de nosotros, 'tan delante de nuestros ojos' que no podemos, a lo que parece, verla” (González Requena, 1992, p. 10).

Llegar a comprender un fenómeno como el de la omnipresencia de las marcas, su desarrollo y sus características, implica comprender las transformaciones socioculturales que han creado el marco de su evolución. El auge de fenómenos de esta naturaleza se produce y se explica dentro del marco de una evolución social y cultural global, de la que el marketing –por mucha importancia que tenga– no es más que “resultado configurador” como todos los demás elementos de la sociedad y de la cultura; más aún, las marcas son fundamentalmente personalidades arraigadas en nuestra cultura (Arnold, 1994, p. 20).

¿Y cómo es ese contexto sociocultural? Básicamente se han dado dos respuestas. Una, desde los movimientos “anti-consumismo”; la otra, desde la perplejidad de los autores que han tratado con lo que se ha calificado como mundo posmoderno.

Para los movimientos críticos norteamericanos, y sus correspondientes versiones nacionales, las formas no convencionales de comunicación comercial no son más que una de tantas instancias de la hiper-comercialización de nuestra sociedad. En pocas palabras, las denuncias de los movimientos consumeristas se dirigen precisamente en el sentido contrario del fenómeno descrito: demandan zonas libres de publicidad en las casas, escuelas, libros, museos y cines (Collins y Jacobson, 1990, p. 19).

Actividades como las comunicaciones comerciales que se introducen en todos los ámbitos comercializan más aún los productos culturales de masas y aumentan la mercantilización de la cultura norteamericana. El principio de sinergia tan utilizado en el marketing habría que extenderlo, para estos autores, también a la cultura, de forma que de la normalización de estas prácticas lo que sigue es una suerte de sinergia cultural; todas estas técnicas trabajan juntas en realidad para la mercantilización de la cultura y la perpetuación de la sociedad de consumo (Wasko, Phillips y Purdie, 1993, pp. 271-293). Y la sociedad de consumo, además de producir un aumento acerca de las preocupaciones materialistas y cuestiones triviales, lleva a una disminución de la calidad artística.

Los publicitarios consideran estas posturas una exageración: si la consecuencia más grave de una acción de comunicación comercial es la “una visita más a *McDonald's*, esto no representa una amenaza para la República” (Hutton, 1998, p. 11).

Y esto en un contexto de “posmodernidad” (Foster, Habermas y Baudrillard, 1986). No existe una definición clara acerca del contenido de esta palabra. Hal Foster se pregunta acerca de “si existe el llamado posmodernismo y, en caso afirmativo, qué significa” (p. 7). Jameson afirma que el concepto “no es aceptado ni siquiera comprendido por todo el mundo” (p. 165). Baudrillard afirma rotundamente que “ya no existe sistema alguno de objetos” (p. 187): Lyotard (1987, p. 9), por su parte, decide llamar posmodernismo a “la condición del saber en las sociedades más desarrolladas” caracterizada por la desaparición de los grandes relatos que hasta ahora habían legitimado los saberes de la edad moderna.

De esta forma, una segunda contextualización podría ser la que califica el mundo de las comunicaciones de masas, y el de los mismos espectadores, como un mundo posmoderno entendido como la lógica cultural del capitalismo tardío. En este mundo, la comunicación comercial se desarrollaría y, a la vez, lo promovería. Y esto, en primer lugar, porque en la sociedad posmoderna hay una delicada e intrínseca relación entre la cultura, la industria del espectáculo y el marketing. La mayoría de las comunicaciones comerciales no convencionales son un paradigma de comunicación posmoderna porque representan formas de esa cada vez mayor presencia de lo comercial en el mundo de la cultura y en otros contextos con los cuales no había sido asociada hasta ahora: “La comunicación comercial ya nunca más se limitará a unos espacios claramente marcados: estamos entrando en la era de la imagen marcada (“*branded image*”) (...), la publicidad para las empresas y sus productos se integra en los mismos eventos como una parte lógica y natural de la forma en que el mundo contemporáneo es representado” (Murdock, 1998, p. 18).

Jean Baudrillard sugiere que la cultura contemporánea se caracteriza por la omnipresencia de infinidad de formas publicitarias, hasta tal punto que no se concibe un oasis libre de publicidad en nuestras vidas. La publicidad ya no es un escenario, sino "el efecto de una visibilidad omnipresente de empresas, firmas, interlocutores sociales y las virtudes sociales de la comunicación –la publicidad en su nueva dimensión lo invade todo, al tiempo que desaparece el espacio público (la calle, el monumento, el mercado, la escena). Se realiza o, si uno lo prefiere, se materializa, en toda su obscenidad; monopoliza la vida pública en su exhibición. Ya no está limitada a su lenguaje tradicional, sino que organiza la arquitectura y realización de superobjetos, como Beaubourg y el Forum de la Halles, y de proyectos futuros (por ejemplo, el parque de la Villette) que son monumentos (o antimonumentos) a la publicidad, no porque serán orientados al consumo sino porque los proponen de inmediato como una demostración anticipada de la operación de la cultura, los bienes, el movimiento de masas y el flujo social (...), la promiscuidad que reina en las redes de comunicación es de saturación superficial, de solicitud incesante, de exterminación de espacios intersticiales y protectores" (Foster, Habermas y Baudrillard, 1986, pp. 192-195).

Parece que cualquier sitio es susceptible de ser utilizado como soporte de comunicación comercial: "Los acontecimientos de dimensiones mundiales, como las Olimpiadas, se convierten en acontecimientos de dimensiones publicitarias mundiales (...). Hay ópera, poesía, y vela financiadas por la publicidad, patrocinadores de excursiones escolares y de cuadernos de apuntes" (Clark, 1989, pp. 13-14). El anunciante actual cuenta por encima de todo con su capacidad para invadirlo todo. Kim B. Rotzoll, decano de la *School of Journalism* y profesor de publicidad en la *University of Illinois at Urbana-Champaign* ha afirmado que los publicitarios "no tienen poder para 'obligar', por enormes que sean sus esfuerzos promocionales. Sin embargo, sí que tienen el poder de 'prevalecer': prevalecer en nuestras revistas y diarios; prevalecer en nuestros programas de radio y televisión; prevalecer en los estantes y en los escaparates de los comercios; en definitiva, prevalecer en nuestras prioridades" (Rotzoll, 1997).

De esta forma, la aparición de productos y marcas reales en los distintos contextos ha dado lugar a una situación donde esos productos y marcas son una

parte más de la puesta en escena y, como tales, llegan a formar parte de una unidad mayor de sentido. En este contexto, el mundo comercial de las marcas, como no podía ser de otra forma, se ha cruzado con todas las demás esferas y ha llevado a una estética basada en el consumismo. En términos generales, podemos decir con McCracken (1989, pp. 313-318) que la cultura y el consumo interactúan para crear un sistema de significados en las culturas contemporáneas siendo el consumidor, como hemos visto, ante todo, un consumidor de significados.

Así, las resonancias “extratextuales” de los productos y las marcas integrados en todos los aspectos de nuestra vida llegan a ser una parte integrante de ella. El hecho de que muchos de los productos y las marcas aparezcan en los distintos ámbitos sin una actuación directa de sus responsables, tendría que llevarnos a considerar la posibilidad de que las marcas tengan su papel en esos ámbitos por derechos adquiridos: porque son parte de la cultura que vivimos, más que añadidos de intereses ajenos a los creadores de representaciones. No es que las marcas aparezcan de forma incidental (ya sabemos que no hay nada incidental en determinados espectáculos). Pero parece que las motivaciones que originan esas apariciones se alejan, en un alto porcentaje, de una intencionalidad originariamente comercial.

Sin embargo, dejemos al margen la cuestión de las motivaciones; aspecto, en cualquier caso, al que no tiene acceso el espectador. Da igual si ha habido o no un acuerdo de realizar una comunicación comercial concreta, si la aparición de un producto o de una marca es fruto de una decisión creativa, de un acuerdo comercial o de una mezcla de ambos (que sería lo más coherente con el mundo que estamos describiendo). Si un contexto determinado está lleno de comunicaciones comerciales el hecho en sí mismo nos está diciendo algo del mundo de los anunciantes y algo del mundo donde habitamos nosotros.

Y, entre otros aspectos definitorios, se trata de un mundo donde la recepción se encuentra preparada para la forma del mensaje. La publicidad y los medios de comunicación en general son industrias culturales, y nuestra fascinación por este

mundo refleja nuestra participación en el sistema de transferencia de sentido que ellas llevan a cabo.

Es cierto que se da una opinión generalizada de rechazo hacia el conjunto del fenómeno publicitario; "sin embargo, esta general actitud negativa no se corresponde con el hecho de que las marcas más anunciadas resultan con frecuencia las más vendidas, y sobre todo con el hecho de que muchos anuncios realmente gustan al público, por sus imágenes, por su música, por la carga emocional que incluyen, por su carácter de espejo de los sueños y aspiraciones, etc., habiéndose convertido incluso en una moda intelectual el hablar positivamente de la publicidad. Es llamativo que mientras las encuestas de actitud general hacia la publicidad ofrecen resultados muy negativos, cuando se pregunta por el agrado hacia anuncios concretos se encuentra que el 51% de los mismos son apreciados realmente (Estudio de 4.629 anuncios impresos, citado por Stapel (1994)" (León, 1996, p. 149).

En nuestra sociedad encontramos esta paradoja: los profesionales de la publicidad han insistido en que actualmente trabajan con un público perteneciente a una generación a la que "le gusta que se les anuncien cosas" pero a la vez tienen que emplear buena parte de sus esfuerzos en contrarrestar la huída generalizada del público de la publicidad convencional (Clark, 1989, p. 15).

En los análisis de contenido que Friedman (1985 y 1991) realiza sobre distintos ámbitos de la cultura norteamericana se puso de manifiesto la alta frecuencia de lo que él llamó "unsponsored word-of-author" (referencias de marca hechas por el autor) en las canciones populares, en las obras de teatro y en las novelas. Los datos acerca del crecimiento –a veces exponencial– del número de apariciones de marca llevaban a este autor a concluir que se había producido una aceptación de las intenciones promocionales en la cultura norteamericana.

Pues bien, llegamos al punto de partida de este apartado. A medida que esta comunicación comercial continúa creciendo, se experimentan dos fenómenos concatenados: por una lado, se desdibujan los límites entre los “géneros” que antes aparecían como claramente diferenciados (publicidad, información, ficción) y, por otro, se observa un proceso de convergencia a todos los niveles: tecnológico, mediático y discursivo. Ambos aspectos, relacionados con el que quizá sea el movimiento fundamental de la posmodernidad: a partir de la pretensión de abandonar el modelo de conocimiento racionalista, se hace necesaria la utilización de sistemas abiertos capaces acoger la creciente complejidad de los fenómenos; este acercamiento debe llevarse a cabo con un estilo integrador de los elementos que el racionalismo había disociado, apostando firmemente por la síntesis o integración.

En la mayor parte de los análisis de los críticos sociales se da por hecho que la sociedad posmoderna es una unidad de civilización que tiende a la homogeneización de todos los ámbitos de la vida y las formas de expresión. El tipo de saber que configura estas sociedades no es el saber disciplinado y exacto de las ciencias positivas sino otro más flexible y frágil desde el que no resulta fácil establecer distinciones tajantes (La propuesta de Wittgenstein que tratábamos al final apartado anterior nos parece muy paradigmática en este sentido).

3.3.4.3. La desaparición de los límites

Para McQuail (1983, p. 60), el producto de los medios de comunicación estaba claro: “mensajes que socialmente se clasifican en las categorías de información, cultura, entretenimiento, propaganda, etc. (...)”. En el mundo posmoderno, los mensajes comerciales, hasta los más puramente publicitarios, participan de una naturaleza y de una identidad híbrida (Costa, 1993, p. 157): la información, la cultura y el arte ya no son fácilmente dissociables de la publicidad o cualquier otro tipo de mensaje comercial.

La “revolución interactiva”, de la que hablaremos a lo largo de todo el proyecto, no puede sino continuar contribuyendo al oscurecimiento de la **distinción** entre estas categorías. Las fronteras serán cada vez más sutiles en los nuevos medios. En su día, la polémica envolvió a la página japonesa de *Sony* (<http://www.sony.com>) por incluir un anuncio animado de los grandes almacenes norteamericanos *Sears*, a través del cual –haciendo clic– te trasladabas “sin previo aviso” a la página principal de *Sears* (Ross y Johnson, 1997, p. 19). En la actualidad ya nadie se sorprende por actuaciones de este tipo a las que, ya desde hace tiempo, se califica con términos como *advertainment*: en las páginas web, “mezcla entre información de una empresa y publicidad de otra” (Martínez, 1997, p. 26).

De hecho, podríamos calificar la distinción clara entre información y publicidad –entre semántica y pragmática– como típicamente modernista. Para el modernismo, la verdad es una cosa y la retórica (los esfuerzos por persuadir acerca de cualquier cuestión) otra muy distinta. Por tanto, también en este sentido, con las comunicaciones comerciales de nuestros días nos situamos en una etapa posterior a la época moderna. Como hemos visto, en cualquier mensaje de una marca encontramos algún aspecto no comercial, como la expresión de ideas y valores: objetos informativos que caen de lleno bajo la protección de la ampliamente proclamada libertad de expresión. Lo cual sugiere –como venimos diciendo– una naturaleza heterogénea para cualquiera de los mensajes publicitarios⁷². Y si esto es así para lo que hemos llamado publicidad convencional, con más motivo se aplica a los mensajes que, cada vez más, se presentan como deliberadamente ambiguos. Por ejemplo, Balasubramanian trata entre los mensajes “híbridos emergentes” los que se enmascaran en un portavoz (“masked spokesperson”), sea este un experto (“masked-expert”) o una celebridad (“masked celebrity”); éstos tienen que ver con personalidades que ocultan su papel de portavoces pagados a la hora de promocionar productos en sus apariciones públicas, y que son vistos, por tanto, como garantes objetivos de la comunicación que están realizando (Balasubramanian, 1994, p. 32). Se ha comentado, también en este sentido, el caso de *Benetton* como un nuevo tipo de publicidad “travestida de información”, cuya ubicación ya no se encuentra en los espacios publicitarios en el seno de los medios, sino en los espacios informativos; de forma que su comunicación fue menos

relevante como mensaje publicitario que como información periodística, asemejándose más a una campaña de relaciones públicas –y más concretamente de *publicity*– o incluso a una campaña de patrocinio. Es más, según Caro, el gran descubrimiento de Toscani es que “en la actualidad la verdadera información –en el sentido de dar forma– es la publicidad” (Caro, 1994, pp. 209-210).

En relación con esto último, esas barreras ya se habían visto difuminadas por el simple hecho de que el contenido de la campaña estaba conformado por temas y un tono dramatizante más propios de la información periodística que de esa felicidad esencial al mundo publicitario; concretamente, las imágenes que captaron sus primeros anuncios mostraban: un grupo de albaneses tratando de escalar un barco ya repleto de compatriotas a punto de zarpar hacia Italia, un guerrillero africano sosteniendo con las dos manos el fémur de un presunto enemigo, una pareja de hindúes caminando por una calle con el agua a la altura de las ingles en plena inundación provocada por las lluvias monzónicas, unas mujeres sicilianas llorando junto al cadáver de un familiar víctima de la Mafia, un grupo de africanos luchando por subirse a un camión con sus niños y pertenencias, un coche bomba ardiendo tras haber estallado, la conocida imagen del enfermo de sida David Kirby agonizando entre el desgarró de sus familiares (p. 204).

En el caso concreto del “emplazamiento de producto”, para Eric Clark “no sólo traspasa el límite con el contenido editorial, sino que lo destruye conscientemente” (Clark, 1998, p. 493). Lo cual plantea un segundo problema que menciona este mismo más adelante (p. 500): el grado de dependencia.

Pertenece también a la época moderna la separación entre el arte y el resto de las dimensiones de lo humano. La posmodernidad, por el contrario, se caracteriza por una tendencia estilizante a subrayar la belleza en todo, de forma que las relaciones entre la comunicación comercial y el arte llegan a ser constitutivas. Las manifestaciones publicitarias, no son –en este contexto– una esfera cerrada, sino

⁷² La Corte Suprema ha llegado a discutir si los anuncios clasificados son transformados en mensajes no comerciales por su inclusión en el periódico, y la conclusión ha sido que no: 413 U.S. 376 (1973) en Snyder, 1992, nota a pie de página 278.

una dimensión más de lo humano. Si los modelos ya no son unívocos, el concepto de arte tampoco lo es. En la posmodernidad, el arte da un paso más: hasta entonces había representado la vida, ahora se convierte en la vida misma y se basa en el universo de imágenes superreales que bombardean nuestra cotidianeidad a través de los medios de comunicación. Casi al mismo tiempo, desaparecen las fronteras entre arte y vida.

A propósito de esto último, Jameson habla de la extensión del posmodernismo sobre todas las manifestaciones artísticas. Reacciones sin otro rasgo común que el ir contra lo establecido por el modernismo, contra su conquista y delimitación hasta entonces de las manifestaciones culturales. Su unidad se encuentra, por negación, precisamente en lo que trata de desplazar. Se difuminan algunos límites o separaciones clave, sobre todo la erosión de la vieja distinción entre cultura superior y la llamada cultura popular o de masas; y, en concreto, el arte queda fascinado frecuentemente con todo el paisaje publicitario con la particularidad de que "ya no se 'citan' tales textos como podrían haber hecho un Joyce o un Mahler; los incorporan, hasta el punto donde parece cada vez más difícil de trazar la línea entre el arte superior y las formas comerciales" (Foster, Habermas y Baudrillard, 1986, p. 167).

Como señala el ya mencionado estudio de Durgee, la publicidad probablemente intriga por las mismas razones que lo hace una obra de arte. Probar, identificar y decidir, por ejemplo, acerca de los distintos sabores de unos congelados puede no ser diferente a ver, identificar y decidir acerca de las formas retorcidas y los colores de un cuadro de Van Gogh: "Los bienes de consumo tienen todas las cualidades estéticas que tienen los objetos de arte. Al igual que las obras de teatro, las novelas, las pinturas y las esculturas, tienen conflicto, contraste, secuencias de eventos, extrañas formas y ordenación de elementos" (Durgee, 1988, p. 44).

Y también en España, no deja de ser significativo que el Tribunal Supremo haya indultado una valla publicitaria, el *Toro de Osborne*, por considerar, en palabras del portavoz del gobierno, que "no se trata de publicidad sino que es parte del paisaje nacional" (El País, 1998). En perfecta coherencia con lo anterior, se estima el

recurso contra la multa que impuso el Consejo de Ministros a la empresa *Osborne*, propietaria de las vallas, por incumplimiento de la Ley de Carreteras, que prohíbe las vallas publicitarias junto a las autovías y autopistas. O que en Barcelona, la agencia *Tandem Campmany Guasch DDB*, cree una sala "para unir el arte y la publicidad". Por supuesto, una de las primeras muestras está dedicada a los años en los que Andy Warhol, el rey del pop-art, trabajó en publicidad; 13 años, desde los 21, dedicados a actividades publicitarias, escaparatismo, ilustración de revistas... hasta que las famosas serigrafías de la marca *Campbell* le merecen el reconocimiento como artista (Campaña, 1999, p. 49). En este sentido también cabe destacar el citado caso de *Benetton* y la declaración de intenciones del autor de sus campañas: "La creatividad publicitaria tiene que ver con el arte, así como la música del ascensor tiene que ver con la música real, la verdadera música" (Toscani en Hernández, 1995, p. 100).

Y es que, en definitiva, la publicidad como disciplina "constituye una mezcla curiosa. No es en realidad un arte ni una ciencia, aunque tiene algo de los dos"; lo que, por otro lado, "permite combinar en los mejores anuncios 'la pasión de Patton con la astucia de Rommel'" (Clark, 1989, pp. 14-15). De hecho, David Harvey ha tratado un hecho tan típicamente posmoderno como el continuo trasvase de ideas entre las estrategias de publicidad y el arte (Harvey, 1989).

El ensayo se realiza en un contexto propicio. En Estados Unidos, la política de Reagan consistió en trasladar la carga del mecenazgo artístico del sector público al privado. Mediada la década de los 80, el patrocinio comercial (incluyendo la ayuda del marketing y la publicidad) representaba probablemente la cifra de 1800 millones de dólares: "*American Express* subvenciona museos y bandas de jazz, *Philip Morris* compañías de danzas, *Time-Life* conciertos y exposiciones, *Salem* y *Silk Cut* música country y del Oeste, y *Kool* festivales de jazz. La Philharmonia Orchestra no pasa apuros gracias a las 400.000 libras de *Nissan*, y la Ópera Nacional Galesa puede seguir adelante con sus representaciones gracias a *Amoco*. El concurso de guitarra Segovia tiene lugar por cortesía de los *vinos de Jerez*" (Clark, 1989, p. 501). A Eric Clark le hubiera gustado completar su enumeración con la última *Regata de Grandes Veleros Cutty Sark*; un acontecimiento-espectáculo eminentemente comercial en el que concurrieron –de forma natural y sin ningún tipo de aspavientos–

los mismísimos buques escuela de marinas tan representativas como la italiana o la rusa (el mítico “Mir”).

3.3.4.4. Convergencia: bajo el signo de una pantalla

Íntimamente relacionada con lo tratado en el anterior epígrafe, se da en nuestros días una tendencia especialmente significativa: la promiscuidad (palabra altamente valorada por los posmodernistas) de numerosos realizadores audiovisuales que trabajan simultánea o consecutivamente para la publicidad, la televisión y el cine. El director norteamericano Spike Lee dirigió *spots* para *Nike* antes de realizar su película *Do the Right Thing* (1989) en la que emplazó eminentemente esta marca; Joe Pytka, un reconocido creador de anuncios publicitarios, dirigió la película *Let It Ride* (1989); los famosos directores Ridley Scott y Alan Parker comenzaron igualmente su carrera como realizadores publicitarios; etc.

La explicación no hay que buscarla exclusivamente en una circunstancial recesión económica; el hecho es que, en el desarrollo de su capacidad creadora, estos autores no se sienten incómodos con los aspectos comerciales de la publicidad. No es extraño, por tanto, que sus creaciones cinematográficas se contagien de la estética publicitaria y viceversa: en el cine, encontramos, cada vez más, elementos tan publicitarios como el montaje rápido y el protagonismo de la música; y en la publicidad, ya mencionamos el famoso *spot* de Ridley Scott para *Macintosh* en 1984: una producción difícil de diferenciar de sus otros productos de ciencia ficción para el cine.

Recientemente Scott volvía a sus orígenes con la realización de un *spot* para *Orange*; retomando la temática del anuncio que realizó para *Macintosh*, el anuncio profetiza una serie de situaciones en un futuro no muy lejano: un cartero como oficio del pasado sustituido por el correo electrónico; unos innecesarios viajes frente a las videoconferencias; niños que ya no juegan al

fútbol porque tienen los videojuegos; o el cine que sucumbe ante la televisión por cable y el satélite. Pero la tecnología *Orange* no está pensada para cambiar el mundo, sólo para hacerlo un poco mejor (Ipmark, 1998).

Nos estamos refiriendo, en definitiva, a una convergencia mediática que nos hace difícil, ya en estos momentos, diferenciar –por ejemplo– los discursos del cine y la televisión. Desde la aparición de la televisión, no podemos hablar de un lenguaje completamente distinto del cinematográfico; pero, en los últimos tiempos, ambas industrias presentan un creciente número de similitudes, sobre todo desde el momento en que los pases por la televisión suponen la mitad de los ingresos de la industria cinematográfica y que muchas películas no obtienen beneficios hasta su salida televisiva (Cooper en Lesly, 1990, p. 429).

Al fin y la cabo, todas estas industrias culturales se dedican al negocio de producir "textos" para una audiencia que las consume de forma masiva, y de hecho actualmente hablamos de producción multimedia sobre todo porque las producciones desde un medio son emitidos en uno u otro...

En este sentido, hay que hablar de convergencia pero sin olvidar otro de los rasgos prominentes de la cultura posmoderna: la prevalencia de la televisión. Para Baudrillard, la televisión es el objeto definitivo y perfecto en esta nueva era (Foster, Habermas y Baudrillard, 1986, p. 188). Gerbner (en Bryant y Dolf, 1996) habla de cómo la televisión se impone en el entorno simbólico, su teoría del proceso de aculturación intenta comprender y explicar la dinámica de la televisión como fuerza cultural dominante y distintiva de nuestra era. Y González Requena se refiere a un "Discurso Televisivo Dominante", en tanto que domina en las televisiones del mundo y en cuanto tiende a someter a su hegemonía el resto de los discursos de nuestra contemporaneidad. Se trata de un "discurso límite", es decir "un discurso que apunta hacia el límite mismo de su disolución discursiva" (González Requena, 1992, pp. 147-148).

Entre otras, sus características serían: exigencia a cada uno de sus elementos una plena legibilidad; compatibilidad, para su destinatario, con cualquier otra actividad; tendencia a abolir todo contexto referencial a través de un sistemático cierre autorreferencial; fragmentación y redundancia sobre la repetición constante de fragmentos equivalentes, que "no cesa de hablar para no decir nada"; saturación de marcas de la enunciación en el que la hipertrofia de la función fática vacía de identidad diferencial a enunciador y enunciatario para, a través de una interpelación incesante, postular su fusión especular; construcción de una réplica imaginaria del universo real y "que media sistemáticamente en las relaciones de los individuos con éste invitándoles a una cotidianización de la experiencia vicaria (y, por ello a una universalización del *kitsch*); vaciado de la dimensión simbólica.

¿Y cuáles serían sus auténticos efectos? Entre otros: una construcción de un espectáculo permanente, cotidianizado y universal; la integración por este gran espectáculo de todo espectáculo preexistente y tendencial aniquilación de éste en tanto espectáculo independiente; y, sobre todo –aquí coinciden las distintas perspectivas–, la reducción del ciudadano al *status* de espectador-consumidor (p. 161).

Una convergencia por tanto bajo el signo de la pantalla televisiva. Así ha sido y así parece que continuara siendo por mucho tiempo. Conviene no olvidarlo para cuando tratemos con la fuerte interferencia de otras pantallas como la del ordenador o el móvil.

En consecuencia, en el ámbito de la investigación, muchas de las cuestiones que se habían reservado al estudio de los fenómenos televisivos deben ser planteadas ahora también para los otros medios: estrategias de marketing; los límites entre la publicidad y los otros tipos de comunicación; el control de la creatividad por parte del "patrocinador"; la legislación, etc.

Por otro lado, desde el punto de vista del marketing, cabe señalar que hablaremos continuamente de conceptos análogos al de convergencia: sinergia, comunicaciones conjuntas, comunicación integrada, globalización... No es casual esta ingente acumulación de términos que nos hablan en un mismo sentido en el campo que nos toca analizar: el de la comunicación comercial.

3.4. Bibliografía

- BENAVIDES, Juan (ed.): *La crisis de la publicidad*, Ed. Edipo, Madrid, 1994.
- BENAVIDES, Juan: *Lenguaje publicitario*, Ed. Síntesis, Madrid, 1996.
- BIAGI, S.: *Media/Impact: An Introduction to Mass Media*, Belmont (CA), Wadsworth Publishing Company, 1990.
- BLACK, Sam: *Las Relaciones Públicas. Un factor clave de gestión*, Ed. Hispano Europea, Barcelona, 1994.
- CANILLI, Claudia: *Curso de Relaciones Públicas*, Ed. De Vecchi, Barcelona, 1993.
- CLARK, Eric: *La publicidad y su poder. Las técnicas de provocación al consumo*, Planeta, Barcelona, 1988.
- COLLEY, Russel: *Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results*, Association of National Advertisers Inc., Nueva York, 1965.
- COSTA, Joan: *Reinventar la publicidad*, Fundesco, Madrid, 1993.
- DÍEZ DE CASTRO, Enrique Y MARTÍN, Enrique; *Planificación publicitaria*, Ed. Pirámide, Madrid, 1993.
- DURÁN, Alfonso: *Psicología de la publicidad y de la venta*, CEAC, Barcelona, 1982.
- ECO, Umberto: *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona, 9ª ed., 1988.
- EGUIZÁBAL, Raúl: *Historia de la Publicidad*, Eresma & Celeste Ediciones, Madrid, 2ª ed., 1998.
- FERRER, Eulalio: *La Publicidad*, Ed. Trillas, México, 1980.
- GARCÍA GARCÍA, Francisco: "Los códigos de la UNESCO y las Ciencias de la Comunicación", *III Congreso de investigadores audiovisuales: Los medios del tercer milenio*, Universidad Complutense, Madrid, 10-12 de noviembre de 1999.
- GARCÍA RUESCAS, Francisco: *Historia de la Publicidad y del Arte Comercial en España (Desde tiempos remotos al final del siglo XX)*, Ed. Arús, Barcelona, 2000.
- GONZÁLEZ LOBO, Mª Ángeles: *Curso de Publicidad*, Eresma & Celeste Ediciones, Madrid, 2ª ed., 1998.
- GONZÁLEZ MARTÍN, Juan Antonio: "Publicidad", en *Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación*, Ed. Paulinas, Madrid, 1991.
- GONZÁLEZ MARTÍN, Juan Antonio: *Teoría General de la Publicidad*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1996.
- GORDON, Mercedes: *La enseñanza del periodismo en el mundo occidental*, Universidad Complutense, Madrid, 1991.

- HAAS, C. R.: *Teoría, Técnica y Práctica de la Publicidad*, Rialp, Madrid, 1966.
- HERREROS, Mario: "Pere Prat Gaballí (1885-1962)", *Revista Universitaria de Publicidad y Relaciones Públicas*, nº 3, segunda época, 1996, pp. 35-66.
- HERREROS, Mario: *Teoría y Técnica de la Propaganda Electoral (Formas Publicitarias)*, ESRP-PPU, Barcelona, 1989.
- HOPKINS, Claude C.: *Scientific Advertising*, New York, Advertising Agency of Lord & Thomas, 1923.
- KLEPPNER, Otto: *Otto Kleppner's Publicidad*, Ed. Prentice Hall, Méjico, 1988.
- KOTLER, Philip: *Dirección de Marketing*, Ed. Prentice Hall, Méjico, 8ª ed., 1995.
- KOTLER, Philip: *Mercadotecnia*, Prentice Hall Hispanoamericana, México, 6ª ed., 1994.
- La calidad de la enseñanza publicitaria en las universidades españolas*, Ed. de la Asociación Española de Agencias de Publicidad (AEAP), Madrid, diciembre de 1998, 168 págs..
- LEÓN, José Luis: *Persuasión de masas. Psicología y efectos de las comunicaciones sociopolíticas y comerciales*, Deusto, Bilbao, 1991.
- MARTÍN, Enrique: *La gestión publicitaria*, Pirámide, Madrid, 1980.
- MAZO, José Manuel: *Estructuras de la comunicación por objetivos. Estructuras publicitarias y de Relaciones Públicas*, Ariel Comunicación, Barcelona, 1994.
- MAZO, Juan Manuel: *Estructuras de la comunicación por objetivos. Estructuras publicitarias y de Relaciones Públicas*, Ariel Comunicación, Barcelona, 1994.
- MÉNDIZ, Alfonso: "Orígenes, evolución y desafíos actuales de la docencia publicitaria en España", *Comunicación y Sociedad*, vol. XIII, nº 2 (2º semestre 2000), pp. 181-226.
- MEYERS, William: *Los creadores de imagen*, Ed. Planeta, Barcelona, 2ª ed., 1987.
- OGILVY, David: *Ogilvy & Publicidad*, Ed. Folio, Barcelona, 3ª ed., 1989.
- ORTEGA, Enrique: *La comunicación publicitaria*, Ed. Pirámide, Madrid, 1997.
- PACKARD, Vance: *Las formas ocultas de la propaganda*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 19ª ed., 1992.
- PIZARROSO, Alejandro: *Historia de la Propaganda*, Eudema Universidad, Madrid, 1993.
- PRAT GABALLÍ, Pedro: *Publicidad combativa*, Cámara de Comercio y Navegación, Barcelona, 1953.

PRAT GABALLÍ, Pedro: *Publicidad racional*, Barcelona, 1934; reimpresso en el libro homenaje: P. Prat Gaballí, *505 verdades publicitarias*, Oikos Tau, Barcelona, 1998.

RABASSA, B. y GARCÍA, R.: *Diccionario de Marketing*, Pirámide, Madrid, 1978.

RODRÍGUEZ, I., BALLINA, J.de la y SANTOS, L.: *Comunicación Comercial: Conceptos y aplicaciones*, Ed. Civitas, Madrid, 1997.

SÁNCHEZ GUZMÁN, José Ramón: *Breve historia de la publicidad*, Ed. Ciencia 3, Madrid, 1989.

SANTESMASES, *Marketing. Conceptos y estrategias*, Ed. Pirámide, Madrid, 1991.

SANTESMASES, Miguel: *Términos de Marketing*, Ed. Pirámide, Madrid, 1996, p. 765.

SCOTT, Walter Dill: *The Theory of Advertising: a single exposition of the principles of psychology in their relation to successful advertising*, Small, Maynard & Co., Boston, 1904.

UNESCO, División de Política Científica: “Nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de Ciencia y Tecnología”, Resolución del Presidente del C.S.I.C. de 23 de septiembre de 1983, *Boletín Oficial del Estado*, nº 246, de 14 de octubre de 1983.

4. EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE LA PUBLICIDAD

Alfonso Méndiz Noguero

Carmen Cristófol Rodríguez

Universidad de Málaga

4.1. De la animadversión a la colaboración

Prácticamente desde su nacimiento, la publicidad moderna ha experimentado una doble actitud por parte de intelectuales y pedagogos. Por una parte, los empresarios, los políticos y los comunicólogos han elogiado sus virtudes y su potencialidad como instrumento de comunicación. Por otra, padres, educadores y sociólogos han ejercido una feroz crítica, olvidando quizás la necesaria misión que los mensajes publicitarios cumplen a diario en nuestra sociedad⁷³.

Debemos reconocer que este discurso alarmista y –hasta cierto punto– apocalíptico no ha producido hasta la fecha sino resultados negativos: exactamente los opuestos a los que persigue. Insistir en expresiones como “discurso persuasivo”, “información tendenciosa”, “textos manipuladores”, etc., se han lanzado a la ligera sobre este nuevo tipo de comunicación con el buen propósito de alertar sobre sus posibles efectos, pero han llegado –por virtud de su exceso– a cuestionar su misma existencia. Olvidando que muchas de esas expresiones eran ya utilizadas por los griegos con un noble sentido —y encuadradas dentro de una noble ciencia: la Retórica—, estos pedagogos, adalides de una sociedad *ingenua*, se han esforzado concienzudamente por rodear de misterio y de oscuridad una actividad y unas

⁷³ Es ya clásica la distinción entre “apocalípticos” e “integrados” que Umberto Eco plantea al hablar de las actitudes frente a la sociedad de masas; y, en concreto, frente a la publicidad. Según él, los primeros son aquellos que la ven como algo monstruoso para la condición humana: manipuladora, explotadora de nuestras tendencias y mancilladora de todo cuanto toca (estos suelen ser los sociólogos); los segundos, por el contrario, la ven como un magnífico instrumento comercial que multiplica las ventas y favorece el desarrollo económico (estos suelen ser los economistas). Cfr. U. ECO, *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona, 9ª ed., 1988.

prácticas que vienen haciendo acto de presencia —por lo necesarias— desde que el mundo es mundo⁷⁴.

Lo cierto es que, al margen de aproximaciones más o menos radicales, la publicidad ha ejercido una notable influencia en las mentes infantiles. Y, lo peor de todo, es que los niños parecen disfrutar con ella: les encantan sus mensajes breves, claros, efectivos. Les encanta la música pegadiza, el jingle, la experimentación formal y expresiva que a menudo ofrecen a nuestra sociedad audiovisual. Después de luchar denodadamente contra ella, ha llegado el momento de replantear nuestra estrategia y hacer válido el dicho popular: “Si no puedes con el enemigo, únete a él”. Que no es decir: “me rindo, que la publicidad y la televisión hagan con ellos lo que quieran”; no es una claudicación, sino lo contrario: vamos a tratar de utilizar ese mismo poder de seducción para que las aulas sean más atractivas y eficaces. Vamos a integrar la publicidad en el programa docente y así ganar la fuerza del enemigo para tumbarle: la famosa estrategia del judoka.

Por tanto, en nuestra consideración de la publicidad debemos decidirnos por abandonar una actitud reticente o abiertamente cerrada a ella y propugnar el paso de la animadversión a la colaboración. Esto supone, ni más ni menos, la integración del anuncio en las aulas, para lo que se han propuesto numerosos proyectos, diseños curriculares y experiencias.

⁷⁴ A esta imagen tenebrosa de la publicidad contribuyó en gran medida, seguramente sin ser muy consciente de ello, el sociólogo Vance Packard al publicar en 1959 su libro *The Hidden Persuaders*. Ha sido traducido al castellano: V. PACKARD, *Las formas ocultas de la propaganda*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 19ª ed., 1992. Más recientemente, se sumaron a esa tendencia los libros: W. MEYERS, *Los creadores de imagen*, Ed. Planeta, Barcelona, 2ª ed., 1987; y E. CLARK, *La publicidad y su poder. Las técnicas de provocación al consumo*, Planeta, Barcelona, 1988.

4.2. Propuestas de integración

La idea principal en la que coinciden todos los autores y todas las propuestas publicadas en la bibliografía científica es la necesidad de enseñar al niño a ser un receptor crítico de los mensajes que recibe. Educación implica, aquí, despertar en ellos un uso crítico de los medios de comunicación, tanto en el ámbito de los mensajes informativos como en el contexto específico de los mensajes comerciales. Para ello es fundamental que el niño comprenda el lenguaje de los medios y por ello debe iniciarse su educación mediática con una adecuada alfabetización visual, para que aprenda a descodificar los mensajes de forma certera y eficaz. En síntesis, la propuesta básica que hacen los autores es la de empezar por enseñar los códigos visuales, sonoros y textuales más frecuentes en los medios.

Entre otros trabajos, el de Enrique Martínez Sánchez, titulado precisamente “La publicidad y su integración en las aulas”⁷⁵, aboga por una nueva actitud frente a los anuncios que viene a resumirse en el antetítulo: “No es tan fiero el león como lo pintan”. Su trabajo incluye una serie de propuestas pedagógico-didácticas para que el profesorado de todos los niveles de la enseñanza promueva en su aula el estudio de la publicidad, incluidos un esquema para el análisis de la publicidad y una propuesta para elaborar campañas publicitarias en talleres con alumnos.

Más decidido aún es el proyecto de Pilar Guerrero y M^a Adela Moyano, profesoras de enseñanza media, que han elaborado todo un diseño curricular de una unidad didáctica sobre publicidad, especialmente pensado para alumnos de 3^o de ESO (aunque también adaptable a cualquier otra edad)⁷⁶. Su duración sería de 15 días, y los objetivos básicos serían estos:

⁷⁵ E. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, “La publicidad y su integración en las aulas”, *Comunicar*, nº 3 (1994), pp. 65-73. Sobre este punto, es interesante también: J. L. AGUADED, *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz “Prensa y Educación”, Aula de Comunicación I, 1993.

⁷⁶ P. GUERRERO y M. A. MOYANO, “Unidad didáctica: la publicidad”, *Comunicar*, nº 3 (1994), pp. 118-128.

1. Identificar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de la sociedad moderna.
2. Conocer el fenómeno publicitario y las funciones que cumple.
3. Observar y expresar los modelos sociales que se proyectan en la publicidad.
4. Analizar los elementos básicos que conforman un anuncio y comprender su interrelación.
5. Interpretar y utilizar los distintos lenguajes presentes en un anuncio televisivo.
6. Conocer las distintas fases en la elaboración de un mensaje publicitario.

La propuesta incluye una serie de actividades en el aula y fuera de ella, a partir de un cuestionario que los alumnos han rellenado. También se indican los contenidos, los sistemas de evaluación y una metodología de análisis que puede servir de pauta para que el alumno se adentre en el conocimiento de los mecanismos retóricos, semánticos y pragmáticos que están implícitos en cualquier anuncio.

Además de estas propuestas, otras muchas iniciativas, experiencias y talleres han tratado de buscar modos concretos de integrar los anuncios publicitarios en el aula: bien contribuyendo a una lectura crítica de esos mensajes, bien aprovechando el atractivo de ese material entre los alumnos. Un conjunto bastante notable de esas iniciativas ha sido recogido en un volumen editado por Instituto Nacional del Consumo y titulado *100 talleres de educación del consumo en la escuela: La publicidad*⁷⁷. Se trata de un volumen eminentemente práctico, que recoge propuestas para trabajar con la publicidad en las aulas de Enseñanza Primaria. Son once los talleres que lo componen, y el título de cada uno revela a la claras su metodología: “Agencia de publicidad”, “Investigamos los anuncios de televisión”, “Investigamos los carteles”, “Los costes de la publicidad”, “Contrapublicidad”, etc.

⁷⁷ M^a N. ALVAREZ y L. M. ALVAREZ, *100 talleres de educación del consumo en la escuela: La publicidad*, Madrid, Instituto N. Consumo, 1987.

Finalmente, cabe señalar que la mayoría de las propuestas de integración abundan en la necesidad de que esa educación crítica del niño en el empleo de los medios debe ser conjunta: en el aula y en casa.

4.3. Campos de aplicación de la publicidad en la educación

Ha sido muy amplio el abanico de talleres y experiencias docentes que integran la publicidad en el desarrollo de los diseños curriculares ya establecidos. A diferencia de la prensa, que tradicionalmente ha sido muy empleada en Geografía (situación de países en conflicto, noticias de culturas lejanas, etc.), Lengua, Inglés o Ciencias Naturales⁷⁸; y a diferencia también del cine, que se ha mostrado muy dúctil para el empleo en clases de Ética, Filosofía y sobre todo Historia, la publicidad no ha sido empleada con profusión en las unidades didácticas establecidas. De las experiencias conocidas en nuestro país, vamos a referirnos a las más importantes en cinco disciplinas: Lengua, Matemáticas, Idiomas, Ética, Educación para el consumo.

Vamos a ver , separadamente, cada una de ellas.

4.3.1. Lengua

Una utilización bastante clásica de la publicidad ha sido el análisis de anuncios desde una perspectiva lingüística. Las piezas publicitarias tienen a su favor la brevedad del mensaje (lo que permite el estudio de textos sencillos, de rápida lectura y fácil aprehensión), unido a la densidad significativa (no hay elementos superfluos ni “vacíos”) y a su carácter realista: se trata de un lenguaje vivo y actual, que el alumno conoce bastante bien, que incluso reconoce como algo ya visto u oído.

Entre las experiencias docentes más importantes en este campo cabe citar la realizada por Armando González Gil en el Instituto de Utrillas (Teruel) con alumnos

⁷⁸ Sobre esta última disciplina, cfr.: M. CORONAS, “La prensa y las Ciencias Naturales”, *Comunicar*, nº 4 (1995), pp. 75-78; y también: F. L. CLAUSS, “Aplicación práctica de la prensa en el aula: los incendios forestales”, *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 98-102.

de 8º de EGB en el curso 1991-92⁷⁹. La actividad consistió, primero, en la visita al periódico regional más importante, *Heraldo de Aragón*, para familiarizar al alumno con el entorno en el que iban a trabajar. Después, se proporcionó a los alumnos información sobre los conceptos básicos de la publicidad, su función de soporte económico de la prensa y otros referentes a la composición verbal e icónica de los anuncios. Con este bagaje, el docente se propuso estudiar con sus alumnos aquellos textos publicitarios que, sobre la prensa misma, publicaban los periódicos más importantes. En suma, se trataba de un estudio de la autorreferencialidad del lenguaje, un ejercicio lingüístico de notable interés: en este caso, la metapublicidad de la prensa en sus propias publicaciones.

Lo más interesante de esta experiencia fue su propuesta metodológica: una clasificación de los anuncios muy útil para el estudio concreto de la metapublicidad y muy asequible a los adolescentes, que les abre la mente a comprender la intencionalidad de cada mensaje comercial analizado. Esa clasificación incluía las categorías: lanzamiento, suscripciones, suplementos, mercadotecnia, difusión, juegos y sorteos, miscelánea, creatividad, prensa extranjera y publicidad. Una vez terminada la experiencia en el aula, la iniciativa se completó con una exposición itinerante de los materiales trabajados a lo largo del curso siguiente (1992-93).

4.3.2. Matemáticas

Aunque pueda parecer sorprendente, el empleo de la publicidad en clase de Matemáticas ha resultado ser una experiencia de lo más frecuentada. Entre otras cosas, porque uno de los objetivos generales asignados por el Ministerio a esta disciplina de la ESO es la de: “Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, gráficos, planos, 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”. Ante este objetivo, autores como Corbalán Yuste⁸⁰, Fernández Cano⁸¹ o Muñoz Santonja⁸² proponen la

⁷⁹ A. GONZALEZ, “Metapublicidad de la prensa. Una experiencia en el aula”, *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 47-50.

⁸⁰ CORBALAN YUSTE, F. *Prensa, matemáticas y enseñanza*. Zaragoza, Mira. 1991. CORBALAN YUSTE, F. “La prensa en clase de matemáticas”. En *Aula*, nº 12, 1993.

⁸¹ FERNÁNDEZ CANO. A. “Aproximación Prensa- Matemáticas. Problemas aritméticos a partir de contenidos de prensa”. En *Programa Prensa-Escuela. Materiales de*

aplicación de la publicidad en de la docencia de esta asignatura, a través de diversas actividades como las que se detallan a continuación:

- Calcular lo que Corbalán (1993) llama fracciones “prensadas” y fracciones “periódicas”; es decir, hallar qué fracción o porcentaje de páginas tienen anuncios. Si se trabaja con alumno, se pueden hacer grupos de tal forma que cada grupo analice un aspecto concreto: porcentajes de páginas según secciones de la publicación (publicidad en local, nacional, deportes, etc.), según categoría de productos (vehículos, refrescos, limpieza, etc), según estacionalidad (primavera, verano, invierno).

- Esto mismo puede hacerse con superficies: porcentaje de centímetros cuadrados destinados a anuncios en el conjunto de un periódico, a cada categoría de producto con respecto al total de publicidad, etc. Y también: tamaño de los anuncios, tamaños más frecuentes, ubicación dentro de las páginas.

- Para alumnos más avanzados, se propone también el cálculo de la rentabilidad del impacto. Conociendo por diversos informes (OJD, EGM, etc.) la difusión y la audiencia de esas publicaciones, y sabiendo también sus tarifas (coste por página de publicidad), se puede calcular lo que cuesta el centímetro cuadrado de publicidad por ejemplar vendido y por lector alcanzado; y –por tanto- evaluar qué periódicos son más caros y cuáles más económicos en la oferta de sus tarifas.

- Utilizando las tarifas publicitarias, se puede calcular también lo que ingresa un medio cada día, o, en caso de que la campaña sea a nivel internacional, se pueden utilizar periódicos extranjeros y calcular el importe de la campaña en cada país.

- Para niños de primeros cursos, se puede comenzar de forma más fácil. Se les puede pedir que escriban un anuncio por palabras y que comprueben el precio que les costaría publicarlo, pues la mayoría de los periódicos incluyen las tarifas de ese tipo de mensajes.

- Con respecto a las campañas internacionales, cabe organizar una actividad interdisciplinar con los seminarios de idiomas. Si éstos reciben revistas o periódicos en inglés o francés, comparar los precios (Esta actividad, dado que el euro se ha

apoyo. Madrid. MEC. 1990. FERNÁNDEZ CANO A. y RICO ROMERO L. “Problemas aritméticos a partir de la prensa”. En *Apuntes de educación*, nº 30 (Julio y Septiembre) pp 8-11.

implantado en toda Europa, se revela menos interesante en la comparación de cambios de moneda, etc.

Alsina y Fortuny⁸³ proponen que cada alumno recorte anuncios en prensa y realice una ficha indicando si la oferta que anuncia está clara o no y por qué. En esta actividad pueden analizarse muchos anuncios de bancos, que con frecuencia no dejan del todo claras las condiciones financieras.

Lo que está claro es que, en estas actividades, el niño desarrolla diversas capacidades que afectan a distintas áreas: la *aritmética*, al realizar cálculos matemáticos; las *magnitudes*, analizando distintas variables (potencia, velocidad, cilindrada) en los anuncios de coches; la *estadística*, a través de análisis comparativos de audiencias de los medios, etc.

4.3.3. Idiomas

La presencia de términos y expresiones anglosajonas se ha hecho tan habitual en la publicidad actual, que cada vez es más frecuente el uso de material publicitario en clases de idiomas. Una primera experiencia en ese sentido es la desarrollada por José Antonio Blanco⁸⁴ en Sevilla, en la que propone el empleo de anuncios televisivos como material de trabajo para desarrollar tareas de análisis del uso de la lengua, la música y otros aspectos de la cultura anglosajona. Incluye datos estadísticos de la presencia de términos ingleses en los anuncios y sugiere un modelo de análisis lingüístico para los mensajes televisivos.

⁸² MUÑOZ SANTONJA, J. "Contemos con la publicidad", *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 84-91.

⁸³ ALSINA y FORTUNY. *Las matemáticas del consumidor*. Proyecto Sur. Institut Català del Consum. 1994

⁸⁴ BLANCO, J. A., "Tratamiento del mundo anglosajón en la publicidad televisiva en España: 1996", *Comunicar*, nº 9 (1997), pp. 159-162.

Por su parte, Juan Carlos Palmer Silveira⁸⁵, propone utilizar los anuncios digitales en Internet para el aprendizaje de idiomas. En concreto, expone su experiencia de ese aprendizaje en su clase de Inglés Comercial, en la Diplomatura de Ciencias Empresariales. Con esta finalidad, introduce las diferencias entre los “banner ad” (primacía de imagen secuencializada, sin uso de imagen auditiva) y los “target ad” (primacía de la imagen fija, con amplia utilización de imágenes acústicas).

4.3.4. Ética

Otra de las disciplinas que tradicionalmente ha recurrido a los anuncios publicitarios como material didáctico ha sido la asignatura de ética. En la medida en que los anuncios ya no venden sólo un producto o una marca, sino también valores y estilos de vida, un análisis crítico de los anuncios –tanto impresos como audiovisuales- se presenta como una actividad de indudable interés para convertir la publicidad en objeto de reflexión y análisis.

Sobre esta cuestión, se han publicado ya diversas monografías. Uno de los autores que han creado escuela y han determinado un modelo de análisis es Richard Pollay⁸⁶. Bajo su estela, otros autores de nuestro país han desarrollado su metodología en el ámbito de la publicidad española⁸⁷.

En el ámbito docente, dos de las propuestas más interesantes son las recogidas en el número 5 de la revista *Comunicar* (2º semestre de 1995): la de José M^a Pérez y José San Juan, titulada precisamente “Publicidad y Educación en Valores”, y la de Aurora Maquinay, titulada “Hablar de anuncios en la escuela”⁸⁸. La primera se presenta como una reflexión acerca de los valores tanto de la publicidad en sí (en general, positivos: financia los medios de comunicación, informa sobre los

⁸⁵ PALMER SILVEIRA, J.C, Netvertising and ESP: Genre based on analysis of Target Ads and its application in the business English classroom. En *Ibérica*. Badajoz, Universidad de Extremadura

⁸⁶ R. W. POLLAY, «Measuring the Cultural Values Manifest in Advertising», en: James H. LEIGH & Claude R. MARTIN (eds.), *Current Issues and Research in Advertising*, University of Michigan, Ann Arbor (Michigan), 1983, pp. 71-92.

⁸⁷ Cfr., entre otros: A. MÉNDIZ, “Publicidad y valores. Criterios para una adecuada valoración”, en J. A. AGEJAS y F. J. SERRANO, *Ética de la Comunicación y de la información*, Ariel Comunicación, Barcelona, pp. 217-252.

productos, democratiza el consumo) como de los que difunde en sus mensajes (en general, negativos). Se muestra especialmente crítico con algunos modelos especialmente frecuentes en los anuncios:

- La eterna juventud.
- Necesidad de seducir por la apariencia externa
- Narcisismo, exhibición del yo, ignorancia de la solidaridad
- Velocidad y consumo ostentatorio.

Por su parte, el artículo de Maquinay es una audaz propuesta metodológica para los profesores de la E.S.O. Sintetiza en pocas páginas lo que ha sido un material docente desarrollado en un Libro de trabajo para el alumno, una Guía didáctica para los profesores y un Vídeo recopilatorio de los anuncios objeto de análisis. El libro de trabajo desarrolla tres bloques temáticos:

1. *El por qué y el cómo de la publicidad*: una introducción al tema, con especial énfasis en la capacidad persuasiva del mensaje publicitario y algunas reflexiones sobre la influencia de la publicidad.
2. *Los protagonistas del hecho publicitario*: quiénes son y qué hacen las personas que intervienen en la elaboración de un anuncio: anunciante, agencia, medio, receptor.
3. *Para escribir y leer un anuncio*: desarrollo metodológico para el análisis de los anuncios, tanto la parte visual como la verbal. Esto incluye un detallado análisis de varias decenas de eslóganes, descubriendo juego de palabras, valores implícitos, etc.

La conclusión de esta autora es que “la escuela no puede desentenderse de la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre los niños y los jóvenes. Por ello, cada centro educativo debe preocuparse de que sus alumnos adquieran una competencia comunicativa suficiente para interpretar los mensajes (...),

⁸⁸ Cfr *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 21-28 y pp. 36-40, respectivamente.

proporcionándoles los criterios necesarios para discriminarlos de manera crítica e inteligente” (pág. 40).

4.3.5. Educación para el consumo

Aunque se trata de una unidad didáctica todavía en fase de gestación, está claro que los anuncios publicitarios pueden ser un material de incuestionable valor para educar a los alumnos en una conciencia crítica frente a la presión de la sociedad consumista. Por tanto, la publicidad tiene aquí una utilidad didáctica maravillosa, siempre y cuando se sepa enfocar bien el uso de esos mensajes comerciales.

El artículo de Miguel Angel Biasutto, “Dime qué compras y te diré cómo piensas”⁸⁹, es un buen ejemplo de ello. El autor incide en la generalización del consumo para la ostentación, y señala en su trabajo que “el consumo es una actividad que ha dejado de ser un sencillo acto que cubría las necesidades reales de los individuos, para transformarse en un complejo proceso de interacción social”.

⁸⁹ Revista *Comunicar*, nº 7 (1996), pp. 22-27.

4.4. Métodos de análisis de la publicidad en el aula.

Son abundantes las propuestas metodológicas para enseñar al niño a estudiar, ver y analizar la publicidad. En las intrincadas relaciones entre publicidad y educación, si algún aspecto ha sido suficientemente trabajado por la bibliografía científica es ciertamente éste: el diseño de métodos de análisis de spots televisivos o anuncios impresos. Normalmente son diseños elaborados por profesores de enseñanza primaria o media, que se sirven de su contacto diario con niños y adolescentes para verificar la validez de sus propuestas.

Una de las más interesantes es la de José Antonio Gabelas Barroso⁹⁰, profesor de secundaria en el Colegio Santa Engracia de Zaragoza, que sugiere cinco campos de análisis (actividades escolares adaptables a varias asignaturas) para que el niño entienda los mecanismos persuasivos de la publicidad y desarrolle un sano espíritu crítico frente a los mensajes comerciales:

1. Información y estética: Esta primera actividad va encaminada a analizar el mensaje publicitario, siguiendo el método dual de la escuela de Moles, diferenciando en el anuncio la parte semántica de la estética. Se trata de que los alumnos puedan valorar las características informativas (p. ej.: en un coche, la cilindrada, el consumo, la velocidad, etc.) con independencia de otros valores marginales (prestigio, independencia, distinción).

2. Detectar el mensaje oculto. La actividad consiste en mostrar en el aula una serie de anuncios y tratar de averiguar a quiénes van dirigidos: el perfil del destinatario, cómo se adapta a los gustos del público, etc.

3. Historia del producto. Un refresco, un perfume o unos vaqueros se envuelven en la publicidad en una historia que -con frecuencia- nada tiene que ver con el producto. La actividad propuesta es, por tanto, observar la historia desde la cual se “cuenta” el producto: señalar aquellos aspectos, detalles y momentos que hacen que no sea la historia de un producto, sino un producto rodeado de una historia. Interesa valorar la situación, los personajes, la topología de éstos y el papel que desempeña cada uno tanto en el relato como la resolución del conflicto.

⁹⁰ . “El Duende Televisivo”. Revista *Comunicar*, nº 5, 1995, pp. 29-35.

4. El anuncio y la realidad. En esta actividad, los alumnos analizarán las diferencias entre el producto tal y como se muestra en la publicidad en relación a cómo es en la realidad: cuando lo compramos y lo usamos en nuestras vidas. Se trata de que aprecien las enormes diferencias del artículo que consumimos y ese mismo artículo en la fantasía publicitaria. Como complemento, es interesante que los alumnos lleven etiquetas de los productos, envases, precios, ingredientes... para que sean capaces de hacerse más directamente con su realidad y su “materialidad”.

5. La creación del contra-anuncio. Para realizar esta actividad, los alumnos deben estar ya introducidos en el entorno publicitario, puesto que se trata de escoger el anuncio que más les guste, analizar sus mecanismos y crear uno que diga todo lo opuesto. Esto supone: la comprensión de a quiénes va dirigido, la determinación de la estrategia, la disección de lo informativo y lo estético, y la valoración de sus aspectos narrativos (historia, personajes, ambientes, temas).

6. Somos una agencia de publicidad. Sería el último eslabón, se trataría de lanzar al mercado un producto que no existe, estudiar las posibilidades de venta, a quién se dirige, los medios que se emplearían en la campaña, etc.

Otra propuesta interesante es la de Enrique Martínez Sánchez⁹¹. Este profesor sugiere utilizar la publicidad y los medios de comunicación en beneficio del profesorado, realizando en primer lugar un análisis denotativo de los mensajes y, en segundo lugar, un análisis connotativo.

Las posibles actividades serían múltiples :

- análisis de anuncios sueltos y, luego, de campañas completas;
- análisis de distintas campañas comparando anuncios similares;
- análisis de la creatividad;
- análisis del impacto de la campaña;
- análisis de la “metapublicidad” del medio;
- análisis del emplazamiento de productos;
- análisis de lo subliminal;

⁹¹ MARTINEZ SÁNCHEZ, E. “Los medios en la cultura y la sociedad actual”. En *Comunica 2*. Huelva, Grupo pedagógico Andaluz “Prensa y educación”, 1994.

- análisis de la publicidad social;
- análisis de técnicas, guión, montaje, color...lo artístico;
- análisis del silencio;
- análisis del tiempo y la duración;
- análisis de la explotación del sexo.

La propuesta terminaría haciendo que los alumnos crearan sus propios anuncios, los planificaran, crearan los guiones, eslóganes, etc.

Una última propuesta que cabe señalar es la de Fco. Javier Santacruz y Antonia Camacho⁹², quienes proponen crear un Taller de publicidad para alumnos de 4º ESO, dentro de la asignatura de Información y Comunicación. El Taller trataría de lograr todos estos objetivos:

1. Conocimiento de la publicidad como discurso semiológico. Proponen aplicar la teoría de la comunicación a la publicidad. Es decir, aplicar el esquema de la comunicación de Jakobson a la comunicación publicitaria y extraer consecuencias de competencia lingüística.

2. Conocimiento del código publicitario: definir y reconocer los elementos verbales y no verbales del texto publicitario. Se realiza desde una perspectiva teórico-práctica, siguiendo las propuestas de Roland Barthes.

3. Conocimiento de las funciones de la publicidad en nuestra sociedad actual. Se trata de valorar en ella tres grandes aspectos: Económico, Semiológico e Ideológico, integrados en una macro-influencia persuasiva.

4. Desarrollar la capacidad crítica de los anuncios. Especialmente, se trataría de proporcionarle los instrumentos necesarios frente a la manipulación publicitaria, la publicidad encubierta, la publicidad subliminal y la publicidad engañosa. Adiestraría también al alumno en el análisis de todas las técnicas persuasivas, tanto visuales como auditivas o textuales.

⁹² SANTACRUZ, F.J. y CAMACHO A. "La publicidad: Una experiencia en el aula". Revista *Comunicar* nº 20, 2003. pp 142-146.

4.5. Ideas para la formación del profesorado

M^a Jesús Gallego Arrufet⁹³ se pregunta si los futuros maestros están preparados para impartir docencia en materia de publicidad y si son capaces de desarrollar en los niños mecanismos críticos frente a ella. Para lograrlo, ha puesto en marcha un taller formativo para maestros en la Universidad de Granada con la finalidad de profundizar en los mecanismos de la publicidad televisiva. Profesores en ejercicio, agrupados según su diversa experiencia en esta materia, participan en un seminario inserto en el paradigma de la indagación y centrado en la reflexión del profesor. La estructura del Taller consistiría en:

1. Revisión bibliográfica, centrada en dos aspectos: a) El profesor como profesional reflexivo. b) La investigación en materia publicitaria.

2. Diseño metodológico de la experiencia:

2.1. Participantes: estimulación de la inquietud entre los docentes, captación de inscripciones y formación de grupos. En su experiencia, este esquema ha funcionado muy bien con grupos homogéneos: profesores y estudiantes de magisterio. Este primer punto es clave para la buena marcha del taller.

2.2 Selección de instrumentos: documentos personales elaborados por los profesores (reflexiones, etc.), diarios personales de los docentes (comentarios de anuncios), grabaciones de spots televisivos, anuncios en revistas, etc.

3. Procedimientos:

3.1. Fase inicial: Revisión de la bibliografía, preparación de materiales (grabación y montaje), planificación y diseño de la experiencia. Lo más importante es el desarrollo consensuado de una propuesta general para el diálogo reflexivo posterior.

3.2. Fase de realización: Sesiones de trabajo, con el visionado de los spots, la distribución de materiales (tanto publicitarios como reflexivos) por

⁹³GALLEGO ARRUFET, M.J. "Profesores y publicidad en la universidad". *Comunicar*, nº4, 1995. pp118-127.

equipos y el trabajo autónomo de cada uno de los grupos: lo que llaman “conversaciones reflexivas”.

4. Resultados y conclusiones del estudio. Utilizando los datos obtenidos de las grabaciones en audio de las conversaciones de los grupos, de los diarios llevados a cabo por cada participante, así como de las respuestas a una serie de cuestionarios y a los materiales producidos por los diversos equipos de trabajo, es posible detectar una serie de convicciones, aproximaciones y actitudes asentadas en el estamento docente, así como las principales carencias en la valoración y análisis crítico del fenómeno publicitario.

En una línea semejante se sitúa la propuesta de M^a Lina Iglesias y Manuela Raposo⁹⁴. Según estas autores, los profesores son los únicos que están en disposición de educar a los niños para ser espectadores críticos frente a los medios de comunicación. Y, para que esta tarea tenga un efecto duradero, es imprescindible un adecuado análisis de la situación elaborado por los propios niños. Son los alumnos los que tienen que tomar conciencia de su situación y los que deben recavar información sobre los anuncios. El profesor solo es el guía. Y las estrategias que debe emplear pueden ser: auto-observación de conductas, análisis del vocabulario de los niños o aplicación de cuestionarios.

Otros autores proponen también que los propios colegios creen Talleres para Padres con el fin de complementar la educación sobre los medios que se imparte en el aula.

⁹⁴ IGLESIAS, M.L. y RAPOSO, M., “El papel del profesorado ante la influencia de la televisión”. *Comunicar*, nº 11, 1998. pp142-148.

4.6. Aprender del atractivo de la publicidad

Miguel Ángel Biasutto García, en un artículo ya citado⁹⁵, dice que los docentes deben aprovechar los medios de comunicación para:

- Ampliar las experiencias por las informaciones en general.
- Promover el espíritu crítico.
- Despertar la imagen a través de la sugestión
- Educar el gusto estético
- Modificar la conducta y los hábitos.

Propone que, al igual que en el mensaje publicitario se trata al producto como un objeto de satisfacción para el consumidor, de ese mismo modo la enseñanza/didáctica debe ofrecer una serie de valores extra para los alumnos. Entre otras técnicas que podemos aprender de la publicidad están las siguientes:

1. Para sorprender en publicidad, se inventan frases pegadizas y fáciles de recordar, se utilizan colores vivos... Esta técnica debería aplicarse frecuentemente en las presentaciones didácticas.

2. Para interesar hay que atraer la atención del consumidor y crear un universo a su alrededor. En el ámbito docente, se trataría de crear un clima determinado con los alumnos.

3. Para que el mensaje publicitario llegue, hay que elegir los medios de comunicación adecuados, la buena visibilidad del anuncio, los colores... Lo mismo debe ocurrir con el material didáctico.

4. En publicidad siempre tratan de persuadirnos, nos motivan y “se preocupan por nosotros, por lo que nos interesa”. Algo similar debería ocurrir con la enseñanza.

⁹⁵ “Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica”. Revista Comunicar nº 5, 1995. Pgs 51-57

5. El mensaje publicitario se dirige a un rol del consumidor, a un público determinado. De igual modo, un tema desarrollado por un profesor debería dirigirse hacia el futuro profesional de sus alumnos.

6. Para planificar las clases, el docente puede comenzar haciéndose las preguntas típicas que se formulan en la planificación de medios: Qué decir, a quién decirlo, dónde decirlo, cómo decirlo y cuándo decirlo.

7. Adaptar la estrategia publicitaria a la planificación didáctica: Promesa de beneficio, universo de inserción del beneficio, descripción de la oferta, prueba y testimonio, hacer patente lo que se pierde si no se acepta la oferta, beneficios secundarios, razones para actuar inmediatamente, etc.

8. Definir una campaña docente con los mismos parámetros que la campaña publicitaria: Estudio del mercado, definición del público objetivo, determinación de los objetivos docentes, elaboración de la estrategia, elección de los medios, establecimiento de los presupuestos, ejecución creativa, lanzamiento de la campaña, seguimiento de los efectos y valoración posterior.

Joan Ferrés⁹⁶ analiza por qué la televisión y la educación nunca han estado bien avenidas, cuando ambas educan. Según este autor, la televisión no pretende explícitamente educar, sino más bien entretener. Su objetivo no es educar, pero el de la escuela sí lo es; y debe ser ella quien muestre a los alumnos esa incidencia; pero la escuela aún no ha encontrado las claves para interpretar la televisión. Ferrés propone las siguientes:

- La televisión se mueve por las audiencias, por aquello que impacta; y hoy en día lo atractivo para esas audiencias es la cultura del espectáculo.

- La televisión incluye más impacto sensitivo y sensorial que otros medios (simultanea la imagen, el sonido, el movimiento, el dinamismo...). La implicación emotiva del espectador es un factor de éxito de la televisión.

- El espectáculo es el mecanismo a través del cual la televisión gusta.

- La televisión transmite ideas y valores desde lo sensorial; la escuela se aproxima a la televisión desde el parámetro del discurso y no a través del espectáculo.

⁹⁶ FERRES PRATS, J. *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

Un esquema de las diferencias entre uno y otro modo de educar sería el siguiente:

Tabla 4.6.j. Diferencias educativas entre la escuela y la televisión

ESCUELA	TELEVISION
DISCURSO	ESPECTÁCULO
Palabra	Imagen y música
Abstracción	Concreto, sensitivo
Racional	Emotivo
Argumentar	Seducir
Consciente	Subconsciente

La clave estaría en que la escuela educara desde el espectáculo, pero para ello tendría que reelaborar su discurso, que debería descomponerse en dos partes: una primera que atrajese a través de lo concreto, lo sensitivo, la emoción, la seducción y el sentimiento; y una segunda que educara a través de lo abstracto, lo intelectual y lo racional, que hiciera razonar y pensar.

4.7. Materiales y propuestas didácticas

Con el objetivo de ofrecer a los alumnos y profesores de ESO un material de trabajo, Aurora Maquinay Pomés, ha elaborado el dossier “Parlem d’anuncis” (Hablemos de anuncios)⁹⁷. Este dossier está dividido en tres grandes bloques temáticos:

- *El por qué y el cómo de la publicidad que nos rodea.* Consta de una introducción teórica con definiciones, reflexiones y evolución histórica de la publicidad y de diversas actividades. Incluye una serie de noticias en prensa que muestran la importancia de la publicidad en el mundo actual, ofrece un guión de trabajo para hacer un resumen de la historia de la publicidad, y termina comparando dos anuncios del mismo tipo de producto en diferentes épocas. Por último, se ofrecen unas encuestas para que los alumnos las trabajen y elaboren conclusiones sobre lo que los ciudadanos piensan de la publicidad.

- *Los protagonistas del hecho publicitario.* Introduce a los alumnos en la identificación de las personas que intervienen en la elaboración del anuncio, la función del anunciante, el personal de las agencias, el papel de los medios de comunicación... Las actividades que propone para este segundo bloque son: Analizar una campaña publicitaria y observar -con la lectura de varias noticias- la influencia de la publicidad en los receptores. También presenta las bases para “El juego de la agencia publicitaria”

- *Para leer y escribir un anuncio.* Es el tercer y último bloque de esta propuesta metodológica. Se trata de analizar el mensaje publicitario a través de aspectos como el lenguaje, los movimientos de cámara, el análisis sintáctico de los eslóganes, los juegos de palabras, las elipsis... Como actividades, propone la clasificación de anuncios en función de la planificación de la imagen, el uso del color, la función del texto, etc. Propone también un “guión resumen” para analizar spots y anuncios gráficos a través de la lectura denotativa y connotativa.

⁹⁷ Maquinay, A. (1992). *Parlem d’anuncis*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Págs.72. Català. Material imprès.

M^a Carmen Gascón Baquero⁹⁸, con el propósito de que los alumnos sean críticos con respecto a la publicidad, propone una serie de actividades para realizar en el aula. Es todo un proceso que denomina la “telealfabetización desde la publicidad”; es decir, un proceso que trata de dar las claves básicas para que los alumnos sean capaces de descodificar los mensajes publicitarios. Las actividades que propone son:

- *¿Te conquistan por el nombre?* Los alumnos deben jugar con el nombre de las marcas y productos cambiándolos para que sean más atractivos. La conclusión siempre suele ser perecida: los nombres en inglés suenan mejor.

- *Si no te interesa lo de dentro, ¿Compras el envoltorio?* Trata de justificar entre los alumnos la importancia del embalaje. La actividad consiste en mostrar dos productos iguales pero con diferentes contenedores para observar la reacción de la gente e incluso analizar en qué edades se tiene más en cuenta lo externo que lo interno. Un caso ejemplificador es el de los perfumes.

- *Cuando los dioses se visten de verde.* El tema ecológico es muy interesante. La autora propone analizar cómo ciertos anuncios incitan a contradecir esta tendencia. Se trata de crear contra-anuncios. Por ejemplo, Colhogar en su spot televisivo incita a malgastar mucho papel, y los alumnos transformaron el slogan “Colhogar color de hogar” en “Reciclar, cuestión vital”.

- *No renuncies a nada, todo es bastante fácil.* La publicidad muestra recetas mágicas para conseguir todo de forma sencilla, así que la autora propone de nuevo la técnica del contra-anuncio para que los alumnos se conciencien de dos ideas: saber moderarse en los deseos (renunciar a algunas cosas para conseguir y apreciar las más valiosas) y saber que lo valioso cuesta esfuerzo (“Todo es bastante difícil”).

- *Algo bello se mueve.* No todo lo bello está en las imágenes televisivas; la belleza está también en la fotografía y en las artes plásticas. Una forma de introducir la pintura en las aulas sería mostrar cuadros y que los alumnos propusiesen productos que podrían anunciarse con ellos.

- *Nos movemos por necesidades, pero ¿qué necesita la gente?* Se trata de realizar un debate en clase para descubrir las necesidades básicas de la gente,

⁹⁸ GASCON BAQUERO, M.C. Percibir, analizar, sentir, crear...desde la publicidad. Revista Comunicar nº 5, 1995 pp.41-46

siguiendo la “pirámide de necesidades” de Maslow. A continuación, la autora propone pautas para valorar lo que la gente más necesita: el cariño, la comprensión, la honestidad personal. Se trata de partir de las necesidades humanas y ofertar caminos para la satisfacción plena como personas. Aunque haya un producto, deben ser sobre todo las actitudes de los protagonistas las que muestren cómo se alcanza la felicidad.

4.8. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos visto que la actitud de educadores y centros docentes hacia los anuncios y la publicidad ha cambiado mucho en los últimos años. De la animadversión hemos pasado a la colaboración, y de la crítica desabrida al aprecio de sus virtualidades. Como en el judo, hemos aprovechado su fuerza seductora para mejorar nuestra comunicación con el alumno y prevenir con eficacia las influencias nocivas de una publicidad carente de ética.

En general, las propuestas que aquí se analizan son propuestas de integración. Por una parte, se busca integrar la publicidad como una materia más en el curriculum escolar; un campo para estudiar, conocer, entender y explicar a los alumnos. Por otra, se busca integrar el efecto persuasivo de los anuncios en la dinámica del proceso educativo. La clave, en uno y otro caso, es la compenetración y el trabajo en equipo.

De las experiencias conocidas en nuestro país, la inmensa mayoría se han propuesto y llevado a la práctica en cinco disciplinas escolares: Lengua, Matemáticas, Idiomas, Ética y Educación para el consumo parecen las más idóneas para emplear los anuncios como elementos didácticos y para integrar los contenidos de la publicidad en sus programas.

También se han señalado abundantes metodologías de análisis de anuncios (impresos o televisivos, fundamentalmente), que prestan atención tanto a los elementos formales (color, composición) y retóricos, como a los aspectos éticos (publicidad subliminal, denigratoria, sexista, etc.), los semánticos o los que ayudan a una comprensión global del proceso de producción publicitaria.

Finalmente, advertimos que son muy aprovechables las capacidades y los atractivos de la publicidad en el proceso de formación de actitudes. Y, por lo general, se demuestran fácilmente trasladables a la docencia escolar, marcada -como aquella- por una elaboración estratégica, la constante necesidad de captar la atención, y el ofrecimiento de una satisfacción/gratificación al oyente. Pero todo esto

requiere también una cierta preparación en el profesor, de ahí que se sugieran también diversas ideas y programas para el reciclaje de los docentes en materia de publicidad.

4.9. Bibliografía

- AGUADED, J. L. *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*. Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación", Aula de Comunicación I, 1993.
- ALSINA, L. y FORTUNA, C. *Las matemáticas del consumidor*. Institut Català del Consum. Proyecto Sur. Barcelona, 1994.
- ALVAREZ, M^a N. y ALVAREZ, L. M. *100 talleres de educación del consumo en la escuela: La publicidad*, Madrid, Instituto N. Consumo, 1987.
- BIASUTTO, M. A. "Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica". Revista *Comunicar* nº 5, 1995, pp. 51-57.
- BIASUTTO, M. A. "Dime qué compras y te diré cómo piensas". Revista *Comunicar*, nº 7 (1996), pp. 22-27.
- BLANCO, J. A., "Tratamiento del mundo anglosajón en la publicidad televisiva en España: 1996", *Comunicar*, nº 9 (1997), pp. 159-162.
- CLARK, E. *La publicidad y su poder. Las técnicas de provocación al consumo*, Planeta, Barcelona, 1988.
- CLAUSS, F. L. "Aplicación práctica de la prensa en el aula: los incendios forestales", *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 98-102.
- CORBALAN YUSTE, F. "La prensa en clase de matemáticas". En *Aula*, nº 12, 1993.
- CORBALAN YUSTE, F. *Prensa, matemáticas y enseñanza*. Zaragoza, Mira. 1991.
- CORONAS, M. "La prensa y las Ciencias Naturales", *Comunicar*, nº 4 (1995), pp. 75-78.
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*, Lumen, Barcelona, 9^a ed., 1988.
- FERNÁNDEZ CANO, A. y RICO ROMERO, L. "Problemas aritméticos a partir de la prensa". En *Apuntes de educación*, nº 30 (Julio y Septiembre) pp 8-11.
- FERNÁNDEZ CANO, A. "Aproximación Prensa- Matemáticas. Problemas aritméticos a partir de contenidos de prensa". En *Programa Prensa-Escuela. Materiales de apoyo*. Madrid. MEC. 1990.
- FERRES i PRATS, J. *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

FERRÉS i PRATS, J. *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Akal ediciones, Madrid, 1994.

GABELAS BARROSO, J. A.. "El Duende Televisivo". Revista *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 29-35.

GALLEGO ARRUFET, M. J. "Profesores y publicidad en la universidad". *Comunicar*, nº4, 1995. pp118-127.

GASCON BAQUERO, M. C. "Percibir, analizar, sentir, crear...desde la publicidad". Revista *Comunicar* nº 5, 1995 pp.41-46.

GONZALEZ, A. "Metapublicidad de la prensa. Una experiencia en el aula", *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 47-50.

GUERRERO, P. y MOYANO, M. A. "Unidad didáctica: la publicidad", *Comunicar*, nº 3 (1994), pp. 118-128.

IGLESIAS, M.L. y RAPOSO, M., "El papel del profesorado ante la influencia de la televisión". *Comunicar*, nº 11, 1998. pp142-148.

MAQUINAY, A. "Hablar de anuncios en la escuela". *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 36-40.

MAQUINAY, A. *Parlem d'anuncis*. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1992, 72 págs.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, E. "La publicidad y su integración en las aulas", *Comunicar*, nº 3 (1994), pp. 65-73.

MARTINEZ SÁNCHEZ, E. "Los medios en la cultura y la sociedad actual". En *Comunica 2*. Huelva, Grupo pedagógico Andaluz "Prensa y educación", 1994.

MÉNDIZ, A. "La imagen de la mujer en la publicidad televisiva", en E. LOPEZ-ESCOBAR y J. L. ORIHUELA (eds.), *La responsabilidad pública del periodista*, Pamplona, EUNSA, 1988, pp.107-120.

MÉNDIZ, A. "Publicidad y valores. Criterios para una adecuada valoración", en J. A. AGEJAS y F. J. SERRANO, *Ética de la Comunicación y de la información*, Ariel Comunicación, Barcelona, pp. 217-252.

MÉNDIZ, A. y DOMÍNGUEZ, L. *Modelos de consumidor en la publicidad*, Málaga, Newbook Ediciones, 1996, 159 págs.

MEYERS, W. *Los creadores de imagen*, Ed. Planeta, Barcelona, 2ª ed., 1987

MUÑOZ SANTONJA, J. "Contemos con la publicidad", *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 84-91.

PACKARD, V. *Las formas ocultas de la propaganda*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 19ª ed., 1992.

PALMER SILVEIRA, J.C, Netvertising and ESP: Genre based on analysis of Target Ads and its application in the business English classroom. En *Ibérica*. Badajoz, Universidad de Extremadura

PÉREZ, J. M. y SAN JUAN, J. "Publicidad y Educación en Valores". Revista *Comunicar*, nº 5 (1995), pp. 21-28

POLLAY, R. W. "Measuring the Cultural Values Manifest in Advertising", en: James H. LEIGH & Claude R. MARTIN (eds.), *Current Issues and Research in Advertising*, University of Michigan, Ann Arbor (Michigan), 1983, pp. 71-92.

SANTACRUZ, F. J. y CAMACHO A. "La publicidad: Una experiencia en el aula". Revista *Comunicar* nº 20, 2003, pp. 142-146.

II. REFLEXIONES Y PROPUESTAS: PUBLICIDAD, INTERACTIVIDAD, ICONICIDAD, VALORES

5. PUBLICIDAD E INTERACTIVIDAD. MEDIOS Y RECURSOS INTERACTIVOS PARA EL APRENDIZAJE

Juan Salvador Victoria Mas

Universidad de Málaga

En el mundo de la comunicación emerge con fuerza –al menos en las intenciones, pero no sólo en ellas– un nuevo estilo de relación entre emisor y receptor. Por supuesto, favorecido por el desarrollo de las tecnologías digitales y del concepto de interactividad que éstas parecen llevar implícito.

Los publicitarios, por ejemplo, ya lo están aplicando con la idea de mejorar la eficacia de sus mensajes; lo cual, en definitiva, no es otra cosa que mejorar el aprendizaje de sus públicos objetivos. En este sentido, por una vez, quizá podemos aprender algo de la publicidad.

5.1. Comunicación en la red

Comezaremos por poner en contexto el medio interactivo digital, como posibilidad tecnológica de que se lleve a cabo ese nuevo estilo de comunicación.

Juan Benavides (en De Salas, 2002, p. 10) utiliza la terminología “medios no convencionales” asociada directamente al “propio instrumento Internet”. En este sentido, Benavides afirma que “Internet es una forma de comunicación que rompe con las características propias de los mensajes persuasivos convencionales, donde la emotividad era una de las claves fundamentales. En este nuevo medio, cobra más importancia la rapidez y la información; porque Internet parece que interesa en la línea de desarrollar contenidos y la gestión de estos por parte de las empresas”.

Por su parte, Rafael López Lita (en Villafaña, 2002, p. 258) nos advierte de la posibilidad de que Internet pase a comportarse como un medio tradicional y resulte más adecuado, en un futuro, incluirlo en lo que el llama “mercado publicitario”. Respecto a la terminología “nuevas tecnologías”, opina que resulta inadecuada, ya que pronto serán sustituidas por nuevas aportaciones de la técnica. Prefiere la mención “a todo lo que la red conlleva”.

5.1.1. Internet como “medio”

Desde el punto de vista de Internet como “medio”, cabría destacar –en primer lugar– que se trata del medio con mayor crecimiento desde que empezó a analizarse en el *Estudio de Infoadex*, en 1996. Lógico, por otro lado. Por aquel entonces, se hablaba de poco más de 1.000 millones de inversión. Los 27.171 millones de pesetas del año 1999 suponen un 603,8% más que los 4.500 del año anterior, y es absolutamente indicativo del fuerte auge que experimenta el medio en España, similar al resto de los países desarrollados (Infoadex, 2000).

Lógicamente, durante los últimos años, ha habido un importante incremento del número de presencias de las empresas en la Red a través de sus *websites*⁹⁹. A estas alturas, ya tenemos un buen número de buenos indicios y de sus correspondientes réplicas que van determinando sus características propias.

Ventajas del “medio” Internet

Cada una de estas fue especialmente puesta de relieve, tanto en ámbitos académicos como profesionales (aunque con mayor intensidad en los primeros), a lo largo del segundo lustro de la década de los 90. El clásico argumento inicial era que, en Estados Unidos, en sus primeros cinco años de vida, Internet había tenido más inversión que el gigante de los medios, la televisión (si actualizáramos con la

⁹⁹ Según la *Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones* (CMT), los anunciantes de nuestro país activaron sus dominios “.es” durante el 2001 en un 77,5% frente al 8,8% realizado con anterioridad al 2001.

inflación el gasto que se produjo en los primeros años de este medio). Y a partir de ahí:

- En el viejo continente, somos 100 millones de internautas aunque, en realidad, somos muchos más porque esta cifra sólo contempla aquellos que tienen conexión desde sus hogares (Nielsen Media Research, 2001). Podríamos decir que ya hay “sustrato mediático”, cobertura, audiencia.
- Las posibilidades de obtención de información son casi ilimitadas. Se habla frecuentemente de la facilidad que ofrece para su cuantificación sin basarse en sistemas estadísticos por muestreo, como podría ser el *share* televisivo.
- En definitiva, como “medio publicitario”, nadie puede discutir que Internet es “uno más” dentro del panorama general de medios. Los grandes anunciantes ya están en Internet, y los mejores medios de comunicación, incluidos los más recientes, cuentan también con la presencia de este “medio”.

El usuario de Internet a día de hoy

Alguna información reciente acerca del público propio de Internet nos habla también sobre las propiedades del “medio”.

Según *Nielsen Media Research* (2001), en Europa, los navegantes pasan una media hora conectados, 13 veces al mes. Los sitios por los que los europeos nos decantamos son buscadores de información y algunos portales; la información sobre la propia red o las telecomunicaciones también es bastante solicitada. De todas las páginas, las que más tiempo retienen a los navegantes son las de información económica, bien porque son difíciles de entender, o bien porque en ellas se encuentra información actualizada.

Y en España, según el EGM, podemos apreciar un perfil bastante marcado y en evolución:

- En cuanto a la clase social, la evolución ha llevado consigo el mayor acceso de la clase media-media (43,2% de representación). Esto significa una

creciente popularización del medio, ya que queda casi a la misma altura que la clase alta y media-alta (43,8%).

- En cuanto al sexo, se aprecia una penetración progresiva de las mujeres en la Red. Si hace cinco años sólo el 24,6% eran mujeres y el 75,4 hombres, hoy el 40,3 son mujeres y el 59,7 hombres.
- El lugar de acceso para la conexión a Internet declarado en nuestro país es del 60,7% desde casa¹⁰⁰, del 30,5% desde el trabajo, del 10,6% desde la Universidad o centro de estudio y del 18,8% desde otros lugares. La conexión desde el hogar ha alcanzado su mayor cuota mientras la entrada desde los lugares de trabajo y los lugares docentes parece haber ido reduciéndose progresivamente desde hace cinco años.

5.1.2. La “rentabilidad” de internet

Entre las ventajas anteriormente vistas, la rentabilidad se predica especialmente como característica propia del medio. Pero sería conveniente matizar de qué rentabilidad estamos hablando.

Parece que estamos hablando más bien de “rentabilidad” fundamentalmente en el sentido de las posibilidades que ofrece el medio de afinar la calidad del impacto: por ejemplo, se puede comprar una palabra clave en un buscador y asociar la aparición de un *banner* a la búsqueda de ésta; o controlar la frecuencia y evitar impactos repetitivos de forma que un mismo usuario no vea el mismo *banner*, por ejemplo, más de tres veces.

En cualquier caso, hoy por hoy, se afirma que la rentabilidad de la inversión publicitaria en Internet deber ser planteada a medio y a largo plazo. Acerca de la rentabilidad inmediata, existen serias dudas. Pero, por supuesto, cualquier eficacia dependerá de los objetivos que se plantee la comunicación.

¹⁰⁰ Según *Nielsen/Net Ratings* (2001) el interanuta español (controlado desde el hogar) se ha conectado, en los últimos meses, una media de 13 veces, visitando más de 40 dominios (y más de 500 páginas), empleando para ello casi 8 horas.

5.1.3. Objetivos y estrategias en internet

En la comunicación persuasiva a través de este medio, se ha acudido con frecuencia a las siguientes estrategias con sus correspondientes características propias. Muchas de ellas tendrían una aplicación directa al mundo de la educación *on line* (e-learning) u *off line* (enseñanza presencial):

Primer nivel de persuasión o notoriedad

Este término continúa la idea de “posicionamiento” cuando hablamos de la marca en Internet; aquí el conocimiento debe construirse activamente¹⁰¹. Implica: una segmentación baja y una alta cobertura, una comunicación dirigida al conocimiento superficial, una rentabilidad de impacto y una frecuencia alta.

Convocatoria y encuentro

La visión de un sitio en Internet como un “grano de arena en el desierto” ha sido ampliamente asimilada y las estrategias de tráfico han pasado a ser unas de las más utilizadas. Implican: segmentación media, creatividad dirigida al *click trough*, rentabilidad media, frecuencia alta y coherencia con el contenido.

Mover a la acción a partir de la propia propuesta

Con los matices que hemos visto, todavía hay quien se atreve plantear una estrategia en estos términos, aunque probablemente haya que puntualizar con un “a largo plazo”. Si es así, los implícitos que deberán sobrellevarse serán: segmentación alta, creatividad dirigida a ventajas claras acerca de esa actuación virtual, integración con el contenido y, por supuesto, facilidad de llevar a cabo con éxito esa acción.

¹⁰¹ Para algunos autores el branding también puede ser realizado por las agencias convencionales siempre y cuando planteen una estrategia de comunicación que contemple, en su planificación, la utilización de los nuevos medios interactivos para la transmisión del concepto y la construcción de la marca (De Salas, 2002, pp. 14-15).

Creación de una relación

Conseguir la credibilidad y preferencias de los internautas. Se suelen utilizar técnicas de motivación a través del ofrecimiento de premios. Llevan consigo una segmentación alta, una creatividad dirigida a la segunda actuación, una integración con los contenidos a la búsqueda de internautas afines, una generación de bases de datos (*Data mining*¹⁰²); y una ampliación de clientes potenciales fundamentalmente a través de la llamada “comunicación viral”.

5.1.4. Formas de ser y estar en internet

Internet tiene ya una serie de formatos recurrentes en los que basa la promoción del “aprendizaje”. Hay infinidad de fórmulas igualmente apropiadas para la novedad del medio y de su comunicación¹⁰³:

En primer lugar, la propia página web

La página web es la unidad por excelencia de Internet. El aspecto primero de una comunicación en Internet tiene que ver con el nombre del propio dominio (URL). La localización de las páginas en la mayoría de las ocasiones es previa al acto de introducir unas palabras clave en las ventanas de búsqueda de un buscador. Son decisiones estratégicas elegir bien los *title*, *meta description*, *meta* y *keywords tags* que llevará el código *HTML* de la página. Normalmente, las instituciones que realizan su página web aprovechan el espacio que les brinda su ISP (*Internet Service Provider*) bajo su dominio principal. La tarea suele estar, luego, en la simplificación.

La URL debe ser breve directa y fácil de recordar. Perfectamente imprimible en una tarjeta o tríptico sin afectar la maquetación e imagen de estos elementos promocionales. Sin caer en el error de comprar nombres de dominio con símbolos,

¹⁰² Se habla de los nuevos mineros de datos a partir del rastro digital de información que dejan nuestros actos y que ayudan a conocer mejor al cliente. Estas técnicas también son capaces de extraer y entender la información contenida como texto (*Text mining*).

¹⁰³ Aunque un *banner* es simplemente una delimitación del espacio. Dentro de un *banner* cabe todo. Exactamente igual que una página web. Hay que pedirle, por tanto, lo mismo que a toda la Red: interactividad, comunicación *one2one*, espectacularidad... El *banner*, como veremos, se reinventa a sí mismo: se expande, se contrae, se transforma, pierde sus límites, etc.

guiones de separación o palabras excesivamente largas. Lo más recomendable, siempre que se pueda, es contratar un nombre de dominio propio, con la marca o nombre comercial de la empresa. Posteriormente, puede ser conveniente la utilización de subdominios para áreas principales de la web que vayan a ser visitadas de forma directa siempre y cuando sea un área de navegación bien diferenciada.

En segundo lugar, las alianzas

El patrocinio, por ejemplo, permite al anunciante asociarse con algunas de las marcas líderes de la web y establecer una presencia permanente en la Red. Se puede significar mediante un “botón” o a través de fórmulas “más completas”, integrando la marca del patrocinador en todo el contenido de la página. Una primera tipología de patrocinios en la Red podría distinguir entre las actuaciones en sitios o secciones ya existentes y en exclusiva, y las que se realizan en sitios creados específicamente para el anunciante.

Pero también suelen incluirse aquí los programas de afiliación, que consisten en relacionarse de forma coherente y fluida con terceros llegando a acuerdo de colaboración o de provisión de contenidos o servicios:

- *Buscadores*: Son por excelencia la herramienta de promoción de páginas web de Internet; por tanto, el primer sitio y la primera inversión que debe hacer una empresa para asegurarse su emplazamiento y presencia en la Red.
- *Web rings*: Anillos de páginas temáticas. Introducción de la página web en una red más limitada con la posibilidad de insertar *banners* en las páginas guías de cada una de sus páginas¹⁰⁴.
- *Directorios* (o índices): Servicios web que ofrecen bases de datos en las que los resultados se clasifican en diversas categorías; los redactores consultan las páginas más solicitadas, las valoran y las ordenan en función de las palabras clave. Son más limitados que los buscadores. Su ventaja es que las páginas están ordenadas escrupulosamente. Sobre un tema o modalidad

¹⁰⁴ Por ejemplo: los anillos de arte, educación, literatura, música, museos, etc. en <http://www.ringworld/arts>.

muy determinado, o con conceptos de selección muy específicos. Son frecuentemente revisados de forma que no suelen incluir enlaces caducados; esto facilita las búsquedas y asegura una cierta calidad de las páginas. Como estrategia publicitaria, hay compañías de contenidos de Internet que crean directorios específicos sobre ciertos temas afines a sus productos o marcas¹⁰⁵.

- *Tops*: Conseguir que la página web sea mencionada en un top de Internet, listas de calidad o recepción de premios, lo cual permitirá normalmente insertar en la página un icono como reconocimiento del galardón; hay empresas especializadas en utilizar últimas tecnologías de creación para permitir el acceso a la participación en esos premios con ciertas garantías. La aceptación como mejor entre otras por un grupo de personas con ciertos conocimientos y criterio es siempre un buen reconocimiento de cara al cliente. La curiosidad acerca de los motivos por los que se habrá concedido el premio siempre llama la atención y genera confianza. En Internet está al orden del día el *top site of the day*, en muchas categorías diferentes. Los *top 100* y los *top 1000* son otorgados por buscadores, portales, medios de comunicación..., por supuesto, con la participación de los internautas.

Después, toda la comunicación que se diluye con los contenidos

Las denominaciones son muy diversas, con posibilidad, o no, de interacción:

- *Advertorials*: un editorial, artículo u opinión que tiene integrada una capacidad interactiva o de comercio electrónico.
- *Enlaces de texto*: líneas de caracteres alfanuméricos “clicables”.
- *Programas*: permitir el uso de programas informáticos a cambio de que en la página web se especifique que han sido utilizados para la realización de la misma; por lo común se hace insertando un pequeño botón de marca.
- Y, finalmente, aquí también el *product placement*. Para Jordana (2000, p. 32) el *product placement* es una técnica más específica todavía: “se basa en la creación de un producto o servicio que pueda implantarse en una página web, se contrata el espacio y el tiempo que este producto estará a

¹⁰⁵ Por ejemplo, <http://windowsmedia.microsoft.com>: una completa guía de cadenas de radio, música y vídeo en Internet.

disposición del público en la página web seleccionada”. Para De Salas (2002, p. 111), se trata de la “ubicación del producto del anunciante en una web, mediante un formato reducido, con enlace a la web de la empresa”. Rodríguez (2002, p. 202), más específicamente, habla de una “fórmula de comunicación surgida en los medios del cine y la televisión que también puede ser llevada a la práctica en Internet. Su versión para este medio consiste en ubicar el producto o la marca del anunciante en una escena de un vídeo o de un juego interactivo. Por ejemplo, la compañía Sony ofrece en The Station una versión interactiva de un buen número de juegos y concursos. En el desarrollo de muchos de ellos aparecen imágenes de las marcas y productos de los anunciantes”.

Y la que sale...

Pero también prácticas como el *opt-in e-mail* (correo-e solicitado) y el correo “viral”. Formatos, podríamos decir, que “salen” de los contenidos. En sí mismas, fórmulas que no tienen por qué ser intrusivas, y que por otro lado alcanzan su máxima efectividad cuando se realizan respetuosamente. (Formas rechazadas son el *spam*, las *pop-up windows* y, en general, cualquier envío arbitrario. La razón principal es que no han sido solicitadas en primera instancia por parte del internauta, y despiertan su rechazo sobre todo cuando carecen de afinidad con los contenidos).

Y la fórmula más genérica del “*permission*”. Con esta terminología, Seth Godin (2001) ha desarrollado un concepto que abarcaría todo un cambio de actitud por parte de los comunicadores comerciales en la Red (y fuera de ella).

De esta forma, a partir del “correo-e solicitado” como manifestación del *permission*, surge una de las herramientas más poderosas de la “nueva comunicación”: el *e-mail*. Una herramienta que puede ser idónea para el envío de *newsletters*, notas de prensa dirigidas a los medios, y llegar a conseguir que sean los propios destinatarios los que se envíen entre sí correos-e recomendando la página que es plataforma del aprendizaje. Es rápido, personalizado y casi gratuito, siempre que se cuente con una buena base de datos... Aunque también en este caso nos encontramos ante una posibilidad que todavía debe convertirse en diálogo interactivo y no en simple buzoneo electrónico en formato de carta comercial y con tono falso de oferta publicitaria engañosa (Fleming, 2002).

5.1.5. Apuntes de futuro en relación con internet

En relación con toda la variedad de formatos, desde hace ya algunos años, se han marcado al menos cinco tendencias ideales para los contenidos a través de Internet.

Interactividad entre los receptores

Los internautas deberían poder interactuar con otras personas que ofrecen consejos *online* según preferencias y hábitos que son cada vez más conocidos. Un buen ejemplo es el que se produce en el correo-e solicitado (*opt-in e-mail*) frente a las formas intrusivas (*pop-up windows* o *banners en consolas*, correo-e no solicitado).

Integración entre los medios

Una vez más, la palabra integración. Entre las distintas fórmulas *online*, y entre lo *online* y lo *offline*. Aunque ya se habla de la tendencia al 50%, esto no significa necesariamente “ir a medias”: quizá sea conveniente que los portales gasten grandes cantidades de dinero en avisar de que están ahí¹⁰⁶, y en cambio, los mismos portales verticales pueden estar solicitando una estrategia más *online*.

Complementariedad

La complementariedad de distintas instituciones o particulares a la hora de desarrollar esfuerzos de marketing conjuntos, puede considerarse otro de los aspectos de este importante concepto de integración.

Se nos dijo que la Nueva Economía no era benévola con el que se aislaba. Y esto llevó, al menos durante algún tiempo, a un ambiente de colaboración entre los distintos agentes como nunca antes se había visto: muchos portales actuaban como

¹⁰⁶ Un buen ejemplo fue la campaña de *Eresmas*: en sus anuncios en vallas y televisión, la chica que decoraba las vallas de ‘yo soy tu amiga’ captó la visión de miles de españoles. *Eresmas* empleó también a la protagonista de la campaña para ser la anfitriona de su *minisite*. Fue un logro, y los usuarios de *Eresmas* contactaron frecuentemente con ella para discutir sus pensamientos, opiniones y hasta sus poemas publicados en su *homepage*.

educadores para empresas tradicionales, ofreciendo consejos para, entre otras cosas, poder crear alianzas.

Creatividad

Ya desde los inicios de la comunicación a través de Internet se ha denunciado la falta de creatividad y originalidad a la hora de llegar al internauta. Más que nunca, ante la velocidad con la que se desarrollan los cambios, se hace necesaria una creatividad constantemente actualizada; por el contrario, en nuestra actualidad más reciente se imitan con demasiada frecuencia las fórmulas ya en funcionamiento.

Imagen

Sigue, y seguirá siendo, objetivo prioritario de la comunicación de las instancias dentro y fuera de la Red. Pero quizá en la actualidad debe ser complementado con los matices que aporta una interactividad dialogante que construye en común la imagen.

Pero, como es sabido, la Red no hace referencia solamente a Internet. Actualmente no pueden dejar de considerarse esos otros dos inmensos panoramas que se abren con la Televisión Interactiva y con el desarrollo de la comunicación “sin hilos” (el *Wireless*).

5.1.6. Televisión interactiva

La Televisión Interactiva (TVi) es una nueva plataforma que trata de aunar en un mismo receptor televisión e Internet fundamentalmente para dotar de interactividad a sus contenidos. “Es una televisión enriquecida que ofrece información complementaria a la programación, integración en tiempo real con el programa de emisión, publicidad interactiva y una amplia gama de servicios de valor añadido. Todos estos servicios se irán incrementando con el desarrollo y evolución del nuevo medio (...). La TVi es la plataforma de comunicación más completa de la nueva era y se constituye como el medio idóneo para el intercambio cultural tanto a escala global como a escala local” (González, 2002).

Efectivamente, se habla de la más completa plataforma porque quizá la más fuerte tendencia del momento sea la de una Televisión que intenta hacerse con todas las posibilidades de Internet. El “medio rey” sigue prevaleciendo y se ha dado cuenta de que debe ponerse al día¹⁰⁷. Desde el “internet profundo”, se rechaza la “caja tonta” e incluso se reclama la primacía del texto sobre la imagen, pero estos principios podrían haber quedado reducidos a un movimiento “romántico” inicial...

Con otras palabras, se está hablando de la primacía del lenguaje audiovisual o, mejor, multimedia. Primero, el PC buscó la estética y la espectacularidad y dinamismo de la Televisión, y lo seguirá haciendo. En la evolución de los *banners* hubo una clara intencionalidad –en primer término mediante la utilización de la tecnología *flash*– de dotarles de “estética audiovisual” hasta, podríamos decir, la llegada del *Streaming*¹⁰⁸.

Figura 5.1.6.a Distintos “interfaces” de propuestas de Tvi



¹⁰⁷ No en vano hace tiempo que esto es un juego de suma cero y recientes informes ponen de manifiesto que Internet ha comenzado a restarle público a la televisión.

¹⁰⁸ La característica fundamental de esta tecnología radica en que los contenidos audiovisuales se pueden ver y escuchar sin necesidad de descargar totalmente el fichero en el equipo del destinatario. Esto es posible gracias a que el envío de la información se realiza sucesivamente en pequeños paquetes que llegan justo en el momento en que tienen que ser visionados y de esta forma la carga sobre la red es más ligera que si se enviara el archivo entero de una sola vez (Tecnologika, 2001): *Servecast*, empresa líder europea en *streaming media*, acaba de aterrizar en nuestro país con la implantación de un nuevo servidor *POP* (*Point of Presence*) integrado en una red pan europea. *Servecast* garantiza vídeo con calidad de retransmisión y audio con calidad CD. Los dos principales escollos que ha de enfrentar la consolidación del streaming con la urgente necesidad de proteger la propiedad intelectual de Internet y la reticencia de los internautas a pagar por servicios nuevos: sólo cuatro de cada diez internautas pagarían por recibir contenidos vía Internet, siempre que estén libres de contenido comercial, sean de alta calidad o resulte imposible encontrarlos en un servicio gratuito, “algo razonable y fácil de usar que frustre las expectativas de los distribuidores ilegales”. A pesar de estos condicionantes, casi todos los profesionales del medio coinciden en que, en aproximadamente cinco años, el video *streaming* será un medio de comunicación muy popular (Centro de Estudios Audiovisuales, 2002).

Pero actualmente parece que hemos caído en la cuenta de que, en el caso de la televisión, se trataría “sólo” de llevar la interactividad al medio que actualmente tiene en propiedad esa estética necesaria para el espectador de hoy. La tecnología está preparada para llevar este planteamiento hasta el final, quizá ahora el problema es de ergonomía, de comodidad del usuario: ¿Es lo mismo navegar a 70 centímetros de la pantalla que a tres metros? ¿hay que aumentar el tamaño de la pantalla? ¿es un medio para escribir?

Y no hay duda: la demanda de interactividad por parte de gran parte de la población se refleja en sus hábitos de consumo respecto a los nuevos medios de comunicación. En el año 2000, 44 millones de personas en Europa utilizaron el PC y la TV en la misma habitación y se espera que esta cifra supere los 50 millones el próximo año (Datamonitor, 2002).

Soportes y plataformas actuales de la TVi

Los contenidos de la TVi se distribuyen fundamentalmente mediante cable, satélite y televisión digital terrestre¹⁰⁹:

- Cable (*ONO, Madritel, Menta, Supercable...*): Sus plataformas se explotan por demarcaciones territoriales y esto facilita la segmentación local de las emisiones. Ofrece una amplia gama de servicios gracias a la banda ancha. Su principal desventaja es el alto coste de implantación.
- Satélite (*Canal Satélite y Vía Digital*): La interactividad se consigue mediante vía telefónica.
- Televisión digital terrestre, TDT (*Quiero TV*): No necesita instalación específica. La señal de televisión llega mediante la antena de radiofrecuencia (RF) por la que emiten actualmente las cadenas de TV públicas y privadas. La interactividad se produce a través de línea telefónica. Fue la primera plataforma digital en España y la primera TDT que ofreció acceso a Internet y correo electrónico desde la televisión.

Tabla 5.1.6.k Características de las plataformas de Tvi. (Fuente: González (2002))

	Satélite	Cable	TDT
Implantación	Fácil / Rápida	Difícil / Costosa	Fácil / Rápida
Cobertura	Continental	Local	Local
Ancho de banda	Gran capacidad	Gran capacidad	Limitado
Contenidos	No permite información local	Información local	Información local
Canal de retorno	Limitado (Teléfono, 56 Kbits/s)	Ilimitado (50 Mhz de retorno que equivalen a +300 Mbits/s)	Limitado (teléfono, 56 Kbits/s)

El mercado de la TV digital en España está dominado por las plataformas de TV por satélite (90% del total), pero se espera que las redes de cable (actualmente, un 10%) y la TV digital terrestre vayan incrementando progresivamente su cuota de mercado.

Situación y perspectivas de la TVi

A finales de este año, según la prestigiosa consultora *Strategy Analytics* (2001), 30 millones de hogares accederán a los servicios de la televisión digital interactiva en todo el mundo. De ellos, el 62% estará en Europa, el 18% en Norteamérica, el 10% en Asia y Oceanía, y el 1% en Latinoamérica. En 2005, de acuerdo con la misma fuente, el 57% de la población europea dispondrá de acceso a la televisión digital. En España, hay actualmente casi un millón y medio de abonados a televisiones digitales. Según *Datamonitor* (2002), para el 2012 la penetración de la TVi en España será del 99%.

¹⁰⁹ El ADSL sería un cuarto medio. Se está probando en diferentes países como Inglaterra.

Tabla 5.1.6.1 Previsión de TVi en hogares europeos para 2005 (Fuente: Informa Media Group (2002))

	2000	2005
Reino Unido	6.400.000	19.500.000
Francia	3.165.000	10.415.000
Alemania	2.030.000	15.700.000
Italia	2.250.000	9.150.000
España	1.900.000	4.924.000
Benelux	195.000	4.000.000
Países Nórdicos	510.000	4.600.000
Otros	250.000	3.081.000
Total Europa	16.700.000	71.371.000

Para el año 2005 está prevista la conversión definitiva de los modelos actuales de televisión en plataformas de televisión digital interactiva de banda ancha. Como sucede con la telefonía móvil, la televisión digital en Europa se sustenta en la unificación de estándares. La industria se agrupa en torno a una plataforma única llamada *Digital Video Broadcasting (DVB)*, un consorcio formado por más de 300 empresas cuyo objetivo es conducir la transición del sistema analógico al digital.

En cuanto al desarrollo estructural que está generando este movimiento, en los últimos cuatro años, la televisión digital en Europa ha experimentado un doble proceso de concentración, por una parte, y de integración por otra. La concentración empresarial permite ganar en volumen y cuota de mercado, con objeto de competir internacionalmente. Además, las estrategias de integración entre elementos de la cadena de valor (diseño, producción, empaquetado, distribución y servicio al consumidor) también persiguen generar capacidad competitiva (Perspectivas del mundo de la comunicación, 2002).

En definitiva, *Datamonitor* (2002) asegura que la TVi será en muy pocos años el principal medio de acceso a Internet en Europa y superará en número de

terminales al PC. Se anuncia también como plataforma fundamental en el desarrollo del marketing directo y el comercio electrónico. Fundamentalmente, sobre la base de que, en general, el tiempo medio que pasan la mayoría de las personas frente a la televisión supera notablemente al tiempo empleado frente al PC.

No sabemos si ésta será una más de las “profecías que no se cumplieron” pero, en cualquier caso, se trataría de un aspecto definitivo en la línea de esa consideración que ha llegado a tener de “plataforma más completa de la nueva era” (González, 2000), e incluso culminación de aquella otra concepción que veía a la televisión convencional como “objeto definitivo” (Foster, Habermas y Baudrillard, 1986, p. 188), y “fuerza cultural dominante y distintiva” (Gerbner en Bryant y Dolf, 1996).

5.1.7. Wireless

Finalmente, sólo resta hacer referencia al importante aspecto de que esta comunicación podría hacerse efectiva casi en cualquier situación (circunstancia y localización geográfica) en que se pueda encontrar el receptor. El dato decisivo aquí es que el teléfono móvil es con mucho el más utilizado por los jóvenes europeos (entre 15 y 24 años): el 80% lo utiliza al menos una vez a la semana (en Finlandia e Italia superan el 90%) (Zenithmedia, 2001a). Muchos profesionales del mundo de la publicidad interactiva en nuestro país afirman que el presente año va a ser un periodo en el que habrá un desarrollo muy importante en la integración de múltiples vías de acceso con los dispositivos móviles (PDAS, teléfonos móviles, etc) (Fernández, 2001).

La convergencia de la que hablábamos en el apartado anterior se desarrolla de forma paralela a una voluntad del usuario que pide una conexión continuada. En este sentido está trabajando el *Foro Anycastworld* (Producción Profesional, 2001b), auspiciado por *Sony*, cuando intenta difundir dos conceptos fundamentales: la “sociedad de la información móvil” (con un fin irrevocable en los móviles de tercera generación) y “las redes domésticas” (todos los dispositivos electrónicos que tenemos en casa interconectados en red y con Internet).

Algunos acrónimos en relación con el wireless y concepto de éste

Esos conceptos estaban implícitos en el término *WAP* (*Wireless Application Protocol*). Pero pronto se comenzó a hablar de una técnica pobre que las nuevas generaciones de móviles la reducirían a un intrascendente entretenimiento. El entusiasmo inicial se transformó en decepción en cuestión de meses. Esas pantallas monocromas y estrechas (hasta doce líneas) determinaban una comunicación demasiado básica, un tráfico de correo electrónico muy limitado y una red paralela demasiado restringida (la inmensa mayoría de páginas web en Internet no se sirven de este formato)¹¹⁰.

Suenan ahora con mucha más profusión palabras que han recogido el “espíritu” de *WAP*, y no solamente por el hecho de la superación tecnológica: simplemente *Wireless*, tecnología *UMTS* o dispositivos con *Bluetooth*¹¹¹. Sin embargo, independientemente de las siglas, vale la pena pensar acerca del concepto de la comunicación. Dos primeras evidencias lo enmarcarían:

- En primer lugar, básicamente, se trataría de más conexiones a la Red que la extenderían enormemente, y esta Red tendría, además, la potencialidad de unir cualquier máquina con los ordenadores.
- “Sin cable”. Lo que de momento significa limitada. Pero en algún momento no muy lejano se conseguirá la ansiada conectividad también con equipos *ATM*. Entonces, cuando ya no exista este impedimento tecnológico, se tratará probablemente de un “límite” impuesto por una característica propia de un medio con servicios propios. Nos estamos refiriendo a la movilidad y al carácter de servicio puntual que podría prestar este medio. Con el tiempo (se habla del 2003), “estar siempre conectados, siempre en línea” pasará a ser el estado natural para mil millones de usuarios de la Red (Ericsson, 2001a). Pero no en todo momento vamos a querer toda la Red.

¹¹⁰ En cualquier caso, puede que las siglas cambien, que la compatibilidad avance y las prestaciones mejoren, pero la cuestión es que será difícil que ese agradable y fácil fonema (*WAP*) deje de resonar en el ámbito realmente importante: el de las palabras de los consumidores.

¹¹¹ Las conexiones inalámbricas más avanzadas se basan en dos tecnologías concretas: *bluetooth* o *HiperLAN2*, la primera para interconexiones cortas, de no más de 25 metros de alcance, y la segunda para potentes sistemas de gran alcance.

5.2. Concepto de interactividad

Afirma Daniel Solana¹¹² que “el futuro de Internet a nivel es convertir a los demás medios en otra cosa, cambiar el lenguaje, las formas creativas, el tono de la comunicación y la relación emisor/receptor, para construir un nuevo lenguaje más cercano, creíble, honesto, empático y eficaz, basado en el diálogo interactivo” (Fernández, 2001).

Por nuestra parte, compartimos la esperanza de que “Internet” convertirá “a los demás medios en otra cosa”. Como hemos ido diciendo, creemos en el papel de las nuevas tecnologías como sugerentes de un posible “nuevo modelo”, cualquiera que sea el medio de transmisión, en el sentido –como mínimo– de hacer más amables muchas de las comunicaciones de nuestros días; y en la misma medida en que se profundice en el carácter “personal” de éstas.

5.2.1. Interactividad y comunicación

Para desarrollar esta propuesta, quizá sea conveniente –en primer lugar– encontrar una definición adecuada de qué es en realidad interactividad. Ante el intento de señalar rasgos comunes en su utilización, en el ámbito de la comunicación, nos encontramos con una gran variedad de significados y una inquietante falta de sistematización. Se trata de un concepto tan extensivo que se ha relacionado al menos con cuatro aspectos: la instantaneidad, la personalización de los mensajes, la efectividad y el control de la comunicación. Los tendremos presentes a la hora de evaluar los distintos ejemplos que vamos a ir viendo.

Por supuesto, no se nos oculta que la mayoría de los autores consideran la comunicación interactiva fundamentalmente desde el momento en que se inserta en un medio electrónico (Sádaba, 2000, pp. 139-166, o De Salas, 2002, pp. 88-95). Desde los ámbitos profesionales, por otro lado, se tiende a hacer descripciones de tecnologías y fenómenos particularmente considerados interactivos.

¹¹² Director de *Doubleyou*, una de las principales agencias de comunicación interactiva en España.

En general, la interactividad se ha convertido en la característica más predicada de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Es más, por efecto sinecdótico se presentan como sinónimos los conceptos de sociedad de la información y sociedad interactiva (Joyanes en Sádaba, 2000, p. 143). Aunque quizá no esté tan claro si en esta sinécdoque tomamos el todo por la parte o la parte por el todo. Intuimos que la interactividad no es sólo un concepto que subyace a las tecnologías de la información y de la comunicación sino, más bien, uno de los puntos clave de esta sociedad de las TIC.

Al menos en el campo de la comunicación publicitaria, la tendencia conceptual que se centra en el aspecto de la tecnología ha sido la más predominante. Esto resulta lógico debido a la relación directa que ha habido entre la utilización creciente del término y los avances en el campo tecnológico-digital. A esto se pueden oponer, entre otros, tres matices:

- En cuanto al requerimiento de única plataforma, algunos otros autores han reconocido una independencia mayor entre el concepto y los medios.
- Prioridad de la búsqueda por parte del receptor: Está presente en la mayoría de las propuestas conceptuales la consideración de la actuación del emisor como aspecto definitorio: es esencial provocar una acción inmediata en el receptor (hacer clic, mover el cursor...). Es esencial la “función conativa” (Jakobson, 1960) de parte del publicitario: trabajar en la creación de cierta respuesta en el receptor. Sin embargo, si hay que destacar un movimiento en la definición de publicidad interactiva (y creemos que sí hay que hacerlo), éste debe ser el del receptor. De hecho, planteamos el paso al estadio definitivamente interactivo determinado por este aspecto: el receptor, en vez de escoger, busca; el mensaje no es sólo enviado; se trata de algo más significativo: desde el primer momento, el receptor solicita lo que quiere que se le mande. Aquí encontramos la más radical manifestación y la auténtica belleza (esencia) de la interactividad (Victoria, 1999e).
- La respuesta de lo convencional: Aunque “los medios de antes” (los de hace menos de una década) no eran digitales, y por tanto no permitían la constatación –a través de la misma plataforma– de las respuestas inmediatas de cada receptor, estos medios sí que, en cualquier caso, permitían una respuesta. Más aún, permitían –en relación con ésta– dos de

los aspectos máximamente requeridos para todo agente actual, en el mundo de la comunicación en general, y en el de la interactiva en particular:

- La consideración previa de la respuesta en la realización del mensaje: lo que llamamos una actitud “proactiva”. Esa escucha anterior que es ya un conocimiento profundo del receptor. Una actitud que conseguiría llamar la atención de esa “mujer indiferente” evitando las piruetas de siempre que no impactan porque no se adelantan para sorprender sino que buscan sorprender a base de una “originalidad” propia que supuestamente debe interesar sólo por el hecho de ser propia...
- Una cierta co-creación, el estatus de “prosumidor” para el receptor, ya que se prevé –desde su concepción– el acabamiento del mensaje en una mente activa a partir de comunicaciones especialmente “abiertas” que exigen toda una serie de conocimientos y actitudes necesarios para su comprensión.

Como ejemplo gráfico especialmente cercano a nuestro ámbito académico, creo que cualquier buen profesor, a pesar de utilizar un medio tan convencional como su propia voz o el micrófono, considera que sus clases son perfectamente interactivas incluso antes de que los alumnos empiecen a preguntar; previamente ha intentado conocerlos –uno a uno en la medida de lo posible– y, a medida que transcurre la clase, basta fijarse en sus rostros para recibir respuestas; frecuentemente no son necesarios ni siquiera gestos explícitos...

Pero, en cualquier caso, respuestas de los discentes que no dejan indiferente al docente. De esa forma, en ocasiones tan sutil, estos queridos receptores ayudan también a configurar el discurso que les debe instruir. A ciertos aprendices de comunicadores un maestro dirigía la siguiente invitación: el que se empeña en estas tareas “debe ser un poco poeta”; y lo hacía argumentando que “habitualmente los poetas comunican aspectos admirables y maravillosos”. Y también porque los comunicadores, e incluso los periodistas, deben apostar por la co-creación (Brajnovic, 1989).

Por tanto, si resulta evidente, desde tiempo inmemorial, esa intención publicitaria de establecer un contacto lo más cercano (y directo y activo) posible entre el emisor de los mensajes y el receptor, entonces, podría ser también interesante una consideración más genérica de este concepto de interactividad: una consideración que permita estudiar, a través de este mismo prisma “dialógico”, algunas creativities y recursos comunicativos en medios convencionales especialmente convenientes para las comunicaciones de las nuevas tecnologías.

Este objeto de estudio –lo interactivo en lo convencional– merece también la posibilidad de ser observado en una línea como la que han apuntado Lippman (1991) y Bettetini (1995), autores que profundizan en la analogía entre interactividad y diálogo no necesariamente aplicada de forma exclusiva a una mediación de tipo tecnológico y “novedoso”.

También es especialmente sugerente un planteamiento como el de Francisco García:

“La dialógica no es responsable de las decisiones de los sujetos, pero les ofrece una dimensión nueva, otra alternativa para conocer, les permite intercambiar no sólo puntos de vista sino intercambiarse entre ellos, intercambiar la ipseidad por la otredad, y viceversa. Permite ser el otro sin dejar de ser el yo. La humanidad se proyecta hacia un futuro donde las tecnologías de la información y la comunicación hacen posible una explosión de la comunicación a todos los niveles, desde los domésticos a los interplanetarios, pero donde las posibilidades comunicativas sólo actualizarán su potencia con el cambio de actitud de los actores de la historia del mundo. Esto es: construyendo el futuro a través del diálogo” (en Alberto Pérez, 2001, pp. 678-680).

Es decir, la actitud (en este caso hacia el diálogo) viene a ser un factor esencial en la descripción de cualquier forma de comunicación. Esta consideración podría estar también, por ejemplo, muy en sintonía con la “comunicación activa” de Marçal Moliné (1996, p. 233), que –atendiendo a sus propias palabras– consideramos plenamente interactiva:

“Pero, ¿qué quiere decir “comunicación”? La palabra viene del latín “communicare” y tenía entonces un sentido de participar en común (...). Hasta alrededor del siglo XVI tanto en la lengua inglesa como en la francesa expresaba algo muy próximo al concepto de “comuni6n”, y esa integraci6n entre dos o m6s personas tiene mucho que ver con la pretensi6n que tenemos los publicitarios cuando queremos que el receptor “sienta” lo mismo que nosotros sobre el mensaje, al tiempo que implica una actitud activa que tampoco resulta extraña a los criterios científcos actuales”.

Así, los rasgos fundamentales que desde el principio identific6bamos como m6s comunes al concepto de interactividad (la instantaneidad, la personalizaci6n de los mensajes, la efectividad y el control) estarían presentes en los t6rminos m6s gen6ricos de comunicaci6n dial6gica y comunicaci6n activa.

En el caso de los dos primeros rasgos, resulta evidente. En el caso del tercero, parece tambi6n demostrado que una comunicaci6n dial6gica y/o activa favorece procesos comunicativos m6s eficientes: hay una mayor sensaci6n de igualdad entre los participantes que les motiva a comunicar, y a hacerlo con cierto orden y sentido. De hecho, parece evidente que “la interactividad est6 en funci6n del grado en que, en una situaci6n de comunicaci6n, cualquier mensaje est6 relacionado con los mensajes precedentes” (S6daba, 2000, p. 147).; y tambi6n favorece la interactividad una mayor implicaci6n, que facilita el aprendizaje y la modificaci6n de conductas. Por 6ltimo, en el caso del cuarto rasgo (el control), s6 que podríamos afirmar que son las nuevas tecnologías las que aportan un incremento determinante a partir de su implementaci6n.

En definitiva, nos interesa especialmente toda respuesta activa del receptor, aunque se trate solamente –en su caso– de una reacci6n “interior”: una sonrisa, una emoci6n, una aportaci6n de contexto, etc., son ya un cierto di6logo¹¹³.

¹¹³ En otras palabras, nos interesa profundizar en esa recurrente y ansiada circunstancia para la comunicaci6n de nuestros d6as que frecuentemente se califica como “complicidad” (emisor-receptor). Bajo el signo de esta “bandera”, la creatividad publicitaria ha creado grandes comunicaciones merecedoras de ser continuadas y desarrolladas por los profesionales de la comunicaci6n. Acerca de esta 6ltima expresi6n, resulta curioso observar

En el origen de este planteamiento encontramos una concepción de la interactividad como un continuo que se presenta en diversos grados. La interactividad es una cualidad que crece o disminuye, que evoluciona de modo dinámico. Esta concepción permitiría identificarla y clasificarla, independientemente de medios y tecnologías, en función de una mayor o menor intensidad de presencia de estos grados.

Una graduación de este tipo ya se ha establecido desde el momento en que se habla de niveles de interactividad, partiendo de la distinción primera entre la percepción sincrónica (se percibe en el mismo tiempo en que se emite; el caso de los chat) y la percepción diacrónica (se accede a los contenidos en el momento en que el receptor lo solicita; el caso de los foros). Francisco García habla de seis niveles:

1. La interactividad implícita en una guía de canales de forma que se hace posible la multidifusión bajo demanda.
2. La posibilidad de solicitar información adicional.
3. La posibilidad de proporcionar respuestas a las preguntas de la recepción.
4. La posibilidad de consultar la preguntas y las respuestas que otros miembros de la recepción han realizado.
5. La oportunidad de establecer relaciones con los miembros de una misma audiencia.
6. Y, por último, la interactividad total: la realización de la propia programación (García, 2002).

cómo, hasta hace muy poco, se hablaba de “profesionales de los medios”; en cambio, la actualidad, a pesar de la relevancia cada vez mayor del aspecto tecnológico, nos lleva a preferir la expresión “profesionales de la comunicación”.

5.2.2. Recursos interactivos previos

En este mismo sentido, podemos hablar de algunas de algunas líneas genéricas de creatividad que nos empezaron a anunciar, en cierta forma, el modelo de comunicación hacia el que nos dirigíamos; tendencias que se desarrollaron en la misma dirección que ciertos rasgos ideales descritos para las comunicaciones a través de las nuevas tecnologías (Victoria, 2001, pp. 71-79). Las hemos llamado: “humor”, “entretenimiento”, “emoción”, “testimoniales”, “valores emergentes”, “metacomunicación” y “señas”.

Así, habría también otras categorías que en un principio se nos presentarían como menos interactivas: por ejemplo, los demostrativos que intentasen dejar “mudo” (de pura evidencia) al espectador, o cualquier otro mensaje cuya fuerza se centre en la presentación de efectos especiales –como creatividad de fuegos artificiales– buscando, en el fondo, “apabullar” al receptor. O cualquiera de las categorías o recursos que sí analizamos pero en dosis excesivas: una emoción que “paralice”. En cualquier caso, actuaciones que buscan una respuesta inconveniente como base para construir después un diálogo.

El humor

El humor, las parodias y los “guiños” son interactivos porque si ese humor además es cómplice, está exigiendo una actitud activa por parte del receptor: éste debe completar el mensaje y participar con el anunciante en un mundo común a partir del cual ciertas informaciones se pueden dar por sabidas... Se trata también de ofrecer un trato al receptor acorde con ese carácter exigente e inteligente que no nos cansamos de atribuirle ya desde hace tiempo.

El entretenimiento

En segundo lugar, el entretenimiento. Queremos resaltar aquí que se trata de un recurso con mucha “complicidad”. Una complicidad, por cierto, que la mayoría de las veces propone “jugar” con la intención precisamente de entretenerse. Y para ello hay que conocer las reglas del “juego”, y aceptarlas y ponerlas en funcionamiento. Todo ello se le pide al receptor, o sería más apropiado decir que éste “pide que se le pida”.

Por otro lado, podríamos estar en los orígenes de esa tendencia a la difuminación entre “géneros”¹¹⁴, medios y formatos. Un aspecto típicamente posmoderno que luego se ha señalado precisamente como una de las consecuencias más relevantes de toda la revolución digital: el hipertexto no deja lugar a unos límites tan bien marcados como los que pretendía la modernidad.

Esta finalidad se ha buscado, frecuentemente, a través de espectáculo y a través de historias. Especialmente a través de estas últimas. De hecho, una de las características más sobresalientes de la dialógica es que “*se desarrolla en un entorno narrativo*: La narrativa le ofrece a la dialógica los fundamentos teóricos para su construcción conceptual. Hay una relación muy directa entre interacción y narración, entre producción (“hacer saber los deseos de los personajes de este relato es la construcción misma del relato”) y creatividad (“La finalidad de todo diálogo es resolver los conflictos, es encontrar puntos de interés común. (...) La esencia del diálogo es crear historias alternativas para cada actor del juego”) (García en Alberto Pérez, 2001, pp. 678-680).

La emoción

Cuando un receptor se emociona con un anuncio siente algo especial por el emisor y agudiza su atención, es por ello que se produce una respuesta inmediata y, en definitiva, una relación más sólida.

Los testimoniales

En un testimonial descubrimos interactividad por la naturaleza misma del recurso. Resulta tan simple como hacer portavoz a un “tercero desinteresado” en cualquiera de sus tres versiones: un experto en el campo en que se circunscribe el mensaje, un receptor habitual, y/o un famoso.

¹¹⁴ Saborit (1988) expone este concepto y propone con mucho acierto una aplicación concreta al estudio de la publicidad: “estructuras que hacen aceptables en un contexto secuencias que podrían no serlo en otro: por ejemplo, supongo que no le perdonaríamos a Michael Curtiz una caída chaplinesca de Humphrey Bogart en la despedida del aeropuerto de Casablanca. Estructuras que apelan continuamente al concepto de adecuación”. Otra definición sería: “Sistemas de reglas a los cuales se hace referencia para realizar procesos comunicativos”. Y la propuesta que él hace es la de considerar como “géneros” las normas más comunes en la comunicación de determinadas categorías de productos. Se podría hablar por tanto del género de los dentríficos o del género de los coches.

En cualquier caso, una personalización clara de la comunicación en sus prescriptores: un testimonio es un consejo “de tú a tú” al receptor que fácilmente se asocia (dialoga) con esas otras personas que se distinguen de los *personajes* (que eso sería otro recurso).

Otra técnica que, al igual que el “entretenimiento”, también incide en el rasgo de difuminación. En este caso, en relación con la indiferenciación entre el emisor y la fuente, y entre éstos y los contenidos. El medio digital no hace más que profundizar en esta tendencia que para la mejor publicidad de todos los tiempos ya estuvo presente en uno de sus más recurrentes recursos.

Valores emergentes

Este rasgo ha implicado también, por parte de la publicidad, esa “pre-escucha” de la que hablábamos y una especial complicidad con el receptor por afinidad hacia los contenidos. No deja de ser significativo el hecho de que los internautas sean responsables y solidarios en una proporción insólita fuera de la Red (Ocaña, 2001, p. 81).

La metacomunicación

Y también se ha acudido, como no podía ser de otra forma, a ese metalenguaje con el que se ha caracterizado la comunicación posmoderna¹¹⁵. Y es que es esa misma complicidad la que permite la realización de uno más de los rasgos de la posmodernidad presentes en esta comunicación: la deconstrucción del artificio, del decorado y la continua aparición del metalenguaje.

En esta sociedad, la ironía preserva la poca realidad que nos queda y no hay otro remedio que reírnos de nuestros iconos. Véase, por ejemplo, la brillante parodia que aparece en la película *El show de Truman* (1998): el personaje de la ficción nos remite al *voyeurismo* de los *reality shows* y a la proliferación del simulacro en el mundo contemporáneo; pero también al carácter engañoso de la percepción de la realidad y a la naturaleza falsa y fingida de nuestras propias vidas. O el

¹¹⁵ Como es sabido, la función metalingüística, tal y como la describe Jakobson (1958), alude al propio lenguaje o código que rige la comunicación. Es el uso del lenguaje a

paradigmático “pastiche” de la película *El mundo de Wayne* (1992), en palabras de Baudrillard, “una parodia neutra, parodia que ha perdido su sentido del humor” (Foster, Habermas y Baudrillard, 1986, pp. 169-179), en este caso aplicada a las actitudes que provocan las nuevas formas de comunicación comercial.

Consideramos que en la “metacomunicación” hay diálogo porque para que haya comunicación se hace necesario un alto conocimiento del receptor que debe poner de su parte para completar el mensaje. El público debe saber acerca de la comunicación tanto que acepte ese tono de confianza implícito en el mensaje que deja “sobrentendido” la mayor parte del contexto.

Señas

Con esta categoría queríamos recoger la inclusión de direcciones, teléfonos o fax; una materialización muy clara de la intención de contactar directamente con los receptores.

través del cual los que se comunican se cercioran de que usan los mismos códigos en los mismos contextos: “¿Estás conmigo en esto?”.

5.3. Bibliografías

- ALBERTO PEREZ, Rafael (2001): *Estrategias de comunicación*, Ariel Comunicación, Barcelona.
- ALCARAZ, Enrique, HUGHES, Brian y CAMPOS, Miguel Ángel (1999): *Diccionario de términos de marketing, publicidad y medios de comunicación*, Ariel, Barcelona.
- ANDREWS, Paul (1999): *How the Web Was Won. Microsoft from Windows to the Web*, Broadway Books, New York.
- AZNAR, Hugo y CATALÁN, Miguel (2000): *Códigos éticos de publicidad y marketing*, Ariel Comunicación, Barcelona.
- BARDIN, Laurence (1986): *Análisis de contenido*, Akal, Madrid.
- BARTOLOMÉ, A. (1994). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Graó Editorial. Barcelona.
- BEARD, A. (1982). *Reaching and learning in higher education*. Ed. Penguin Books, Nueva York.
- BEARD, R. y HARTLEY, J. (1984): *Teaching and learning in higher education*, P.C.P. Education Series, Londres.
- BETTETINI, Gianfranco y COLOMBO, Fausto (1995): *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Paidós, Barcelona.
- BIAGI, S. (1990): *Media/Impact: An Introduction to Mass Media*, Belmont (CA), Wadsworth Publishing Company.
- BINSTOCK, J. (1992): "Global Growth of U.S. values among youth", en *Seminario Esomar: Children and young people: Are they new consumers?*, (Milán, 11-13 marzo), p. 105.
- BRYANT, Jennings y DOLF, Zillmann (1996): *Los efectos de los medios de comunicación*, Paidós Comunicación/79, Barcelona.
- BURDEA, Grigore y COIFFET, Philippe (1996): *Tecnologías de la realidad virtual*, Paidós Hipermedia 3, Barcelona.
- CASEY, L. (1994): *Realidad virtual*, McGraw-Hill, Madrid.
- CASTELLS, Manuel (1986): *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Alianza Editorial. Madrid.

CASTELLS, Manuel (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. Fin de milenio.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (1992). *La didáctica, el curriculum, los medios y los recursos didácticos*. Universidad de Málaga. Málaga.

SALOMON, Gavriel & CLARK, Richard E. (1974): *Re-Examining the Methodology of Research on Media and Technology in Education*. (Stanford University California. ERIC Clearinghouse on Information Resources).

DREYFUS, Hubert L. (1998): *Education on the Internet: Anonymity vs. Commitment*", *The Internet and Higher Education. An International Journal*, Vol. 1, Number 2.

FALLON, Janet L. (1997): "Education and the Internet: Applications to Communication Curricula", *Telematics and Informatics*, Volume 14, Issue 3 (August), pp. 227 - 232.

FOSTER, Hal, HABERMAS, J. y BAUDRILLARD J. (1986): *La Posmodernidad*, Kairós, Barcelona.

GODIN, Seth (2001): *El marketing del permiso. Cómo convertir a los desconocidos en amigos y a los amigos en clientes*, Ediciones Granica, Barcelona.

GONZÁLEZ REQUENA, Jesús (1992): *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Cátedra. Signo e imagen.

HARVEY, David (1989): *The Condition of Postmodernity*, Cambridge, MA: Basil Blackwell.

JORDANA, Jesús Vicente (2000): *Publicidad y Comunicación en Internet*, Anaya Multimedia, Madrid.

KOSTOPOULOS, George K. (1998): "Global Delivery of Education via the Internet Research", *Networking Applications and Policy*, 8 (3), pp. 10-12.

LIPPMAN, Andy (1991): *Lippman on interactivity. The Media Lab*, Penguin Books, Nueva York.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1997): *Los ejercicios del ver: hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Gustavo Gili, México.

NEGROPONTE, Nicholas (1995): *El mundo digital*. Ediciones B, 1ª ed. Barcelona.

NIELSEN (2002): *Nielsen Monitor-Plus*: <http://www.nielsen.com>, mayo.

NIELSEN MEDIA RESEARCH (2001): "Estudio de los internautas europeos en 11 países comunitarios": <http://www.nielsenmedia.com>.

PEÑA, Vicente (Coord.) (1998): *Comunicación audiovisual y nuevas tecnologías*, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

REEVES, Thomas C. (1998): "Answering Critics of Media and Technology in Education". In: ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia. Proceedings (10th, Freiburg, Germany, June 20-25).

RICHARDS, F. Christine (1996): *The Impact of the Internet on Teaching and Learning in Education as Perceived by Teachers, Library Media Specialist and Students*. ERIC No. ED410943.

SÁDABA, M^a del Rosario (2000): "Interactividad y comunidades virtuales en el entorno de la world wide web", *Comunicación y Sociedad*, Vol. XIII, nº 1, pp. 139-166.

SZATMARY, David (2000): "The Internet, Partnerships, and Online Education", *Continuing Higher Education Review*, vol. 64, Fall, p. 42ss.

6. PUBLICIDAD E ICONICIDAD. PROPUESTAS PARA UNA METODOLOGÍA DE ALFABETIZACIÓN VISUAL

José Antonio Ortega Carrillo

Universidad de Granada

6.1. La alfabetización visual como premisa para el aprendizaje

La oportunidad de alfabetizar en el lenguaje visual a niños, jóvenes y adultos es una vieja reivindicación de pedagogos e investigadores del lenguaje de la imagen. El movimiento en pro de la inclusión de la alfabetidad visual en el currículo escolar se inició en la Escuela de Rochester (EE.UU) en la década de los años cincuenta. Investigadores de la talla de John L. Debes, Clarence Villiams, Colin Murray y Turbayne, con el apoyo de la prestigiosa compañía Eastman Kodak, sentaron las bases de la alfabetización visual como herramienta para la lectura crítica de la imagen.

En 1970 Dworking expresó su convencimiento de que, al igual que el lenguaje verbal y su alfabetización nos ayuda a almacenar información, nos proporciona medios para tratar mensajes y nos aporta un método para pensar y resolver problemas; la alfabetización en el lenguaje visual nos ha de permitir realizar idénticas actividades. Por ello señaló que "la alfabetización visual va más allá de la simple comprensión de la información visual ya que se propone el aprendizaje y dominio de los procesos de producción de la información visual, es decir, el desarrollo del pensamiento visual" (pág. 30).

Seis años más tarde, en 1976, Feldman volvía a insistir sobre la existencia de un lenguaje de la imagen susceptible de ser aprendido.

Ya en aquellas fechas este autor (1976: 200) subrayó el importante papel que la alfabetización visual había de jugar en la sociedad moderna "al permitir al hombre de hoy analizar críticamente los mensajes provenientes de los medios de comunicación, liberándolo de la alienación que produce el consumo pasivo de imágenes e informaciones audiovisuales".

Los planteamientos teórico-didácticos iniciales de los precursores de la alfabetización visual se vieron reforzados con el enunciado de los axiomas de J. Flory (1978: 4), según los cuales:

1. "No cabe dudar de la existencia de un lenguaje visual".
2. "Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para pensar visualmente".
3. "Los sujetos están capacitados, y de hecho lo hacen, para aprender visualmente".
4. "Los sujetos pueden y deben expresarse visualmente".

El mismo autor (1978: 5) se atrevió a señalar que "si aceptamos la premisa de que existe un lenguaje visual, fácilmente podemos entender la noción de que este lenguaje puede ser usado para el pensamiento visual".

En los años ochenta Hortin (1981: 202) definió esta disciplina como "la capacidad de entender y usar imágenes, incluyendo la habilidad de pensar, aprender y expresarse en términos de imágenes".

Este marco axiomático sirve de referencia para el diseño de programas de alfabetización visual que desarrollen habilidades y destrezas perceptivas y ayuden a aprender los elementos del alfabeto visual, su articulación sintáctica, su decodificación semántica y a proponer una interpretación en el seno de una pragmática ambiental. A partir de estos principios, Hutton (1978: 22 y 72) afirmó que la alfabetización visual "necesita ser enseñada porque las destrezas visuales no son procesos desarrollados tal como permanecer de pie o andar"; el mismo autor, al opinar sobre la complejidad de las destrezas visuales y su relación con el sustrato

cultural, señaló que "los sujetos de las denominadas culturas tribales primitivas pudieron ver cosas en su medio ambiente visual que, hoy, nosotros no percibimos, ya que podemos encontrar difícil o imposible extraer cualquier significado de una fotografía o película sin un entrenamiento adecuado".

El medio escolar es uno de los más adecuados para la enseñanza de los contenidos y habilidades necesarias para el dominio básico del lenguaje visual. Somos muchos los profesionales de la educación que venimos reivindicando desde hace lustros la inclusión de la alfabetización visual en el currículo escolar de niños, jóvenes y adultos como eje articulador de la práctica de lectura crítica de los mensajes provenientes tanto de los medios de comunicación como del mundo de las artes plásticas. Uno de los pioneros de esta reivindicación fue Feldman (1976: 199 y 200) quien, tras afirmar que el lenguaje de las imágenes puede ser aprendido, enunció algunas implicaciones de esta disciplina. Feldman se lamenta profundamente de que la alfabetización visual haya tenido tan poca o nula aplicación en el currículo escolar, especulando sobre las razones que han podido producir esta ausencia. En este sentido, destaca en su reflexión sociológica la existencia de una pugna entre "quienes abogan por una educación crítica" que conlleva la adquisición de la capacidad para "aceptar o rechazar significados", es decir, "maximizar la capacidad del individuo de elegir entre alternativas", y aquellos otros que, dejándose llevar por los resortes de poder típicos de las sociedades post-industriales, desean "gobernar la conducta de las masas mediante la consumición pasiva de imágenes".

Desde finales de la década de los años sesenta prestigiosos autores tales como Ausburn (1978), Anderson (1974); Arheim, (1962 y 1969); Brown, (1980); Bry (1978); Canelos (1980); Flory (1978); Loraine y Lucas (1974); McKim (1972); Paivio (1969 y 1975); Samples (1975) y Sheehan (1972) compartieron con Dworkin, Feldman, y Hortin estos grandes objetivos de la alfabetización visual.

Los sujetos alfabetizados visualmente llegan a poseer la habilidad de comprender y usar las imágenes y, con ello, de pensar y aprender en términos de imágenes. Para llegar a conseguir tan ambiciosos objetivos el sistema educativo ha de ofrecer a los educandos la posibilidad de realizar ciertos entrenamientos perceptivos, a la vez que se les introduce en el estudio de la morfología y la sintaxis del lenguaje de la imagen. En este sentido coincidimos con las opiniones defendidas

por Turbane, Dondis, Ruesch y Kees, Zettl y Kepes sobre la necesidad de que los sujetos aprendan a leer y comunicarse con los elementos del lenguaje visual (punto, línea, forma, textura, iluminación, tono, color, encuadre, angulación y movimiento).

El grado de conocimiento y utilización del lenguaje de la imagen (alfabetización visual básica) y viene definido en nuestras investigaciones (Ortega, 1996) por el nivel de consecución de las siguientes capacidades:

1. Capacidad de realizar análisis e interpretaciones visuales en un tiempo limitado.

2. Capacidad de utilización grafomotriz de las cualidades comunicativo-visuales del punto para crear mensajes icónicos figurativos en un tiempo limitado.

3. Capacidad de utilización grafomotriz de las cualidades comunicativo-visuales de la línea para crear mensajes icónicos figurativos en tiempos limitados.

4. Habilidad de creación en tiempos limitados de modelos geométricos tridimensionales de imágenes figurativas utilizando formas geométricas espaciales.

5. Habilidad para dotar de texturas táctil-visuales a modelos geométricos tridimensionales recubriéndolos de series geométricas de puntos, líneas y formas, en un tiempo limitado.

6. Capacidad de abstracción visual medida mediante el análisis de la habilidad para reducir composiciones visuales a las formas geométricas planas básicas (boceto) que las componen, considerando tanto el trazado de las formas geométricas presentes como el de las creadas por la distribución espacial de los objetos (composición), y valorando la fidelidad en la ubicación espacial conseguida en el trazado del esquema compositivo. Todo ello en tiempos limitados.

7. Capacidad de descubrir la estructura geométrica tridimensional de un tema visual y expresarla gráficamente, en un tiempo limitado, trazando adecuada y fielmente las formas geométricas que lo componen.

8. Capacidad de descubrir la estructura geométrica total de imágenes sencillas y construirlas en un tiempo limitado y reducido partiendo de la totalidad de formas geométricas en las que se han segmentado.

9. Capacidad de autointrospección perceptiva para descubrir y dibujar las líneas de fuerza e influencia visual que orientan los recorridos de la mirada al escudriñar un tema visual. Todo ello en un tiempo limitado.

Volviendo al terreno epistemológico conviene reseñar que fue a mediados de los años ochenta cuando la norteamericana Donis A. Dondis (1984: 24), enunció los fundamentos morfológicos y sintácticos del alfabeto visual afirmando que:

- * *Existe una sintaxis visual.*
- * *Existen líneas generales para la construcción de composiciones.*
- * *Existe un sistema visual perceptivo básico que todos los seres humanos compartimos.*

Para esta profesora de Diseño, todos estos elementos básicos pueden ser comprendidos y aprendidos por todos los estudiantes, si bien la característica dominante de la sintaxis visual es su complejidad. Pero su complejidad no impide la definición.

En 1982 la UNESCO promulgó, como resultado de los trabajos realizados en el I Simposio Internacional convocado sobre esta temática y celebrado en la localidad alemana de GRUNWALD, la *Declaración sobre Educación relativa a los Medios de Comunicación* en la que:

Se responsabilizó a la Familia y a la Escuela de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos permitiéndoles, con ello, descifrar críticamente estos tres sistemas simbólicos.

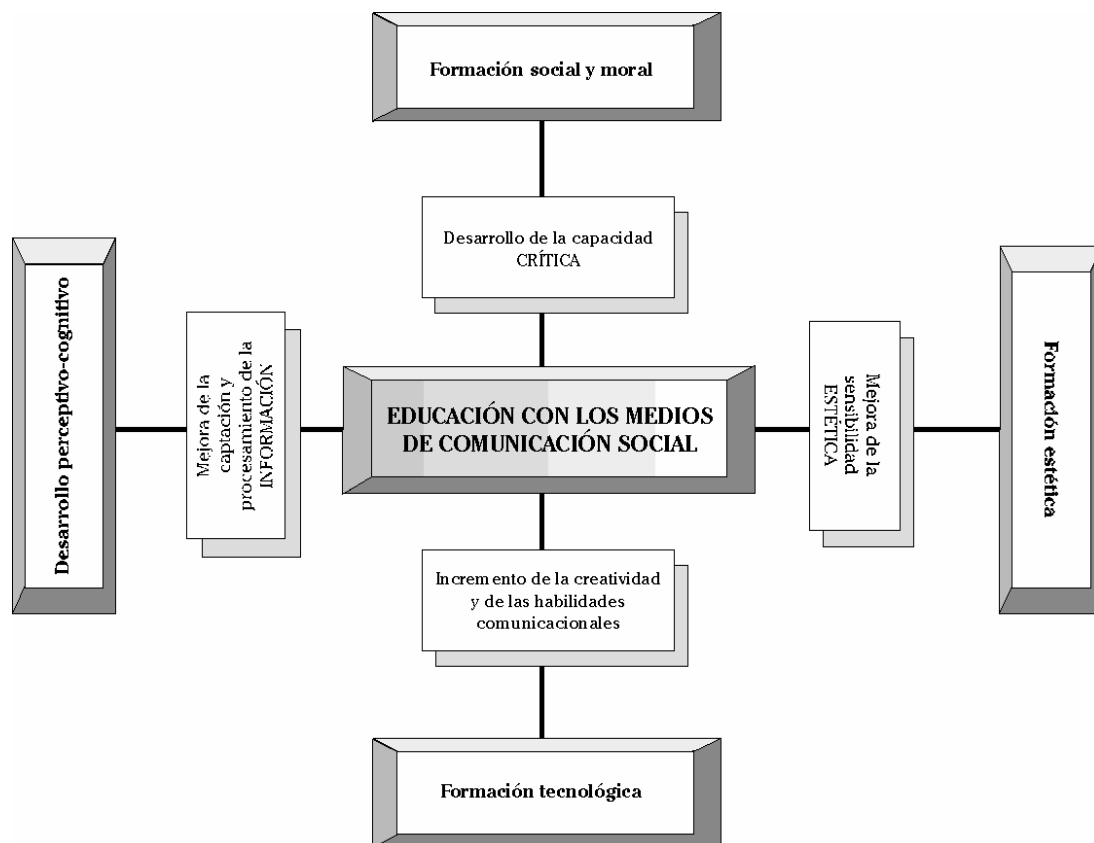
Se invitó a los Medios de Comunicación a colaborar con ambas instituciones en el desarrollo de Programas de Educación relativa a los Medios desde el Preescolar hasta la Universidad sin olvidar la Educación de Adultos.

Se apostó por la especialización teórico-didáctica de educadores, animadores sociales y mediadores en esta temática.

Se impulsó la investigación en Educación relativa a los Medios desde la Psicología y las Ciencias de la Educación.

Coincidentes con estas propuestas de la UNESCO, subrayamos que las investigaciones realizadas en nuestra tesis doctoral pudimos resaltar que la Alfabetización Visual es premisa indispensable para desarrollar programas de Educación en Medios de Comunicación (Ortega, 1996), cuyas virtualidades describimos en el siguiente gráfico:

Figura 6.1.b. Programa de alfabetización visual



En el programa de Alfabetización visual básica que diseñamos y experimentamos se desarrollan capacidades relacionadas con:

1. El análisis morfosintáctico de textos visuales.
2. La abstracción visual como instrumento de descubrimiento de significados subliminales.
3. La interpretación semántica y la valoración ética y estética.

En primer lugar pueden ayudar a alumnos y profesores a mejorar su formación social y moral mediante el desarrollo de las capacidades de análisis reflexivo y crítico.

Toda vida moral se fundamenta en un conjunto de valores, auténticos motores de las conductas personales y sociales. Los valores como proyectos ideales de comportarse y de existir que el ser humano aprecia, desea y busca, que se adecuan a las coordenadas histórico-sociales y que a la vez las trascienden. Son igualmente creencias que se integran en la estructura del conocimiento y opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad. Por ello pueden considerarse como características de la acción humana que mueven la conducta, orientan la vida y mueven la personalidad. En opinión de José María Quintana (1995: 90 y 91), los sentimientos además de ser los principales propulsores de la conducta moral, son factor coadyuvante de conocimiento moral. La vivencia moral se da en el cruce del ámbito racional (pensamiento intelectual), con el ámbito emocional de la personalidad (sentimientos derivados de las emociones e instintos) y convive con otras vivencias provenientes de los campos estético, amoroso, religioso y valorativo.

El ejercicio de la lectura analítico-crítica de los medios de comunicación puede contribuir a protegerse de los efectos manipuladores y persuasivos que sus seductores mensajes suelen provocar. Tal práctica ayudará, consiguientemente, a no interiorizar por vía inconsciente todos los valores, sentimientos y emociones que nos producen las audiciones de radio, el visionado de cine y televisión o la lectura de la prensa y la publicidad. Ello nos permitirá afianzarnos en aquellos que sean acordes con nuestra moral y rechazar los que no estén en sintonía con ella.

El uso sistemático, continuado y crítico de los medios de comunicación en educación puede ayudar igualmente a la consecución de una mejor formación estética de alumnos y profesores. El análisis estético de sus mensajes puede ser, igualmente, una herramienta valiosa para desarrollar el gusto por la belleza, característica distintiva, propia y diferencial de la experiencia estética. La belleza es definida por José María Quintana (1993: 92) como una "cualidad de algunas cosas consistente en cierta disposición formal de sus elementos que, al ser contemplada, nos agrada; o en determinados mensajes o impresiones audiovisuales que, percibidos y valorados, satisfacen nuestra sensibilidad".

Otra de las ventajas educativas del uso de los medios de comunicación audiovisual es la consecución de un cierto grado de Educación Perceptiva gracias a la potenciación del desarrollo cognitivo, lo que se traduce operativamente en una mejora de las capacidades de captación y procesamiento de la información, y consiguientemente de la inteligencia (Ortega y Fernández, 1996: 379).

Las experiencias de educación perceptivo-visual y grafomotriz realizadas por el equipo investigador que dirigimos (Ortega 1996: 890) han puesto de manifiesto que el proceso de enseñanza/aprendizaje que desencadenan los Programas de Alfabetización Visual basados en la lectura analítica de la imagen producen en los sujetos entrenados un cambio positivo en la manera de procesar (codificar, archivar y retomar) la información que reciben del entorno a través de estímulos visuales. Igualmente mejoran su estilo cognitivo dependencia/independencia de campo, pues se manifiestan, a partir de entonces, más analíticos, críticos y autónomos en sus relaciones con personas, objetos y medios de comunicación. Finalmente pudimos comprobar que los sujetos educados con estos programas aumentaron sus niveles de competencia perceptual (rapidez y facilidad perceptivo-visual) y atencional (concentración, resistencia a la monotonía y persistencia en una labor repetitiva). Con ello constatamos que las personas educadas perceptivamente aumentan su capacidad de percepción y selección visual, liberándose de una parte importante de los efectos manipuladores de la recepción inconsciente, al maximizar su capacidad de percibir analítica y críticamente los mensajes visuales (presentes y latentes), comprender mejor sus significados y gozar más intensamente con su conocimiento.

Para la consecución de tan ambiciosos objetivos, los educadores hemos de partir del conocimiento de la morfología y sintaxis del lenguaje visual y sus implicaciones didácticas. La alfabetización visual se ocupa de estructurar sistemáticamente los principios que conforman la gramática y sintaxis visuales, pilares básicos para la comprensión de las diversas estrategias de comunicación icónica que utilizan los medios de comunicación de masas (Ortega y Fernández, 1996: 20).

La mejora de los niveles de competencia comunicacional y tecnológica en los lenguajes visual, sonoro y audiovisual es otra de las grandes ventajas de la incorporación de los medios al currículo escolar. El hecho de que los escolares aprendan, no sólo a decodificar los mensajes de los medios, sino a construir mensajes con sus códigos comunicativos les permitirá situarse en una posición de emisores de mensajes audiovisuales de gran valor socioeducativo.

En los nuevos currículos emanados de la LOGSE los objetivos y contenidos propios de la Alfabetización Visual, la Educación en Medios de Comunicación y en Nuevas Tecnologías aparecen dispersos entre otras en áreas tales como Educación Plástica Visual, las Ciencias Sociales, la Lengua, la Educación Musical y el Idioma Extranjero.

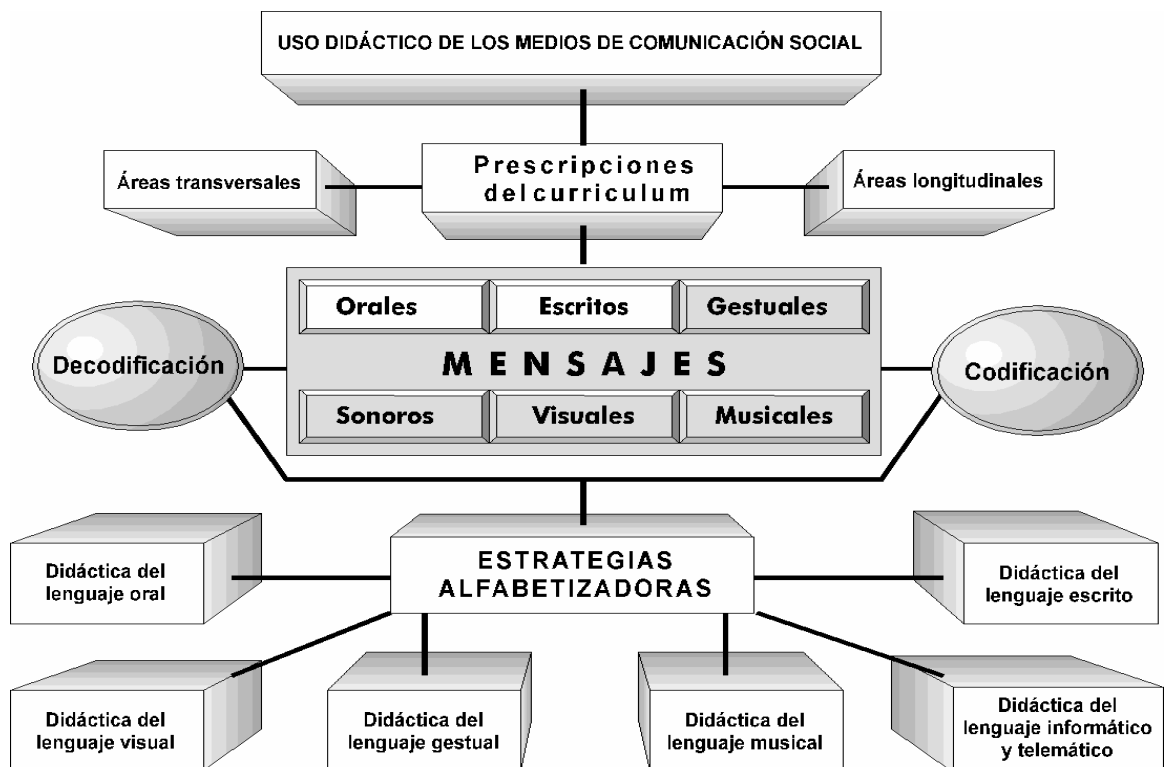
Sevillano y Bartolomé (1999: 8 y 9) proponen que este saber curricular de naturaleza tanto troncal como transversal se desarrolle desde los siguientes principios:

- Necesidad social de formar receptores activos y críticos.
- Desarrollar las diversas etapas de producción de los mensajes y las prácticas discursivo-sociales.
- Incardinar la enseñanza y aprendizaje en contextos de actualidad.
- Convencer del papel que ejercen los Medios de Comunicación en la transformación de la sociedad.
- Desde posturas críticas y flexibles descifrar los elementos formales y materiales de los mensajes.

- Valorar la experiencia personal en la producción y emisión de mensajes.

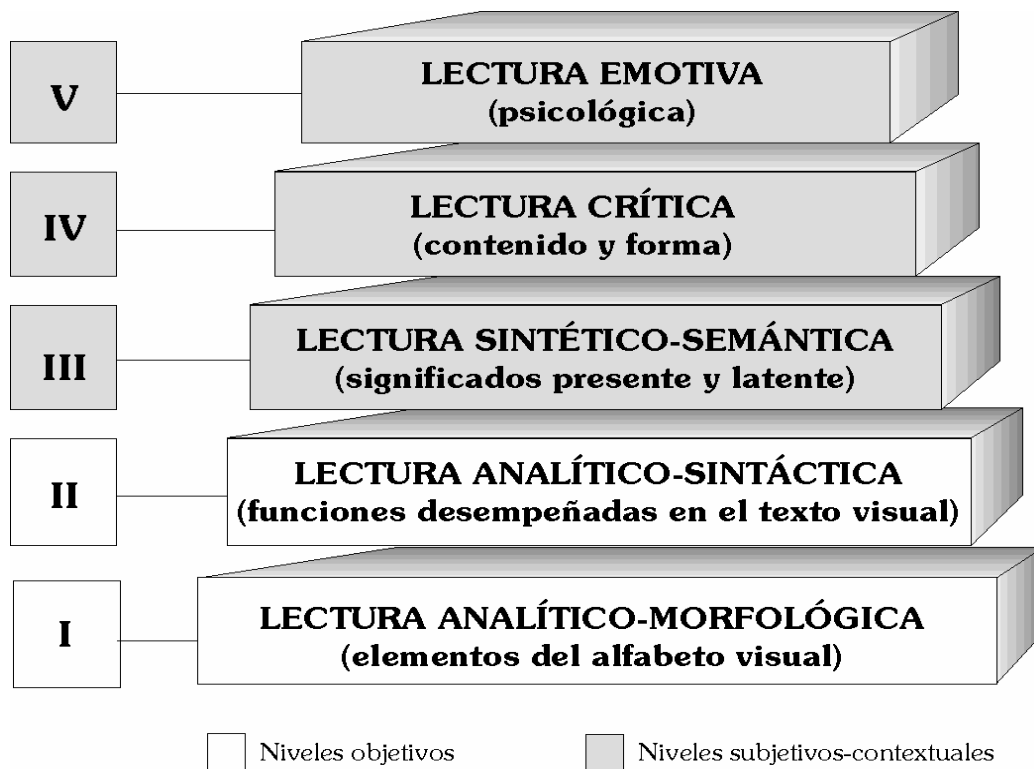
La integración curricular de los medios de comunicación requiere, pues, la alfabetización de profesores y alumnos en los diversos códigos que componen los mensajes multimedia. El siguiente gráfico resume nuestra posición al respecto (Ortega, 1997: 300):

Figura 6.1.c Requisitos de la alfabetización curricular.



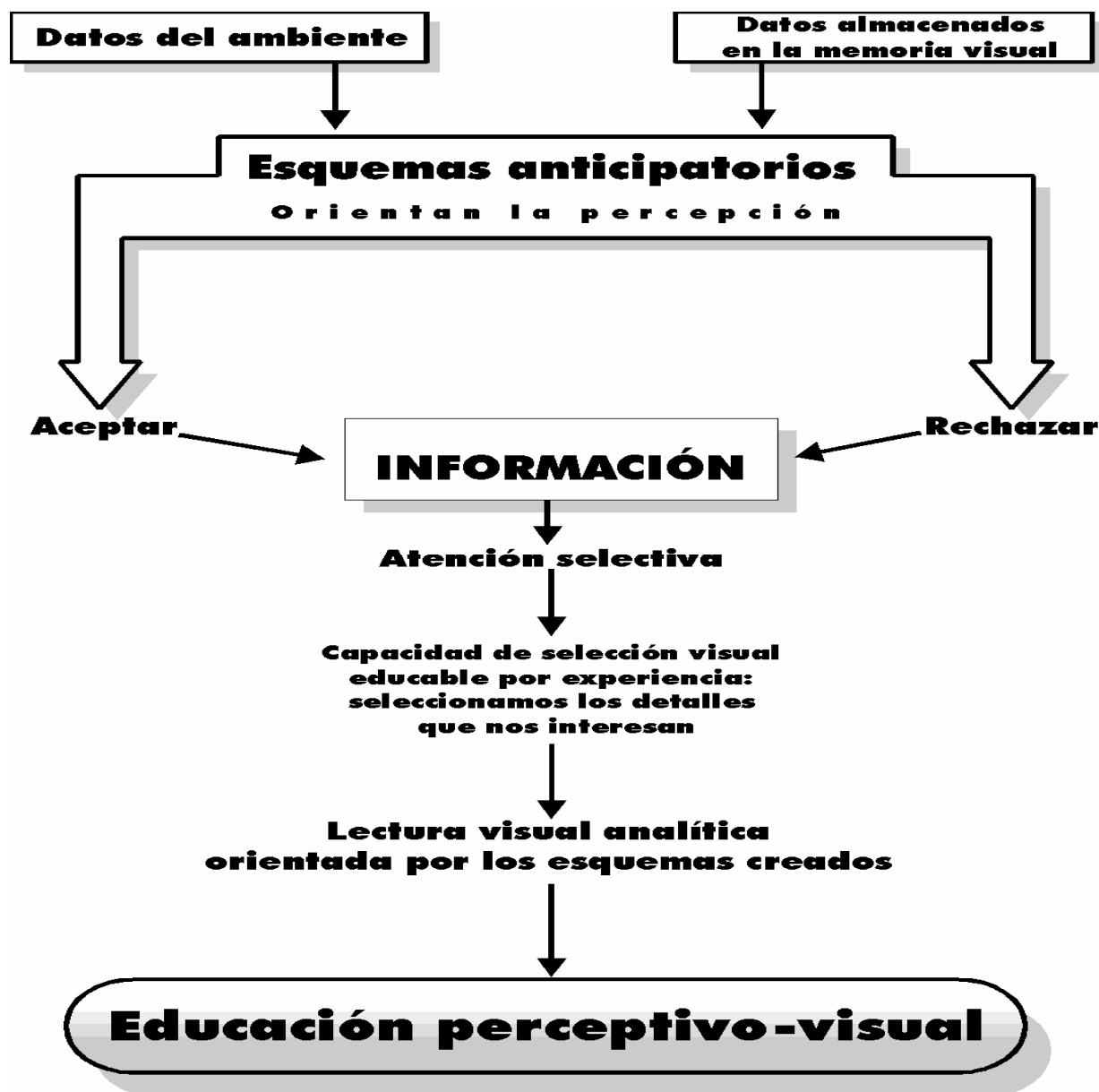
En los últimos años hemos desarrollado diversas propuestas didácticas para el aprendizaje de la lectura de textos visuales publicitarios basadas en el dominio de estos cinco niveles (Ortega, 1994, 1995, 1997, 1999 y 2004):

Figura 6.2.d Propuestas didácticas para el aprendizaje de la lectura de textos visuales.



Este adiestramiento lector está basado en el desarrollo de esquemas anticipatorios de la percepción propios de un estilo cognitivo de independencia de campo (deseable en un estado de madurez personal y social). El siguiente gráfico muestra la influencia de la educación perceptivo-visual en la génesis individual de estos esquemas (Ortega, 1997):

Tabla 6.1.e Influencia de la educación perceptivo-visual.



6.2. Cómo evaluar el nivel inicial de alfabetización visual

Nuestras investigaciones nos han permitido construir y validar un cuestionario perceptivo visual y grafomotriz denominado CUDIALVIBA (Cuestionario para el diagnóstico del nivel de Alfabetización Visual Básica). Los ítems del CUDIALVIBA con los que medimos estas capacidades son los siguientes:

6.2.1. Primera parte

* Propuesta grafomotriz relativa al análisis y **lectura visual** libre: "*Observa esta composición visual y describe lo que ves en un tiempo máximo de cinco minutos*"

Rangos de valoración:

0= No Describe con claridad el indicador

1= Describe claramente el indicador

Descripción del indicador:

1= ¿Nombra el tema?

2= ¿Describe de forma general personas, animales, plantas y cosas?

3= ¿Describe posiciones, acciones, gestos, ambiente global...?

4= ¿Señala las líneas geométricas principales del tema?

5= ¿Apunta las líneas de fuerza que conducen los recorridos visuales de su observación?

6= ¿Describe las formas geométricas de los objetos?

7= ¿Describe las formas geométricas de los sujetos?

8= ¿Describe las formas geométricas que surgen de la composición/distribución de los elementos en la escena?

9= ¿Describe el abanico de colores presentes en la composición?

10= ¿Matiza las diferencias de tono?

11= ¿Analiza la iluminación?

12= ¿Señala el encuadre/plano utilizado?

13= ¿Señala la angulación utilizada?

14= ¿Describe las texturas de los objetos y superficies?

15= ¿Analiza la variable movimiento/estatismo?

16= ¿Explicita el contenido simbólico?

17= ¿ Realiza una interpretación sobre el mensaje de la obra?

18= ¿Comenta las posibles intenciones del autor de la obra?

19= ¿Critica la forma y/o el fondo de la obra?

20= ¿Comenta las sensaciones y/o estados de ánimo que le ha producido la contemplación de la obra?

6.2.2. Segunda parte

Rangos de valoración:

Tabla 6.2.2.m. Rangos de valoración

5	4	3	2	1
muy alto	Alto	medio	bajo	muy bajo
Siempre	casi siempre	algunas veces	pocas veces	casi nunca
Mucho	Bastante	regular	poco	nada

Propuesta grafomotriz para descubrir el conocimiento y utilización del **punto** como signo básico del alfabeto visual: *"En un tiempo máximo de cinco minutos dibuja una bailarina de danza clásica usando puntos exclusivamente"*.

Tabla 6.2.2.n. Tabla descriptora del indicador.

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR	Items
Uso del punto como generador de formas planas	211
Uso del punto como generador de formas espaciales (volúmenes y perspectiva)	212
Uso del punto como generador de texturas	213
Uso de series de puntos a diferentes distancias (direcciones)	214
Uso de series de puntos de diferentes tamaños (ritmos)	215
Uso de puntos de diferentes intensidades (tonalidad)	216
Uso de diferentes formas de punto	217
Grado figurativo	218
Grado de proporcionalidad	219

Propuesta grafomotriz para descubrir el grado de conocimiento y utilización de la **línea** como elemento gráfico esencial del alfabeto visual: *"En un tiempo*

máximo de cinco minutos dibuja el motivo que acabas de terminar utilizando líneas exclusivamente".

Tabla 6.2.2.ñ. Tabla descriptora del indicador

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR	Items
Uso de la línea como generador de formas planas	221
Uso de la línea como generador de formas espaciales (volúmenes y perspectiva)	222
Uso de la línea como generador de texturas	223
Uso de diferentes grosores de línea	224
Uso del énfasis en la línea	225
Uso de la recta en todas sus variedades (horizontales, verticales, diagonales y quebradas)	226
Uso de la curvas (abiertas, cerradas, múltiples, onduladas y espirales)	227
Uso de la línea para generar zonas de luz y sombra (sombreado)	228
Uso de líneas de diferentes intensidades (tono)	229
Uso de la línea para generar planos (condensación)	230

Habilidad de crear el modelo geométrico tridimensional de una figura utilizando formas geométricas espaciales; su formulación es la siguiente: "En un tiempo máximo de cinco minutos dibuja la misma bailarina utilizando **formas geométricas espaciales** (tridimensionales)".

Tabla 6.2.2.o. Tabla descriptora del indicador.

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR	Items
Uso de las diversas variedades de cuerpos geométricos espaciales	231
Grado de perspectiva y tridimensionalidad conseguido	232
Grado de proporcionalidad	233

Capacidad de crear texturas visuales mediante puntos, líneas y formas; su enunciado es: "En un tiempo máximo de diez minutos reproduce el modelo de la actividad anterior y dótalo de texturas visuales hechas con puntos, líneas y formas geométricas".

Tabla 6.2.2.p. Tabla descriptora del indicador.

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR	Items
Uso de las diversas cualidades del punto para producir expresividad textural	242
Uso de las diversas cualidades de la línea para generar expresividad textural	243
Uso de las formas para crear texturas visuales	244
Grado de tridimensionalidad	245
Grado de figuratividad y realismo	246

6.2.3. Tercera parte

Reducción de una composición visual a las **formas geométricas planas básicas** que la componen, con la siguiente propuesta: *"Observa esta obra visual (La Madonna del Cardelino de Rafael Sanzio) y dibuja las **formas geométricas planas básicas** (triangulares, cuadrangulares y circulares) que lo componen. Dibuja también con trazo discontinuo las **formas geométricas planas imaginarias** que aparecen en él. El tiempo máximo de ejecución es de cinco minutos"*.

Tabla 6.2.3.q. Tabla descriptora del indicador.

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR VISUAL	Items
Descubrimiento de las formas geométricas principales que componen el centro de interés temático	311
Descubrimiento de las formas geométricas secundarias	312
Descubrimiento de las formas geométricas imaginarias	313
Grado de adecuación en la ubicación espacial y en el trazado del esquema compositivo.	314

Relativo a la reducción de una composición visual a las **formas geométricas espaciales** que componen su estructura compositiva: *"Dibuja ahora las formas*

geométricas espaciales que aparecen en la imagen. Dibuja también con trazo discontinuo las formas geométricas espaciales imaginarias que aparecen en esta composición visual, haz este trabajo en un tiempo máximo de cinco minutos".

Tabla 6.2.3.r. Tabla descriptora del indicador.

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR VISUAL	Items
Descubrimiento de las formas geométricas espaciales principales que componen el centro de interés temático	321
Descubrimiento de las formas geométricas espaciales secundarias de la composición visual	322
Grado de adecuación en la ubicación espacial de las formas que conforman el mensaje visual	323
Grado de realismo geométrico representacional conseguido	324

Hace referencia a la medición de la capacidad de descubrir las **líneas fuerza** e influencia visual que configuran los recorridos de observación de la imagen; para ello se pide al alumno que *"dibuje mediante flechas las formas geométricas espaciales imaginarias que aparecen en esta composición visual, utilizando como máximo tres minutos"*.

Tabla 6.2.3.s. Tabla descriptora del indicador.

DESCRIPCIÓN DEL INDICADOR	Items
Porcentaje de detección de las líneas-fuerza-visuales generadas por las formas y sus composiciones, las luces, escalas cromáticas y tonales, los contrastes de texturas y los centros de interés temático-simbólico de la obra visual.	331

La escala de valoración se ha articulado sobre un total de 13 líneas de fuerza visual descubiertas por Lazotti en este cuadro (1983, 70):

Tabla 6.2.3.t Nº de líneas de fuerza visual

Número de líneas de fuerza visual detectadas	Puntuación concedida
1 ó 2	1
3, 4 ó 5	2
6, 7 u 8	3
9, 10 u 11	4
12 ó 13	5

6.2.4. Cuarta parte

Apartado único relativo a la **construcción de una imagen mediante formas geométricas** regulares. Este ítem se puntúa con 1 punto si han sido colocadas correctamente todas las piezas que componen la imagen y, con 0 cuando exista algún error. **Item 241.**

6.3. VALIDEZ DE LAS MEDICIONES REALIZADAS CON EL CUDIALVIBA

En la investigación que hemos denominado Programa de Alfabetización Visual Participativa (PAVIPA), y realizada con una muestra formada por jóvenes y adultos de edades comprendidas entre 14 y 54 años (de los que 104 formaron el grupo experimental y 33 el grupo control), hemos abordado conjuntamente el estudio de la validez y fiabilidad del CUDIALVIBA y con ella hemos querido constatar que este cuestionario mide con exactitud (fiabilidad) los constructos percepción visual y capacidad de expresión grafomotriz (validez).

Cumplimos los tres requisitos para que pueda darse el proceso de validación de un constructo:

- * primero, la definición clara del constructo;
- * segundo, el desarrollo del instrumento para medir ese constructo: El CUDIALVIBA es un cuestionario original que define operativamente el constructo estudiado;
- * tercero, los datos empíricos que reflejan algunos o todos los aspectos del constructo: para el estudio estadístico hemos reunido los datos empíricos de toda la muestra (grupo experimental y grupo control) en dos situaciones distintas (pretest y postest).

A) *La validez de un cuestionario* o instrumento de medida de un determinado constructo se refiere al grado en que un instrumento mide realmente lo que queremos medir, mide todo lo que queremos medir y mide solamente lo que queremos medir (Thorndike y Hagen, 1965). La validez es, pues, la exactitud con que pueden hacerse mediciones significativas, en el sentido que midan realmente el rasgo que se pretende medir. La importancia del estudio de la validez viene justificado, en particular, cuando el fenómeno a medir es muy complejo (García Ramos, 1986).

Entre los diferentes tipos de validez existentes (publicados en 1954 por la American Psychological Association -APA-, y cuyo desarrollo exhaustivo puede encontrarse en Morales, 1988) se pueden destacar:

(a) La validez de contenido, que se refiere a la fidelidad con que los ítems contenidos en una prueba reflejan el constructo que se desea medir.

(b) La validez de criterio, que se refiere a la precisión con que las puntuaciones de una prueba permiten pronosticar alguna variable de criterio elegida, o sea, se refiere a los coeficientes de correlación con otras medidas o criterios (esta validez puede ser concurrente, cuando ambas medidas se obtienen simultáneamente, o predictiva, cuando la medida en el criterio es posterior).

(c) La validez de constructo, que se refiere a sí los resultados del test o cuestionario reflejan el constructo que se dice medir.

La percepción visual y la capacidad de expresión grafomotriz son dos constructos, conceptos o abstracciones que se supone explican ciertas manifestaciones conductuales. La validez de constructo tiene como objetivo fundamental validar la teoría subyacente al sistema de medida desarrollado y a la medida misma.

En el presente estudio hacemos referencia a la validez de constructo, que integra a la validez de contenido y a la validez de criterio, pues es la más importante desde el punto de vista científico ya que las interpretaciones o inferencias que se hacen con las puntuaciones de la prueba validan no sólo el constructo sino la teoría misma en la que dicho constructo se inscribe, pues estudia la naturaleza de la variable objeto de medida (García Ramos, 1986; Morales, 1988; Tourón, 1989).

Hoy día, se acepta la validez de constructo, con sus múltiples técnicas y procedimientos, como un camino fundamental para la validación de instrumentos de medida, a la par que la teoría que subyace bajo los mismos. Queremos destacar, con todo, que la validez no es una característica del instrumento de medida, pues no se valida, en sentido estricto, el instrumento, sino lo adecuado de las interpretaciones y de las inferencias que se hacen de las puntuaciones del mismo.

B) La *fiabilidad* se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo cuestionario en diferentes ocasiones. Es una medida de la adecuación y estabilidad de la prueba.

Cuando se aborda el estudio de la fiabilidad no interesa lo que el cuestionario mide sino solamente comprobar que éste ofrece los mismos resultados en mediciones repetidas.

De los cuatro métodos empíricos que pueden utilizarse para calcular la fiabilidad de un cuestionario (método test-retest, método de tests paralelos, método de división por mitades y método de Kuder-Richardson), hemos seguido este último ya que con él se obtiene un coeficiente de consistencia interna (Coeficiente Alfa) que da la mejor medida de fiabilidad, expresada como la coherencia que presentan entre sí los elementos que configuran la prueba tomados, todos y cada uno, como tests paralelos al azar.

De las diferentes posibilidades que ofrece el método Kuder-Richardson seleccionamos la fórmula nr 21 por considerarse que es la idónea para cuestionarios con items cuyas respuestas oscilan, como en nuestro caso, en un rango de 1 a 5.

Para el estudio de los Coeficientes Alfa nos basamos en los resultados obtenidos en los análisis factoriales de las bases de datos del pretest y del posttest del CUDIALVIBA. Con ellos realizamos cuatro estudios diferentes:

1 Estudio: Coeficiente Alfa del CUDIALVIBA considerado en su conjunto, usando los datos del pretest, del posttest conjuntamente.

2 Estudio: Coeficiente Alfa del CUDIALVIBA según las dimensiones que componen el cuestionario original, usando los datos del pretest y del posttest por separado.

3 Estudio: Coeficiente Alfa del CUDIALVIBA según la estructura factorial que apareció con los datos del pretest, agrupando aquellos factores que coincidan con una misma dimensión del cuestionario original.

4 Estudio: Coeficiente Alfa del CUDIALVIBA según la estructura factorial que apareció con los datos del postest, agrupando aquellos factores que coincidan con una misma dimensión del cuestionario original.

Para conocer la significación de los diversos Coeficientes Alfa obtenidos se ha de tener presente que su valoración va unida al número de elementos o variables que conforman cada factor: hay una proporcionalidad directa entre fiabilidad y número de elementos (a mayor número de elementos, mayor fiabilidad). Si sucede que el coeficiente fuese muy bajo, entonces la prueba es demasiado corta o los elementos tienen muy poco en común ("por ejemplo, si el coeficiente alfa de una prueba de cuarenta ítems es igual a 0.300, el experimentador deberá reconsiderar su problema de medición", Nunnally, 1987: 252).

A. En el primer estudio, aún considerando que el número de variables tenidas en cuenta es elevado (57 ítems), los tres Coeficientes Alfa resultantes son muy elevados:

Coeficiente Alfa pretest: 0.8885

Coeficiente Alfa postest: 0.9749

Coeficiente Alfa del conjunto de los datos: 0.9662

B. En el segundo estudio, podemos observar diversas situaciones diferentes:

* Los Coeficientes Alfa de las dimensiones números 2,3,4,5,6 y 7 son muy altos en valor absoluto tanto para el pretest como para el postest; este juicio se acrecienta al considerar el bajo número de ítems que forman cada dimensión. Es significativo resaltar cómo, para todas las dimensiones, es mayor el Coeficiente Alfa en el postest.

* Respecto al Coeficiente Alfa de la dimensión primera, si bien el resultado obtenido en el postest puede considerarse bueno (0.6282 para 20 ítems), el obtenido en el pretest (0.2891) tiene mucha menor significación estadística, indicándonos una escasa cohesión interna de los ítems que forman esta dimensión. Ello apunta hacia la necesidad de considerar varios subgrupos dentro de esta familia de ítems.

* Al estar las dimensiones números 8 y 9 formadas cada una de ellas por un solo ítem, no es posible realizar el cálculo del Coeficiente Alfa.

C. En el tercer estudio se puede constatar:

- * En los casos en que varios factores agrupados equivalen a una dimensión del CUDIALVIBA, se han unido estos para calcular su Coeficiente Alfa: factores 3, 11, 15 y 16 (dimensión 1) y factores 1 y 18 (dimensión 2).

- * Los Coeficientes Alfa de los factores correspondientes a las dimensiones números 2, 3, 4, 5, 6 y 7 son muy altos en valor absoluto; este juicio se acrecienta al considerar el bajo número de ítems que forman cada dimensión. Estos resultados confirman los obtenidos en el estudio precedente.

- * Respecto al Coeficiente Alfa de los factores 3, 11, 15 y 16, correspondientes a la dimensión n^o 1, aunque, en principio, no parece bajo para el número de ítems (0.3473 con nueve ítems), sin embargo no despejan la duda sobre la necesidad de profundizar en la estructura y contenido de esta dimensión.

- * Al estar los factores 9 y 14 formados cada una de ellos por un solo ítem, no es posible realizar el cálculo del Coeficiente Alfa.

- * Los Coeficientes Alfa de los factores 12 y 13, que recogen ítems de varias dimensiones sin unidad aparente, no tienen significación estadística.

D. En el cuarto estudio aparecen los siguientes datos:

- * En los casos en que varios factores agrupados equivalen a una dimensión del CUDIALVIBA, se han unido éstos para calcular su Coeficiente Alfa: factores 4, 6, 11, 12, 13 y 14 (dimensión 1).

- * Igualmente, en los casos en que un factor abarca varias dimensiones del CUDIALVIBA, se ha hallado el Coeficiente Alfa de dicho factor, en coherencia con la estructura resultante del análisis factorial.

- * A la vista de las consideraciones anteriores, es significativo resaltar que todos los Coeficientes Alfa que resultan en este estudio son altos, destacando especialmente los de los factores 1 y 2 (0.9784 y 0.9496).

- * Dado que en el análisis factorial no aparece ningún factor que haga referencia a las dimensiones 8 y 9 del CUDIALVIBA, no se han calculado sus correspondientes Coeficientes Alfa.

- * Aún cuando los factores 5 y 7 no corresponden a ninguna dimensión del CUDIALVIBA, sin embargo sus Coeficientes Alfa son significativos para el número

de ítems que los forman (0.6359 con tres ítems para el factor nº 5 y 0.6529 con dos ítems para el factor nº 7).

Podemos concluir, pues, que el CUDIALVIBA es un instrumento válido y fiable para evaluar las capacidades perceptivo-visuales y grafomotrices relacionadas con la Alfabetización Visual Básica. No obstante sugerimos su utilización combinada con otros tests tales como el de Formas Ocultas de Nicolás Seisdedos y el de Formas Idénticas de L.L. Thurstone.

6.4. Alfabetizar en el lenguaje visual propio de la publicidad: una perspectiva morfosintáctica y emocional

6.4.1. Conceptualización de la imagen

La complejidad y amplitud de significados que encierra el concepto "imagen" aconsejan realizar un análisis que, partiendo de las raíces etimológicas, desemboque en la concreción de su extensa polisemia.

La etimología de la palabra imagen le atribuye cuatro posibles orígenes:

- Del sustantivo latino IMAGO-IMAGINIS que significa retrato, reproducción, representación. No debe olvidarse que la raíz de la palabra I-MAG-O coincide con la de MAG-IA que significa encanto, hechizo, que atrae o cautiva.
- Del griego EIKON (imagen, retrato).
- De la raíz céltico-báltico-índica YEM ("hacer doble").
- Del radical VIDERE del que derivan las denominaciones relacionadas con la ciencia de la óptica (vídeo, visual, visor, etc.).

Santos Zunzunegui (1989: 22) basándose en los estudios de Moles, señala cuatro características de las imágenes:

- a) "Grado de figuración", entendido como idea de representación de objetos o seres conocidos.
- b) "Grado de iconicidad", concebido como opuesto al grado de abstracción y que hace referencia a la calidad de la identidad de la representación con el objeto representado.
- c) "Grado de complejidad", referido no sólo al número de elementos que la conforman sino a otras variables tales como el tamaño (grado de ocupación del

campo visual), los grosores de la trama o el grano, el contraste, iluminación, nitidez, el color y la dimensión estética, entre otras.

d) "Grado de normalización", concepto referido a las prácticas de copiosos múltiples y difusión masiva de la imagen.

F. de Menegazzo publicó en 1977 un interesante análisis de las funciones de la imagen como proceso de comunicación, sobre el que Miguel Ángel Santos reflexiona, asignándole estas once funciones:

1. Traductora: puede servir para traducir símbolos verbales a símbolos visuales.
2. Social: nos puede transmitir no solamente ideas y conceptos, sino sentimientos y actitudes.
3. Analítica: permite estudiar los distintos momentos de un proceso con gran economía de esfuerzo y tiempo.
4. Observadora de segundo grado: mediante ella podemos captar datos y aspectos de la realidad que la vista no puede captar.
5. Simplificadora: por su capacidad de reducir la complejidad de ciertas realidades facilitando con ello su estudio.
6. Comparativa: ya que nos permite realizar análisis comparados de aspectos morfológicos, fisiológicos, históricos, etc.
7. Temporalizadora: la imagen congela en el tiempo una realidad mediante el registro gráfico estable.
8. Espacial: nos permite visualizar realidades lejanas y, en muchos casos, inaccesibles.
9. Nostálgica: en cuanto es capaz de evocar épocas o circunstancias ligadas al contexto donde se produce la imagen.
10. Estética: capaz de transmitir belleza y de crear sentimientos y emociones.
11. Sociopolítica: escandaliza, engendra o mantiene mitos sociales, denuncia y crea moda.

Concebir la imagen como texto permite diseñar esquemas de análisis de las realidades visuales (fotografías, pinturas, programas de televisión, anuncios publicitarios, etc.) basados en el estudio de la gramática de las unidades textuales, intentando buscar tanto las propiedades del enunciado como las de la enunciación.

Todo texto posee unidad, propiedad semántica global según la cual adquiere coherencia (sentido). Para Vílchez (1983: 34) la coherencia textual en la imagen "es una propiedad semántico-perceptiva del texto y permite la interpretación de una expresión respecto a su contenido y de una secuenciación de imágenes en relación con su significado".

En nuestra práctica docente intentamos mediante la alfabetización icónica que los alumnos estudien las capas profundas de significación de los textos visuales intentando que lleguen a descubrir los significados metatextuales (subliminales) que contienen.

Igualmente adiestramos a los futuros maestros para que creen materiales didácticos multimedia de naturaleza artesanal diseñando y confeccionando textos visuales y sonoros. El aprendizaje de técnicas de guionización es sustancial para la correcta ejecución de este tipo de tareas.



Figura 6.4.1.e. Creación de materiales didácticos multimedia

El mapa conceptual precedente ayuda a nuestros alumnos a aprender a secuenciar y ordenar adecuadamente el proceso de creación multimedia.

Pero tanto el descubrimiento y comprensión de los metamensajes como la creación de materiales tecnológico-didácticos requiere el dominio teórico-práctico de la morfosintaxis y semántica del lenguaje visual. De su descripción resumida nos ocuparemos en el siguiente apartado de nuestro trabajo.

6.4.2. El alfabeto visual: morfosintaxis y semántica.

Las variables expresivas que intervienen en la creación de textos visuales son el punto, la línea, la forma y la composición, la angulación, la textura, la iluminación y el tono y finalmente el color. Cada una de estas variables posee ciertas características morfológicas a la vez que desempeña ciertas funciones expresivas sugiriendo en cada contexto simbólico ciertos significados latentes. Analicemos cada una de ellas.

1. El Punto

El Punto es la unidad más simple e irreductible de la comunicación visual. Desde la perspectiva de su génesis material resulta del choque del instrumento (lápiz, punzón, papel, pluma, aguja o haz de fotones) con la superficie material, con la base (papel, madera, tela, estuco, metal, pantalla fluorescente o de proyección, etc.). Es el elemento primario de la pintura y, en especial, de la obra gráfica.

Para Kandinsky (1983: 67) las propiedades morfológicas que lo definen como elemento plástico son la dimensión, la forma y el color. Al referirse al punto real señala que puede tomar infinitas figuras, formas geométricas o formas libres.

A nivel sintáctico-funcional cualquier punto posee una gran capacidad de atracción (fuerza visual) sobre el ojo creando tensión visual en función de su ubicación en el espacio icónico.

El punto posee, además, el poder de conformar algunos tipos de imágenes. Combinado con otros puntos en una misma superficie visual forma las tramas que originan ciertos mensajes visuales de naturaleza analógica o digital (fotografía, televisión e imagen impresa).

Otra propiedad sintáctica apuntada por Kandinsky es su capacidad de "*desarrollarse, volverse superficie e inadvertidamente llegar a cubrir toda la base o plano*" formando la sombra.

Ciertas series de puntos poseen la capacidad de crear ritmos que dinamizan las composiciones visuales.

Considerado interiormente, el punto posee una cierta carga semántica:

- Se aferra a la superficie y se repliega sobre sí mismo. Por ello se afirma en su sitio y no manifiesta la menor tendencia a desplazarse en dirección alguna, ni horizontal ni vertical; tampoco avanza ni retrocede. Por ello transmite la sensación de estatismo, fijación, seguridad, etc.

- Es un pequeño mundo, lo que le confiere significados relacionados con la autonomía, la globalidad y la unidad.

- Por analogía con su uso en la música y la ortografía el punto se relaciona con el silencio, la interrupción o pausa o el final de un argumento.

Desde el punto de vista de la *pragmática perceptiva*, el punto transmite otros significados subliminales:

- a) Cuando está colocado en el centro visual, por encima del centro geométrico, produce una sensación de equilibrio compensado.

b) Cuando se sitúa en el centro geométrico parecerá encontrarse más bajo y se romperá dicha sensación de equilibrio, tanto más cuanto más se aleje del centro visual. Situado, pues, a cierta distancia de éste, produce agudamiento y tensión visual (Aparici y García, 1987: 75).

c) Dos puntos constituyen una sólida herramienta para la medición del espacio en el entorno visual. Por ello se conectan dirigiendo los recorridos de la mirada. La capacidad única de una serie de puntos para guiar el ojo se intensifica cuanto más próximos están los puntos entre sí (Dondis, 1984: 55).

d) De igual modo una sucesión de puntos de tamaño decreciente genera una sensación de alejamiento. Desde antiguo, el hombre asoció los puntos luminosos de las estrellas con formas animales creando la imaginaria de las doce constelaciones del zodiaco.

e) Tres puntos situados en un campo visual dirigen la mirada hacia un esquema de composición triangular, cuatro hacia uno cuadrangular y ocho hacia uno circular.

2. La línea.

Como acabamos de reseñar el punto, además de las fuerzas interiores que lo caracterizan, es capaz de generar fuerzas externas de carácter direccional. Según Kandinsky (1993: 54): *"esta fuerza se arroja sobre el punto que, aferrado al plano, se ve arrancado y desplazado en otra dirección a éste. De este modo queda inmediatamente aniquilada la tensión concéntrica del punto; éste, por tanto, deja de existir. Surge entonces un nuevo ente, con vida independiente y bajo leyes propias. Es la línea"*.

Por consiguiente, obtendremos una línea al extender el punto gráfico. Al analizar las fuerzas productoras de líneas este autor las reduce a dos:

1. Fuerza única.
2. Dos fuerzas:
 - 2.1. Con efecto único o continuado de ambas fuerzas alternantes.
 - 2.2. Con efecto simultáneo de ambas.

Esta componente dinámica es la responsable del nacimiento de los diversos tipos de líneas. Así, cuando la fuerza procedente del exterior desplaza el punto en cualquier dirección, la línea que surge tiende a prolongarse indefinidamente surgiendo la recta, forma más simple de la infinita posibilidad de movimiento.

Antagónicamente, cuando la fuerza que genera un ángulo aumenta de modo regular, el ángulo crece y tiende a cubrir el plano describiendo un círculo, apareciendo la línea curva.

Las fuerzas alternas, en cambio, generan líneas quebradas. Los diversos matices de las quebradas dependen de la amplitud de los ángulos (agudos, rectos y obtusos). Los ángulos agudos y obtusos generan tensiones visuales direccionales orientadas por su lado convexo. Igualmente mediante su lado cóncavo producen tendencias hacia la mayor o menor conquista del plano.

Según el prestigioso pintor *"cuanto más agudo es el ángulo, tanto más se acerca al máximo del calor, y al revés, el calor disminuye paulatinamente al abrirse el ángulo recto rojo, volviéndose cada vez más frío, hasta la aparición del ángulo obtuso. Este último es típicamente azul, contiene un presentimiento de curva, y en su curso ulterior aparece el círculo como meta final"* (op. cit., pág. 75).

En efecto, cuando la fuerza que genera un ángulo aumenta de modo regular, éste crece y tiende a cubrir el plano describiendo un círculo.

Según Kandinsky (1993: 83), *"cuando dos fuerzas ejercen simultáneamente su acción sobre el punto, de tal modo que una de las fuerzas vaya superando en presión a la otra, constantemente y en medida invariable, surge una línea curva simple"*.

Se trata de una recta que ha sido desviada de su camino merced a una presión lateral constante. Si esta presión aumenta la curvatura se hará cada vez mayor hasta llegar a cerrarse. Mientras la recta es una compleja negación del plano, la curva contiene en sí un germen del plano.

Si bien ambas fuerzas desplazan al punto bajo condiciones diferentes, la curva creciente vuelve tarde o temprano a su punto de partida.

Una desviación de la circunferencia es la curva espiral que surge cuando la fuerza operante desde el interior supera en medida uniforme a la exterior. La espiral es, de este modo, una circunferencia que fracasa uniformemente.

Como elemento de gran impacto visual, la línea posee, por consiguiente, dos características genésicas: su tensión y su dirección.

La tensión puede ser definida como la fuerza presente en el interior del elemento y que aporta una parte del movimiento activo.

La otra parte está constituida por la dirección que a su vez, está determinada también por el movimiento.

Mientras que el punto está constituido exclusivamente por tensión, la línea combina tensión y dirección.

Tensión y dirección determinan, pues, la morfología de la línea. Así en el caso de la recta puede presentarse en tres posiciones fundamentales respecto al plano visual: la horizontal, la vertical y la diagonal.

Para Kandinsky (1993: 59), la horizontal es "la base protectora, fría, susceptible de ser continuada en distintas direcciones sobre el plano. Su frialdad y achatamiento constituyen el tono básico de esta línea a la que podemos definir como la forma más limpia de la infinita y fría posibilidad de movimiento.

Su opuesto posicional es la línea vertical, que situada junto a la horizontal, forma un ángulo recto.

La vertical es, al contrario que la horizontal, cálida y activa y es definida por este autor como: "la forma más limpia de la infinita y cálida posibilidad de movimiento".

El tercer tipo de recta es la diagonal, que forma ángulos iguales con las anteriormente descritas.

El desequilibrio, en esta componente angular, hace posible la aparición de innumerables posiciones dentro de la diagonal, que según se aproximen a la horizontal o a la vertical le imprimirán frialdad o calidez.

Partiendo de este esquema de pensamiento Kandinsky (1993: 60) define a la línea recta diagonal como "la forma más limpia del movimiento infinito y templado".

Lazotti (1983: 64) clasifica las líneas expresivo-visuales en las siguientes categorías morfológicas: vertical, horizontal, quebrada, oblicua, curva geométrica, curva libre, curva ondulada y curva quebrada.

Por su parte Díaz, (1990: 431) al definir el abecedario gráfico como código para el adiestramiento perceptivo-motriz propone la siguiente tipología lineal: recta, recta múltiple, zig-zag, curva sencilla, curva múltiple, ondulada, espiral, presilla, presilla múltiple, circular extendida, errante abierta y errante envolvente.

Dentro de las modalidades de la línea y atendiendo a su trayectoria, esta puede ser modificada mediante la alternancia, el desfase, el énfasis o la bifurcación.

Según explica Puente (1993) *"la alternancia de las líneas anchas se efectúa, cambiando la línea a intervalo y viceversa, cada vez que se interrumpa por el dibujo de la figura"*:

- El desfase de las líneas indica que se ha salido de la trayectoria fijada".

- *En el énfasis la línea se adelgaza y se hace más ancha a partir de la marca del dibujo; los cambios pueden ser bruscos o paulatinos.*

- *La bifurcación, o efecto cebra, se logra mediante la división en ramales.*

No queremos terminar este recorrido sobre las posibilidades expresivo-visuales de las líneas sin señalar que éstas pueden constituir agrupaciones denominadas estructuras y redes.

Tienen forma de estructura cuando están conectadas en un sistema cerrado, para cumplir un fin plástico o estético. La estructura es como un armazón de líneas articuladas que se apoyan entre sí, para equilibrarse visualmente.

Las redes, por su parte, son formas con líneas que se cruzan y dividen el espacio del campo gráfico; las redes básicas son tres: la de cuadrados, la de triángulos equiláteros y la de hexágonos (Puente, 1993: 42).

La sintaxis de este elemento del alfabeto visual es descrita por Villafañe (1990: 103) en los siguientes términos:

1.- La capacidad de la línea para crear vectores de dirección que aportan dinamicidad a la imagen. Los vectores direccionales, creados mediante líneas o por cualquier otro procedimiento, además de crear las relaciones plásticas entre los elementos de la composición, condicionan la dirección de la lectura de la imagen.

2.- Una línea separa dos planos entre sí. En esta separación de planos, no es la línea el único agente que interviene; tal separación puede conseguirse, igualmente, mediante el contraste cromático, pero en este caso aunque la línea no exista como tal, fenoméricamente se percibe igual que si tuviera una presencia objetiva.

3.- Otra función de este elemento es la de dar volumen a los objetos bidimensionales mediante el sombreado, que se consigue superponiendo líneas curvas casi tangentes a la línea de contorno que delimita la superficie plana del objeto al cual se quiere dotar de esa tridimensionalidad.

4.- *La pintura ha aprovechado la facultad de la línea para representar la tercera dimensión.*

Si la línea es en sí misma un elemento dinamizador, cuando se aloja sobre la diagonal del plano esta propiedad es todavía más acusada.

El mismo autor realiza un interesante estudio sintáctico de la línea basado en la distinción de tres tipos:

1. La línea objetual que conforma los temas visuales realizados a base de líneas (pictogramas, símbolos y logotipos).
2. La línea de sombreado cuando forma tramas que sirven para dar volumen a los objetos y aportar profundidad al plano de la representación.
3. La línea de contorno y recorte que define formalmente ciertas imágenes.

Por su naturaleza, y desde el punto de vista *semántico*, la línea nunca expresa estatismo.

A veces la línea no aparece dibujada pero puede captarse en la composición visual cuando las formas y los colores determinan ciertas direcciones que se imponen a la percepción de quien observa la obra. Lazotti (1983: 68) denomina a estos movimientos líneas-fuerza de la composición. La citada autora señala que "*estas líneas pueden tener un movimiento horizontal, vertical, curvo, oblicuo, quebrado, etc., contribuyendo con su articulación a la transmisión de una impresión de dinamismo o de estatismo, de contraste o de tensión, de expansión lateral o vertical*".

En síntesis y desde el punto de vista de la *semántica* subliminal:

La línea horizontal transmite tranquilidad o pasividad, está *acostada* y cada uno de sus puntos descansa y se apoya en el plano. Resulta pues plana, firme y fría.

La línea vertical parece en tensión para no caerse a un lado u otro y sujeta a la ley de la gravedad; se para en un punto y se *eleva*. La línea vertical es, por consiguiente, airosa, viva y nos hace pensar en una persona en pie.

La oblicua parece casi empujada por dos fuerzas, una horizontal y otra vertical; con ello sugiere una impresión de *inestabilidad*, casi de oscilación. Por ello transmite mayor *dinamismo* y *atrae la atención*; si se inclina hacia la derecha nos parece que *asciende* y hacia la izquierda, que *baja*. La línea curva siempre está cargada de tensiones y suele transmitirnos, por lo general, una impresión de *movimiento* (Lazotti, 1983: 64). Desde el punto de vista de la gramática de la visión mientras que las líneas oblicuas sirven para romper la monotonía las paralelas pueden servir para marcar el horizonte.

Los ángulos también poseen un matiz semántico-temperamental. El recto es frío, magistral, controlado y objetivo, y divide al plano del cuadrado en cuatro fragmentos iguales. El ángulo agudo es el de mayor tensión visual, actividad y calidez, y trazado con una abertura de 45 grados fracciona el plano en ocho partes. La ampliación del ángulo recto produce la disminución de la tensión hacia adelante, aumentando, en cambio, la tendencia a conquistar el plano. El ángulo obtuso cabe en el plano dos veces, y deja una parte de 90 grados sin conquistar, por ello, es torpe, pasivo y débil, y suele generar un sentimiento de insatisfacción visual.

Kandinsky realiza una bella comparación entre los ángulos que describen líneas quebradas y la temperatura emocional que emite el color: El ángulo recto lo identifica con el rojo, el agudo con el amarillo y el obtuso con el color azul.

Desde el punto de vista comparado, mientras que la recta y la curva constituyen el par de líneas fundamentalmente antagónicas, la quebrada debe ser concebida como un ente intermedio entre ambas: nacimiento-juventud-madurez.

En la imagen publicitaria, la línea juega un papel decisivo a la hora de centrar la atención sobre el objeto publicitado, centro de interés visual por excelencia, salvo cuando se utiliza el camuflaje.

En la mayoría de las composiciones visuales de naturaleza publicitaria es fácil distinguir entre la línea de fuerza visual y la línea de interés.

La primera suele estar determinada por las formas y sus esquemas compositivos, y la segunda por el centro de interés temático del anuncio.

En general, las líneas de fuerza utilizadas en la publicidad visual van del ángulo superior derecho al inferior izquierdo y la línea de interés del ángulo superior izquierdo al inferior derecho del encuadre (Aparici y García, 1987: 77).

Desde la óptica de la *pragmática* comunicacional la línea se caracteriza por su precisión ya que siempre tiene una dirección definida y un objetivo expresivo claro. En el dibujo lineal y técnico, la línea se usa con rigor combinándose con siluetas sombreadas con intensidad variable. Los esquemas, organigramas, cuadros y mapas son ejemplos claros de utilización matemática de la línea. En la escritura matemática, fonética y musical la línea es precisa y rigurosa y suele aparecer combinada con el punto. De forma sintética podemos señalar que la línea puede adoptar talantes muy diferentes:

En los bocetos es inflexible, indisciplinada y se muestra cargada de energía visual, convirtiéndose en expresiva y espontánea.

Puede ser delicada y ondulada.

A veces se muestra audaz y burda, limpia y nítida, confusa y borrosa.

En ciertos temas aparece vacilante, indecisa, interrogante.

En ocasiones es continua o ininterrumpida, añadida, intermitente, punteada, insistente.

En los diversos estilos pictóricos, la línea se nos muestra tenue e imperceptible en unos casos, y firme, segura y fuerte en otros.

En la caligrafía, la línea adquiere un alto grado de distinción personal.

3. La forma

La línea describe un contorno y éste genera la forma de las imágenes. *Morfológicamente* hablando existen tres contornos básicos simples que pueden construirse con facilidad tanto con el lenguaje verbal como con el visual: el cuadrado, el círculo y el triángulo equilátero.

A partir de estos contornos básicos derivamos mediante combinaciones y variaciones inacabables, todas las formas básicas de la naturaleza y de la imaginación del hombre. La forma es, pues, el signo gráfico generado por una superficie limitada que posee cierta extensión. La forma viene dada por una compleja combinación de factores, entre los que cabe destacar la apariencia física de lo representado, la forma real, la óptica del perceptor, el punto de vista o la planificación (Aparici, Valdivia y García, 1987: 72).

La percepción de la forma se realiza a través de las organizaciones figura-fondo cuyas leyes fueron enunciadas por Wertheimer, Rubin y Kofka. Una aplicación didáctica del adiestramiento perceptivo en el campo de las formas nos la ofrece Carmen Díaz (1990: 364), para quien la percepción y la lectura de los objetos visuales se articula en dos fases:

1ª. La percepción de la estructura arquitectónica del modelo, sus partes más significativas y representativas junto a su posición.

2ª. La captación perceptiva de los detalles o textura.

El reconocimiento de las formas visuales es una operación compleja que se produce como resultado de la combinación o superposición de dos estructuras: la del concepto visual almacenado en la memoria (imagen genérica) con la propia del objeto. Consiguientemente, la propiedad perceptiva más importante de la forma estructural es que de ella depende la identidad visual del objeto ((Villafañe, 1990: 127). Basándonos en uno de los principios básicos que gobiernan la percepción, según el cual toda composición visual tiende a ser vista de manera que la estructura resultante sea tan

simple como lo permitan las condiciones dadas, cabe preguntarse: ¿Qué método es posible usar para evaluar la simplicidad estructural?

A esta pregunta responde Villafañe argumentando la existencia de dos tipos de métodos: los cuantitativos, que analizan la simplicidad, en sentido absoluto, y los cualitativos, que lo hacen en sentido relativo. Entre los primeros, señala el "método de cuantificación de rasgos" y el método "Hochberg-McAlister", y entre los segundos, el denominado "método ponderado".

El método de cuantificación de rasgos tiene por objetivo básico la cuantificación de los elementos que definen la estructura de la forma. En este método de análisis es justo distinguir entre los rasgos estructurales genéricos (ángulo y distancia) y los rasgos de la forma (orientación y número de elementos). Cuantos menos elementos sean necesarios para definir la forma, más simple será ésta. La evaluación de los rasgos estructurales genéricos nos conducirá al cálculo del grado de simplicidad, y sólo en el caso de que aparezca igualdad en estos rasgos al analizar dos estructuras debemos recurrir al análisis de los rasgos de la forma como criterios definitorios.

El segundo de los métodos cuantitativos, denominado de Hochberg-McAlister (1953: 361), parte de la hipótesis de que mientras menor sea la cantidad de información necesaria para definir una estructura, más simple será ésta. Las variables que estos autores utilizan para medir la cantidad de información visual son:

- a) La cuantificación de los ángulos diferentes.
- b) El cociente resultante de dividir el número de ángulos diferentes entre el número total de ángulos.
- c) El número de líneas continuas diferentes (número de lados y ángulos distintos).

Aplicando este segundo método es posible demostrar la mayor simplicidad estructural de las formas cuadradas comparándolas con las triangulares:

Tabla 6.4.2.3.u. Variables morfológico/estructurales

Variables morfológico/estructurales que nos aportan información:	cuadrado	triángulo
* Número de ángulos diferentes	1	1
* Ángulos diferentes/ángulos totales	1/4	1/3
* Número de líneas continuas diferentes	1	1
Valor numérico total de la cantidad de información	2 1/4	2 1/3

El método ponderado intenta evaluar la simplicidad estructural mediante la valoración de los principios de parsimonia y orden. Pero, ¿cómo aplicar a la imagen estos dos principios? Villafañe (1990: 132) propone el siguiente cuadro de variables:

1. *La correcta elección del medio de representación:* pintura, escultura, cine, y el cómic. El grado de simplicidad estructural dependerá del medio expresivo-visual utilizado para la transmisión del mensaje.

2. *La unificación de elementos del lenguaje visual influye, en gran manera, en la simplicidad formal.* Cuanto más unificados estén los elementos plásticos que constituyen la forma menor será el número de rasgos estructurales genéricos (ángulos y lados) y, por tanto, mayor será su sencillez.

3. *El uso de un repertorio limitado de elementos del lenguaje visual favorece la simplicidad de la forma.*

Finalmente, el método ponderado incluye el análisis de los factores perceptivos que influyen en la simplicidad de la forma, a saber:

a) La intensidad del estímulo visual que vehicula la forma.

b) El grado de simplicidad del estímulo que origina la forma.

c) El grado de ambigüedad visual que viene determinado por los niveles de nivelación y agudizamiento. Mediante la nivelación se produce una disminución de los rasgos estructurales genéricos. De igual forma, aunque por procedimientos distintos, el agudizamiento simplifica un esquema formal diferenciando los rasgos estructurales dados.

En el diseño y elaboración de pictogramas, símbolos y logotipos las formas se reducen hasta alcanzar la máxima simplicidad estructural. En la historia de la humanidad los símbolos (diseñados mediante combinaciones de estos contornos geométricos básicos) han desempeñado un papel preponderante en la comunicación sintética de ideas y conceptos básicos.

Los símbolos son expresiones profundas de la naturaleza humana. Han estado presentes en todas las culturas y en todos los tiempos, y desde su primera aparición en las pinturas rupestres del Paleolítico, han acompañado el desarrollo de la civilización.

Para David Fontana, Profesor de la Universidad de Minho, los símbolos son "algo más que meros artilugios culturales: en su contexto correcto, siguen teniendo para nosotros un fuerte poder evocador, ya que se dirigen simultáneamente a nuestro intelecto, a nuestras emociones y a nuestro espíritu. Su estudio es el estudio de la humanidad misma" (1993: 8). En su reflexión, Fontana especula sobre la génesis de los símbolos apuntando que se generan en el subconsciente como expresión espontánea de alguna profunda facultad interna de la que somos conscientes, pero que no podemos encerrar totalmente en palabras.

Por su parte, el prestigioso psicólogo Carl Gustav Jung (1990) opina que el símbolo se convierte en un constante desafío a nuestras ideas y sentimientos. Ello explica, probablemente, por qué el trabajo con los símbolos es tan estimulante. Jung llegó a la conclusión de que no sólo algunos símbolos tienen un significado universal, sino que también el simbolismo juega un papel importante en los procesos psíquicos que influyen en todos los aspectos del pensamiento y la conducta humanos. Su teoría concibe la psique humana como la suma de la actividad mental consciente e inconsciente. La conciencia comprende las ideas y las acciones que están bajo el control de la voluntad. Bajo ésta subyacen el preconscious, las facultades mentales y los recuerdos que se pueden fácilmente extraer hasta la consciencia, y el subconsciente personal, una vasta reserva de recuerdos individuales (percepciones, experiencias y deseos reprimidos) a los que tenemos ocasionalmente acceso cuando emergen en la consciencia a través de los sueños o mediante recuerdos repentinos. Más profundamente soterrado en la psique humana está el subconsciente colectivo, sede de estos modelos intuitivos de pensamiento y

comportamiento que, a lo largo de los milenios, la experiencia humana la configurado como lo que ahora reconocemos como emociones y valores. Estas imágenes primordiales no pueden ser extraídas hasta la consciencia: sólo pueden ser examinadas de forma simbólica, personificadas en hombres o mujeres, o con imágenes proyectadas por nuestras mentes en el mundo exterior. Jung llama a estos símbolos primordiales arquetipos y pensaba que eran un legado común a todos los hombres y mujeres.

Coincidimos con Fontana (1993: 13) en la defensa de la idea según la cual el género humano siempre ha utilizado símbolos para expresar su conciencia de las fuerzas dinámicas y creativas que sustentan la existencia, diversamente identificadas con los elementos, los dioses y el cosmos. A un nivel más consciente, los símbolos y, particularmente, los mitos y leyendas han sido utilizados para expresar cualidades abstractas tales como la verdad, la justicia, el heroísmo, la clemencia, la sabiduría, el valor y el amor. En términos jungianos, todos hemos nacido con predisposiciones instintivas hacia esas cualidades, como una serie de anteproyectos internos de lo que significa ser plenamente humano. Estos anteproyectos o arquetipos poseen un aspecto dinámico: se pueden considerar como una carga de energía psíquica que influye en nuestra comprensión de la vida y en la forma en que reaccionamos ante ella, y mediante la cual desarrollamos motivaciones, ideas y ciertas facetas de la personalidad. Aunque residen muy profundamente en el subconsciente, los arquetipos pueden ser estimulados para salir a la consciencia, donde se expresan en forma de símbolos y de sistemas de símbolos.

Los símbolos se modifican frecuentemente con el paso del tiempo. Conforme avanza la cultura, hay una tendencia a considerar las creencias de las generaciones anteriores como primitivas o supersticiosas. Sus símbolos son racionalizados y depurados, interpretados literalmente, o simplemente abandonados sin más por la élite cultural. Separados de su contexto, dichos símbolos pierden su poder y han de ser redescubiertos (Fontana, 1993: 19). Este axioma es utilizado con cierta frecuencia por los creadores de mensajes publicitarios que se esfuerzan en provocar el redescubrimiento de ciertos símbolos y su identificación con determinados productos y marcas comerciales.

Los símbolos tienden a acumular lentamente sus significados a lo largo del tiempo, hasta el punto que, en la mayoría de los casos, el poder de un símbolo depende de su antigüedad. Los símbolos antiguos parecen estar llenos de energía potencial, como si estuvieran dirigidos a algún centro oculto dentro de nosotros.

El simbolismo nutre los esfuerzos artísticos tanto consciente como inconscientemente. Los símbolos son ilimitados y su número y variedad sólo está limitado por la imaginación humana. Aparecen bajo todas las formas que se pueden concebir: imágenes, metáforas, sonidos, gestos, olores, mitos y personificaciones.

Jung (1990) sostiene que el idioma de los símbolos es universal y que las formas abstractas, que surgen directamente del subconsciente sin ninguna alusión al mundo natural, pueden encontrarse en efecto en el mundo entero. Un ejemplo de ello es el símbolo cristiano de la cruz que era utilizado por asirios para representar al dios Anu, por los chinos para designar a la tierra.

Los símbolos son estandartes de las culturas y las religiones, y el aprendizaje del sistema simbólico se configura como pieza clave en la conformación de la identidad individual. Así piensa Fontana (1993: 51) llegando a puntualizar que "los símbolos pueden constituir una ayuda en el camino hacia una mayor comprensión de nuestra propia mente".

Desde el punto de vista material son las formas y los colores las piezas constitutivas del alfabeto simbólico. En éste, los significados del color guardan ciertas relaciones con los colores de la naturaleza. Las formas, por su parte, se combinan unas con otras para generar nuevas significaciones. Así, mientras dos triángulos, uno apuntando hacia arriba y otro hacia abajo, simbolizan la energía masculina y femenina respectivamente, si se juntan por la punta forman el diábolo, símbolo de la unión sexual. Desde tiempos remotos, el círculo ha simbolizado la divinidad masculina; al no tener principio ni fin representa lo infinito, la perfección y la eternidad. El cuadrado representa la solidez, la perfección estática, terrenal y material. Denota fiabilidad, honestidad, refugio, seguridad. En la cultura hindú representa el orden del universo y el equilibrio entre los opuestos. Finalmente, el triángulo simboliza la Santísima Trinidad (número tres). Apuntando hacia arriba

indica ascensión al cielo, fuego y la actividad masculina. Apuntando hacia abajo hace alusión a la gracia que desciende del cielo, el agua y la pasividad femenina (Fontana, 1993: 54).

Otras formas de gran interés, por su poder simbólico, son la media luna que representa al recién nacido y, en la cultura islámica, la soberanía y la divinidad; el óvalo, símbolo de los órganos genitales femeninos si está en posición vertical, y del ojo que todo lo ve cuando está situado en posición horizontal; es también símbolo del dios sol, y en la iconología cristiana de Dios Padre; la pirámide representa el eje del mundo y su vértice superior nos habla del logro de la espiritualidad (Ortega y Fernández, 1996: 89-91).

En la moderna sociedad de la comunicación audiovisual y digital los ideogramas y pictogramas configuran un nuevo lenguaje que no está regulado por ninguna Academia. Pretenden aclarar, dirigir y orientar aunque algunas veces producen los efectos contrarios. En su diseño se escoge la imagen arquetípica que no siempre se parece a la imagen real actual del objeto a representar. Un ejemplo de ello lo tenemos en los pictogramas que representan a los servicios telefónicos que simbolizan los aparatos que se usaban en los años cincuenta no guardando analogía con la forma de los modernos intercomunicadores.

□ □

En estas representaciones las mujeres suelen llevar falda, la equis significa prohibición, las flechas orientan sobre el sentido o la dirección a seguir y los emoticonos expresan acuerdo/desacuerdo o placer/displacer:

□~ □~
. :-) □ :- (

La riqueza de este universo pictográfico aumenta en un intento de sumergirnos en una cuasi esquizofrenia visual.

□ □ □ □ . □ □ □

También la aparición de símbolos icónicos se prodiga en los programas de ordenador.

□ @ □ ~ □ □ □ □

Representan órdenes, operaciones o informaciones. Algunos iconos son animados (un libro cuyas páginas pasan) con lo que consiguen llamar mejor la atención y transmitir mejor su significado y, las metáforas ópticas (pictograma de una lupa o unos prismáticos), pueden designar operaciones complejas tales como la búsqueda de información, (Ortega, 1999).

Desde el punto de vista *semántico* a cada contorno geométrico se le suelen atribuir diversos significados. Así al cuadrado se le asocian la torpeza, honestidad, rectitud y el esmero; el triángulo se vincula a la acción, conflicto y tensión, y el círculo con la infinitud, calidez y protección, (Dondis, 1984: 58).

En la esfera de la *pragmática* los artistas plásticos utilizan tres técnicas para representar la forma: la representación proyectiva, el escorzo y la superposición. Mediante la primera, el artista, al adoptar un punto de vista fijo, representa un único aspecto del objeto visual seleccionando una forma que lo identifique entre las infinitas que éste posee. El escorzo, en cambio, nos proporciona información de la realidad tridimensional mostrándonos sólo una parte. La superposición (traslapso) proporciona profundidad al mostrarnos los objetos visuales amontonados.

Los vectores de dirección que existen en el seno de las imágenes están asociados a la continuidad en la imagen fílmica, y a los elementos morfológicos (punto, línea, plano, textura, color y forma) en la imagen fija. Las direcciones producen, también, temporalidad en la imagen y pueden ser de escena o de lectura. Las direcciones de escena pueden estar presentes materialmente en la imagen

(representadas) o supuestas (inducidas). Si la imagen es secuencial, la dirección de escena puede depender de la misma ubicación de un elemento en varios espacios diferentes. En la imagen fija las direcciones escénicas pasan por la ordenación de los elementos espaciales contenidos en la misma (Villafañe, 1990: 144 y 145).

Los contornos básicos (cuadrado, círculo y triángulo) expresan tres direcciones visuales significativas:

- El triángulo, la dirección diagonal.
- El círculo, la circular o curva.
- El cuadrado, la horizontal-vertical.

Cada una de estas direcciones tiene un fuerte significado asociativo y es una herramienta valiosa para la confección de mensajes visuales:

- * La referencia horizontal-vertical está muy relacionada con el bienestar y maniobrabilidad del hombre. En general, tiene que ver con la estabilidad de todas las cuestiones visuales.
- * El predominio de las líneas horizontales relajan visualmente, mientras que el de las verticales crea tensión perceptiva.
- * La dirección diagonal es más inestable y genera formulaciones visuales más provocadoras y cautivadoras. Las diagonales ascendentes pueden significar triunfo, poder, ascenso, optimismo, etc. Mientras tanto, las diagonales descendentes inducen al fracaso, desánimo, realismo y pesimismo.
- * Las fuerzas direccionales curvas tienen significados asociados al encuadramiento, repetición, calor, ternura, seguridad, flexibilidad y conservación.

La distribución de los sujetos y objetos dentro del campo visual es un instrumento definidor de la orientación inconsciente de la mirada. Al componer distribuimos los sujetos y/u objetos visuales dentro del espacio visual siguiendo algún esquema geométrico. Es, por tanto, una tarea organizativa de los elementos de la

imagen y supone ordenar y agrupar los estímulos visuales con el fin de producir uno o varios significados (narrativo, descriptivo, estético, simbólico, etc).

La función de la composición (encuadre) es complementaria de la angulación, escala e iluminación: conseguir imágenes visualmente atractivas supone, en la mayoría de los casos, usar correctamente estos cuatro parámetros visuales.

No se consigue una buena composición acumulando desordenadamente sujetos y/u objetos por muy bellos que éstos sean. La composición suele tener uno o varios elementos principales, llamados centro de atención visual. El principio compositivo básico del lenguaje visual es el de la claridad. Es contrario a la ambigüedad visual y al caos espacial de las formas. Las imágenes confusas producidas sin un centro de interés determinado son estéticamente aburridas y semióticamente poco significativas. El interés visual suele nacer del agudizamiento perceptivo que, normalmente, se consigue por el contraste de los elementos del alfabeto icónico. El contraste orienta y refuerza el significado, a la vez que genera atención y estimula el escudriñamiento perceptivo.

Otra posible estrategia compositiva deriva de la aplicación del principio perceptivo de la simplicidad, y suele articularse en torno al común denominador de la armonía y el equilibrio. Podemos producir la sensación de armonía mediante el agrupamiento y/o jerarquización de las líneas, las formas y las escalas tonales y cromáticas. Las composiciones equilibradas invitan al estatismo visual; la uniformidad, la armonía y la repetición de formas y colores son las herramientas sobre las que los comunicadores visuales elaboran los mensajes simétricos generadores de uniformidad, ciclicidad y conservadurismo visual.

Ambos estilos compositivos son los responsables de la creación de distintos ritmos perceptivos. El grado de dinamismo de una composición visual viene determinado entre otros factores por la ordenación de puntos, líneas, contornos, luces, colores y texturas. El principio de claridad compositiva obliga al comunicador visual a delimitar con precisión el centro de interés de su mensaje, como agente responsable de orientar las trayectorias y recorridos de la mirada del espectador. La disposición de los elementos visuales (composición) debe guiar de manera clara al visualizador a

localizar el centro de interés que determina el núcleo semántico principal del mensaje. Un sencillo método para localizar el núcleo semántico consistente en "*practicar sobre la imagen diversas ocultaciones parciales*" hasta detectar qué fragmento icónico es depositario de la información principal.

En muchos casos coexisten dos o más núcleos semánticos de igual o diversa importancia, lo que suele provocar la aparición de varios itinerarios de la mirada, denominados por estos autores *líneas de indicatividad* (responsables de trazar el sendero que conduce la mirada por los centros de interés de la imagen).

Según nuestras investigaciones, existen ocho esquemas básicos de composición que generan las correspondientes líneas de fuerza visuales:

- 1.-En forma de triángulo.
- 2.-En doble triángulo.
- 3.-En diagonal descendente.
- 4.-En diagonal ascendente.
- 5.-En círculo.
- 6.-En línea quebrada.
7. En línea ondulada.
8. En rectángulo.

Estos esquemas geométricos puros pueden combinarse entre sí dando lugar a otros nuevos, caprichosos y originales.

Las líneas compositivas generan estados perceptivos y emocionales diferenciados y, consiguientemente, significaciones específicas. En nuestras experiencias de alfabetización visual de personas adultas hemos intentado extraer estos significados. En el siguiente cuadro ofrecemos los resultados de nuestros análisis (Ortega, 1997):

Tabla 6.4.2.3.v. Significados de la composición visual

SIGNIFICADOS DE LA COMPOSICIÓN VISUAL		
Líneas compositivas predominantes	Significados sugeridos	Ejemplos
<i>Horizontales</i>	<i>Calma, tranquilidad e inmensidad.</i>	<i>Personas, animales y paisajes.</i>
<i>Verticales</i>	<i>Elevación, fortaleza, espiritualidad, grandeza y poder.</i>	<i>Monumentos, bosques, personas de pie, escenas religiosas y publicitarias.</i>
<i>Diagonales</i>	<i>Sugestión, triunfo, optimismo y alejamiento.</i>	<i>Banderas, escenas publicitarias y paisajes arquitectónicos.</i>
<i>Oblicuas abiertas hacia arriba</i>	<i>Exaltación, expansión, apertura y libertad.</i>	<i>Rostros alegres, señal de victoria, escenas publicitarias.</i>
<i>Oblicuas abiertas hacia abajo</i>	<i>Depresión, pesadez, protección.</i>	<i>Casas y rostros tristes.</i>
<i>Curvas</i>	<i>Complejidad, sensualidad, ciclicidad, flexibilidad y suavidad.</i>	<i>Figura humana, monumentos, esculturas, paisajes y motivos vegetales (flores).</i>
<i>Circulares</i>	<i>Seguridad, conservación, ciclicidad.</i>	<i>Monumentos, frutos, gotas de agua y recipientes.</i>
<i>Quebradas</i>	<i>Vitalidad, agresividad, violencia.</i>	<i>Rayos, ramas de árboles, saltos, carreras y alambradas.</i>
<i>Onduladas</i>	<i>Armonía, sensación de movimiento armónico, repetición y ciclicidad.</i>	<i>Olas del mar, movimientos de barcos, montañas y flores.</i>

Consiguientemente, podemos desvelar la existencia de una cierta jerarquía latente de actividad perceptiva entre las diversas líneas compositivas. Así, la dirección vertical es más intensa e impactante que la horizontal. En el sentido del horizonte la mirada tiende a orientarse con más facilidad de izquierda a derecha que

de derecha a izquierda. Una dirección ascendente tiene más fuerza que otra descendente y las diagonales constituyen el máximo de dinamicidad compositiva.

Desde el punto de vista de la praxis de la composición visual, el resalte del centro de interés tiene que ver con el peso de la composición determinado fundamentalmente por la ubicación espacial de dicho centro. Un elemento situado en el centro geométrico del espacio visual tiene menos peso en términos de fuerza visual que aquél ubicado en zonas distantes de ese punto. Por otro lado, el centro de interés refuerza su peso cuando se sitúa en la parte superior del espacio icónico. Cuando la línea del horizonte está situada en el centro del cuadro distrae la atención sobre el motivo visual principal. Si al encuadrar, en cambio, situamos el horizonte en el tercio superior del visor, el objeto visual capta la atención con mucha mayor fuerza. En el caso de que el objeto visual tuviera que situarse en el tercio superior de la imagen, el horizonte debería situarse en las proximidades del tercio inferior. De igual modo, la zona izquierda del encuadre tiene más estabilidad y permite que, sobre ella, puedan disponerse grandes pesos visuales sin que se desequilibre la imagen. Los sujetos ganan en interés visual cuando se sitúan a la derecha de la composición. Igualmente un sujeto situado a la derecha puede llegar a dar sensación de aglomeración y a la izquierda, al contrario, de espacio abierto.

La proporción de tamaños es otro de los factores que inciden en la concentración del interés visual. Cuanto más grande sea el objeto visual mayor peso adquiere en el conjunto compositivo, de forma tal que adquiere total preponderancia el sujeto situado en el primer término de la escena. Las codificaciones lumínicas y cromáticas son, igualmente, elementos capaces de guiar la mirada hacia los centros de interés visual. Finalmente, es necesario destacar que las zonas de luz en un contexto de sombras poseen una enorme fuerza compositiva a igual que ocurre a las agrupaciones de tonos y colores que, también, generan líneas de fuerza visual de gran interés.

Los especialistas en comunicación visual publicitaria usan frecuentemente las composiciones diagonales por su enorme capacidad de generar sensación de movimiento y, consiguientemente, de tensión visual. Cuando existen diversos centros de interés, independientemente de su jerarquización, las disposiciones más atractivas vienen determinadas por las diagonales del encuadre. En muchos casos

las combinan con líneas verticales para equilibrar la composición. Las diagonales zigzagueantes son, igualmente, muy dinámicas. Algo similar ocurre con las composiciones triangulares, caracterizadas por su gran atractivo.

4. La escala.

La selección del espacio icónico se realiza mediante la toma de decisiones sobre la escala y la angulación. Toda representación visual muestra una porción de la realidad en la que suelen convivir personas y cosas en un escenario común. La escala nos permite cuantificar la relación existente entre la escena visual y la realidad que intenta representar.

Desde el punto de vista fotográfico, la escala determina la mayor o menor relación entre la superficie visual existente y la superficie que ha sido ocupada por la imagen. Esta relación escalar se explicita mediante la proporción definida por Villafañe (1990: 160) como la *"relación cuantitativa entre un objeto y sus partes constitutivas y entre las partes de dicho objeto entre sí"*.

Los griegos basaron la proporcionalidad escalar en la llamada "sección áurea". Se trata de una fórmula matemática de gran elegancia visual. Se obtiene bisecando un cuadrado y usando la diagonal de una de sus mitades como radio para ampliar las dimensiones del cuadrado hasta convertirlo en "rectángulo áureo". Este método fue usado para diseñar templos, vasijas y otros muchos elementos del arte griego.

Aprender a relacionar el tamaño con el propósito y el significado es esencial para la estructuración de los mensajes visuales. El control de la escala puede hacer que una habitación grande parezca pequeña y acogedora, y que una habitación pequeña parezca abierta y desapacible. Este efecto puede extenderse a todas las manipulaciones del espacio, por ilusorias que sean (Dondis, 1984: 74). Estas ilusiones perceptivas han sido estudiadas por Kanizsa (1986: 135) que intenta explicarlas afirmando que: *"Dos objetos de igual tamaño colocados a diferente distancia se verán iguales en tamaño, ya que sus imágenes retinianas, aún siendo*

de distinto tamaño, cubrirán un número igual de unidades microestructurales del terreno".

En los lenguajes fotográfico y fílmico, la escala se utiliza mediante la selección adecuada del encuadre. La dimensión del plano fotográfico variará según el tamaño del objeto o tema elegido. También dependerá de la distancia que separe el objeto de la cámara y del tipo de objetivo empleado para captarla (estándar, gran angular o teleobjetivo). Al realizar la composición visual, el fotógrafo gira alrededor del tema acercándose o alejándose hasta que obtiene la perspectiva más bella o interesante. En esta operación, además de distribuir adecuadamente los elementos visuales en la escena (composición) se realiza la selección del plano fotográfico.

El *plano general (P.G.)* suele abarcar todo el decorado; cuando la figura humana se sitúa en él, apenas destaca. En este plano interesa el ambiente, la naturaleza y el espacio. Se usa con fines descriptivos, narrativos y psicológicos.

El *plano conjunto (P.C.)* suele mostrar a grupos de personas relacionándolos con su ambiente. Centra su atención tanto en éste como en la acción de los personajes. Sus usos son narrativos y dramáticos. En ciertas ocasiones puede usarse también con fines descriptivos.

El *plano entero (P.E.)* es aquél en el que el límite superior e inferior del espacio icónico coinciden con la cabeza y los pies de la figura humana. Se usa para expresar acciones dentro de unos ciertos parámetros ambientales (más reducidos que en plano conjunto). Su uso refuerza el carácter narrativo y dramático de la fotografía.

En el *plano americano o de tres cuartos (P.A.)*, la figura humana aparece de rodillas para arriba. Es una variedad del plano entero siendo sus fines y usos similares pero de mayor fuerza expresiva.

El *plano medio (P.M.)* encuadra a la figura humana desde la cintura, pudiendo llegar hasta los hombros. Plasma la interioridad humana y las respuesta a los estímulos ambientales. Su uso es fundamentalmente psicológico y narrativo.

El *primer plano (P.P.)* encuadra exclusivamente el rostro humano. Refleja la intimidad y la realidad anímica del personaje. Se usa para desencadenar sensaciones y efectos psicológicos de gran profundidad.

En el *primerísimo plano (P.P.P.)* o *plano detalle*, sólo aparece una parte del rostro o cuerpo con todo detalle. Se usa dada la importancia visual de mostrar ese detalle en el contexto de la narración visual. Sus usos son expresivos, simbólicos y dramáticos.

La selección del plano va unida a la utilización de una mayor o menor profundidad del campo de nitidez, con lo cual es posible aislar en mayor o menor grado, al objeto del fondo o escenario en el que se desarrolla la acción. En fotografía esto suele conseguirse tanto con la combinación de objetivos como con la de aberturas de diafragma. La distancia focal de un objetivo fotográfico es la que media entre el plano de la película y el centro de la lente principal del mismo. Los objetivos de distancia focal superior a 50 mm (teleobjetivos) amplían el tamaño de la imagen, dando la sensación de aproximación, al disminuir la porción de espacio visual que son capaces de captar. La escala de ampliación de un teleobjetivo se calcula dividiendo la longitud focal del mismo entre la del objetivo considerado como estándar (50 mm), que nos capta la escena más próxima a la realidad. Así, un teleobjetivo de 400 mm aumentará la imagen ocho veces su tamaño real. Los objetivos de distancias focales inferiores al estándar disminuyen el tamaño de los objetos aumentando considerablemente el ángulo de toma.

Los objetivos están provistos de un diafragma, dispositivo que modifica la abertura por la que entra la luz. Esta modificación lleva emparejada otra de gran importancia para el encuadre selectivo denominada zona de nitidez o profundidad de campo. Los diafragmas muy abiertos generan una escasa zona de nitidez alrededor del objeto fotografiado. La aberturas pequeñas, en cambio, producen una gran

profundidad de campo apareciendo enfocado prácticamente todo el espacio visual captado por la cámara fotográfica.

Para reforzar los contenidos psicológicos de los primeros planos fotográficos, las tomas suelen realizarse con potentes teleobjetivos seleccionando grandes aberturas de diafragma. A ello hay que sumar el uso de la denominada técnica del enfoque diferencial, consistente en limitar la zona de nitidez a una parte o detalle del tema que se fotografía. En este tipo de enfoque, el paso de la zona nítida a la borrosa es abrupto; con ello se persigue aislar visualmente el plano enfocado.

5. La angulación

En la operación de encuadre, además de la selección del plano, el comunicador visual puede situar su mirada o su cámara a diversas alturas para conseguir reforzar ciertas sensaciones perceptivas. El ángulo es el punto de vista desde el que consideramos un campo visual. Las posibles variables de este punto de vista conforman la escala de angulaciones descritas con especial claridad por el lenguaje fílmico. Utilizando la terminología creada por los estudiosos de la semiótica del cine consideraremos los siguientes tipos de angulación.

La angulación normal en la que coincide el eje óptico de la cámara con la recta imaginaria que va desde nuestro punto de mira al horizonte. En la fotografía humana la cámara se sitúa a la altura de los ojos de la persona fotografiada. Produce la sensación de *naturalidad, intimidad e inocencia*.

La angulación en picado en la que la cámara está situada más alta que el objeto a filmar. Este punto de vista suele crear una sensación de *empequeñecimiento* pudiendo transmitirnos inconscientemente las ideas de *ridiculización y minimización* del sujeto u objeto visual.

La angulación en contrapicado caracterizada por que la cámara está situada más baja que el objeto a filmar. Al contrario que el picado, crea una sensación de *engrandecimiento*, al acrecentar el valor subjetivo del centro de interés visual. En

muchos casos, el contrapicado infunde al sujeto un aire de distinción y nobleza, y de amenaza y maldad en otros.

La angulación "a vista de pájaro" que aparece en las tomas realizadas desde un avión, helicóptero o edificio alto. Esta perspectiva suele usarse con fines descriptivos.

La denominada angulación "a vista de gusano" consiste en la realización de tomas en las que el camarógrafo se sitúa tumbado en el suelo boca arriba. Su utilización se centra en la producción de efectos especiales.

La angulación inclinada se obtiene inclinando la cámara respecto de los ejes de referencia horizontal-vertical. Se usa para crear sensación de inestabilidad y sorpresa visual.

Finalmente denominaremos angulación imposible a la que se obtiene situando la cámara en un lugar teóricamente inaccesible (interior de la boca, interior de un cuadro, etc). Su utilización crea desorientación y extrañeza.

6. La textura

Viene determinada por la disposición que guardan entre sí las partículas de un cuerpo. Es un elemento visual que sirve frecuentemente de "doble" de las cualidades del tacto. La textura puede reconocerse mediante la vista, el tacto o por la acción combinada de ambos. La textura es capaz de dilatar o comprimir el espacio y crear nuevas relaciones plásticas. En opinión de Villafañe (1990: 110), la textura tiene dos dimensiones básicas: "una perceptiva y otra plástica. Las variables texturales vienen determinadas por la agrupación de los puntos lumínicos entre sí, es decir, por el gradiente. Así, una imagen retiniana es un conjunto de puntos de color que puede variar en su cualidad cromática o en la agrupación".

Para Munari (1985: 88) existen dos categorías de texturas: las orgánicas y las geométricas. Cada textura "*está formada por multitud de elementos iguales o semejantes, distribuidos a igual distancia entre sí, o casi, sobre una superficie de dos dimensiones y de escaso relieve*". Igualmente apunta que la característica de las texturas es la uniformidad, que hace posible el estudio de los fenómenos visuales de la rarefacción y la densificación. Estas intentan delimitar cuestiones tales como: ¿hasta qué punto un signo que caracteriza a una textura se puede espaciar manteniendo el efecto en la superficie?, ¿hasta qué límite se puede densificar? y ¿qué es lo que sucede si se densifica o se espacia una misma superficie en dos lugares distintos?

El método de educación perceptivo motriz ideado por Carmen Díaz (1990) se basa en la necesidad de que el sujeto alfabetizador ayude al aprendiz visual a construir y representar los principales modelos esquemáticos de estructuración mental de la *forma* que, posteriormente, pueden adquirir volumen gracias a un proceso de texturización geométrica realizado mediante puntos y líneas.

Desde el punto de vista de la práctica de la alfabetidad visual, sugerimos la posibilidad de analizar la textura desde dos perspectivas:

- * la del material que sirve de soporte a la imagen (papel fotográfico, lienzo o madera);
- * la de los objetos y sujetos que intervienen en la composición icónica.

Tras diversos ejercicios de análisis de texturas contenidas en fotografías publicitarias hemos llegado a las siguientes conclusiones relativas a los significados texturales:

- 1.- Las texturas *rugosas* y *mates* expresan vejez, austeridad, seriedad, solera, madurez y sobriedad.
- 2.- Las texturas *brillantes* y *lisas* suelen transmitir mensajes opuestos, tales como juventud, riqueza, alegría y modernidad.

En muchos casos, el comunicador visual combina estas características a fin de conseguir efectos opuestos o complementarios, veamos algunos ejemplos obtenidos de un estudio semántico realizado sobre telas y vestidos (Ortega, 1999):

- * Texturas *mates* en materiales traslúcidos: ensueño, sensualidad, feminidad y erotismo.
- * Texturas *ásperas* y *brillantes*: agresividad, desgaste y fuerza.
- * Texturas *aterciopeladas*: riqueza, pasión, honor, poder y nobleza.
- * Texturas *mates* y *rizadas*: virginidad, e intimidad.
- * Texturas *plegadas* sobre superficies *semimates*: pureza y sensualidad.

A pesar del alto valor comunicacional de la textura, son muy pocos los autores que lo incluyen como elemento del alfabeto visual. En nuestra opinión, el análisis de la textura completa las que podríamos denominar, metafóricamente, vocales del alfabeto visual (espacio, punto, línea, contorno, dirección y textura).

7. La iluminación

La luz permite modular la expresividad y plasticidad de las imágenes. Puede usarse para expresar sentimientos y emociones, crear una atmósfera tensa, reforzar ciertos ambientes, etc. La calidad de la luz depende de su dispersión. Mientras que la luz directa suele caracterizarse por su agresividad y dureza, la luz indirecta es dispersa, suave y homogénea. Para Aparici, Valdivia y García (1987, 83), "*la luz difusa situada en el eje de la cámara elimina la textura, efecto a veces deseable para disimular las imperfecciones de la superficie. La luz tonal monocromática es pobre, sin volumen, por lo que se hace más útil en el registro en color, donde las formas se hacen más reconocibles por la intervención de la tonalidad de la luz*". Al referirse al claroscuro, estos investigadores señalan que es generado por una fuente luminosa contrastada y violenta produciendo efectos visuales enfáticos. La dirección de la luz es un factor determinante de esta componente expresiva. En la mayoría de los esquemas de iluminación técnica aparecen combinados la fuente de luz principal y las complementarias o difusas. Éstas complementan la puntual rellenando las zonas

de sombra y penumbra homogeneizando el ambiente lumínico general. Las fuentes de luz complementaria son diversas pudiendo conseguir estos efectos suavizadores mediante el uso de pantallas difusoras en las que reboten ciertas radiaciones procedentes del foco principal (paneles blancos, telas color marfil, etc.).

Las variables que intervienen en la iluminación son la intensidad, el ángulo de incidencia, el color, el tipo y la temperatura. La cantidad de luz suele medirse utilizando la candela-pie o el lux. Una candela-pie es igual a 10,76 lux y equivale al nivel imaginario de iluminación que incidiría sobre una superficie que estuviese a un pie de distancia de un foco, que emitiese un lumen de luz (el lux es un lumen por metro cuadrado). La relación matemática existente entre la distancia foco-objeto y su incidencia en el nivel de iluminación viene expresada por la denominada ley de la inversa de los cuadrados. Según su enunciado, "*al doblarse la distancia de una luz al objeto, el nivel de iluminación se reduce a la cuarta parte (y no a la mitad, como podría esperarse)*".

En general, podemos clasificar las fuentes de iluminación de la siguiente forma:

- * *Natural*, procedente del sol. A primeras horas de la mañana y a últimas de la tarde es suave, mientras que en las horas centrales del día es intensa y produce grandes sombras. En días nublados, la iluminación es homogénea y las sombras son imperceptibles.
- * *Artificial*, procedentes de lámparas de incandescencia o fluorescencia. Las primeras son regulables en intensidad y ambas son orientables en cuanto al ángulo de incidencia. Mediante filtros es posible modificar su color.
- * *Flash y otras fuentes instantáneas* cuyos resultados de iluminación son difícilmente previsibles siendo su uso difícil. La iluminación con flash genera reflejos y sombras de difícil control.
- * *Luz de techo*, que genera iluminaciones ambientales con sombras suaves.
- * *Luz de vela y fuego*, que se usa para efectos especiales.

Los focos luminosos (comúnmente denominados reflectores) suelen contener mecanismos reguladores tanto de la intensidad de luz como del ángulo de proyección. Cualquiera que sea la fuente luminosa (tungsteno, cuarzo o fluorescente), el diseño de un reflector tiene un efecto importante en la calidad de la luz emitida: un reflector parabólico genera un haz estrecho y concentrado de luz dura ideal para producir sombras dramáticas. Un foco provisto de pantalla difusora genera una iluminación amplia y difusa. Finalmente, los reflectores concentrados suelen ir provistos de una lente Fresnel y una bombilla deslizante. Gracias a estas características morfológicas es posible difundir o concentrar el haz luminoso alejando o acercando la lámpara a la lente.

La más popular de todas las fuentes de iluminación artificial es el flash. En la actualidad se ha generalizado el uso de los *flashes* electrónicos cuyo destello tiene por origen la descarga repentina de energía eléctrica a través de un tubo lleno de gas (xenón) que genera un relámpago breve e intenso. Para que esta descarga eléctrica pueda producirse, los *flashes* electrónicos poseen un potente condensador capaz de generar voltajes de más de 250 voltios.

El efecto fotovoltaico ha permitido la construcción de dispositivos electrónicos especializados en la medición de la cantidad de luz. Hay tres tipos de fotocélulas: las de selenio, de sulfuro de cadmio (CdS) y el fotodiodo de silicón (SPD). Los fotómetros convencionales miden la luz de forma directa (incidente) o reflejada. El método de medición de luz reflejada se usa tanto en fotografía como en cinematografía, y consiste en orientar el fotómetro hacia el sujeto de modo que la célula mida la radiación luminosa emitida por éste. El método de lectura de luz incidente se realiza protegiendo la fotocélula con un filtro blanco esmerilado y orientándolo directamente hacia la fuente de luz. Los modernos fotómetros poseen calculadores de diafragma. Se trata de mecanismos mediante los que introduciéndole el dato de la sensibilidad de la película y de la velocidad de obturación elegida indican la abertura de diafragma apropiada para conseguir una buena toma fotográfica o cinematográfica.

Desde una perspectiva *sintáctica*, en pintura, fotografía y cine suelen usarse varias fuentes de iluminación combinadas para:

- a) suavizar sombras.
- b) generar cambios de color.
- c) reforzar ambientes pobres en luz.
- d) dirigir la atención hacia un objeto o zona.

Existen tres ángulos de iluminación fundamentales: frontal, lateral y posterior (contraluz). En el primer caso, la luz viene por detrás del fotógrafo e ilumina el rostro del motivo situado frente a éste. Un motivo iluminado lateralmente genera vivacidad y da sombras a lo largo de la imagen añadiendo sensación de tridimensionalidad. La iluminación posterior genera siluetas de gran interés, sobre todo cuando son producidas por la puesta del sol.

El tamaño de la fuente de iluminación es otro de los elementos a tener en cuenta al analizar su fuerza expresiva. Una fuente luminosa pequeña (sol) suele crear una amplia gama de sombras. Una fuente luminosa mediana (ventana) genera igualmente direccionalidad produciendo efectos visuales cargados de fuerza expresiva. En cambio, una fuente luminosa muy grande (lámpara multifocal dirigida al techo) suprime prácticamente cualquier sombra e ilumina por igual todas las partes del sujeto.

Desde el punto de vista semántico hemos realizado un estudio sobre los usos y significados de la iluminación unifocal, cuyas conclusiones expresamos en la siguiente tabla (Ortega, 1999):

Tabla 6.4.2.7.w .Usos y significados de la iluminación unifocal

USOS Y SIGNIFICADOS DE LA ILUMINACIÓN UNIFOCAL			
Situación del foco	Ambiente generado	Usos semánticos	Efectos
<i>Frontal a la altura del sujeto/objeto</i>	<i>Iluminación de ambiente general con escaso efecto de modelado de formas. Proporcionar una intensa sombra tras el sujeto/objeto.</i>	<i>Descriptivo</i>	<i>Naturalidad</i>
<i>Lateral situada a la derecha o izquierda del sujeto/objeto</i>	<i>Sólo aparece iluminada la mitad del motivo visual quedando el resto en sombra.</i>	<i>Genera interés y tensión visual</i>	<i>Patetismo, enigma y culpabilidad.</i>
<i>Diagonal</i>	<i>Aparecen iluminados los 2/3 del motivo visual quedando el resto en sombra.</i>	<i>Genera sensación de fuerza, relieve y plasticidad</i>	<i>Interés, belleza, modelado y volumen.</i>
<i>Posterior</i>	<i>Sombra en la cara anterior del motivo visual y fuerte luminosidad en los tornos.</i>	<i>Siluetado, contraluz, semicontraluz</i>	<i>Suspense, anonimato y romanticismo.</i>
<i>Delantera y situada en la parte baja del sujeto/objeto</i>	<i>Sombras tenebrosas de gran intensidad.</i>	<i>Reforzar formas y volúmenes</i>	<i>Miedo, terror y suspense.</i>

8. El tono

Este elemento del alfabeto visual viene definido por el grado de luz que un objeto absorbe o rechaza. La escala de tonos va del blanco al negro. Entre ellos se intercalan una decena de grados de grises:

Esta escala tonal coincide con la denominada escala de luminosidad, que viene definida por la diferencia de iluminación entre las partes más claras y más oscuras de una escena visual. Las dos variables que inciden en la escala de luminosidad son la reflectancia de los objetos y la naturaleza de la iluminación (temperatura).

Santos (1984: 148) reconoce la existencia de tres claves tonales diferentes (alta, media y baja) resultantes de la combinación de las gamas lumínicas. Éstas, a su vez, se subdividen en subgamas mayores y menores en función de la presencia o no de los tonos extremos. Así, en la subgama mayor están comprendidos todos los tonos del blanco al negro, mientras que en la menor nunca existen los tonos extremos:

** En la clave alta preponderan los tonos iluminados. La subclave alta mayor se caracteriza por la existencia de un fondo claro, mayor blanco y menor negro-oscuro. Por su parte, la subclave alta menor aparece en composiciones caracterizadas por fondos claros, mayor blanco y menor medio sin negros ni oscuros.*

** En la clave media predominan los tonos intermedios. En la subclave media mayor el fondo es medio, existe mayor tendencia al negro y menor al blanco. Por el contrario, en la subclave media menor manteniéndose el fondo en tonalidades medias, predominan las tonalidades oscuras sobre las claras (eliminándose los blancos y negros).*

** En la clave baja predominan los tonos oscuros. En la subclave baja mayor el fondo es oscuro y predominan las tonalidades próximas al negro sobre las opuestas. En la subclave baja menor, los fondos oscuros están acompañados de los tonos cercanos al negro eliminándose los blancos.*

Al realizar este interesante análisis, el autor puntualiza que la diferencia entre las claves mayores y menores está en que la clave mayor comprende una porción *mayor* de escala, desde el blanco hasta el negro, mientras que la clave menor comprende una porción menor de la misma escala, sin comprender los extremos blanco y negro. Las imágenes resueltas en clave mayor son más vigorosas, las de escala menor son más delicadas.

El ojo analiza las variaciones de luz de los objetos (sus tonos) y con ello diferencia perfiles, volúmenes, detalles, etc. La intensidad del tono se ve alterada cuando se yuxtapone con otros. Cada tono tiene un valor que se modifica cuando se interrelaciona con otros tonos circundantes. Así:

1.- Vemos lo oscuro porque está próximo o superpuesto a lo claro:

- a) Una pequeña luminosidad en medio de una gran oscuridad resalta más que una zona negra en medio de una gran mancha blanca.
- b) En el caso de igualdad de superficie entre objeto y fondo, el efecto de contraste disminuye considerablemente notándose cierto equilibrio.

2.- El tono refuerza a la perspectiva:

- a) La perspectiva es la forma de producir la sensación de tridimensionalidad.
- b) El tono refuerza la tridimensionalidad y añade la sensación de realidad.

Para Aparici, Valdivia y García (1987: 82), el tono, como revelador de las formas, es otro de los factores que contribuyen a crear la composición de una imagen. *"El movimiento, el equilibrio y el ritmo del encuadre dependen, en parte, del contraste tonal de las formas y de la distribución de las luminosidades"*. Para estos pedagogos de la imagen, la elección tonal transmite sutilmente un estado de ánimo, una predisposición a recibir la imagen con una actitud determinada.

La fotografía publicitaria utiliza con gran maestría el lenguaje de los tonos para desencadenar sensaciones y estados de placer inconscientes. En nuestro Seminario de Alfabetización Visual de Personas Adultas hemos realizado un sencillo estudio semántico-descriptivo del lenguaje de los tonos utilizados en la publicidad visual. Las conclusiones relativas a las que hemos llegado las expresamos en el siguiente cuadro (Ortega, 1996):

Tabla 6.4.2.8.x. Semántica del lenguaje de los tonos usados en fotografía publicitaria

SEMÁNTICA DEL LENGUAJE DE LOS TONOS UTILIZADOS EN FOTOGRAFÍA PUBLICITARIA		
Escala tonal	Efectos visuales	Significados
<i>Alta</i>	<i>Gran luminosidad</i>	<i>Acción, movimiento, pureza, optimismo, inocencia y juventud.</i>
<i>Baja</i>	<i>Penumbra</i>	<i>Miedo, suspense, excitación, tragedia y pesimismo.</i>
<i>Media</i>	<i>Equilibrio, suavidad y moderación lumínica</i>	<i>Placer, armonía, descanso y quietud.</i>
<i>Alta y baja en una misma escena visual</i>	<i>Contraste tonal</i>	<i>Fuerza expresiva, interés, dramatismo y alegría-tristeza.</i>

Nuestras apreciaciones parecen coincidir parcialmente con las notas que, sobre semántica tonal, aporta Santos (1984: 150), quien señala que:

** Para dar mayor vigor a la expresión se evitan los tonos intermedios, buscando un contraste fuerte. Los efectos máximos de dramatismo se consiguen con las claves mayores, alta y baja, de oposiciones violentas y transiciones bruscas. Los efectos de agradable armonía se consiguen en las claves menores, alta y baja, de yuxtaposición y transiciones suaves.*

** Usando los valores de las claves menores intermedias y altas se logran efectos agradables de media luz, reduciendo contrastes, atenuando límites y fundiendo áreas.*

** Cuando se usan tonos medios de la escala se pueden conseguir, sin confusión ni división, mayor variedad de contrastes.*

** Si el encuadre ha de producir la impresión de mucha acción o movimiento, es preferible usar claves altas y composición en diagonal.*

** La excitación y la tragedia pueden darse en clave baja mayor.*

* Para dar la impresión de quietud y descanso valen las claves menores, reduciendo o fundiendo las masas de contrastes violentos.

9. El Color

La luz blanca contiene todas las radiaciones luminosas visibles que aparecen en el espectro. Fue Isaac Newton quien, en 1666, consiguió, por primera vez, descomponer la luz blanca del sol mediante un prisma de cristal, obteniendo los siete colores de la gama espectral. Los objetos se sirven de la composición espectral de la luz que incide sobre ellos para mostrarnos su color. Consiguientemente, la tonalidad cromática dependerá de la luz que recibimos. Esto explica que un abrigo muestre diferente color según lo observemos a la luz del sol, a la luz fluorescente o a la luz de una lámpara de cuarzo.

En la naturaleza y en el arte suelen aparecer conjugados el tono y el color. El tono, tal como explicamos en la primera parte, está relacionado con aspectos perceptivos ligados a nuestra supervivencia, lo que le hace esencial para el organismo. El color, en cambio, tiene una afinidad más intensa con el campo de las "emociones". Está cargado de información y es una de las experiencias visuales más intensas y penetrantes; por ello es usado con gran frecuencia por los comunicadores visuales que operan en el mundo de la publicidad.

Al analizar el color como experiencia sensorial, Villafañe (1990: 112) explica que son necesarios tres elementos para su producción: *un emisor energético (luz)*, *un medio que module esa energía (superficie de los sujetos y objetos)* y *un sistema receptor específico (la retina)*. Consiguientemente, no hay color hasta que no llega a producirse la experiencia sensorial; mientras tanto el cromatismo es una realidad en potencia. Desde un doble punto de vista estructural y funcional, el color posee tres dimensiones o propiedades cromáticas: el matiz, la saturación y el brillo. Estas propiedades conforman la piedra angular de toda experiencia de percepción cromática. Existen más de cien diferentes matices de color que dependen de la longitud de onda predominante. Inicialmente encontramos seis colores fundamentales que podemos agrupar en primarios y secundarios. Los primarios no pueden conseguirse por la mezcla de otros colores y por ello se denominan también

fundamentales. El rojo, el amarillo y el azul componen la triada cromática fundamental capaz de generar la gama de colores secundarios. Ésta se produce por la mezcla binaria de los colores primarios. Así, el naranja se obtiene mezclando el rojo con el amarillo ($r+a$), el verde combinando amarillo con azul ($a+A$) y el violeta uniendo azul y rojo ($A+r$). Cuando procedemos a mezclar un color primario con uno secundario se obtiene un color intermedio.

Esta clasificación cromática nos permite definir, como complementarios, los colores enfrentados en esta rueda de color y, como análogos, los colores cercanos. La armonía cromática es la hábil conjunción de los colores complementarios (opuestos) y los análogos (vecinos) en la rueda de colores.

Un interesante fenómeno que acontece en la percepción del color es el denominado postimagen y ocurre cuando fijamos nuestra mirada de manera ininterrumpida durante cierto tiempo sobre una imagen cromática. Al sustituir esa información por un campo blanco y vacío vemos en él la imagen negativa. La postimagen negativa de un color produce el color complementario. Este hecho puede ponerse de manifiesto experimentalmente haciendo mirar durante más de 10 segundos un círculo rojo que de forma brusca se sustituirá por un rectángulo gris. En este momento el observador verá que aparece un círculo verde en el centro del cuadrado, es decir, la postimagen negativa del rojo.

La segunda de las dimensiones del color es la saturación que viene determinada por su pureza respecto al gris y, consiguientemente, por la cantidad de luz blanca que posee el color. Para Dondis (1984, 68) el color saturado es casi siempre *"primitivo y ha sido siempre el favorito de los artistas populares y los niños. Carece de complicaciones y es muy explícito. Está compuesto de matices primarios y secundarios. Los colores menos saturados apuntan hacia una neutralidad cromática e, incluso, un acromatismo y son sutiles y tranquilizadores. Cuanto más intensa o saturada es la coloración de un objeto visual, más cargado está de expresión y de emoción"*.

El último de los matices del color es el brillo. Este oscila igual que los grados de gris y está relacionado con la variable luminosidad-oscuridad. En los televisores

en color es posible modular el brillo cromático mediante el control cantidad de color. Éste nos permite ajustar la imagen desde el blanco y negro hasta la máxima intensidad de color sin por ello modificar la luminosidad y escala tonal de la pantalla.

El color es un elemento capaz de imprimir dinamismo a las composiciones visuales creando espacio, ritmo, proximidad o lejanía. Las funciones plásticas del color han sido analizadas por Justo Villafañe (1990: 118 a 122), cuyas enseñanzas en este campo sintetizamos en el siguiente cuadro:

Tabla 6.4.2.9.y. Funciones plásticas del color

Función	Efectos que produce
<i>Crea el espacio plástico de la representación de dos formas:</i>	<p>Perspectiva cromática creadora de un espacio plástico de dominancia frontal (plano).</p> <p>Perspectiva valorista originada por un gradiente de intensidades lumínicas que constituyen un espacio en profundidad con sombras y claroscuros propios de escenas muy contrastadas.</p>
<i>Articula el espacio plástico, dotándolo de significación:</i>	<p>La ordenación de diferentes planos cromáticos posibilita la segmentación del plano original, dando lugar a un nuevo espacio donde es posible establecer relaciones plásticas significadoras (direcciones de escena, ritmos y contrastes progresivos).</p>
<i>Crea ritmos dentro de la imagen:</i>	<p>Imprime dinamismo a la escena visual. Las gamas de colores y los contrastes cromáticos orientan la mirada en la observación de la obra visual.</p>
<i>Hace visibles las formas y ayuda a su reconocimiento:</i>	<p>En las composiciones visuales, el contraste de luz y color es el responsable de la visión de la forma y, consiguientemente, de la discriminación espacial.</p>
<i>Añade proximidad o lejanía a la</i>	<p>Mientras que los colores cálidos acercan la imagen al</p>

<i>composición visual:</i>	observador, los fríos la alejan de éste. Estas sensaciones pueden reforzarse con la escala tonal. Así, la sensación de acercamiento producida por un color cálido se incrementa con la claridad, y la sensación de alejamiento de un color frío se hace más intensa cuando además es oscuro.
----------------------------	--

El significado de los colores del espectro posee una doble componente: personal y social. Cualquier persona muestra unas preferencias cromáticas a la hora de vestir, comprar el coche o decorar la casa. Mientras algunos colores nos proporcionan sensación de bienestar y seguridad, otros nos provocan malestar y rechazo. Desde el punto de vista social, los colores juegan un papel destacado como estandarte de las épocas. Así, en los momentos de crisis económica, los diseñadores y modistos apuestan por los colores neutros tales como los grises y los marrones, mientras que en las épocas de auge y desarrollo se imponen los rojos, azules y verdes.

No obstante creemos que en la sociedad occidental existen unas constantes en la interpretación del simbolismo de los colores y su semántica. Movidos por esta idea hemos realizado un estudio de la semántica de los colores utilizados en pintura, cine, publicidad y manifestaciones folclóricas, cuyos resultados recogemos en la siguiente tabla:

Tabla 6.4.2.9.z. Simbología de los colores

SIMBOLOGÍA DE LOS COLORES: CLAVES PARA EL ANÁLISIS SEMÁNTICO DEL LENGUAJE CROMÁTICO	
ROJO	Es el color de la vida animal. La roja sangre es el líquido que hace posible la vida y que transporta por todo el organismo, tanto el oxígeno y los alimentos como los productos de deshecho. Puede simbolizar la violencia y la guerra en todas sus formas. En otras ocasiones se asocia con el corazón llegando a expresar pasión y vitalidad. Es el color de la excitación y la atracción sexual. En la vida corriente, el rojo nos anuncia la existencia del peligro. En ciertos contextos, el rojo se asocia al valor y a la valentía. Estas situaciones tienen como denominador común la existencia de

<p>ROSA</p>	<p>acción, movimiento y cambio; por ello, el rojo suele vincularse a estas situaciones vitales.</p> <p>El rosa tiene connotaciones mucho menos activas debido a su menor temperatura. Su semántica suele estar asociada con la llegada de la vida, de la primavera, la alegría, la juventud, la belleza, la ternura, la sensibilidad y la amabilidad.</p>
<p>ANARANJADO</p>	<p>Es el color de la llama del fuego, de la hoguera y de la iluminación que producen las velas. El naranja es el color que muestra el disco solar en el crepúsculo, del agua del mar y de las nubes en el atardecer. Al igual que el rojo, es el color de la vida, de la fiesta del sexo y del placer. Es también el color del hogar y de la familia. En otras ocasiones el naranja es el color del poder, de la provocación, de la alarma. Es el color más próximo al de la piel, por lo que puede asociarse a intimidad, suavidad, y fertilidad.</p>
<p>AMARILLO</p>	<p>Es el color de la luz, en general. Las lámparas de tungsteno y el sol generan radiaciones de la gama del amarillo. Es un color muy luminoso y atrae fuertemente la atención del espectador cuando surge de fondos negros, rojos, verdes y azules. Es el color del otoño, del atardecer, de las ciudades y, en algunas ocasiones, suele significar melancolía, depresión y desnudez. Al igual que el naranja es el color del placer, de la alegría, de la jovialidad, de la adolescencia, y de la risa. Por su cercanía con el color del oro puede adquirir connotaciones alusivas al poder, la riqueza, la envidia, los celos, el egoísmo y la cobardía.</p> <p>En la iconografía popular de la Semana Santa, el amarillo-oro simboliza la resurrección, la luz, la alegría, el encuentro, la majestad, etc., y suele aparecer combinado con el morado, el azul, el rojo y el negro.</p>
	<p>Es el color de la vida vegetal; la clorofila es la sangre que recorre los vasos de las plantas. Sus pigmentos son capaces de captar la energía del sol y de utilizarla en la conversión química de las sustancias inorgánicas a sustancias orgánicas (vitales). El verde</p>

<p>VERDE</p>	<p>es, por ello, el color de la naturaleza viva, de la esperanza en una vida mejor, de la juventud sana, de la ecología, del equilibrio e, incluso, de la armonía y la paz. Es igualmente el color del bosque, del agua de los ríos y lagos que en primavera nos invitan a la contemplación evocadora y placentera. El verde es el color de la vacación, del descanso, de la espera y de la naturalidad.</p> <p>El verde es el color del rigor, de la exactitud, de la independencia y de la fecundidad natural. Es también el color de la descomposición biológica, del moho destructor y enfermizo, de los hongos y de las algas. Desde el punto de vista de las conductas negativas, el verde puede aparecer asociado a la envidia, a la podredumbre, a la decadencia, a la lujuria, al descuido y al abandono.</p>
<p>MARRÓN</p>	<p>Es el color de la tierra, de los árboles en otoño, de la madera y cacao. Es un color frío que invita a la conservación, a la solidez, a la perdurabilidad.</p> <p>Es el color de la carne cocinada, de los chocolates, los postres y pasteles, y de algunos vinos, suele asociarse a la necesidad de alimentarse y al placer del buen comer y beber.</p> <p>Es también el color de la austeridad, de la pobreza e, incluso, de la miseria.</p>
<p>AZUL</p>	<p>Es el color del espíritu, del cielo y del mar. Por sus características invita al descanso, a la relajación, a la espiritualidad, a la inmensidad y a la reflexión. Es el color de la fidelidad, la confianza, del afecto, de la sinceridad, de la vida (tonalidad celeste), de la amistad, de la niñez.</p> <p>El azul es el color de lo bello, de lo majestuoso, de lo reservado, de lo elegante y de lo aristocrático (tonalidad oscura). Es, junto con el gris, el color del orden, la disciplina y la educación, por ello suele formar parte de los uniformes de los ejércitos, las policías y los centros educativos.</p> <p>Algunos autores lo relacionan con el silencio, el encuentro, la firmeza, la resistencia al cambio, la seguridad, e, incluso, con el capricho y la indecencia. En algunas ocasiones suele asociarse</p>

	<p>con la soledad, la distancia, la seriedad, el aislamiento y la inaccesibilidad.</p>
VIOLETA	<p>Es el color de los sentimientos profundos, del lujo y de la ostentación. Es el color del poder, del prestigio, de la majestad, de la dignidad y de la elegancia. Es el color de la tristeza, la violencia psíquica, los malos tratos, el robo, el engaño, el poder y la lujuria.</p> <p>En la naturaleza es el color de la sorpresa, la delicadeza y la armonía, y suele aparecer combinado con el amarillo.</p> <p>En el cine suele asociarse a la nobleza y a la realeza, sobre todo cuando se asocia con el amarillo-oro.</p>
GRIS	<p>Es el color de las nubes de lluvia, de la madurez y la ancianidad, de la austeridad y de la elegancia, de la polivalencia y la combinabilidad.</p> <p>Es un color neutro, relajante, aburrido, insulso y lleno de frialdad.</p> <p>Es el color de la inteligencia, del desánimo, del pasado, de la indeterminación y la ambigüedad.</p> <p>Es, también, el color del orden y de la disciplina, del equilibrio y del esfuerzo.</p> <p>Es el color de la adultez, de la serenidad, del equilibrio.</p> <p>En su combinación con las texturas del aluminio y del níquel, el gris metalizado suele asociarse a futuro, porvenir, modernidad, juventud, tecnología, industrialización, avance económico, progreso social.</p>
BLANCO	<p>Es el color de la claridad, de la luz, del bien, de la pureza, de la virginidad, de la dulzura y de la infancia.</p> <p>Es el color de la armonía, de la tranquilidad, de la vida, de la transparencia, de la inocencia e, incluso, de la esperanza.</p> <p>Es el color del futuro, del porvenir, de la ilusión y del movimiento.</p>

<p>NEGRO</p>	<p>Representa la oscuridad, las tinieblas, la muerte, la pasión y la maldad. Es la ausencia de luz, de alegría, de claridad. Es símbolo de oscurantismo, del asesinato, de la sombra, de la mafia, de la represión, de la ausencia de libertad, del horror, del misterio, e incluso, del poder.</p> <p>En sus connotaciones positivas el negro es distintivo de nobleza, elegancia, distinción, lujo y justicia. Es, junto con el blanco, el color de los momentos decisivos de la vida (nacimiento, boda, muerte). Es, también, el color de la ansiedad, de la oposición social y de la protesta.</p> <p>Es, junto con el gris, el color de la inteligencia, del pensamiento, de la ciencia y del arte.</p>
---------------------	--

6.5. La alfabetización visual en el marco de la educación multimedia: virtualidades del trabajo didáctico con mensajes publicitarios

La formación para la recepción crítica de los medios de comunicación, aspecto sustancial en la educación multimedia que proponemos, resulta imprescindible tanto en los sistemas de educación formal como no formal. Esta faceta formativa debe atender a un doble objetivo. Por un lado es necesario que la educación fomente actitudes y habilidades intelectivas que permitan al ciudadano leer críticamente los mensajes provenientes de los medios y, por otro, desarrollar la capacidad de expresarse a través de los diferentes medios. Estas ideas han sido defendidas por José Luis López Aranguren al señalar que *"el lenguaje audiovisual de los medios modernos de comunicación de masas tiene que ser descodificado; es preciso aprender las técnicas de oír y ver, separando lo relevante de lo irrelevante y ordenando las diferentes noticias según la fuente informativa, la coherencia o la incoherencia, la fiabilidad y la credibilidad. Ello implica que no podemos contentarnos con ser meros consumidores de material informativo bruto ni simples receptores de una información previamente dirigida e interpretada: hemos de convertirnos en organizadores, jueces y críticos de la información recibida"* (Ortega y Fernández, 1996, 20).

6.5.1. Propuesta didáctica de alfabetización para la lectura de textos visuales publicitarios

Tal como hemos apuntado anteriormente, concebimos la alfabetización en el lenguaje visual como la herramienta indispensable para llegar a leer e interpretar los mensajes provenientes tanto de los medios de comunicación audioicónicos, como de las bellas artes. Solamente desde el conocimiento profundo de la morfología, sintaxis y semántica del lenguaje de la imagen es posible descubrir los mensajes explícitos y subyacentes con los que diariamente nos bombardean los *medios*.

Nuestro método de Alfabetización Visual Participativa (Ortega, 1994) contiene una cuarentena de experiencias perceptivo-visuales y grafomotrices que ayudan a conocer los elementos básicos del lenguaje de la imagen (punto, línea, forma y estructura, iluminación, tono, textura, color, plano y composición, punto de vista y angulación). El método ofrece a los alumnos la oportunidad de crear imágenes partiendo de su estructura geométrica que has dotado de interés y tridimensionalidad mediante bellas texturas. También analizan el significado y la simbología de las líneas, formas, composiciones, colores, planos y angulaciones. Tras ello afrontan la apasionante tarea de leer analíticamente cualquier tipo de imágenes. Para ello le sugerimos una sencilla pauta para analizar global y críticamente textos visuales. Con ello los alumnos intentan descubrir, tanto su significado manifiesto como el oculto, ambos claramente relacionados como las intenciones de sus creadores.

Antes de intentar interpretar los significados de una obra visual debemos realizar un profundo análisis objetivo de los elementos que la componen. Por ello sugerimos que se estudie detenidamente las formas geométricas que aparecen, su disposición espacial dentro del espacio icónico (composición y plano), las texturas y colores que las recubren y la procedencia de las fuentes de luz que las ilumina, el punto de vista desde el que se nos muestra la acción, el título o rótulos que aparecen, localiza el centro de interés y descubre las líneas de fuerza visual que orientan los recorridos de la mirada al observarla.

Para recordar estos pasos ideamos una frase nemotécnica cuyos sustantivos indican estas etapas:

Descubre las **formas** presentes en el **plano** visual y localiza el **centro** del **mensaje** para, con ayuda de la **iluminación** y el **color**, poder distinguir las **texturas**, el **punto de vista**, y las **líneas**.

Con el uso continuado del esquema de lectura que se propone con esta frase nemotécnica se llegan a adquirir con facilidad los automatismos de análisis visual necesarios para, posteriormente, descubrir e interpretar los significados e intenciones que contiene la obra.

Para operativizar esta lectura objetiva sugerimos a los alumnos que tracen en sus cuadernos el esquema de:

- a) Las formas geométricas básicas reales e imaginarias presentes en la obra visual.
- b) Las fuentes de luz (principal y secundaria).
- c) Las líneas de fuerza visual.

Igualmente invitamos a los neolectores a que localicen y anoten, también, el centro de interés visual, los colores y sus tonalidades, las texturas presentes, el punto de vista, el plano utilizado y los rótulos y textos que acompañan a la imagen por orden de importancia (tamaño y localización).

Estas apreciaciones individuales suelen contrastarse en el seno de una puesta en común de pequeño grupo. Al realizar la lectura objetiva de los textos visuales los miembros de grupo suelen coincidir en sus apreciaciones morfológicas. En cambio, al interpretar el significado y simbología de cada uno de estos elementos, es posible que en los miembros del grupo surjan diferencias de opinión. Por ello proponemos que la lectura interpretativa de las obras visuales se haga de manera globalizada y contextualizada, ya que todos los elementos que en ellas se dan cita, se relacionan entre sí para conseguir que sus mensajes alcancen la máxima capacidad comunicativa.

Para sistematizar la lectura interpretativa ayudamos a los alumnos a automatizar las siguientes acciones:

- a) Se ha de realizar primeramente una interpretación ordenada y sistemática buscando las significaciones más adecuadas de los elementos morfológicos analizados en la lectura objetiva (formas, composición, iluminación, color, texturas, punto de vista y los mensajes escritos).

b) En segundo lugar se ha de interpretar la escenografía (posiciones, actuaciones, gestos, movimientos...)

c) Finalmente se ha de analizar e interpretar el mensaje de los símbolos para comprender las intenciones ocultas del autor. El trabajo puede concluirse expresando las emociones que ha producido la contemplación de la obra y haciendo un juicio crítico tanto de su fondo como de su forma.

Para que el neolector recuerde estos pasos, hemos creado, siguiendo la estrategia cognitiva trazada anteriormente, estas tres frases nemotécnicas:

Interpreta las **formas** presentes en el **plano visual**, y explica el significado de las **luces**, el **color**, las **texturas**, el **punto de vista** y los **mensajes escritos**.

Analiza la **escenografía** y el mensaje de los **símbolos** para comprender las **intenciones ocultas** del autor.

Expresa las **emociones** que has sentido y haz un juicio **crítico** del fondo y forma de la obra visual.

Para interpretar los mensajes de las obras visuales los neolectores se ayudan de la siguiente pauta:

- Significado de las formas y la composición
- Significado del color y sus tonos
- Significado de la iluminación
- Significado de plano y el punto de vista
- Significado de las texturas
- Significado del título y demás mensajes escritos
- Significado de la escenografía (posiciones, actuaciones, gestos, movimientos...)
- Significación de los símbolos
- Intenciones del autor
- Emociones y estados de ánimo producidos

Crítica al fondo (mensajes)

Crítica a la forma

Nuestra propuesta didáctica pretende ser colaborativa al sugerir la puesta en común de las interpretaciones personales con los demás componentes del grupo de enseñanza-aprendizaje. Por ello pedimos a los neolectores que no intenten imponer sus argumentos interpretativos, ya que todas aquellas que se fundamenten en un discurso coherente, han de ser tenidas en consideración (Ortega y Fernández, *op. cit.*, 86 y ss).

La pauta adjunta incluye las diversas fases articuladas del proceso de lectura de anuncios publicitarios visuales estáticos que venimos practicando (Ortega, 1999: 109-132):

Análisis semántico

Tabla 6.5.1.a.a. Fases del proceso de lectura de anuncios visuales estáticos

Elementos presentes	Significados presentes y latentes
Puntos:	
Líneas:	
Contornos/formas:	
Texturas:	
Plano/encuadre/movimientos:	
Angulación/punto de vista:	
Iluminación/ tonalidad:	
Color:	
Lenguaje gestual:	
Escenografía:	
Símbolos y logotipos:	
Textos:	

Descripción de los estímulos y mensajes subliminales y de sus posibles significados:

Hipótesis sobre las posibles intenciones persuasivas del autor/es (mensajes):

Análisis estético:

a) *Belleza expresiva* . Valora según la siguiente escala: 1= nula, 2=baja, 3=alta y 4=muy alta.

- Existe asimetría que rompe el estatismo y posee la capacidad de reparar el equilibrio restableciendo la armonía del conjunto
- Existen contrastes diversos que generan variedad y riqueza expresiva evitando la monotonía
- Genera sorpresa por su capacidad de mover y conmover
- Existe expresividad ya que aparecen cambios de ritmo y modulación en la intensidad de los estímulos
- Existe variedad por lo que atrae la atención y despierta el interés
- Existe originalidad
- La escena es agradable ya que sugestiona, impresiona o resulta mágica

b) *Belleza relacional*. Valora según la siguiente escala: 1= nula, 2=baja, 3=alta y 4=muy alta.

Apreciación

- Existe armonía derivada del orden existente entre los elementos expresivos
- Existe proporción surgida del equilibrio de confrontaciones recíprocas de elementos análogos colocados en relación mutua
- Existe ritmo gracias a la presencia de cierto orden acompasado en la sucesión de estímulos y mensajes
- Existe simetría que surge de la igualdad dentro de cierta variedad
- Posee cierto equilibrio generado por el uso armónico de la simetría y la proporción
- Posee cierta simplicidad nacida de la pureza comunicacional
- Posee cierta claridad, lo que permite la captación intuitiva de los mensajes expresivos
- Posee cierta unidad que surge de la conjunción de la forma y el fondo del mensaje
- Análisis ético: Juicio crítico personal, que debe exponerse en una tabla en la que se expliquen los valores transmitidos y los contravalores propuestos.

6.5.2. Estrategias de lectura crítica de textos publicitarios audiovisuales de naturaleza multimedia

La consecución de cierta agilidad para el análisis de textos visuales abre la posibilidad de avanzar en el proceso alfabetizador introduciendo progresivamente la ejercitación de la lectura de pequeños documentos audiovisuales tales como anuncios de televisión, micro películas (vídeo clips) y secuencias de fílmicas, para culminar adquiriendo la competencia de lectura global de textos multimedia de larga duración tales como películas, teleprogramas o videogramas.

6.6. Breve aproximación a la semiología del lenguaje sonoro y a sus implicaciones en la lectura de textos multimedia

El texto sonoro es el soporte físico o psicofísico de los mensajes es decir el soporte de los contornos sonoros. Un texto es ante todo una construcción sintáctica concebida como combinación de al menos dos elementos en una microcadena.

6.6.1. Morfosintaxis del lenguaje sonoro

Las unidades narrativas que componen el texto sonoro (radiofónico), contempladas desde la perspectiva del lenguaje cinematográfico y, en el marco del modelo de construcción narrativa trazado por Lotman (1979) en su obra “*Estética y semiología del cine*”, estratifican los elementos narrativos en cuatro niveles:

1º El *plano* sonoro compuesto por unidades mínimas independientes con significación semántica (sonido signo) articuladas en una microcadena sonora.

2º La *secuencia* sonora compuesta por la combinación de unidades semánticas que forman una línea secuencial: sintagma, equivalente a la palabra en el lenguaje oral. La yuxtaposición de planos sonoros da origen a las secuencias sonoras.

3º El *programa* o *formato de programación* surge de la reunión de unidades de frase en microcadenas (sintagmática de unidades sonoras). El programa nace cual estructura encadenada de significantes (plano y secuencia) en una serie lineal ordenada en el tiempo.

4º El *tema* está constituido sobre el principio de la frase y recoge la información del suceso objeto de la emisión radiofónica.

Simplificando esta relación estructural de los elementos del texto, se podría decir que el *relato radiofónico* es un *texto que narra sucesos*. Esquemáticamente la

narración radiofónica en un conjunto de niveles de significación, superpuestos a modo de estratos que se definen serialmente.

Los elementos sonoros que conforman los textos audiovisuales de naturaleza fílmica, televisiva o digital son la voz, los efectos, la música y el silencio. El elemento más sencillo del sonido es la voz humana que puede adoptar diversas formas y maneras:

- * Una persona que se dirige a la cámara.
- * Un locutor que cuenta una historia sin aparecer en la escena (voz en *off*).
- * Mientras se ve un rostro en silencio una voz narra los pensamientos de un personaje.
- * Un dialogo entre personajes reales que son recogidos por la cámara.

Los efectos nacen de la mezcla de sonidos procedentes del ambiente, la acción, y la manipulación sonora mediante reverberación, coloración o distorsión.

La música puede aparecer como acompañamiento de la narración visual y locucional (de fondo) y puede variar desde un acompañamiento melódico hasta una música imaginativa e incidental capaz de provocar evocaciones diversas. Los efectos de audio pueden ser producidos por diversos instrumentos musicales tales como campanillas, timbales, violines con los que es posible imitar sonidos tales como chirridos, golpes secos, lloriqueos, etc. El sonido musical se produce por las vibraciones de los instrumentos y sus cualidades son el *tono* o *altura* que vendrá determinado por el número de vibraciones por segundo: a más vibraciones corresponderá un sonido más agudo o alto y a menos un sonido más grave o bajo; la *intensidad* que responde a la amplitud de las vibraciones y va en proporción directa con el volumen del sonido, produciéndole más fuerte o más suave; y el *timbre* que distingue la calidad del sonido, según la voz o instrumento que lo produzca.

La duración del sonido depende del tiempo. Sonido y duración son los elementos esenciales de la música. La *melodía* nace cuando un texto sonoro intenta

expresar una idea estética. El *ritmo* musical se produce por la sucesión regular o variada de acentos en el tiempo, así como por las combinaciones que se pueden llevar a cabo con las diferentes duraciones de los sonidos. La *tesitura* es la altura propia de cada voz o cada instrumento. La *armonía* surge de la unión y combinación de sonidos simultáneos y diferentes, pero acordes. El *fraseo* se produce en la ejecución una pieza musical cuando se deslindan los periodos de la composición delimitados por una cadencia que tienen sentido propio (frases). El *movimiento* viene delimitado por la velocidad de ejecución de la obra musical (compás). La *orquestración* está determinada por el número de instrumentos que intervienen en la ejecución de la obra musical.

El silencio posee un poderoso valor dramático y nunca debe percibirse como un fallo del sonido. Un silencio prolongado puede sugerir ideas y sensaciones relacionadas con la muerte, la desolación, la desesperación, la quietud, la esperanza, la paz, etc. Un silencio repentino después de un ruido produce un efecto difícil de soportar y un ruido repentino tras un prolongado silencio produce mucha tensión en el espectador.

6.6.2. Semántica sonora

El énfasis sonoro permite modificar la atracción estética y el significado del sonido. Millerson (*op. cit.*, pág. 427 y 428) sugiere la posibilidad de manipular los volúmenes relativos de los sonidos para lograr efectos dramáticos acentuando determinadas fuentes sonoras o variando su intensidad de acuerdo con la situación. En la realización imaginativa este experto en realización televisiva propone tres recursos psicosemánticos:

a) Elegir ciertos sonidos naturales asociados para crear una ilusión de la realidad (el canto del gallo sugiere amanecer).

b) Distorsionar intencionadamente la realidad para crear fantasía y estimular la imaginación (la nota del pitido de un cisne sugiere un vuelo por el aire).

c) Por abstracción, el tono y el ritmo de los sonidos pueden evocar ideas y emociones sin que haya una referencia directa con el fenómeno natural (música de filmes, bandas sonoras de dibujos animados, etc.)

Millerson propone nueve usos básicos de los textos sonoros en el marco de los mensajes multimedia:

1. Real para transmitir información directamente.
2. Ambiental para determinar un lugar.
3. Sonido interpretativo para evocar ideas, pensamientos y sentimientos.
4. Simbólico para recalcar lugares, ambientes o acontecimientos.
5. Imitativo de las acciones de un sujeto o de los fenómenos que ocurren a los objetos.
6. Identificador que lo relaciona con personas o sucesos.
7. Rememorativo de otros escuchados anteriormente.
8. De enlace para unir escenas o acontecimientos.
9. De montaje para producir efectos especiales.

Cuando se oyen conjuntamente dos o más sonidos, se observa a menudo que se relacionan mutuamente para causar un efecto emocional:

- * La armonía general sugiere plenitud, belleza, acuerdo y organización.
- * La discordia general transmite desequilibrio inseguridad, falta de acabado, inquietud, fealdad, irritación.
- * Las diferencias marcadas de volumen, ritmo, etc. crean variedad, complicación, ampliación de efecto y énfasis individual.
- * Las similitudes notables evocan igualdad, homogeneidad, masa y fortalecimiento del efecto (pág. 431).

Beltrán (1991) en su obra titulada *“La ambientación musical”*, realiza un interesante estudio sobre los estados anímicos que pueden producir diversos textos musicales en función de características tales como el timbre, la tesitura, la armonía,

el fraseo, el movimiento, la orquestación y el ritmo. La siguiente tabla recoge los resultados de tan sugerente investigación.

Tabla 6.6.2.a.b. Característica de un texto musical según el estado anímico a transmitir.

Estados anímicos	Características del texto musical
<p>BONDAD</p> <p>Tranquilidad</p> <p>Alegría</p> <p>Cordialidad</p> <p>Piedad</p> <p>Humildad</p> <p>Amor</p> <p>Compasión</p> <p>Indulgencia</p>	<p>TIMBRE: Cálido o claro</p> <p>TESITURA: Media o aguda</p> <p>ARMONÍA: Modo mayor.</p> <p>FRASEO: Melódico o repetición regular</p> <p>MOVIMIENTO: Reposado</p> <p>ORQUESTACIÓN: Simple</p> <p>RITMO: Regular no percusivo.</p>
<p>MALDAD</p> <p>Irreverencia</p> <p>Ingratitud</p> <p>Vileza</p> <p>Envidia</p> <p>Celos</p> <p>Crueldad</p> <p>Desprecio</p>	<p>TIMBRE: Áspero u opaco</p> <p>TESITURA: Media o grave</p> <p>ARMONÍA: Modo menor o atonal</p> <p>FRASEO: Repetición irregular</p> <p>MOVIMIENTO: Lento</p> <p>ORQUESTACIÓN: Simple</p> <p>RITMO: Irregular</p>
<p>GRANDEZA</p> <p>Valor</p> <p>Honor</p> <p>Orgullo</p> <p>Esperanza</p> <p>Alma, espíritu</p> <p>Disposición de ánimo</p> <p>Desaliento</p>	<p>TIMBRE: Brillante o claro</p> <p>TESITURA: Media o aguda</p> <p>ARMONÍA: Modo mayor</p> <p>FRASEO: Melódico grandilocuente</p> <p>MOVIMIENTO: Medio</p> <p>ORQUESTACIÓN: Llena</p> <p>RITMO: Regular</p>
<p>AFLICCIÓN</p> <p>Melancolía</p> <p>Desesperanza</p> <p>Turbación</p>	<p>TIMBRE: Opaco o cálido</p> <p>TESITURA: Grave o subgrave</p> <p>ARMONÍA: Modo menor o atonal</p> <p>FRASEO: Irregular o regular</p>

Estados anímicos	Características del texto musical
Pena Arrepentimiento Desaliento	MOVIMIENTO: Lento o reposado ORQUESTACIÓN: Simple RITMO: Irregular, no percusivo
EXITACIÓN Desasosiego Exaltación Violencia Vehemencia Ira Temor Horror Desorden mental	TIMBRE: Claro e incisivo TESITURA: Media, aguda o grave ARMONÍA: Atonal FRASEO: Irregular MOVIMIENTO: Irregular ORQUESTACIÓN: Compleja RITMO: Marcado irregular
IRONÍA Ridiculed Mordacidad Extravagancia Buen humor	TIMBRE: Claro, áspero e incisivo TESITURA: Aguda o grave ARMONÍA: Modo mayor o atonal FRASEO: Regular MOVIMIENTO: Reposado o vivo ORQUESTACIÓN: Simple RITMO: Marcado, percusivo

Cada instrumento musical posee un timbre determinado cuyas características sugieren ciertas connotaciones semánticas:

* El violín es un instrumento lírico, su primera cuerda es clara y brillante (mi); la segunda es suave y aterciopelada (la); la tercera es dulce y noble (re) y la cuarta es sobria y majestuosa (sol).

* La flauta tiene un timbre homogéneo, su registro grave es mate y volátil; el registro medio está lleno de dulzura; el agudo es luminoso y brillante y el sobregudo incisivo y violento. En el caso del flautín, es destacable su registro grave caracterizado por ser débil y vacilante.

* El oboe tiene un timbre bastante homogéneo, su registro grave es penetrante y sonoro y sus registros medios y agudos sonoros, nasales, dulces y expresivos.

- * El corno inglés posee un timbre nostálgico y misterioso.
- * El fagot posee un registro grave potente y lleno; su registro medio es delgado e incoloro y en el agudo da óptimo resultado concertado con la flauta.
- * El contrafagot emite uno de los sonidos más graves de la orquesta, y su principal misión es reforzar la sonoridad en los llenos orquestales.
- * El clarinete en si bemol es fluido, luminoso y expresivo; en la es menos brillante más dulce y algo menos ágil. Junto al clarinete bajo poseen un timbre fuerte y bello a la vez que patético, hecho que los convierte en uno de los instrumentos más considerados de la orquesta.
- * El saxofón posee un timbre penetrante, algo velado, dulce y sensual.
- * La trompeta posee un timbre fuerte, noble y claro.
- * La trompa posee un timbre dulce y una sonoridad algo lejana que a medida que desciende del do se vuelve oscura.
- * El trombón posee un timbre brillante y heroico a la vez que oscuro y amenazante en su registro grave.
- * La tuba posee una sonoridad amplia, llena y rotunda.
- * Los timbales poseen una gran variedad tímbrica capaz de conseguir los más diversos efectos.
- * El xilófono posee un timbre leñoso y seco que se utiliza para provocar efectos sugestivos.
- * El vibráfono tiene un timbre latamente poético, dulce y fantástico de gran fuerza expresiva.
- * La celesta posee una sonoridad delicada y cristalina.
- * Las campanas poseen una sonoridad llena de personalidad y color.
- * El triángulo tiene una sonoridad graciosa y alegre aunque puede usarse también en pasajes musicales llenos de dramatismo y lugubridad.
- * Los platillos poseen la capacidad de aumentar la tensión en el texto musical.
- * El gong se usa tanto en situaciones lúgubres como en otras caracterizadas por la exaltación y la solemnidad.

* Los tambores se usan para marcar ritmos militares y los bombos para crear situaciones de misterio y dramatismo.

* El órgano posee una enorme variedad de registros y sonoridades solemnes y luminosas.

* El timbre del piano permite una innumerable gama de matices en toda su extensión, desde sonoridades suaves, transparentes y aterciopeladas hasta sonoridades incisivas y de la máxima brillantez.

* El arpa tiene una sonoridad delicada y poética.

* La guitarra es un instrumento de timbre más bien débil pero capaz de lograr sugestivos matices expresivos así como los más diversos efectos de velocidad y ligereza.

6.7. El sonofórum, una estrategia eficaz para la lectura crítica de anuncios de radio

Se trata de una actividad que adopta la modalidad trabajo cooperativo y que procura el análisis grupal, de una canción, banda sonora o fragmento de texto musical o publicitario. Éstos, van a servir de vehículo y soporte para arropar un tema determinado, en cuyo desarrollo se intenta despertar el crítico de los componentes del grupo. Su utilización frecuente permite ir modulando, de manera progresiva, el sentido estético de los participantes al aumentar la sensibilidad individual y el conocimiento musical, de manera progresiva.

Usando en la educación formal y no formal, es una técnica formativa que permite tanto la enseñanza de temáticas concretas (al analizarse contenidos humanos y sociales) como la educación crítico-estética producida por el aumento en el goce de los mensajes musicales. El sonofórum pretende suscitar interés por el tema y, de manera refleja, por la expresión musical (función motivacional).

Se realiza en el seno de la reunión de un grupo de personas (niños, jóvenes y adultos) predispuestas a confrontar sus pareceres, respecto al tema de obras musicales o canciones, mediante un diálogo abierto, dinámico y participativo. Tal diálogo deberá estar canalizado por un animador-moderador cuya función principal es estimular (mucho) y dirigir (muy poco), para intentar que el grupo extraiga al tema propuesto, el mayor fruto formativo y al texto sonoro o las canciones, complementariamente, la más extensa escala de matices que haga posible la sutileza del grupo.

6.7.1. Objetivos del sonofórum

Tal como venimos señalando y basándonos en los trabajos de López de la Viesca (1971: 31 y ss.) creemos que el uso adecuado sistemático de estrategia educativa permite la consecución de objetivos tales como:

- 1.- El estímulo y desarrollo del sentido crítico y, complementariamente la sensibilidad estética.
- 2.- El colaborar a conseguir el respeto "*al punto de vista del otro*" en el marco de una educación para la diversidad multicultural, la tolerancia y el diálogo constructivo como fuente de evitación y resolución de conflictos.
- 3.- El colaborar al aprendizaje del "*escuchar al otro*" no simplemente callando mientras habla, sino poniendo atención a lo que nos dice, ponderándolo y analizando sus posibles contradicciones.
- 4.- El ayudar al enriquecimiento de criterios a través de la diversidad de opiniones (escuela de convivencia y sensibilidad).
- 5.- El favorecer la ejercitación en la expresión verbal de las ideas, con exactitud, con soltura y sin timidez.
- 6.- La activación de los procesos de inducción y deducción mejorando la capacidad de razonamiento.
- 7.- El ayudar a niños, jóvenes y adultos a conocer más y mejor la morfosintaxis y semántica del lenguaje musical y redescubrir y ampliar horizontes tanto en lo que respecta a los temas de las canciones como en el disfrute estético de la música posibilitando la obtención de mayores dosis de placer al escucharla conscientemente.

6.7.2. Estrategias organizativas

Existen tres etapas básicas en la organización del sonofórum:

- a) Los elementos infraestructurales y materiales a prever antes de la realización:
 - Una sala de audición que no produzca ecos ni resonancias, exenta de ruidos, provista de una decoración austera y de una iluminación acogedora.
 - Los instrumentos o equipos (tocabiscos, magnetófonos, lectores de CD, magnetoscopios de vídeo, documentos sonoros digitales, etc.) que reproduzcan los sonidos con calidad y potencia sonora suficiente.
 - La posibilidad de disponer circularmente los asientos para, tras la audición, facilitar el desarrollo del diálogo.

- Los textos fotocopiados o proyectados (mediante transparencias) con las letras de las canciones.

b) Los elementos a tener en cuenta para una eficaz realización:

- *Designar a un animador-coordinador* especializado en que será responsable de:

a) Introducir el tema mediante una exposición objetiva.

b) Sugerir caminos de análisis y búsqueda mediante la formulación de preguntas claves que debe preparar concienzudamente.

c) Sabrá guardar silencio, no adelantará nada ni deberá dar opinión que pueda mediatizar a los adultos y al grupo.

d) Ayudará a descubrir los aspectos del tema o a reconsiderar los descubiertos.

- *Convocar a los asistentes* cuyo número ideal no debe sobrepasar los 10-12. Es aconsejable la formación de grupos lo más heterogéneos posibles (edades diversas, ambos sexos, diversidad de estados civiles) para así favorecer el juego dialogal.

- *Seleccionar a título personal o a propuesta del grupo los textos musicales* que, el caso de canciones, es aconsejable sean de temática profundamente humana y, en todo caso, asequibles al grupo. Las canciones del folklore popular y de temática social son especialmente idóneas para el forum. Caso de no disponerse de versión en castellano se debe suministrar escrita o proyectada la traducción de las letras.

- *Elaborar un guión* que evita la improvisación y constituye un plan de actuación. Contendrá las fases, su duración, las preguntas para el diálogo, etc.

c) Las fases de la realización del sonofórum:

1.- *La introducción al tema musical* que constituye una especie de entrada en materia cuyo objetivo es motivar al grupo y centrar su atención. Es recomendable señalar la hora de comienzo y finalización del forum.

2.- La *audición musical*. Previamente el animador puede comentar la ficha del disco o grabación y repartirá por escrito a cada participante la letra del tema o temas seleccionados (puede sustituirse por la proyección de la misma mediante transparencias convencionales o digitales). Es aconsejable realizar cada audición seguida del comentario grupal. Cuando el grupo posee cierto grado de alfabetización musical es posible realizar varias audiciones seguidas y posteriormente pasar al diálogo comparado de las diversas canciones (que deberán girar o bien sobre el mismo tema o sobre diversos aspectos del mismo).

3.- El *análisis y debate grupal*. En primer lugar se puede pedir opinión sobre la interpretación y la música para pasar después, caso de tratarse de una canción, al análisis de la letra en aquellos puntos importantes conectados con el tema. Las preguntas del moderador pueden jugar un papel importante en la apertura y desarrollo del diálogo.

4.- La *nueva audición* de los temas y/o canciones para recordar y fijar las ideas sobre las que se ha dialogado ayudando a los contertulios a disfrutar más profundamente de la audición.

6.8. Práctica de la lectura crítica de textos audiovisuales publicitarios

Podemos definir el análisis como un conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado (en nuestro caso un texto multimedia) y consiste en su descomposición y en su sucesiva recomposición, con el fin de identificar mejor los componentes, la arquitectura, la palabra, etc.: en una palabra, los principios de la construcción y el funcionamiento... Es, además de una ayuda para la comprensión, una comprensión de segundo grado, una *metacomprensión*, (Casetti y Di Chio, 1991: 17-22).

El recorrido del análisis también está marcado por el hecho de mezclarse con otras dos actividades: la descripción y la interpretación. Describir significa para los citados autores (*op. cit.*, pág. 23) “*recorrer una serie de elementos, uno por uno, con cuidado y hasta el último de ellos; pasar revista a un conjunto detallada y completamente*”; se trata pues de un trabajo de análisis y reflexión de carácter minucioso y objetivo.

Interpretar, en cambio, no significa solamente desplegar una atención obstinada con respecto al objeto, sino también interactuar explícitamente con él; no sólo pasar revista sino también reactivar, escuchar, dialogar. Es por lo tanto un trabajo que consiste en captar con exactitud el sentido del texto audiovisual, aunque sea yendo más allá de su apariencia, empeñándose en una reconstrucción personal, pero sin dejar de serle fiel. En esta labor subjetiva, el observador (lector) se pone en primer plano, exhibiendo con prepotencia su relación con el objeto (*op. cit.*, pág. 23).

6.8.1. Sistemática analítica

Basándonos en las propuestas de estos investigadores del lenguaje cinematográfico ofrecemos el siguiente conjunto secuenciado de etapas-guía útiles para confeccionar estrategias de lectura crítico-analítica:

1. *Segmentar* el documento multimedia subdividiéndolo en sus partes. Como resultado descubriremos la existencia del continuo de fragmentos que lo componen, reconociendo como algo lineal la existencia de una serie de límites. La segmentación analítica de un ser vivo vegetal permite distinguir los límites de sus partes: raíz, tronco, hojas, flores y frutos.

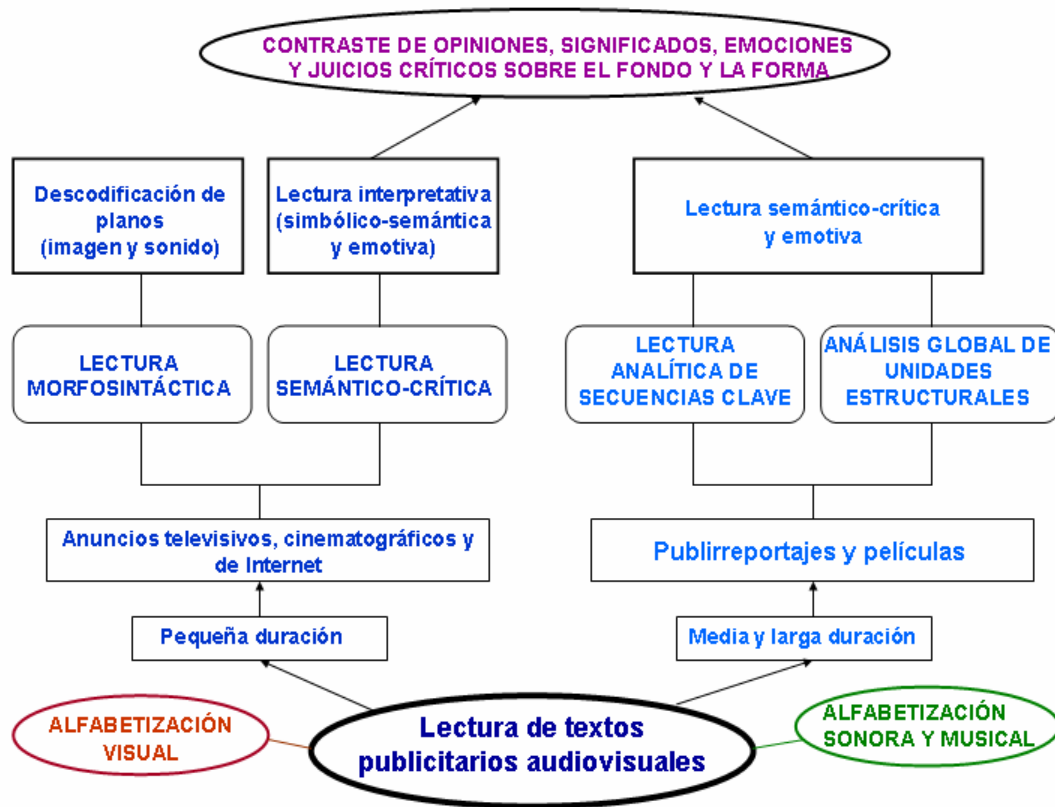
2. *Estratificar* el documento, es decir indagar transversalmente (por secciones) en los componentes internos de las partes segmentadas con el fin de detectar los elementos que entran en juego en los segmentos adyacentes existentes. En otros términos, una vez identificado el tronco del árbol, se corta por la mitad y se pasa a observar los diversos estratos concéntricos que constituyen su espesor y que recorren, a lo largo, toda la extensión lineal: cada círculo con una identidad propia, y a la vez todos juntos formando un tronco.

3. *Enumerar y ordenar* realizando una recensión sumaria de los elementos detectados: es decir, delinear un primer mapa del texto multimedia teniendo en cuenta semejanzas y diferencias tanto de la estructura como de las funciones. Se trata de un mapa puramente descriptivo, sin el cual no sería posible la lectura. Puede tomarse como base para descubrir las correspondencias, la regularidad y los principios que rigen el texto analizado, comprendiendo su orden constitutivo.

4. *Recomponer y modelizar* el cuadro global obteniendo, con ello, una visión unitaria del texto audiovisual que establezca los sentidos, a través de una representación sintética, de sus principios de construcción y de funcionamiento.

El gráfico de adjunto muestra diversas estrategias válidas para el diseño de programas de alfabetización audiovisual desde la lectura crítico-analítica de textos publicitarios de naturaleza fílmica, videográfica, televisiva y multimedia digital.

Figura 6.8.1.e Sistematica de diseños de programas de alfabetización.



6.8.2. Las unidades narrativas y su articulación compositiva en publicidad audiovisual.

Las unidades narrativas de los documentos multimedia de naturaleza cinematográfica son el *plano*, *la escena* y *la secuencia*. Cada una de las tomas de un rodaje que se efectúan sin cambiar la cámara de posición se denomina *plano*. Casetti y Di Chio (*op. cit.*, 42) denominan a las unidades estructurales más simples de un film "*imágenes*"; su delimitación puede realizarse observando indicadores tales como el cambio de volúmenes y formas que produce el movimiento de la acción o los cambios de punto de vista con el que se organiza la escena. Son segmentos homogéneos por el punto de vista elegido, por la naturaleza y la forma del espacio representado, por la distancia de los objetos encuadrados y por el tiempo de la puesta en escena.

Las *escenas* están formadas por un conjunto de planos que poseen una unidad espacial, temporal y de la acción que describen. Casetti y Di Chio denominan *encuadres* a las líneas que componen el párrafos de un texto escrito y sus límites suelen estar definidos por dos paradas del motor de la cámara de filmación o por dos cortes de tijeras en el montaje (inserciones en el caso de videogramas).

La *secuencia* está compuesta por un conjunto de escenas ordenadas que tienen una intencionalidad comunicativa (sentido) y una significación concreta: allí dónde termina una unidad de contenido y se inicia otra podemos situar con precisión el final de una secuencia y el inicio de la siguiente. Las secuencias poseen cierta equivalencia audiovisuales a los párrafos en la escritura convencional.

Casetti y Di Chío (*op. cit.*, 38) añaden una cuarta unidad narrativa que denominan *episodio* y lo definen como un conjunto de secuencias que expresan, o bien las partes de una historia o, las distintas historias presentes en un guión audiovisual. Los indicadores del final de estas unidades suelen ser: títulos en sobreimpresión, voz en *off*, saltos radicales de ambiente o de tiempo, etc.

Los signos de puntuación de usados en la escritura audiovisual sirven para marcar las pausas y períodos así como para unir las partes (secuencias). Los más usados son el corte, el encadenado, el fundido, la cortinilla, el barrido y el iris:

- * El *corte* permite unir directamente dos planos.
- * El *encadenado* se produce cuando, simultáneamente y de una manera superpuesta desaparece una imagen y aparece otra.
- * El *fundido* o apertura en negro tiene lugar cuando la imagen se esfuma en el vacío, aparece a partir de él o el encuadre se funde todo en un solo color.
- * Con la *cortinilla* una imagen desplaza a otra, como si se descorriese una cortina. En ella una línea divisoria entre dos imágenes se mueve lateral o verticalmente reduciendo una imagen y dejando sitio a la otra.
- * El *barrido* resulta del pase rápido de la cámara de una imagen a otra.
- * El *iris* consiste en un círculo negro que se cierra progresivamente sobre la imagen.

El montaje es la ordenación de las distintas tomas de rodaje o unidades narrativas. La significación de la narración depende siempre de la fórmula de montaje que se use para componer el texto audiovisual. Cuatro son los principales tipos de montaje:

- *Lineal* que permite ordenar la acción cronológicamente.
- *Invertido* que propone la inversión del orden cronológico de la historia.
- *Alterno* que articula alternadamente distintos momentos de la acción.
- *Paralelo* en el que dos acciones se desarrollan paralelamente.

6.8.3. La segmentación lineal de textos audiovisuales publicitarios: técnicas para el análisis de planos, escenas y secuencias.

La duración del texto audiovisual (extensión temporal) elegido para ser analizado determinará la estrategia de lectura más consonante con su estructura. En el caso de anuncios publicitarios, telenoticias y microrreportajes, parece más indicado usar estrategias y técnicas basadas en la realización de *découpage* (*decodificación de planos*) lo que permite realizar la lectura morfosintáctica y las semántico crítica.

Las propuestas de J. Aumont y M. Marie (1990) sobre *análisis del filme* incluyen una rigurosa descripción del *découpage*. Los citados investigadores del lenguaje audiovisual proponen el estudio, en un *découpage analítico* de los siguientes parámetros semiológicos:

* *Duración de los planos y número de fotogramas.*

* *Escala de los planos, incidencia angular (horizontal y vertical), profundidad de campo, presentación de los personajes y objetos en profundidad, tipo de objetivo utilizado (focal).*

* *Montaje: tipo de “racords” utilizados: puntuaciones, fundidos, cortinillas, etc.*

* *Movimientos: desplazamientos de los actores en el campo, entradas y salidas de campo, y movimientos de la cámara.*

* *Banda sonora: diálogos, indicaciones sobre la música, efectos sonoros, escalas sonoras y naturaleza de la toma de sonido.*

* *Relaciones sonido imagen: posición de la fuente sonora en relación a la imagen (in/off), y sincronismo o sincronismo entre la imagen y el sonido (pág. 58).*

La adopción de esta estrategia de lectura audiovisual supone convertir el plano en una unidad de descripción conocedores de que no siempre constituye el plano una *unidad natural* del lenguaje cinematográfico. Aumont y Marie subrayan, no obstante, que el análisis de un filmes supone el estudio de unidades relacionales abstractas, que no ocupan una superficie fílmica manifiesta y no tienen por qué, a priori, coincidir siempre con la división de planos. Consiguientemente, no se debe identificarse la gran utilidad lingüístico-didáctica del *découpage* de planos con una panacea de validez y versatilidad universal.

Ello queda especialmente manifiesto cuando el cambio de plano es imposible de localizar con precisión, bien sea por el uso de trucajes, a causa de movimientos de la cámara que lo parecen enmascarar o por algunas de las siguientes dificultades:

- a causa de su extrema brevedad,
- a causa de que la pantalla se queda en negro momentáneamente,
- a causa de las sobreimpresiones.

Igualmente es difícil de utilizar cuando hemos elegido un film que presenta planos muy largos, a menudo producto de complejos movimientos de la cámara.

En nuestra práctica operativa del *découpage*, se descomponen las secuencias textuales en sus planos correspondientes y, congelando el movimiento de la imagen (pausa), podrá llegarse al estudio fotograma a fotograma de la

estructura morfosintáctica del texto multimedia (elementos del alfabeto visual utilizados en la creación del mensaje y nexos de articulación sintáctica) y de la banda sonora que acompaña a cada plano. La correcta realización de tal ejercicio analítico permitirá abordar la segunda fase de lectura (simbólico-semántica) en la que se interpretarán los significados de los distintos planos y melodías, valorando críticamente los mensajes presentes y latentes (subliminales), analizando las emociones desencadenadas e intentando descubrir las intenciones ocultas de sus autores.

La formalización de los resultados conseguidos al realizar *découpage colaborativos* (mediante trabajo en grupos pequeños/medianos) puede realizarse usando tablas multicolumna con cabeceras variables como la que sigue:

Tabla 6.8.3.a.c Cabecera de tabla multicoma para analizar el decoupage colaborativo

Plano		Texto visual		Texto sonoro		Semántica	Crítica
Nº	Duración	Descripción (Color, contenido, movimiento)	Cámara (escala, angulación, movimiento)	Voz (in/off)	Música y ruidos	De los elementos del alfabeto visual y de los símbolos	De la forma y al fondo

Como técnica de análisis y descomposición de la linealidad de un documento audiovisual de naturaleza narrativa, el *découpage* sirve para determinar la sucesión de los segmentos de un texto fílmico: su dimensión, su articulación interna en unidades más pequeñas y su orden. La incorporación de juicios semánticos, estéticos y emotivos lo convierten en una técnica válida para el análisis integral de párrafos de textos audiovisuales de gran utilidad alfabetizadora.

6.8.4. Técnicas de descomposición del espesor (estratificación) de textos audiovisuales: lectura de series de elementos homogéneos.

La segunda posibilidad de descomposición analítica de un texto audiovisual es totalmente complementaria a la lineal y consiste en *quebrar la compactidad del filme y en examinar los diversos estratos que lo componen*. En este caso no se siguen criterios de linealidad para determinar los segmentos adyacentes, sino que se opera transversalmente para determinar los componentes de los segmentos aislados.

Según la propuesta de Casetti y Di Chio, se trata de descomponer el espesor, de estratificar segmentos diferenciando sus distintos componentes internos (el espacio, el tiempo, la acción, los valores figurativos, el comentario musical, etc.) que serán analizados uno por uno tanto en su juego recíproco en el interior de un segmento dado, como en la diversidad de formas y funciones que asumen luego a lo largo del film (*op. cit.*, pág. 45).

El procedimiento de segmentación analítica es mucho más complejo que el lineal y puede articularse en dos estadios esenciales:

1. La *identificación de una serie de elementos homogéneos* mediante la localización de algunos factores que se repiten en el transcurso del texto y que pertenecen a los ámbitos *estilísticos, temáticos, narrativos, etc.* Estos elementos homogéneos identifican un eje que recorre el texto audiovisual de forma transversal, sin vincularse en sentido estricto a ninguna sucesión de imágenes.

2. La *articulación de la serie* para, más allá de su homogeneidad conceptual, captar la peculiaridad de los elementos y operar una distinción entre ellos. Casetti y Di Chio proponen diferenciar entre:

a) Las oposiciones de dos o más realizaciones (figura estilística, núcleo temático o nudo narrativo).

b) Las variantes de una misma realización es decir las ocurrencias parecidas de una misma figura estilística, de un mismo núcleo temático o de un mismo nudo narrativo.

6.8.5. Técnicas recomposición expresiva: síntesis del contenido y la forma

Después de la diferenciación de los distintos ejes y la especificación de todos los elementos que los componen, con sus diferencias, deben reunirse las dos series de informaciones y reconstruir un diseño unitario del texto audiovisual, captando sus elementos constitutivos en todos sus estratos.

La recomposición (síntesis interpretativa) puede de hacerse siguiendo los siguientes cuatro pasos:

- * *Enumerando* los elementos analizados en la segmentación lineal y en la estratificación transversal.

- * Generando un *ordenamiento* que permite asignar el lugar que cada componente ocupa en el conjunto del texto audiovisual, ya sea respecto a su desarrollo lineal o respecto a su estructura profunda (transversal). Cada elemento se enmarca en una determinada secuencia y en un nivel expresivo concreto. Con ello cada elemento ya no actúa en solitario sino que debe leerse e interpretarse como miembro integrante de un conjunto. El resultado del ordenamiento es el descubrimiento del sistema de relaciones textuales en el que los elementos expresivos se reclaman el uno al otro en una especie de trama comprensiva.

- * Efectuando una *síntesis y reagrupamiento* que permita ir vislumbrando el núcleo central del texto audiovisual: Su sistema comprensivo y su estructura total. Se realiza unificando elementos expresivos equivalentes u homólogos; englobando elementos similares; sustituyendo por inferencia elementos relacionados por otro derivado de ambos y, finalmente, jerarquizando según su rango los elementos semiológicos.

- * Creando un *modelo* cuyo esquema conceptual nos proporcione una visión concentrada del fondo y la forma del texto audiovisual analizado. Este mapa

conceptual simplificado y general ha de poner de manifiesto sus *líneas de fuerza* y sus sistemas recurrentes. El modelo puede realizarse siguiendo fórmulas antinómicas: figurativa/ abstracta y estática/dinámica.

Al construir un modelo figurativo se crea una especie de “*imagen total*” un verdadero retrato del texto en cuestión que refleje su estructura y sistemas relacionales.

Cuando se opta por crear un modelo abstracto se crea una fórmula desnuda en la que se reducen las estructuras y las composiciones textuales a un conjunto de relaciones puramente formales expresables en un lenguaje lógico-matemático.

La elaboración de un modelo estático permite crear una instantánea del documento audiovisual analizado basada en la aprehensión del texto en su disposición completa, en sus articulaciones generales, en sus giros internos, etc.

El modelo dinámico, por el contrario, ordena los elementos significativos en torno al avanzar mismo del texto: el esquema prevé el movimiento, la evolución, el devenir procesual, etc. (Casetti y Di Chio, *op. cit.*, 50-58).

6.8.6. Criterios de validez de la lectura analítica de textos audiovisuales publicitarios

Plantear el problema de la validez de los análisis textuales supone tener en cuenta parámetros tales como la *coherencia interna* (nivel de contradicción), la *fidelidad empírica* (acercamiento del análisis a la realidad analizada) y la *relevancia cognoscitiva* (grado de novedad creativa de las formulaciones lectoras).

A la ponderación de estos cuatro parámetros propuestos por Casetti y Di Chio, puede añadirse con carácter complementario, la valoración de otros tales como:

* La *profundidad* conseguida en el análisis de la esencia más profunda y oculta del texto (metamensaje).

* La *extensión* conseguida en el análisis de la práctica totalidad de los elementos presentes en el texto audiovisual, evitando que la lectura de anécdotas impida conseguir una visión integral del documento.

* La *economía*, criterio según el cual la validez de un análisis dependerá también de la eficacia y restricción de la síntesis conseguida (reducción a sus términos mínimos) es decir, de la proposición recapituladora que contempla los aspectos macroscópicos del contenido y la forma.

* La *elegancia* derivada del ejercicio del placer de la expresividad (estética) del que el espectador y el analista están invitados a participar. Este criterio de validez lectora intenta ponderar el placer conseguido en el acto interpretativo y la creatividad que expresa, (pp. 60-61).

6.9. Práctica educativa de la lectura de textos publicitarios audiovisuales de larga duración (publirreportajes): el multimediafórum.

En la práctica alfabetizadora audiovisual y en el marco de una educación multimedia y preferentemente para el caso de textos audiovisuales de media y larga duración (cortometrajes, teleprogramas y películas) pueden diseñarse estrategias didácticas que combinen la “*decodificación lineal de los planos de las secuencias clave*” y el análisis globalizado de unidades estructurales utilizando técnicas de debate crítico colaborativo tales como el forum audiovisual. Los campos de análisis grupal que proponemos son:

- Valoración *estética*, que se realiza delimitando el tema, estudiando la riqueza del guión, la adecuación a en la traducción audiovisual, la funcionalidad de las escenas respecto al guión, el ritmo de atención del espectador, el nivel de belleza y armonía conseguidos en el decorado, exteriores, vestuario, gestos, lenguaje verbal, música, doblaje, etc.
- Valoración *psicoemocional*, expresando la significación personal del argumento, los efectos emotivos y persuasivos de las secuencias clave, iluminación, cromatismo, encuadre y angulación, efectos sonoros y melodías musicales, ritmo del texto audiovisual, etc.
- Valoración *social*, teniendo en cuenta el momento de aparición y difusión de la obra, los posibles intereses económicos que persigue, los grupos sociales a los que defiende, el público a quien va dirigida y sus fines sociológicos.
- Valoración *ética*, mediante el descubrimiento de los valores y contravalores ocultos en el guión, el comportamiento de los personajes, en las letras de las canciones, en los ocultamientos argumentales, en las secuencias fotográficas, etc.

En el caso de que existan diversas versiones audiovisuales de un mismo tema puede realizarse un análisis comparado de los enfoques (estético, psicoemocional, social y ético) de las diversas mismas.

En el marco de las propuestas didácticas de alfabetización visual participativa que venimos realizando desde 1994, proponemos una adaptación de la técnica del cinefórum para poderla aplicar al análisis colaborativo y grupal de textos audiovisuales de naturaleza multimedia.

González, en su obra titulada, *“El cine en el universo de la ética”* (1996: 143) define el cinefórum como una *“actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad”*.

Para nosotros el multimediafórum ofrece la posibilidad de fomentar la creatividad, la capacidad de analizar y de sintetizar y el pensamiento divergente que se concreta en la búsqueda de interpretaciones diversas a las tramas argumentales y metaargumentales que esconden los textos multimedia (películas, teleprogramas, vídeoramas, inforamas, documentos hipertexto y documentos multimedia interactivos).

El multimediafórum permite la crítica o juicios colectivos de un texto audiovisual, precedidos normalmente por una presentación y proyección/visionado del mismo.

Para poder llevar a cabo un multimediafórum es necesario: un público, un diseño previo de carácter preparatorio y un conductor con cierta especialización.

Basándonos en los trabajos de Lamet, Rodenas y Gallego (1968: 206- 217) proponemos que los organizadores de las sesiones han de tener siempre presentes los siguientes puntos de reflexión:

a). Qué objetivos se pretenden conseguir?. Para algunos éstos se reducirán a una toma de conciencia con el mensaje. Para otros proporcionará a los participantes

una formación meramente técnica. Para la mayoría a una degustación estética, en el pleno sentido de esta palabra.

b). Con qué medios materiales contamos?: Sistema de visionado (proyector de cine, vídeo, imágenes digitales), pantalla, altavoces, capacidad de la sala, acústica, etc.

c) ¿Qué programación elegimos? Teniendo siempre en cuenta las características del público y los fines que se pretenden. En función de ellos se escogerán los documentos multimedia, siguiendo estilos, escuelas, autores, nacionalidades, etapas históricas, etc. No siempre habrán de ser textos audiovisuales de gran calidad estética. Cualquier multimedia se presta a estudio, si éste va bien encauzado. La elección debe ser abierta y progresiva.

d). ¿Cómo será la preparación inmediata? Si estará a cargo exclusivamente del conductor del forum, o de un equipo organizador que estudie previamente el documento y facilite el material al conductor para la presentación y el debate..

El conductor es el personaje principal y de su acierto depende en gran medida el éxito o fracaso del forum. De las cualidades, formación y preparación inmediata del conductor dependerá en un alto porcentaje la vivacidad, interés estético y profundidad de la sesión.

Entre las dotes del conductor pueden reseñarse las siguientes:

1. Una suficiente madurez psicoemocional que le permita reaccionar con equilibrio ante los diversos elementos que entran en juego en todo foro: la discusión, los extremos, la ignorancia del auditorio, la interpretación del mensaje del documento analizar. Igualmente es aconsejable la posesión de un alto nivel de sensibilidad estética.

2. Algunas dotes de orador que hagan agradable y fluida la presentación y discusión. Sin dudar que dichas dotes se fomentan con el estudio y la práctica de la elocuencia.

3. Sentido del humor, simpatía y cordialidad para envolver a la sesión una atmósfera motivadora, que produzca bienestar y satisfacción y que facilite el trabajo intelectual relajado.

4. Capacidad de comprender, escuchar, no imponer, saber ocultar, etc...

En general el público no soporta actitudes de orgullo, excesiva erudición y marcada directividad en los estilos de conducción del debate.

Para ser un buen conductor han de adquirirse conocimientos, capacidades y actitudes relacionadas con:

1. Una cultura estética, cinematográfica, lingüística, musical e histórica.
2. Una formación intelectual y ética.
3. Una pragmática adecuada del trabajo colaborativo grupal.

La presentación es la primera etapa del multimediafórum y su fin principal es la ambientación. Con ella se trata de poner al auditorio en trance de contemplar y juzgar el texto audiovisual seleccionado. Puede hacerse de dos formas:

- escrita: hoja impresa o multicopiada, que se reparte a la entrada de la sala o se entrega con antelación a participantes.

- audiovisual u oral: introducción hablada (apoyada con la proyección de transparencias, cartel anunciador, etc.) de un máximo de diez minutos de duración para crear de un modo inmediato la atmósfera que el documento requiere y para dar la información básica que ayude a la contemplación estética y al juicio crítico.

El contenido de la presentación puede estructurarse sobre la base de realizar:

1. Una ambientación histórica que enmarque el documento en la situación histórica, social, cultural, política, religiosa..., y en el puesto que goza en la historia del cine, género, escuela, en su caso.
2. Una ambientación artística en la que se comente la ficha técnica de la película o programa, constantes en la obra, vida del autor, guión,

intérpretes, filmografía, equipo técnico...

3. Una motivación al coloquio que sirva para preparar la discusión, no descifrando el argumento ni las claves interpretativas por adelantado, sino apuntando las vertientes que se esperan como más importantes en el diálogo.

Una buena presentación se caracteriza por ser breve, sugerente y sobria.

El debate es la etapa que sigue a la proyección/visionado del texto audiovisual y que constituye el centro del multimediafórum. Puede adoptar las modalidades escrita u oral. El primer sistema, menos frecuente, se realiza mediante, cuyo resultado se comunica en la sesión siguiente. Se reduce a una recopilación de críticas y carece del aliciente que trae la confrontación y emulación del discutir.

El debate oral puede ser también mediato e inmediato a la proyección/visionado. El primero tiene la ventaja de la cercanía y frescura de las impresiones. El segundo presenta la posibilidad de una reflexión más serena siendo el más frecuentemente utilizado el primero.

Podemos señalar los siguientes estilos de conducción y debate:

a) El estilo *directivo* en el que se prepara cuidadosamente el análisis del documento, determinando a priori cuáles son los centros de interés y teniendo a punto las soluciones. Con posterioridad se formulan preguntas indirectas al público, orientándole a las ideas preconcebidas del animador-coordinador. Aunque no es muy aconsejable, esta fórmula puede ser útil cuando el público no posee la suficiente preparación para descubrir por sí solo los valores presentes y latentes del documento.

b) El estilo *liberal* favorece el diálogo del público, ordenando y encauzando las diversas ideas que surjan. El inconveniente de este estilo es la desorientación intelectual. Se requiere un público muy formado y serio para que el fruto sea satisfactorio.

c) El estilo *equilibrado* es una mezcla de los dos anteriores. Consiste en preparar minuciosamente, como si el conductor tuviera que interpretar en solitario el documento, en el desarrollo admite a la vez las opiniones ajenas, hasta el extremo de saber abandonar la planificación prevista si fuese necesario.

Lamet, Rodenas y Gallego (1968), recogen diversas estrategias de análisis colaborativo y grupal de películas, que recogemos a continuación por su gran utilidad para el desarrollo de forum y de programas de alfabetización multimedia:

6.9.1. Esquema estetico-moral de Guidetti

1º. *Valoración estética:*

¿Cuál es el tema del filme?

¿Es tema rico en aquella verdad que lo hace humano, creíble y aceptable para cualquier público?

¿Ha tenido el tema un tratamiento y una traducción cinematográfica adecuados?

Es especialmente interesante examinar si los primeros planos refuerzan a los encuadres; si las escenas son funcionales respecto al guión y el tema; si el ritmo consigue arrastrar la atención del espectador; si hay una progresión en ese ritmo y, si el montaje es tal que da al filme un ritmo artístico.

Son igualmente objeto de análisis los siguientes aspectos morfosintácticos y semántico-críticos: Iluminación, imágenes, música, sonidos, vestuario, diálogos, actores. Examinar si todos esos elementos están en función de un resultado coherente y persuasivo; si completan la unidad narrativa y estilística del filme.

2º. *Valoración moral:*

¿Cuál es el tema del filme?

¿El tema es en sí mismo moral o inmoral?

¿Por qué es moral o inmoral?

La realización del tema, escenas, encuadres, desarrollo, presentación, ¿es moral, o en parte inmoral o inconveniente?

El filme, tal como se presenta, ¿es conveniente presentarlo a toda clase de espectadores, o conviene reservarlo a alguna categoría especial?

6.9.2. Esquema fenomenológico de Camelin

- Fase de *evocación*: El director pregunta sobre hechos. Por ejemplo: ¿Qué imágenes recuerdan?, ¿qué escenas le han impresionado más? y de aquí llegar al tema principal del filme.

- Fase de *clasificación*: Análisis de los principales aspectos estéticos, psicológicos, morales, filosóficos, sociales y técnicos del filme.

- Fase de *compresión*: Debate sobre el sentido moral, estético, o filosófico del filme.

- Fase de *apreciación* en la que se comparan los aspectos de las fases anteriores con la realidad, con otros filmes, libros, piezas teatrales, etc. con vistas a explicar la actuación del director e intentar responder a la pregunta sobre, ¿por qué ha tratado así el tema?.

6.9.3. Esquema simplificado de André Bazin

1. Impresiones de los espectadores; a partir de estas impresiones “remontar”
a...

2. Las ideas expresadas, su desarrollo.

3. Su valor desde el punto de vista dramático: La dramatización, ¿les ha empequeñecido, falseado, disminuido de valor, etc.?

4. Su expresión formal, su valor, sus características propias, (comparación, con otros estilos; *cfr.* Historia del cine).

5. Completar esta comparación con otros filmes, situando mejor la obra cinematográfica estudiada, sirviéndose de libros, piezas teatrales, etc.

6.9.4. Esquema a partir de las vivencias de Max Egly

2. Evocar las imágenes

Después de unos instantes de la proyección, preguntar por las imágenes más o menos impresionantes, mas o menos atrayentes.

Centrar las respuestas sobre emociones no sobre ideas.

Animador: ¿Qué escena había antes? , ¿después?, ¿diferentes?, ¿parecidas?., ¿en qué?

3. Separar los problemas.

Preguntar sobre los diversos personajes: . ¿Quién es el héroe?, ¿qué sabemos de él?, ¿qué ignoramos?., ¿por qué obra en tales circunstancias?

Identificar los tres o cuatro aspectos destacados por el público y formularlos con términos más precisos o técnicos. Sugerir sin imponerlo, el aspecto esencial, si se le ha escapado al público, para llevarle a sacar por si mismo lo esencial propuesto por la obra.

3. *Sacar el sentido de la obra.*

Hacer comprender lo que el autor ha querido decir. Para ello recordar los principales temas. Mostrar cómo, bajo esos temas se enlazan la significación de actitudes, personajes, medio. Deducir de este enlace las tesis esenciales. Es posible frecuentemente sacar la unidad de la obra por el análisis del o de los personajes principales.

Animador: Analiza objetivamente la obra (basándose en las ideas del director). Conducir progresivamente al público a descubrir el enlace de los significados.

4. *Hacer apreciar la obra.*

Relacionar el filme con las experiencias del grupo (espacio, tiempo, medio). Qué dice el autor y cómo lo expresa? Relacionar el significado de la obra con los medios empleados (tono, lenguaje, estilo).

Relacionar obra con vida: Los problemas son frecuentes, raros, locales? Situar problemas en su cuadro histórico, geográfico, social, económico. Preguntar al público cómo logra el autor vivificar los problemas (con qué lenguaje). Hacer distinguir entre la anécdota y el contenido real.

Relacionar la armonía entre las intenciones y los modos de expresión justificado en cada momento, o lo conseguido a medias o no conseguido.

5. *Explicar la obra por su autor.*

Acercar el realizador al público. Hacer ver el enlace entre el hombre y la obra. Para ello comparar el filme con otras obras del mismo tema. Subrayar la diferencia de tesis, tendencias, autores.

Dar los datos de la vida del autor relacionados con la técnica y la mentalidad.
Datos, obras, anteriores o posteriores.

6.9.5. Esquema analítico de Rambaud

1. *Análisis de la trama del filme:*

- a) Resumen del argumento (guión).
- b) Lista de secuencias (comenzar delimitando partes).

2. *Análisis dramático.*

- a) Atmósfera general
- b) Construcción y progresión dramática.

3. *Análisis cinematográfico.*

- a) Planificación:
 - Imágenes (composición, luz, decorado, color...),
 - Planos empleados y su justificación,
 - Movimiento de cámara y ángulos de toma.
- b) Montaje:
 - Orden de las imágenes,
 - Papel dramático, psicológico expresivo del montaje,
 - Duración de los planos,
 - Ritmo
 - Efectos de montaje.
- c) Sonido:
 - Diálogo,
 - Música,

- Ruidos.

d) Personajes e interpretación.

4. *Género y estilo.*

5. *Temas y significación del filme:*

- Problemas que aborda.

- Solución que presenta.

- Comparación con otras obras.

6.9.6. Esquema progresivo de Peters

1. *La acción y su situación:* Dónde se desarrolla, cómo se representa, con interés y utilidad, temas principales y secundarios, desarrollo de la acción.

2. *Los personajes:* Aspecto físico, carácter, condición social, autenticidad, actitud moral, móviles de acción.

3. *Las ideas:* Tesis explícita o implícita (si la hay), moralidad de la orientación e ideas del productor y protagonistas, validez y licitud de los argumentos y medios empleados.

6.9.7. Esquema en tres preguntas de Nazareno Taddei.

a), *Qué ha dicho el filme?*

- Búsqueda de la idea central y su naturaleza (poética, temática, psicológica, emotiva).
- Búsqueda del núcleo unitario. Esto sólo puede conseguirse por el *análisis cinematográfico y el estructural.*

b), *Cómo ha dicho el filme?*

- Búsqueda de la validez del filme (temática – espectacular - estética).
- Búsqueda del valor lingüístico-cultural del filme. Esto se consigue por la valoración temático-estética.

c). *Lo dicho por el filme es bueno o malo?*

- Búsqueda de la moralidad del filme en su esencia objetiva relacionada con la norma moral y en su relación con el espectador (entendimiento, sentimiento, voluntad). Esto se logra por la valoración moral.

6.9.8. Esquema según los fines del cine-forum, de Perez Lozano

1. ¿Es un filme de evasión (distracción), testimonio (presentación de un hecho), tesis (posición sobre las realidades)?

2. ¿Hay equilibrio entre argumento e idea?

3. Relación argumento-realización cinematográfica. Es autor el guionista o el director, (según sobresalga el argumento o realización).

4. Forma narrativa y tiempo literario: ¿Narración cronológica, retrospectiva, paralela?. Progresión dramática en la relación con el interés. Momentos de mayor intensidad, clímax, escena indicadora del desenlace.

5. Problemática del argumento: problemas adyacentes al central. Hallar el mensaje, tesis, núcleo..., por medio de la pregunta: ¿Cual es la idea fundamental del filme?. Si hay dudas, proporcionar varios posibles temas centrales.

6. Análisis moral: problema planteado.

7. Análisis psicológico del tema y de los personajes (edad, cultura, nivel social, etc.)

8. ¿Final lógico o forzado?, ¿Solución real o falsa?

9. ¿Interpretación?

10. Análisis de la imagen: encuadre, fotografía (virtuosa o realista), planos, simbolismo.

11. Examen de otros elementos fílmicos: Trucaje, iluminación, color (real, funcional), decorados.

12. Valor de la banda sonora: Ruidos, música, diálogos, silencios, doblaje.

13. Labor del director.

6.9.9. Esquema por etapas del filme, de Rafael de Andrés

1.: *Guión:*

a) Literario: ¿Unidad?, ¿interés?, ¿moralidad?.

b) Técnico: ¿Traducción cinematográfica (lenguaje de las imágenes)?, ¿moralidad expresiva?.

2. *Rodaje:*

a) ¿Dirección? ¿Unidad global de realización?

b) ¿Interpretación? ¿Unidad interpretativa? ¿divismo o funcionalismo?

c) Cámara: ¿Movimiento y planificación apropiados?

d) Sonido: ¿Voz, efectos acústicos y música funcionales?

e) Luz: ¿Ambientación y expresividad lumínica?

f) Decorado: ¿Adaptación, tema, escena?

g) Indumentaria: ¿Para lucimiento o con unidad global?

h) Color: ¿Expresivo?

3. *Montaje:*

a) Fragmentos: ¿Selección mejor, unitaria?

b) Enlaces: ¿*Flash-back*, transiciones tiempo-espacio.

c) Ritmo: ¿Longitud proporcional?

d) Doblaje: ¿Adecuado?

A la hora de elegir un esquema definitivo, que este de acuerdo con la comprensión total de la obra estética, nos decidimos por el no-esquema, por la evocación de las principales imágenes contempladas, acercándonos a ellas sin

ideas preconcebidas, saboreando con contenido poético con el mayor sentido de reproducción posible. Pero para llegar a este sistema se requiere un público formado humana, estética y cinematográficamente. Repetimos: antes, es necesario ejercitarse en el análisis pormenorizado (Lamet, Rodenas y Gallego, *op. cit.*, 217).

6.10. Bibliografía

- ANDERSON, J. R. (1974): "Visualization and verbalization as mediators of thought". *Speech Monographs*, 41, 408-412.
- APARICI, R. y otros, (1987): *La imagen I y II*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- APARICI, R. y GARCÍA, A. (1987): *Lectura de imágenes*. Madrid: Ed. de la Torre.
- ARNHEIM, R. (1962): "What do the eyes contribute?". *AV Communication Review* 10 (5). 10-21.
- ARNHEIM, R. (1969): *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- AUSBURN, L. J. y AURBURN, F. B. (1978): "Visual literacy: Background, theory and practice". *Programmed Learning and Educational Technology*, 15, 291-297.
- AUMONT, J. y MARIE, M. (1990): *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, D. (1995): "Los medios de comunicación y su integración curricular". En M^a. L. SEVILLANO (Coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios de la Fundación Ramón Areces, pp. 163-206.
- BARTOLOMÉ CRESPO, D. y SEVILLANO GARCÍA, M^a. L. (1991): *Enseñanza-Aprendizaje con los Medios de Comunicación en la Reforma*. Madrid: Sanz Torres.
- BELTRÁN, R. (1991): *La ambientación musical: selección, montaje y sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- BRIAN, W. (1991): *Seducción subliminal*. Buenos Aires: Ed. Vergara/Diana.
- BROWN, B. B. (1980): *Supermind, the ultimate energy*. New York: Harper and Row.
- BRY, A. (1978): *Visualization: Directing the movies of your mind*. New York: Barnes and Noble Books.
- CASETTI, E. y DI CHIO, F. (1991): *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CANELOS, J. J. (1980): "Three types of learning strategies and their effects upon learning from visualized instruction consisting of varying stimulus complexity". *Research and Theory Division Instructional Communications and Technology Research Reports*, 10, (4). 16-21.

DEBES, J. L. (1969): "The loom of visual literacy". *Audiovisual Instruction*. 14, (8) 25-27.

DEBES, J. L. (1970 a): "Mind, languages, and literacy". New Orleans, Luisiana: Paper presented at the Annual Convention, of the National Council of Teachers of English, November 29.(ERIC Document Reproduction Service No Ed 108 659).

DEBES, J. L. (1970 b): "The loom of visual literacy-an overview". En C. M. WILLIAMS and J. L. DEBES (Eds.): *Proceedings of the first national conference on visual literacy*. New York: Pigman Publishing Corporation.

DEBES, J. L. (1972): "Some aspects of the reading of visual languages". Cincinnati, Ohio: Paper presented at the National Conference on Visual Literacy. March. (ERIC Document Reproduction Service Ni. ED 079 974).

DÍAZ, C. (1990): *El abecedario gráfico, un método para la educación perceptivo motriz*. Tesis doctoral del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense. Madrid.

DÍAZ, C. (1993): *Alfabeto gráfico, alfabetización visual*. Madrid: Ediciones de la Torre.

DONDIS, D. A. (1973): *A primer of visual literacy*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

DONDIS, D. A. (1984): *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.

DUCHASTEL, P. C. (1978): "Illustrating instructional texts". *Educational Thechnology*, 18 (11), 36-39.

DWORKIN, M. S. (1970): "Towards an image curriculum: Some cuestions and cautions". In C. M. WILLIAMS and J. L. DEBES (Eds.): *Proceedings of the First National Conference on Visual Literacy*. New York: Pitman Publishing Corporation.

ECO, U. (1986): *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.

FAURE, E. (1972): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.

FELDMAN, E. B. (1976): "Visual literacy". *Journal of Aesthetic Education*, 10 (3/4), 195-200.

FERRES, J. (1996): *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.

FLORY, J. (1978): "Visual Literacy, A vital skill in the process of rhetorical criticism". Atlanta, Georgia: Paper presented at the anual meeting of the Southern Speech

Communication Association. April 4-7, (ERIC Document Reproduction Service n ED155722).

FONTANA, D. (1993): *El lenguaje secreto de los símbolos*. Barcelona: Círculo.

FORK, D. J. (1972): "Research in visual literacy: Where to begin?". *AECT Research and Theory Newsletter*, 1976, 5 (3), 12-14. Washington, DC.: Association for Educational Communications and Technology. (ERIC Document Reproduction Service N. ED 136 822).

GARCÍA RAMOS, J. M. (1986): "Validación de constructo en el ámbito pedagógico". *Revista Española de Pedagogía*, nº 174, pp. 535-554.

GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996): *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Anaya.

GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ed. De la Torre.

HADAMARD, J. S. (1945): *An essay on the psychology of invention in the mathematical field*. Princeton, New Jersey: University Press.

HAWKINS, A. y AVON, D. (1982): *Guía técnica y artística de la fotografía*. Barcelona: Planeta.

HOCHBERG, J. y Mc ALISTER, E. (1953): "A quantitative approach to figural goodness". *Journal Experimental Psychology*, Vol. 46.

HORTIN, J. A. (1981 a): "Visual literacy-the theoretical foundations: An investigation of the research, practices, and theories". *Visual Literacy Newsletter*, 10 (4), 1-3.

HORTIN, J. A. (1981 b): "Employing visual literacy techniques". *Educational Considerations*, 8 (3), 15-17.

HORTIN, J. A. (1981 c): "Visual literacy and visual thinking". In IVLA, *Proceedings 12th annual conference on visual literacy*, Bloomington, In: Indiana University.

HORTIN, J. A. (1981 d): "A confluence of theories for visual literacy theory development." *Reading-Improvement*; v18, n3, pp.194-209. (ERIC Document Reproduction Service n1 EJ 256271).

JONASSEN, D. y FORK, D. J. (1975): "Visual literacy: A bibliographic survey". Hershey Pennsylvania: Paper presented at the Pennsylvania Learning Resources Association Annual Conference, November. (ERIC Document Reproduction Service N1. ED 131 837).

- JONASSEN, D. y FORK, D. J. (1978): "A constructive view of visual learning". In D. FORK and J. J. NEWHOUSE (Eds.): *Exploration and interpretation: Theoretical approaches to the study of visual literacy and visual learning*. Philadelphia: IVLA.
- JUNG, C.G. (1990): *El hombre y sus símbolos*. Londres: Arkana.
- KANDINSKI, W. (1983): *Cursos de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma.
- KANDINSKI, W. (1992): *De lo espiritual en el arte*. Barcelona: Labor.
- KANDINSKI, W. (1993): *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Labor.
- KANIZSA, G. (1986): *Gramática de la visión*. Barcelona: Paidós.
- LAMBERSKY, R. J. (1976 a): "Visual literacy: Emerging and diverging points of view". *AECT Research and Theory Newsletter*, 5 (3), 1. Washington, D.C.: Association for Educational Communication and Technology (ERIC Document Reproduction Service Nr. ED 136 822).
- LAMBERSKY, R. J. (Ed.). (1976 b): "Visual Literacy Issue". *AECT Research and Theory Newsletter*, Washington, D.C.: Association for Educational Communication and Technology.
- LAMET, P. M. y otros (1968): *Lecciones de cine: Historia, estética y sociología*. Tomo II. Bilbao: Mensajero.
- LAZOTTI, L. (1983): *Comunicación visual y escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LÓPEZ, E. (1971): *El Fórum musical*. Madrid: Marsiega.
- LORENZO, M. (1999): "Una escuela compensatoria para el siglo XXI". En M. LORENZO, J. A. ORTEGA, F. PEÑAFIEL y R. ARROYO (Coodrs.): *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 9-19.
- LOTMAN, I (1979): *Estética y semiótica del cine*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1999): "Mensaje electrónico inaugural del Seminario Virtual UNESCO sobre Educación y Tecnologías de la Información". En M. LORENZO, J. A. ORTEGA y E. CORCHÓN (Coord.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario-Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España, pp. 19-25).
- McKIM, R. H. (1972): *Experiences in visual thinking*. Monterey, California: Brooks/Cole.
- MILLERSON, G. (1987): *Técnicas de realización y producción en televisión*. Londres: Foca Press.

- MORALES, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Ed. Tartalo.
- MUNARI, B. (1985): *Diseño y comunicación visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- NUNALLY, J. C. (1987): *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- ORTEGA, J. A. (1994): *Alfabetización visual participativa*. Material policopiado. Granada.
- ORTEGA, J. A. (1996): *La alfabetización visual de las personas adultas como premisa para la lectura crítica de la imagen*. Tesis Doctoral en formato micrográfico. Madrid: Servicio de Investigación de la UNED.
- ORTEGA, J. A. (1997): *Comunicación Visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario, (2ª Ed. en 1999).
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1999): "Lectura crítica de textos visuales". En J. CABERO, F. MARTÍNEZ y J. SALINAS (Coords.): *Prácticas fundamentales de Tecnología Educativa*. Barcelona: Oikos Tau, pp. 109 a 132.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2003) *Construyendo la Ciberescuela: Guía práctica. Escuela Española*. Temático nº 8, pp. 20-22.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2004) *La alfabetización digital: Perspectivas Creativas y Éticas*, en M. V. Aguiar y J. I. Farray (Coords.) *Sociedad de la Información y Cultura mediática*. A Coruña: Netbiblo, pp. 91-118.
- ORTEGA, J. A. y LORENZO, M. (1999): "Educación, libertad de información y divulgación científica: Experiencia de construcción de un espacio virtual de comunicación auspiciada por la UNESCO". J. A. ORTEGA, M. LORENZO y M. CARRASCOSA (Coords.): *Derechos Humanos, Educación y Comunicación*. Granada: Grupo Editorial Universitario-Centro UNESCO de Andalucía, pp. 253-280.
- ORTEGA, J. A. y Otros (1999): "Ecoformación virtual: proyecto de creación de un centro iberoamericano de telenseñanza (CIEV21) auspiciado por la UNESCO". En M. LORENZO y Otros (Coords): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales*. Vol II. Granada: Grupo Editorial Universitario- Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España, pp. 221-231.
- PAIVIO, A. (1969): "Mental imagery in associative learning and memory". *Psychological Review*, 76 (3), 241-263.
- PAIVIO, A. (1975 a): *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

- PAIVIO, A. (1975 b): "Perceptual comparisons through the mind's eye". *Memory and Cognition* , 3 (6), 635-647.
- PUENTE, R. (1993): *Dibujo y comunicación gráfica*. México: Naucalpan.
- QUINTANA, J. M^a. (1995): *Pedagogía Moral*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA, J. M^a. (1993): *Pedagogía Estética*. Madrid: Dykinson.
- SAMPLES, R. (1975): "Learning with the whole brain". *Human Behavior*, 4 (2), 16-23.
- SAMPLES, R. (1976): *The metaphoric mind: A celebration of creative consciousness*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- SANTOS, M. A. (1984): *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- SHEEHAN, P. W. (Ed.). (1972): *The function and nature of imagery*. New York: Academic Press.
- SENGE, P. (1996): *La quinta disciplina*. Barcelona: Gránica.
- SEVILLANO GARCÍA, M^a. L. (1987): *Enseñanza y aprendizajes creativos*. Madrid: UNED.
- SEVILLANO GARCÍA, M^a. L. (1990): "Los medios en el currículo". En *Didáctica-Adaptación*. Madrid: UNED.
- SEVILLANO, M^a. L. (1991): "La radio y la educación a distancia en la UNED (España)". *Revista Española de Educación a Distancia*, nº 1, pp.53-56.
- SEVILLANO, M^a. L. Coord.(1995 a): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje con medios y tecnología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- SEVILLANO, M^a. L. (1995 b): "Los satélites en la educación a distancia". En J. CABERO y F. MARTÍNEZ: *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, pp.145- 164.
- SEVILLANO GARCÍA, M^a. L. y BARTOLOME CRESPO, D. (1988): *Prensa, su didáctica, teoría, experiencias y resultados*. Madrid: UNED.
- SEVILLANO, M. L. y BARTOLOMÉ, D. (1999): *Medios de comunicación en la enseñanza*. Madrid. UNED.
- THORNDIKE, R.L. y HAGUEN, E. (1980): *Test y técnicas de medición en psicología y en educación*. México: Ed. Trillas.
- TOURON, J. (1989): "La validación de constructo: Su aplicación al CEED (Cuestionario para la Evaluación de la Eficacia Docente)". En *Bondón*, nº 41, pp. 735-756.
- UNESCO (1982): *Informe final del Simposium Internacional sobre Educación relativa a los Medios*. París.

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

VÍLCHEZ, L. (1983): *La lectura de la imagen: prensa, cine y televisión*. Barcelona: Paidós.

VILLAFÁÑE, J. (1990): *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

7. PUBLICIDAD Y VALORES: INVESTIGACIONES Y PROPUESTAS

Alfonso Méndiz Noguero

Universidad de Málaga

7.1. Las dos esferas de la publicidad

Hablar de “publicidad y valores” supone situar el fenómeno publicitario en la esfera de lo social, de la comunicación pública. Aunque el empleo de valores en las estrategias de comunicación de una empresa tenga también una proyección incuestionable en la esfera del marketing, la primera dimensión a la que afecta es necesariamente la esfera del imaginario social: el lugar donde se forjan los símbolos y las ideas que acabarán convirtiéndose en la cultura de un país.

Cierto es que, desde sus orígenes, la publicidad se ha entendido vinculada al mundo de la producción económica: como un instrumento de comunicación para incrementar las ventas de un producto o servicio. Así lo han entendido los estudiosos del marketing, cuyo concepto de la publicidad no sobrepasa su consideración de mera “técnica instrumental” con efectos principalmente económicos. Pero la publicidad ha sido también, en todas sus épocas, un poderoso agente de conformación social: ha proclamado ideales (en la propaganda y en la publicidad social de las ONGs), ha influido en las modas y en las corrientes estéticas, ha configurado un género artístico (el cartel publicitario) y promocionado a determinados artistas (Toulouse-Latrec, Alphonse Musha o Ramón Casas han pasado a la Historia del Arte por sus creaciones en el cartelismo publicitario) y, sobre todo, han contribuido a difundir unos determinados valores y estilos de vida muy por encima de otros.

Esa doble dimensión del mensaje publicitario (económica y cultural) ha propiciado una doble aproximación académica al mundo de la publicidad: la óptica marketiniana, la que se enseña en las escuelas de *business administration*, tan

preponderantes en Estados Unidos; y la óptica sociológica y comunicativa, que es la adoptada en España por las Facultades de Ciencias de la Comunicación, cuya tradición entronca con la desarrollada en otros países europeos, principalmente en Francia. Curiosamente, la práctica totalidad de los textos legales sobre publicidad definen con todo detalle sus responsabilidades en el ámbito de lo comercial, pero muy pocos aluden —ni siquiera de pasada— a su responsabilidad en la configuración de los valores y estilos de vida. Tan sólo han merecido cierta atención —y más en los códigos éticos que en los jurídicos— las cuestiones relativas a los estereotipos (principalmente, el tratamiento e imagen de la mujer) y las que se refieren a determinados públicos (infancia y juventud). Más recientemente, la proliferación de enfermedades como la anorexia ha posibilitado un acercamiento al tema de los valores, pero únicamente como respuesta a una cierta alarma social.

En las próximas páginas vamos a estudiar cómo los anuncios publicitarios promueven y transmiten valores sociales. Primero, veremos el origen de esa relación y su situación actual con el protagonismo creciente de las marcas. Y después, estudiaremos el contenido de esos valores en los tres grandes ámbitos que ha perfilado la investigación científica: los valores culturales en la publicidad, la presencia de valores transnacionales en los anuncios y la imagen de la mujer en el discurso publicitario.

7.2. Relación entre publicidad y valores: origen y situación actual

Antes de adentrarnos en el análisis de los valores que transmite la publicidad, será preciso investigar primero cómo se ha forjado históricamente esa relación entre los anuncios publicitarios y los valores culturales. Una vez delimitada su evolución histórica, nos adentraremos en las causas que actualmente consolidan esa relación. Y así dispondremos del marco de referencias necesario para el análisis de los valores en el discurso publicitario.

7.2.1. Evolución de la publicidad televisiva

Aunque presente en todo el abanico de los medios de comunicación, la proposición de valores en los mensajes publicitarios ha sido especialmente creciente en el medio televisivo. La televisión, merced a su enorme caudal de recursos (música, imagen, sonidos, movimiento, etc.) ha consolidado una publicidad cada vez más emotiva y espectacular en detrimento de otra más informativa y racional. Y, al tratarse del “medio rey”, ha arrastrado tras de sí a los demás medios publicitarios, que han adoptado la propuesta de valores como el modo más eficaz y directo de diferenciar los propios productos y lograr una atractiva personalidad de marca.

Esto se ve con una claridad meridiana en la forma que ha evolucionado la “apelación publicitaria al espectador” en nuestra televisión. Desde las primeras emisiones de TVE en Prado del Rey —octubre de 1956— y durante toda la década de los sesenta, el medio televisivo imponía tal respeto y autoridad, que no se discutían en absoluto los postulados y afirmaciones de los mensajes publicitarios. La inmadurez del público en el uso del televisor ataba de pies y manos su capacidad crítica frente a los anuncios, y le impedía desarrollar otra actitud que no fuera la sumisión total. De ahí que la publicidad de entonces empleara fórmulas de tipo imperativo (frases autoritarias, apóstrofes, sugerencias imperiosas) o abiertamente paternalistas (sobre todo, en forma de consejos). Entre las primeras, estarían los clásicos cierres publicitarios de la época: “Beba Cinzano”, “Venga al Corte Inglés”, “Compre nuestros productos”, “Visite nuestros establecimientos”.

En los años setenta, sin embargo, surgió un tipo de apelación diferente. Tras la crisis del petróleo, florece una amplia competencia en todos los campos que obliga a una profunda diferenciación funcional de los productos. Se busca la cualidad específica sobre las otras marcas: se crean —o se aparentan crear— nuevos usos, nuevas prestaciones, nuevas fórmulas. Fueron los años del anuncio demostrativo y del anuncio implícitamente comparativo: “Compare nuestro detergente X con su detergente habitual...”. La apelación consistía, por tanto, en la enumeración de cualidades. “Le ofrecemos más por menos precio; consume menos gasolina a los 100 Km., y desarrolla una potencia de 250 caballos...”.

Pero, con el tiempo, esta tendencia llegó al nivel de saturación. Los publicitarios se dieron cuenta de que la tecnología había igualado tanto los productos que era muy difícil distinguirse de la competencia por algún aspecto estrictamente funcional. Por otra parte, descubrieron también que el público no era capaz de retener tanta información como quería transmitírsele en cada *spot* (descuentos, oportunidades, prestaciones); eran demasiados datos para un espectador que está acostumbrado a la pasividad. Los datos, las argumentaciones racionales eran plenamente válidas para la publicidad en medios impresos (periódicos, revistas), pero ya no tanto para el medio audiovisual, que tiende a convertir todo en espectáculo. La imagen en movimiento induce más a la fascinación, al ensueño y al sentimiento.

¿Cuál fue el resultado? Si no era posible diferenciar al producto por alguna cualidad propia y específica, se diferenciaría por una cualidad ideal, onírica o añadida por el publicitario. Los mensajes de la publicidad rodearon entonces al producto de valores socialmente en alza, diferenciaron a los productos con valores o actitudes que poco o nada tenían que ver con el producto en sí. Y, de este modo, en los últimos veinte años hemos asistido a una publicidad que nos vende valores y estilos de vida tanto o más como nos vende bienes y servicios.

¿Qué vende Coca-Cola? No un sabor distinto, ni una fórmula nueva, ni un precio más asequible; en todo eso se diferencia poco de Pepsi. Vende *juventud*: en todos sus spots, en todos sus mensajes. Desde 1968, la juventud es un valor emergente. Ya no son los adultos quienes marcan el punto de referencia social, sino esa franja de edad con la que todos quieren identificarse: todos quieren vestir como

los jóvenes, ser identificados como jóvenes. Coca-Cola recoge esa nueva tendencia, asocia su producto a esa nueva aspiración, y lanza mensajes paradisíacos, hedonistas y desenvueltos para apelar con eficacia al espectador.

¿Qué vende Marlboro? Pues ni más ni menos que un valor muy apreciado por los adolescentes: la libertad, el dominio, la independencia. Para un público todavía inmaduro, que no ha encontrado su lugar en el mundo de los adultos ni tiene la tan ansiada seguridad profesional, los anuncios de esta marca le ofrecen una recompensa emocional a través de pequeñas historias que hablan de seguridad, de libertad, de dominar un mundo salvaje y agreste.

¿Y qué ha vendido Camel durante varias décadas? No un cigarrillo más o menos suave, sino un valor muy concreto: “El sabor de la aventura”; es decir, evasión. En una sociedad tan tecnificada, tan llena de polución y de estrés, la propuesta de aventuras, de reencuentro personal con la libertad y con la naturaleza resultó una oferta estimulante durante los años ochenta. La evasión —toda la publicidad explota mucho este valor— era lo que realmente nos vendían sus anuncios. Así, hasta que —a principios de los noventa— decidió cambiar su posicionamiento y dirigirse a un público más joven, menos soñador de aventuras exóticas. Sus campañas, centradas ahora en la mascota de Joe Camel (convertida en muñeco de trapo) y con mensajes divertidamente paternalistas (“No tires un Camel encendido por la ventana”, etc.), mostraron una actitud más escéptica, más desenfadada e irónica, en un contexto deliberadamente urbano y juvenil. Habían cambiado los valores de su campaña, aunque el producto seguía siendo el mismo.

La publicidad televisiva, por tanto, se ha vuelto una suerte de comercio de valores: una publicidad más simbólica que real, más emotiva que racional; pero efectiva, al fin y al cabo. En todo caso, los ejemplos mencionados apuntan al otro elemento que, junto a la nueva apelación al espectador, condiciona la aparición de valores en la publicidad: me refiero al fenómeno actual del marquismo.

7.2.2. Situación actual de las marcas comerciales

Andrea Semprini (1995, 21) explica la creciente importancia de las marcas en la comunicación publicitaria por la confluencia de dos corrientes de fondo presentes en toda la economía de mercado. Por una parte, se puede constatar el paso de la comercialización del producto a la necesidad de su comunicación; y, dentro de esa comunicación, el paso de la transmisión de los aspectos materiales (en un coche: velocidad, potencia, consumo) a la transmisión de los aspectos inmateriales (en ese mismo coche: libertad, independencia, poder). Es en esta tendencia a la comunicación de los aspectos inmateriales donde debemos situar la actual interrelación entre publicidad y valores.

En el libro antes señalado (pp. 24-38), Semprini señala algunas causas en las que cabe entender el fenómeno actual del marquismo. Las que a continuación seleccionamos, explican también por qué esas mismas marcas recurren a la creación de valores como estrategia de diferenciación y posicionamiento:

1. *Incremento cuantitativo y cualitativo de la oferta.* En el terreno del consumo de masas, la oferta crece y se diversifica a ritmo acelerado. Si en la Edad Media, excluyendo a los grandes señores, una persona normal tenía a su disposición un centenar de productos, todos ellos muy estables; hoy en día cualquiera que entre en un hipermercado tendrá a su alcance más de 50.000 referencias distintas. Ante tal avalancha, no cabe que el consumidor elija tras un examen —siquiera somero— de la relación calidad-precio: la elección debe realizarse en función de otros parámetros que los estrictamente funcionales; se va a aquellas marcas que se han ganado nuestra confianza (en pasta de dientes, estas 3 ó 4; en refrescos, estos 2 ó 3; etc.) y que transmiten un discurso acorde con nuestros ideales y aspiraciones.

2. *Apertura de las empresas a la comunicación.* Todas las empresas de cierta relevancia han comprendido que deben dedicar fuertes sumas de dinero a la comunicación de sí mismas y de sus productos. Pero esto no es sólo un fenómeno comercial y financiero; es, sobre todo, una revolución cultural en la que la propia empresa se ha convertido en una instancia comunicativa, transmisora de símbolos y valores. Porque la publicidad no es ya un mero instrumento de promoción: es un instrumento de comunicación con sus públicos, de establecimiento de cercanías,

afinidades e identidades. Las empresas adaptan su comunicación a su filosofía de empresa, al papel económico y social que han decidido asumir, a sus principios y creencias. Y esta tendencia, que cristaliza en el desarrollo de una “cultura de comunicación”, lleva a las empresas a entender en profundidad sus valores, su identidad y su misión. De ahí que todo lo referente a los valores forme parte muy importante de su discurso publicitario.

3. *Contaminación mediática.* La sociedad postindustrial es una sociedad hipermediatizada, La proliferación de canales (locales y universales; generalistas y temáticos; impresos, electrónicos, *online*, etc.) junto a la multiplicación de los emisores (las empresas, las corporaciones, las ONGs, las instituciones...) ha conllevado un progresivo y desenfrenado aumento de los mensajes publicitarios o comunicativos. Nuestro entorno vital se ha convertido en una jungla de anuncios en la que resulta muy difícil hacerse oír. Cuando todos intentan decir lo mismo, aunque de modo nuevo; y cuando tantas marcas se ven abocadas a una “sobrepuesta” comunicativa para sobresalir en esta maraña de anuncios (con la consiguiente sobre-repetición de mensajes) se produce tal nivel de ruido y contaminación que sólo aquellas marcas que hablen de cosas distintas a sus propios productos podrán distinguirse y encontrar a su público. De ahí que los mensajes cada vez se centren más en los valores de la marca que en los atributos del producto.

4. *Pérdida del sentido de los productos.* Además de la competencia comercial y la contaminación mediática, otro factor amenaza la efectividad de los mensajes publicitarios; y es la dificultad que encuentran los productos para significar algo para alguien. En la sociedad tradicional, cada producto ocupaba un lugar definido en la vida de las personas. Ese lugar, atribuido por la tradición, estaba cargado de significados sociales, rituales o simbólicos. Ahora sólo permanecen algunos: la pipa para el hombre, el reloj de pulsera como regalo de primera comunión... La mayoría han sido barridos en nuestra sociedad contemporánea, pues las infinitas variantes de los productos han terminado por hacerlos muy parecidos. Con esto, el significado del producto ya no se encuentra en sí mismo, sino en otros significados externos.

5. *Atribución de un nuevo simbolismo a los productos.* Despojados de su significado interno, los productos aparecen débiles en su apelación al consumidor. Además, en esta sociedad de la información que sólo valora lo que significa algo, los productos se ven obligados a adquirir una nueva significación que sustituya a la anterior y les dé verdadero sentido. El recurso a la filosofía de la empresa, a los valores de la marca, termina por configurar una comunicación persuasiva llena de

valores y elementos simbólicos que son atribuidos a los productos por medio de la publicidad.

Establecido el marco diacrónico-sincrónico de las relaciones entre publicidad y valores, estamos en condiciones de analizar el contenido de esos valores en la publicidad actual. Como ya dijimos, la investigación ha consolidado en este campo tres ámbitos de estudio más o menos diferenciados. Comenzaremos por el relativo a los valores culturales, que es el aspecto más general de los aquí englobados.

7.3. Los valores culturales en la publicidad

Antes de ahondar en las conclusiones a las que se ha llegado, será conveniente anotar algunos puntos sobre los orígenes de la investigación en este campo y los autores que han marcado los puntos de referencia más destacados.

7.3.1. Orígenes de la investigación sobre publicidad y valores

Los estudios que relacionaban publicidad y valores culturales empezaron muy pronto: a comienzos de los años sesenta. A lo largo de casi dos décadas, y en el marco de la revolución cultural que caracterizó a ese período, floreció una investigación muy dispersa, sin unos fundamentos teóricos definidos, orientada a la denuncia del imperialismo cultural de occidente. Al final, se llegó a un callejón sin salida en el que se pretendía ver reflejos de culturas dominantes en cualquier elemento de un spot publicitario.

A comienzos de los ochenta, sin embargo, Richard W. Pollay (1983) desarrolló una metodología y un “código germinal” pretendidamente objetivo para medir los valores culturales en los anuncios. Como consecuencia, en los años siguientes se publicaron numerosos estudios centrados en el análisis de los valores culturales explícitamente contenidos en la publicidad. Años después, y utilizando una versión modificada del esquema de Pollay, Srikanth analizó los valores culturales representados en los anuncios comerciales de la televisión hindú; los resultados de esa investigación indicaron que “la publicidad televisiva de la India promueve con más frecuencia —si no predominantemente— los valores de la tecnología y la modernización, a la vez que los del consumerismo” (1992, 15-24).

Por esas mismas fechas, Ai-Ling Liou (1992) trató de analizar cuáles eran los valores que con mayor frecuencia se proclamaban en la publicidad televisiva. Escogió, como campo de estudio, la publicidad internacional que había sido premiada en el Festival de Cannes entre 1985 y 1990. El estudio, de más de 500 *spots* ponía de relieve la importancia que el mundo occidental concede a valores

como el éxito, la comodidad, la tecnología y la juventud; y, también, el notorio descenso de valores tan tradicionales como la calidad y el servicio.

Por lo que respecta al ámbito español, la bibliografía tardó mucho en abrirse camino. Hubo un primer intento de aplicar el análisis de contenido a los mensajes publicitarios (Eguizábal, 1990; Clemente y Santalla, 1991); y, después, llegaron dos Tesis Doctorales de cierta envergadura: la de Agustín Perdiquer (1993), que estudió los valores y los rasgos formales dominantes en la publicidad internacional premiada en Cannes; y la de Lucía Domínguez (1995), que estudió los modelos de consumidor que podemos apreciar en la publicidad televisiva, así como los grupos de valores más frecuentemente invocados por esa publicidad. Con la difusión de todos estos estudios, la investigación en este campo había alcanzado su madurez científica.

7.3.2. ¿Qué valores nos “vende” la publicidad actual?

Como se ha señalado, el punto de partida en este campo de investigación es que los mensajes de la publicidad actual operan siempre en un doble campo: por un lado, en la esfera del marketing, en la que nos vende productos y marcas (porque su objeto es estimular el consumo y reorientar la demanda del consumidor hacia la oferta de bienes o servicios); y por otro, en la esfera de lo social, porque los anuncios comerciales nos venden valores y estilos de vida que están asociados en los *spots* a determinadas marcas comerciales: Volvo es seguridad, Coca-Cola es juventud, Nokia es “conecting people”. La persona que es alcanzada por un anuncio, se forja una opinión sobre el producto concreto que ve, pero también sobre el valor (seguridad, confort, triunfo) que aparece allí representado.

Esta referencia a los valores no es algo enteramente nuevo. Desde siempre ha estado presente en la publicidad. Pero ahora se dan tres factores:

a) La orientación “psicologista” de una parte de la investigación sobre el consumidor. Muchos de los institutos sociológicos que se dedican a este campo adoptan como premisa de partida que cada grupo de nuestra sociedad tiene unas

necesidades emocionales profundamente arraigadas, y que su trabajo para los directores de marketing de las empresas consiste en aislar e identificar los problemas psicológicos que afecten a cada sector de la población; así podrán los creativos publicitarios transformar los productos ordinarios y cotidianos en algo mágico que actúe como medicina para esas frustraciones de la audiencia.

Esta es la estrategia publicitaria que podemos encontrar en las campañas de algunas marcas bien consolidadas. Así, Marlboro se dirige a los jóvenes superimpresionables en busca de su identidad destacando en sus anuncios la autoconfianza y firmeza del cow-boy. De igual modo, las empresas de automóviles japoneses (Lexus, Toyota) logran acercar e integrar en el sistema consumista norteamericano a los jóvenes individualistas rebeldes: en sus campañas hablan de valores muy centrados en el sentido práctico y en la simplicidad. Y lo mismo cabría decir de Apple Computers, que se ha ganado a la generación de la contracultura, la del 68 (escépticos y hostiles al consumo, con valores centrados en motivaciones internas: inteligencia, integridad, introspección, creatividad, individualismo) presentando a sus máquinas como amistosas ampliadoras de la mente.

b) La desorientación cultural en torno a los valores y las creencias. Hoy en día, en que el mundo contemporáneo parece sumergido en una crisis de identidad que afecta al sentido ético y a las creencias, la publicidad ha asumido el papel de ofrecer valores firmes, seguros, incuestionables y pacíficamente aceptados por la mayoría. Muchos sociólogos afirman que la publicidad ha venido a ocupar para muchos el lugar que antes asignaban a la religión, a la escuela o a la familia. Sin ser exactamente así, lo cierto es que muchos parecen buscar su identidad en el voluble mundo de las marcas y el sentido de la existencia en la efímera felicidad de los anuncios.

El efecto de los valores publicitarios sobre la personalidad social de los públicos, aunque estos se hallen cada vez más fragmentados, es de gran importancia, pues la configuración de la propia identidad, la imagen y la idea que tenemos de nosotros mismos, así como de nuestros valores y actitudes más básicas, y hasta nuestros sentimientos más complejos, dependen actualmente mucho más del orden de la imaginación y del corazón, de lo que se nos cuenta y de

los símbolos con que lo contamos, que de las razones, los saberes científicos, las normas éticas y las leyes.

c) La importancia creciente de la televisión. La mediatización incontrolada de nuestra experiencia por los *mass media* es una de las principales causas de preocupación en nuestros días. Muy especialmente, preocupa a los científicos la televisión, en tanto que ocupa un lugar hegemónico en la creación del universo visual que nos rodea y del que diariamente obtenemos gran parte de los datos que determinan nuestra imaginación, nuestra concepción general del mundo y de nosotros mismos. La imagen que nos forjamos de la felicidad viene fabricada industrialmente por las imágenes televisivas, según la regla que dicta ese medio: sólo debe aparecer allí como real lo que se deja convertir en espectáculo. Con esto, la distancia entre lo real, lo imaginario y lo publicitario, se borra y difumina. Lo que sucede en la pantalla es un puro simulacro, imágenes de imágenes, que nos proporcionan una apariencia de saber y un reflejo falseado de nosotros mismos; pero pocos parecen darse cuenta de ello.

Por otra parte, los anuncios televisivos —merced a elementos recurrentes como la música pegadiza, el eslogan o el juego de palabras— se recuerdan y se asimilan mucho más que el resto de nuestras experiencias cotidianas. Es precisamente la fuerte carga visual y emocional de los *spots* comerciales lo que hace de la publicidad en televisión un vehículo especialmente eficaz para la transmisión actitudes y estilos de vida.

No obstante, esa capacidad de los anuncios para transmitir valores culturales ha sido interpretada de formas totalmente opuestas. Para algunos, la publicidad no crea ni impone determinados valores, sino que refleja fielmente las aspiraciones de la sociedad en la que se integra. Precisamente porque debe “agradar” a los consumidores, es de todo punto inconsistente —argumentan— que los anuncios traten de cambiar las creencias y los ideales de la gente. La publicidad sería, para estos autores, un mero “espejo” de los valores que ya están presentes en la vida social; y, en el mejor de los casos, no haría sino reforzar los valores que cree descubrir en los comportamientos de los individuos.

Frente a esta postura, muchos otros autores afirman exactamente lo contrario: la publicidad tiene una enorme influencia para imponer modas, actitudes y estilos de vida. La tiene más que ningún otro tipo de discurso mediático precisamente por su impronta persuasiva y su papel hegemónico en la comunicación de masas.

A este respecto, unos y otros parecen coincidir en estos tres aspectos:

- a) La publicidad refleja un diagnóstico de la vida social; porque a través de los anuncios podemos descubrir las aspiraciones y los valores de una cultura.
- b) A la vez, la publicidad se convierte en un fabuloso catalizador de nuestra cultura, porque potencia y mitifica determinados deseos y valores.
- c) Sin embargo, esto no sucede de modo inmediato ni automático; depende de los productos que se anuncian y de las sociedades donde se publicitan.

Con todo, la investigación realizada en los últimos años parece dar la razón a la segunda postura: la que señala el carácter activo de la publicidad a la hora de impulsar y promover nuevos valores sociales.

Ya en 1986, Richard Pollay había desarrollado su famosa teoría del “espejo distorsionado”. Tras analizar más de 400 anuncios de tres países, y establecer una tabla de valores que abarcaba 42 valores transnacionales, Pollay llegó a la conclusión de que la publicidad no impulsaba por igual los valores de la sociedad en la que se encontraba, sino que se daba una distorsión. La publicidad era, sí, un espejo de la sociedad; pero un “espejo distorsionado”. He aquí sus palabras:

“No todos los valores son igualmente aptos para su empleo en los anuncios publicitarios. Algunos pueden ser más fácilmente asociados a los productos, otros permiten una mayor visualización (...). Además, algunos de nuestros valores culturales aparecen en los anuncios mucho más habitualmente que otros. De tal modo, que si bien es cierto la publicidad refleja valores culturales, lo hace siempre

según criterios estratégicamente seleccionados: acogiendo y reforzando determinadas actitudes, comportamientos y valores con mucha más frecuencia que otros. Esto plantea una importante cuestión metodológica: ¿qué valores son impulsados y cuáles deliberadamente relegados?" (1986, 32-33).

Cuatro años más tarde, Pollay llevó a cabo una investigación sobre 2.000 anuncios publicados en revistas de gran circulación (desde 1900 a 1980) y 250 spots televisivos (desde 1970 a 1980) y llegó a la conclusión de que había "una gran consistencia en el tiempo y en los distintos medios" acerca de los valores más frecuentemente promovidos en el discurso publicitario. Y concluía: "La publicidad refleja sólo determinadas actitudes, conductas y valores. Modela y refuerza solamente ciertos estilos de vida y 'filosofías': aquellos que sirven a los intereses de los vendedores" (1990, 360).

En 1995, Lucía Domínguez llevó a cabo un análisis detallado de los valores implícitos en la publicidad televisiva española sobre una muestra de 500 anuncios seleccionados a lo largo de todo un año. Para la categorización de los valores, tomó como referencia las clasificaciones propuestas por A. Méndiz (1988) y Ai-Ling Liao (1992), quienes, a su vez —en un planteamiento más psicológico que sociológico—, se basaron en la tipología de las tendencias humanas establecida por Philip Lersch (1968). Esta tipología había sido ya empleada para un análisis de valores publicitarios por Navarro Valls (1972), que planteaba una clasificación de las tendencias humanas según el sentido que tienen para la totalidad de la persona: tendencias del yo individual, tendencias vitalistas y tendencias transitivas. Basándose en esa propuesta, el esquema metodológico ofrecido por L. Domínguez (1995) se articulaba en torno a tres grandes grupos de valores: los valores del yo, que agrupan las tendencias egocéntricas de la persona y que están centradas en conceptos como el éxito, la comodidad, el placer o la seguridad; los valores colectivos, que son los que me unen a los demás, al grupo, a las aspiraciones sociales: novedad, juventud, tecnología, progreso; y los valores transitivos, que implican salir de uno mismo para abrirse solidariamente a los demás: amistad, convivencia, servicio, solidaridad. El esquema completo, que viene a reflejar una estructura de valores agrupados en grandes núcleos conceptuales, queda sintetizado en la tabla nº 1.

Tabla 7.3.2.a.d- Tabla de Valores propuesta por L. Domínguez (1995)

VALORES DEL YO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Éxito: poder, estimación y autoestima 2. Confort: comodidad, placer, disfrute 3. Atracción: belleza y seducción 4. Notoriedad, lujo, ostentación 5. Libertad, autonomía, independencia 6. Seguridad, salud
VALORES COLECTIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juventud, movimiento y aventura 2. Novedad, modernidad, moda 3. Tecnología, progreso, futuro 4. Trabajo, esfuerzo 5. Calidad y tradición
VALORES TRANSITIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Amistad, convivencia 2. Ternura, amor, cariño 3. Sentido de comunidad 4. Servicio, solidaridad 5. Ecología, naturaleza

El resultado de esta investigación arrojó conclusiones muy clarificadoras: los valores del yo, que apelaban a tendencias egocéntricas, suponían el 51'2 % del total de los anuncios; los valores colectivos, resumen de aspiraciones compartidas con otros, dominaban el 31'5 % de los anuncios; mientras que los valores transitivos, los que suponen un cierto grado de altruismo y generosidad, quedan constreñidos a tan solo un 17'3 %. Se constata, también aquí, que la publicidad no refleja todos los valores de una sociedad, sino sólo aquellos que están más vinculados con un estilo de vida consumista. Una vez más, el “espejo distorsionado” del que hablaba Pollay.

Recientemente, una investigación sobre los valores implícitos en la publicidad televisiva actual (Méndiz et al., 2002) venía a corroborar estos mismos resultados.

Su código para la estudio de los valores se configuró tras confrontar los empleados en investigaciones precedentes: en concreto, los de Richard W. Pollay (1983), Ai-Ling Liou (1992), Srikandath (1992), Lucía Domínguez (1995) y Hong Cheng (1997). El resultado fue una propuesta de 39 valores, tal como se refleja a continuación:

1: Amistad, convivencia	21: Novedad y variedad
2: Autoestima, cuidado de sí	22: Orden, limpieza
3: Belleza, atracción, seducción	23: Patriotismo
4: Calidad	24: Placer, disfrute, relajación
5: Colectividad, pertenencia al grupo	25: Poder
6: Comodidad, confort, facilidad de uso	26: Popularidad (producto conocido)
7: Competitividad	27: Respeto a los mayores, madurez
8: Comprensión, ternura	28: Riqueza, dinero
9: Distinción, exquisitez	29: Sabiduría, afán de saber
10: Ecología	30: Salud
11: Economía, barato	31: Seguridad y protección
12: Efectividad, utilidad	32: Servicio, atención al cliente
13: Evasión, independencia, libertad	33: Sexo, sensualidad
14: Éxito	34: Solidaridad
15: Familia	35: Status social
16: Globalidad, internacionalidad	36: Tecnología
17: Juventud	37: Trabajo, esfuerzo
18: Mágico, milagroso	38: Tradición
19: Modernidad, moda	39: Único, incomparable
20: Natural, naturaleza	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de ese estudio, sobre más de 400 spots del *prime time* televisivo español (21.00 h. – 23.30 h.), y contrastando los resultados de un canal público, TVE 1, con los de un canal privado, Tele 5, fueron los siguientes:

1. El valor más frecuentemente empleado en la publicidad televisiva española es el de *comodidad, confort, facilidad de uso*. Este valor responde a uno de los instintos más primarios del ser humano, especialmente en las sociedades industrializadas. Y es ahí donde la publicidad se sirve para crear situaciones relajantes, confortables, que atraen la atención del espectador. De entre los 198 anuncios registrados en TVE1, este valor está presente en el 22'7% de ellos; y de los 221 anuncios de Tele 5, lo encontramos en el 24'9%. Está claro que es un valor frecuentemente empleado por los publicistas, pues casi una cuarta parte de los anuncios apelan a él.

2. El segundo valor más usado es el *placer y disfrute*: lo encontramos en el 17'6% de los anuncios de TVE 1 y en el 16'7% de los de Tele 5: también aquí los porcentajes de ambas cadenas son muy parecidos. Casi al mismo nivel, aparece el tercer valor —el de *economía y barato*— que está presente en el 18% de los *spots* de TVE y algo menos (14%) en Tele 5.

Todo esto nos permite adelantar una primera conclusión: la publicidad española, no obstante su pretensión de ser “un reflejo de nuestra sociedad”, es en realidad un reflejo muy parcial de ésta: los valores y aspiraciones de los *spots* apelan, principalmente, a las tendencias más egocéntricas y utilitaristas.

3. Por el contrario, los valores más frecuentemente invocados en el discurso de la educación, de la política, de la literatura o de los medios de comunicación (tolerancia, paz, educación, solidaridad, amistad, progreso) apenas tienen cabida en el discurso publicitario; precisamente porque no incitan al consumo.

Un ejemplo de esto es el hecho de que un valor tan importante en nuestra cultura, como el de *sabiduría y afán de saber* no aparece en la publicidad de ninguna de las dos cadenas. Otros valores claramente infravalorados por la publicidad se encuentran también entre los más valorados por nuestra cultura: *amistad, competitividad, comprensión/ternura, patriotismo, respeto a los mayores, Trabajo/esfuerzo y tradición*. Todos ellos aparecen en menos del 1% de los *spots*.

Esto apunta a que los valores más relegados en la publicidad televisiva actual son de tres tipos:

- los de carácter transitivo y altruista (*amistad, comprensión*);
- los valores más tradicionales (*patriotismo, respeto a los mayores/madurez, tradición*);
- y los que implican responsabilidad personal (*competitividad, trabajo/esfuerzo*).

4. Por otra parte, las diferencias entre una y otra cadena no son importantes. La coincidencia es grande tanto en los más valorados como en los más ignorados. La única discrepancia reseñable es la preferencia de algunos valores en la publicidad de Tele 5, que casi doblan a TVE: *Evasión, Juventud, Mágico/milagroso* y *Sexo/sensualidad*. Todo esto nos lleva a concluir que esas cuatro notas son más definitorias de la programación y el *target* de Tele 5 (y, por tanto, de su publicidad) que los del canal público.

5. Por otra parte, si ponemos en relación los resultados de los valores con la variable del *target* (masculino, femenino o indiferenciado), veremos que algunos valores tienen más eco en la mujer; es el caso de: *autoestima y cuidado de sí, belleza y seducción, efectividad, mágico y milagroso, modernidad, orden y limpieza, salud, popularidad*. En cambio, hay otros valores que se dan más en los anuncios para hombres; como es el caso de: *evasión e independencia, éxito, juventud, poder, riqueza y dinero, seguridad, status social*. Los más típicamente indiferenciados, que tanto apelan al hombre como a la mujer, son: *comodidad, calidad, economía/barato, globalidad, novedad, placer y disfrute, y tecnología*.

En definitiva, podemos concluir que la publicidad no sólo refleja los valores que afloran en la vida social, sino que promueve y difunde también determinados valores: los que más directamente definen un estilo de vida consumista, con un marcado materialismo de fondo.

7.4. Los valores en la publicidad internacional

El segundo ámbito de investigación en torno a la publicidad y los valores ha sido el análisis comparado de los valores implícitos en la publicidad internacional. Vamos a estudiar primero los orígenes de la investigación en este campo antes de sintetizar las principales aportaciones de los distintos autores.

7.4.1. Orígenes de la investigación sobre valores transnacionales

Marquez (1975) fue el primero en llamar la atención sobre las relaciones entre publicidad y cultura, con un estudio de campo de los mensajes publicitarios en Estados Unidos y Filipinas. Años más tarde, el ya citado trabajo de Richard W. Pollay (1983) fue el detonante de los estudios transnacionales sobre los valores en la publicidad: al establecer una base metodológica común para el estudio de los valores, sentó las bases de los “cross cultural advertising studies”. Pollay desarrolló una lista de 42 valores culturales comunes; lista que fue modificada años después por Cheng y Schweitzer (1996) con el fin de ajustar la tabla original a la nueva sensibilidad en el campo de los valores. En su análisis comparativo (anuncios chinos y americanos), estos dos autores encontraron una notable diferencia en la publicidad de uno y otro país en 11 de los 42 valores apuntados por Pollay. Poco después, Albers-Miller y Gelb (1997) modificaron nuevamente la tabla de Pollay hasta fijar los 30 valores típicos de la publicidad internacional.

Basados en el estudio de Pollay (1983), muy pronto se publicaron bastantes artículos comparativos entre los anuncios publicitarios de Norteamérica y los de Japón: Belk, Bryce y Pollay (1985); Belk y Pollay (1985); Pollay (1986); y Belk y Bryce (1986). Sus conclusiones apuntaban a que la americanización estaba creciendo en los anuncios japoneses, los cuales habían reflejado hasta fecha reciente una identidad cultural muy marcada.

Continuando esta línea de investigación, Mueller (1987) descubrió que las formas de apelación cultural en los anuncios de revistas diferían —en Japón y Estados Unidos— tan sólo en cuestión de grado, y no en las formas mismas de

apelación. Años más tarde, en 1992, actualizó y contrastó los datos de ese estudio, y concluyó que “la publicidad japonesa está todavía lejos de occidentalizarse. De hecho, hay indicadores que apuntan a una creciente orientalización” (1992, 22).

Dos años después, Hui-Ching Liao (1994) realizó un análisis pormenorizado y sistemático acerca de qué imagen del hombre y de la mujer se difunde en la publicidad televisiva de Oriente (Japón y Taiwan) en comparación con Occidente (España). Como parcelas representativas de su estudio, escogió la cosmética — para analizar la imagen de la mujer— y los automóviles —para analizar la imagen del hombre—.

Con todo, hay un punto que ha sido bastante común en las investigaciones en este campo: la conclusión de que los anuncios publicitarios deben ser congruentes con la cultura local (Boldewyn, Soehl y Picard, 1986). Por su parte, Pollay y Gallagher (1990) fueron más allá, al afirmar que “los valores culturales son el corazón de los mensajes publicitarios”, y que la mayor parte de los anuncios “respaldan, *glamorizan* y refuerzan determinados valores culturales” (1990, 370). Finalmente, diversos estudios empíricos demostraron que los anuncios que reflejan valores culturales locales son más persuasivos que aquellos otros que los ignoran (Gregory y Munch, 1997).

En el siguiente epígrafe vamos a analizar hasta qué punto esas diferencias culturales influyen en la creación de campañas transnacionales, cuáles pueden ser los rasgo que diferencian el “carácter nacional” de un país, y qué diferencias podemos encontrar —en el ámbito de los valores— entre una cultura occidental y otra oriental.

7.4.2. Análisis de los valores transnacionales

A nadie se le escapa que la cultura de cada país condiciona en gran medida el comportamiento de los individuos. Como señalan León y Olabarria: “La cultura nos proporciona lengua, conocimiento, credos, valores y aspiraciones, nos lleva a actuar de una manera y evitar otras formas de conducta, nos ayuda a interpretar el mundo,

conocer cuándo reír, cuándo llorar, facilita la convivencia en común” (1991, 143). Por eso, la cultura es el principal elemento de integración social. Establece lazos entre los miembros de una comunidad, a la par que facilita su actuación diaria: les ahorra el esfuerzo de pensar, en cada situación concreta, cómo han de vestir, de hablar, de reaccionar; y ello porque saben *culturalmente* qué se espera de ellos en cada ocasión.

De igual modo, la cultura se nos presenta como el primer signo de identidad nacional. Es nuestra cultura —nuestra forma de entender los valores y las relaciones humanas— la que nos distingue de los franceses, los alemanes o los hindúes. Es sabido que en los países árabes y latinos somos muy dados a los abrazos y a las efusiones de afecto, mientras que en las culturas orientales sólo el hecho de tocar a una persona se considera una grave violación de su privacidad. También sabemos que la puntualidad es sagrada en Dinamarca o Inglaterra, mientras que en Latinoamérica tiene un valor muy flexible. Y que en Noruega o Singapur es falta de urbanidad dejar comida en el plato, mientras que en Egipto lo es no dejar algo¹¹⁶.

En el caso concreto de la publicidad, el cromatismo de un anuncio puede tener significados muy distintos en cada nación; y lo que en un país resulta atractivo, en otro puede ser incluso de mal gusto. En nuestra cultura, el color del luto y de la muerte es el negro, mientras que en Brasil es el morado, y en Honk-Kong, China y Taiwan, el blanco. Por el contrario, en estos países orientales el color de las novias es el rojo, que expresa para ellos el amor y la ternura de la esposa; y en los occidentales el blanco, que sugiere la pureza e inocencia de la recién casada.

Por tanto, la tan cacareada “globalización” del mundo moderno (en la economía, en la comunicación y en la publicidad) puede encontrar serios problemas a la hora de encontrar un mensaje único para la publicidad de todos los países; porque los valores de cada país pueden ser notablemente diferentes. Ante esta situación, se han dado al menos tres aproximaciones distintas al problema de la globalización:

¹¹⁶ Sobre las diferencias culturales que pueden suscitar problemas en el marketing y la comunicación internacionales, vid. W. J. STANTON y Ch. FUTRELL (1989, 586-601).

a) Una compañía puede estandarizar su estrategia de marketing de manera que sea válida en diferentes culturas. Es lo que hoy conocemos con el nombre de “marketing global”; y es el que suelen practicar empresas como Coca-Cola, Marlboro, Pepsi o Ford porque piensan que sus productos tienen apelaciones universales. Sus defensores, argumentan que el marketing de un producto es esencialmente el mismo en todos los países; y que el auge de las comunicaciones y las nuevas tecnologías hacen que los consumidores de todo el mundo piensen y compren cada vez de modo más parecido. León y Olabarria (1991, 157), sin embargo, señalan hasta siete factores de marketing que pueden exigir un replanteamiento de la estrategia global; entre ellos, cabe señalar:

— Las diferencias en el lenguaje (el nombre de un modelo, como sucedió con el Chevrolet Nova, puede significar algo negativo en el mundo hispanoparlante: “no va”, no funciona).

— Las diferencias en las normas de consumo (aquí apenas desayunamos, mientras que en Estados Unidos esa primera comida es importante: esto afecta al consumo de esos países en algunos productos como los cereales, el zumo de naranja, etc.).

b) La empresa multinacional puede, por el contrario, adaptar su estrategia de marketing a las características de cada cultura. Esto implica una investigación detallada de las culturas locales y puede suponer una modificación de la campaña publicitaria o incluso del mismo producto. Esto último le sucedió a la compañía General Foods, fabricante de Tang: en Estados Unidos vendía su producto como un eficaz sustituto del zumo de naranja en los desayunos; pero, al intentar el lanzamiento en Europa, tuvo que cambiar el posicionamiento de Tang como una bebida ideal para la sed, pues la investigación previa reveló que a los alemanes no les gustaba el nombre, a los ingleses el sabor, y los franceses no toman zumo de naranja en el desayuno (cfr. León y Olabarria, 1991, 159).

Una de las empresas más fieles a esta norma es Nestlé, que permite amplia autonomía a sus secciones nacionales porque sabe lo ligada que está la alimentación de cada país a su cultura y a sus propias costumbres, valores y creencias.

c) Finalmente, la empresa multinacional puede llevar a cabo una estrategia combinada que conjugue lo global con lo local. Pocas compañías transnacionales renuncian a dirigir ellas mismas la estrategia de marketing, y por eso es bastante inusual que dejen este tipo de decisiones en las subdivisiones nacionales. Pero existe un término medio que sí puede contentar a ambas partes: la compañía central establece la estrategia general de marketing (lo cual, consigue la ansiada imagen global del producto), y los directivos de las empresas locales la hacen efectiva en el plano de las tácticas publicitarias: creatividad, planificación en medios y promociones (con lo que pueden hacerse eco de los gustos y los valores del mercado local).

La decisión de cuándo se precisa una estrategia estandarizada y cuándo una localizada o combinada depende del grado de similitud o diferencia entre las culturas implicadas. Y, también, del grado de universalidad que posean los valores esgrimidos por una marca.

En este sentido, es interesante analizar la publicidad transnacional de Coca-Cola. Esta compañía ha conseguido una poderosa imagen de marca en todo el mundo precisamente por diseñar una creatividad y una estrategia publicitarias que son esencialmente idénticas en todos los países; lo cual, proporciona a la multinacional un gran control de la comunicación publicitaria en todos los países y una enorme solidez a los anuncios que proyecta en todos los países: tanto en América y Europa, como en Asia, África u Oceanía.

Cuando Coca-Cola inició, hace varias décadas, sus famosas campañas internacionales, era muy consciente de los problemas que podían surgir en la comunicación con culturas muy diferentes a la americana. Por eso intentó apelar, desde un principio, a valores y aspiraciones universales, que pudieran ser compartidas por todos los hombres, de todas las razas, de todas las culturas. Tal vez el ejemplo más claro de cómo apelar a valores y símbolos universales y cómo construir un mensaje único válido para todos los países fue la campaña de Navidad de 1931, que involucró la figura de Papa Noel por primera vez en el mundo publicitario. Por aquel entonces, las bebidas gaseosas se distribuían sólo en período estival (abril-septiembre), pues se concebían como productos “refrescantes”, para “apagar la sed”. Un buen día, el Presidente de Coca-Cola pensó que no debía constreñir las ventas de su producto a ese período, y decidió promocionar la bebida

en todo el año echando mano de un mensaje que había resultado efectivo nueve años antes: "Thirst knows no seasons" ("La sed no conoce estaciones").

Para la campaña de publicidad, buscó un elemento que en todos los países se asociara con la Navidad, y la halló en Santa Klaus. Este personaje, que aparecía en las tradiciones navideñas de varias naciones bajo nombres muy distintos (Papa Noel, Father Christmas, San Nicolás, etc.) no tenía, en realidad, una personalidad definida. Haddon Sundblom, el dibujante publicitario de Coca-Cola, recibió instrucciones muy precisas acerca de cómo retratarlo: vestido de rojo y blanco (los colores de la compañía), cinturón negro ancho y unas largas barbas blancas; le añadió una edad (anciano), un carácter (simpático y bonachón, amante de los niños) y una fisonomía (bajo y regordete). Así apareció en los miles de anuncios que Coca-Cola difundió aquel invierno; y su impacto en la cultura occidental fue tan grande que, a partir de aquellas Navidades, Papa Noel pasó a tener esa imagen que dibujó Sundblom, y que es la que hoy conocemos. Un caso paradigmático de lo que es comunicar símbolos verdaderamente internacionales.

Esto, sin embargo, es sólo un ejemplo. Porque no se pudo hablar con propiedad de campañas transnacionales hasta el triunfo masivo de la televisión. A finales de los sesenta, el hombre llega a la Luna; y la difusión universalizada de aquella imagen, hace que el mundo entero tome conciencia de lo que McLuhan había denominado "La Aldea Global". Coca-Cola, ante el empuje y la fuerza de este nuevo medio, decidió invertir en él la mayor parte de su presupuesto publicitario, convirtiéndolo en el medio principal de sus campañas y de su comunicación internacional de símbolos.

¿Y qué símbolo o valor universal eligió en aquella época? Pues aquel que imperaba en la cultura occidental de finales de los sesenta. La juventud se revelaba con fuerza, negándose a aceptar los presupuestos de sus mayores y auspiciando un nuevo estilo de vida que cristalizó en el espíritu de "mayo del 68". A partir de entonces, la juventud empezó a ser un valor emergente: la gente quería vestir como los jóvenes, vivir como los jóvenes y ser identificado como joven. Ya no eran los abuelos, símbolos de la sabiduría y la experiencia, quienes acaparaban el centro de la atención social, sino esos jóvenes rebeldes que iban a configurar un mundo diferente en el mañana.

En esa coyuntura, Coca-Cola —que había apelado a la gente “aristocrática” en los años veinte/treinta, a los “trabajadores responsables” en los cuarenta/cincuenta, y a las “familias unidas” en los sesenta— se decantó totalmente hacia los jóvenes a partir de los setenta. La felicidad, el descanso, el compañerismo y la alegría desenfadada pasaron a ser los valores de Coca-Cola.

En suma: la apelación a valores transculturales¹¹⁷ es, sin ninguna duda, la clave del éxito de la publicidad de Coca-Cola. Todo el mundo parece sentirse involucrado en esos mensajes tan inequívocamente americanos. Porque, más que la apelación a un determinado país, la gente ve en cada *anuncio* unos valores que le mueven y que, en el fondo, le unen a los demás seres del planeta.

Con todo, está claro que los valores de cada país se reflejan de modo más nítido en la publicidad de alcance nacional. Es en ella donde los valores propios de una cultura (lo que podríamos denominar su “carácter nacional”) se ponen de manifiesto. Con vistas a definir ese concepto de “carácter nacional”, Geert Hofstede escribió en 1980 el libro *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, en el que establecía cuatro puntos clave para identificarlo. Esos puntos serían:

— Asimetría de poder: Es decir, el grado de aceptación o rechazo que un pueblo siente hacia estructuras jerárquicamente organizadas.

— Tolerancia a la incertidumbre: El grado de aceptación o rechazo que un pueblo siente hacia la incertidumbre, la ambigüedad o lo inusual como elemento de sus vidas.

— Tendencia general hacia el colectivismo (pertenencia a la familia o al grupo social; énfasis en la conformidad o la armonía) o hacia el individualismo (independencia, hedonismo, competitividad; énfasis en lo original o único).

— Predominancia de la “masculinidad”: Es decir, de los valores típicamente masculinos (como la firmeza, el poder, la adquisición de dinero o de objetos) frente a los típicamente femeninos.

¹¹⁷ Una sucinta aproximación a los valores y estilos de vida difundidos en la publicidad televisiva de Coca-Cola es la que intentó J. P. FREEMAN en una conferencia

Tomando pie en estas ideas de Hofstede, algunos autores han desarrollado algunos análisis muy interesantes relativos a la publicidad internacional. Isabelle Maignan (1995), por ejemplo, demuestra la existencia de estas cuatro correlaciones entre el “carácter” de un país y su publicidad:

— Cuanto más acusado sea el rasgo “estructura de poder” (países con marcada estructura jerárquica), más habitual es el recurso a los expertos, los líderes de opinión y todos aquellos personajes investidos de autoridad.

— Cuanta mayor tolerancia tenga un país a la incertidumbre, más creatividad y expresividad se manifiesta en los anuncios, más carga emocional y sugestiva transmite su publicidad, y menos peso concede a la información, la argumentación o la apelación directa al consumidor.

— Cuanta mayor tendencia al individualismo, más frecuente es la aparición del hedonismo y personajes sensuales y atractivos.

— Cuanto más acusado sea el rasgo de la masculinidad, más se recurre al atractivo físico o erótico de los personajes femeninos.

Otro estudio que toma pie en las ideas de Hofstede —aunque amplía el espectro de los rasgos de un país— es el de Cho, Kwon, Gentry, Jun y Kropp (1999). Este trabajo colectivo compara los valores culturales en la publicidad televisiva de Corea y Estados Unidos (vid. Tabla nº 3); y entre otras conclusiones obtiene las siguientes:

titulada “The Real Thing: *LifeStyle* and *Cultural* Appeals in Advertising Television for Coca-Cola”, pronunciada en la Universidad de Michigan; fue editada por Ann Arbor en 1986.

Tabla 7.4.2.a.e- Valores culturales en la publicidad de EE.UU. y Corea.

Items relativos a valores	Estados Unidos (%)	Corea (%)
<i>Individualismo:</i>		
1. Disfrutar sintiéndose diferente	74	34
2. Buscar beneficios para uno mismo	82	35
3. Hacer algo por sí mismo	56	6
<i>Colectivismo:</i>		
1. Conversar con la gente	14	25
2. Gente en armonía	45	41
3. Trabajando juntos	21	15
<i>Orientación al pasado:</i>		
1. Ambientes pasados de moda	2	3
2. Empleo de melodías antiguas	2	3
3. Consejos de personajes ancianos	4	2
<i>Orientación al presente:</i>		
1. Asociación con lo juvenil	31	50
2. Placer y disfrute ahora	95	80
<i>Orientación al futuro:</i>		
1. Alta tecnología	7	5
2. Diseño gráfico por ordenador	1	7

— El valor del individualismo está mucho más presente en los *spots* norteamericanos (75%) que en los coreanos (53%); aunque los dos países muestran una presencia más o menos similar de los valores colectivos (alrededor del 50% en ambos).

— Los anuncios de uno y otro país muestran una clara orientación al presente (énfasis en lo contemporáneo o nuevo), aunque con mayor fuerza en Estados Unidos (99%) que en Corea (80%). Contrariamente a lo que cabía esperar, la orientación al pasado (énfasis en la tradición, lo clásico o la experiencia) no es significativa en Corea (18%), aunque sí superior a EE.UU. (7%); de igual modo,

tampoco es importante la orientación al futuro (énfasis en el progreso y la creatividad) en los anuncios de Estados Unidos (13%), aunque sí es mayor que en los de Corea (4%).

— La orientación en los *spots* hacia los aspectos materiales del producto (elaboración y características / dimensión utilitaria y funcional) es más acusada en Estados Unidos (88% y 53%, respectivamente) que en Corea (57% y 23%). También lo es la orientación hacia los aspectos simbólicos y expresivos del producto (emoción y sentimiento / dimensión simbólica y estilos de vida), en los que Estados Unidos (74%) se impone frente a Corea (61%). No obstante, el uso de metáforas es mucho más frecuente en los anuncios coreanos (37%) que en los norteamericanos (5%).

— Finalmente, los resultados de este trabajo parecen apuntar en la misma dirección que las conclusiones de Cheng y Schweitzer (1996), quienes identificaron la “modernidad” y la “juventud” (valores asociados con la “orientación al presente”) como los principales valores dominantes en el discurso publicitario de Estados Unidos y China.

Para completar este apartado, debemos hacer mención a la investigación de Hui-Ching Liao (1994), titulada “La publicidad de cosméticos y automóviles en Oriente y Occidente. Análisis de la imagen de la mujer y del hombre en los *spots* televisivos de Taiwán, Japón y España”. El punto de partida de este trabajo es que la comparación —en dos o más países— de anuncios de ámbito nacional (frente a los de ámbito internacional, como sucede con la publicidad de las multinacionales) revelan más fácilmente esa profunda relación entre publicidad y valores; pero ese análisis debe hacerse, señala Liao, en relación a una misma categoría de producto. Es decir: podemos determinar más fácilmente la imagen que de uno y otro sexo se dibuja en la publicidad de un país cuando: 1º) se pone en contraste con la imagen que dibujan los anuncios de otro país; y 2ª) se comparan ambos en un mismo tipo de producto.

Entre las conclusiones más llamativas de su estudio comparado sobre la publicidad de cosméticos, podemos señalar:

— La preferencia en Japón y Taiwan por los escenarios diurnos, abiertos y soleados; mientras que en España la cosmética se asocia a la noche, los ambientes oscuros y cerrados.

— En Oriente aparecen las referencias o los símbolos naturales (ríos, gotas de lluvia, plantas, rocío), y en España proliferan las luces de neón, los escenarios urbanos y más o menos artificiales.

— En Taiwan la mujer se maquilla por sí misma, buscando su propia belleza; en Japón lo hace como una obligación para el trabajo; en España lo hace para seducir al varón.

— En Taiwan la mujer es siempre modesta: viste kimono o bata en los anuncios; en Japón viste ropa de calle o de trabajo; mientras que en España va más frecuentemente con trajes llamativos, ajustados o en ropa interior.

— Finalmente, en Taiwan se nos muestra una mujer frágil y delicada, un personaje femenino que no habla ni gesticula, como si fuera de porcelana. En Japón vemos a una mujer más abierta y comunicativa, que se mueve en el marco de las relaciones sociales. Y en España predomina una mujer de cuerpo perfecto, con tendencia a la sensualidad y al narcisismo (proporcionalmente, hay más desnudos que en Japón; algo que no vemos en Taiwan); y esa mujer española es, en los anuncios, fuerte, comunicativa, seductora y muy activa.

Todo esto nos lleva de la mano al último apartado: la imagen de la mujer en la publicidad. Un ámbito de especial importancia en el estudio de los valores en el discurso publicitario. Ha llegado el momento de que nos ocupemos de él.

7.5. Imagen de la mujer en la publicidad

Un ámbito colindante con los valores publicitarios es el de las representaciones de género y los estereotipos. De todos los colectivos reflejados por la publicidad, el que ha acaparado mayor interés en la comunidad científica, y el que con más frecuencia ha sido objeto de denuncias y querellas ante tribunales y organismos de autocontrol publicitario ha sido el relativo a la imagen de la mujer. El retrato que de ella se hace en los anuncios, muy especialmente en la televisión, ha generado una amplia literatura científica.

7.5.1. Orígenes de la investigación sobre “mujer y publicidad”

Los estudios sobre mujer y publicidad han experimentado un notable desarrollo en las dos últimas décadas. Enmarcados en los *woman studies* (en el mundo hispanoparlante se han dado en llamar “estudios de género”), se han convertido en uno de los campos de investigación con más productividad en todo el ámbito de la sociología y antropología de género. En concreto, los trabajos orientados a determinar los valores y estereotipos de la figura femenina en la publicidad van camino de llegar a ser un ámbito de investigación propio.

Los principales estudios de los años ochenta y principios de los noventa sentaron las bases metodológicas de toda la investigación actual. Entre otros trabajos relevantes del ámbito europeo, podemos señalar los siguientes: *La donna nella stampa. Giornaliste, letrici e modelli di femminità* (1980), de M. Buonanno; *Woman and the mass-media* (1980), de M. Butler y W. Paisley; *La imagen de la mujer en la televisión española*, de Beatriz Navarro (1984); *La mujer y los medios de comunicación de masas. El caso de la publicidad en televisión* (1985), de M^a Luisa Balaguer; *Immagine e donna* (1986), de G. Di Cristofaro; *La imagen de la mujer en la publicidad televisiva* (1989), de A. Méndiz; *La mujer en la publicidad* (1990), de C. Fabretti y C. Peña-Marín; y el dossier *Mujer, publicidad y medios de comunicación* (1994), publicado por el Instituto de la Mujer.

7.5.2. Imágenes femeninas en el discurso publicitario

Como señala Navarro (1984), la imagen del personaje femenino hacia la mitad de la década de los ochenta se caracterizaba por cuatro rasgos muy marcados:

- Un nivel educativo limitado.
- La escasa o nula participación en asuntos de carácter social.
- El conformismo total con las opiniones y decisiones del varón.
- Una dependencia casi absoluta del varón. La mujer se dedicaba a desempeñar únicamente su papel de madre, ama de casa y esposa.

En esta misma línea se sitúan las conclusiones del trabajo de Balaguer, que un año más tarde señala: “La publicidad establece una clara diferenciación entre los papeles que el hombre y la mujer desempeñan en nuestro sistema social. De una manera casi lineal, la publicidad secciona una parte del trabajo, el de la casa, atribuyéndolo a la mujer, y deja el resto de la vida social para el hombre” (1985, 68). A pesar de la evolución que la mujer había experimentado en toda la esfera de lo social, esta innegable realidad no se plasmaba entonces en la publicidad, sino que, por el contrario, las campañas se basaban en estereotipos que proporcionaban una visión limitada y parcial de la realidad, sancionada socialmente, y que dejaba satisfechos a sus usuarios, haciendo inútil cualquier deseo de profundizar más. Es decir, la mujer en la publicidad respondía a un esquema pretendidamente copiado de la realidad, pero en franco retroceso con respecto a ella.

Después de éstos, fueron muchos los estudios que incidieron en el “uso” que se hacía de la mujer en la publicidad, denunciando el estereotipo de “mujer-florero” y de “reclamo sexual” tan abundantemente presentes en los *spots* televisivos de los años ochenta, donde el personaje masculino llevaba la voz cantante y asumía siempre el papel activo, mientras que la mujer era un mero objeto decorativo sin ningún tipo de cualificación.

En esos mismos estudios sobre publicidad y género, se aprecia que el hombre representaba normalmente la ciencia y la formación elevada, y ocupaba siempre los puestos de relevancia en las empresas (lo que, por otra parte, reflejaba la realidad social del momento). Por el contrario, la mujer aparecía como elemento seductor en los *spots* destinados a los hombres (en anuncios de coches, bebidas alcohólicas, desodorantes, etc).

Esa dualidad de contextos tenía un correlato en la actividad desempeñada en los *spots*: en el primer caso (anuncios dirigidos a hombres), la mujer ocupaba siempre puestos de trabajo subordinados (*secretarias*, *azafatas*, etc.), mientras que en el segundo (anuncios para mujeres) sus ocupaciones eran del tipo *ejecutiva*, para afirmar la imagen positiva de la propia mujer. La imagen ideal de la mujer era, pues, no la de mujer emparejada y bien casada (propia de los años sesenta y setenta), sino la que es autónoma, respetada y valorada por su trabajo. La mujer que trabaja exclusivamente en el hogar, *ama de casa*, es generalmente eludida de la publicidad, excepto para productos de consumo directo, como los alimenticios.

Otra característica de aquella década era que las relaciones entre mujeres eran negadas o banalizadas por la publicidad. En muy pocos anuncios se veían mujeres adultas conversando entre ellas, colaborando o apoyándose, sino que las pocas relaciones femeninas que aparecían eran de rivalidad, envidia y competitividad. Las relaciones entre hombres, sin embargo, eran muy abundantes en la publicidad y se presentaban formando equipos, en relación de camaradería.

Este panorama no parece haber cambiado mucho dos décadas más tarde. El informe del año 2000 del Instituto de la Mujer recoge un total de 339 quejas por publicidad sexista y la denuncia formal de 157 campañas publicitarias por este mismo motivo (29 más que en el pasado año). La mayoría de estas campañas fueron retiradas tras las denuncias, pero no dejan de poner en evidencia el mal uso que de la mujer se hace actualmente en publicidad. Según el informe, “los creativos son capaces de hacer una utilización denigrante de la mujer con tal de vender un producto, y esto demuestra una vez más que los esfuerzos por alcanzar la igualdad de sexos siguen encontrando obstáculos que derribar en el lenguaje publicitario”. Los sectores que registran un mayor número de denuncias fueron el de vehículos (14,42 %) y el de ropa y complementos (14,04 %).

Una investigación llevada a cabo recientemente en la franja del *prime time* televisivo sobre cerca de 400 *spots* nacionales (Méndiz et al., 2001), ofrecía los siguientes resultados sobre el tratamiento publicitario de la mujer:

El primer dato importante es la elevada presencia de la mujer en el conjunto de los *spots*: en casi el 60 % de los anuncios es la protagonista indiscutida. Este punto revela lo importante que es el público femenino para las estrategias de publicidad, puesto que la mujer no sólo es consumidora de los productos que se publicitan, sino que es también, en la mayoría de los casos, la encargada de comprarlos.

Además, y a pesar de los cambios que ha sufrido nuestra sociedad en estos últimos veinte años, descubrimos en la publicidad una velada afirmación del ámbito doméstico como el principal escenario para la mujer. Su rol más importante sigue siendo el de *ama de casa*; al menos, esto cabe deducir de los principales productos ofertados al personaje femenino: ocupan un lugar destacado los productos de *limpieza* (19% de los anuncios) y de *alimentación* (9%). No obstante, hay claros indicios de cambio, como es la aparición de protagonistas femeninas en anuncios de productos antes reservados al hombre: *Servicios financieros, seguros y bancos, Servicios por Internet y Vehículos*. También es destacable la elevada presencia de artículos de *arte, cultura y educación*, lo que indica una percepción más moderna y culta de la mujer por parte de los actuales publicitarios.

La edad de la mujer que más predomina en los *spots* televisivos es el intervalo entre los 29 y 40 años (lo que podríamos denominar *jóvenes profesionales*), que acapara el 50% de los anuncios. La razón de esta preeminencia, desde el punto de vista comercial, es que se trata de mujeres que están en edad de trabajar y tienen disponibilidad económica. La razón desde el punto de vista de las audiencias es que se trata de la franja que más ve la televisión en el horario de *prime time*. La segunda franja de edad es la *juventud* (15-28 años), con el 28% de los anuncios; en cambio, las mujeres *adultas* (41-60 años) y las *ancianas* (más de 60) juntas no llegan al 19%.

Por lo que respecta a la indumentaria, se percibe la tendencia a mostrar a la mujer con un vestuario preferiblemente informal, tanto en el hogar como en el trabajo, ya que hoy en día a la mujer le gusta estar cómoda pero a la vez arreglada. Esto sucede en el 51% de los anuncios, en los que la mujer aparece con una indumentaria *informal/actual* o *arreglada informal*. También se aprecia un acusado descenso del atuendo *tradicional*, antes muy frecuente en la publicidad televisiva, y que ahora se sitúa por debajo del 5% de los *spots*. Con todo, hay que decir que en determinados anuncios el personaje femenino es una mujer ama de casa, perfectamente arreglada, maquillada y con tacones, que está limpiando la casa; atuendo que normalmente no se corresponde con el que suele llevar en ese tipo de situaciones.

Otros rasgos llamativos son la elevada presencia de la mujer *sofisticada* (8%) y de la mujer *desnuda o semidesnuda* (9%). Sobre este último aspecto, está claro que la publicidad actual tiende a difuminar los límites entre belleza, seducción y sensualidad. Esto resulta paradigmático en los productos de higiene, donde casi todas las apelaciones mezclan la belleza con algún matiz de sensualidad por parte de la mujer. En cualquier caso, la mujer esbelta y atractiva es presentada siempre como el paradigma del goce y la felicidad; se exhibe en cualquier situación; y en muchos anuncios aparece el estímulo explícito de gustar a los hombres, de ser deseada.

En lo relativo al espacio en que aparece la mujer, apreciamos el cambio más notable con respecto a la publicidad de otros decenios. Ahora el ámbito profesional o *exterior* (46%) supera con creces al ámbito del *hogar* (32%); lo cual indica claramente el atractivo de la mujer profesional para los nuevos estrategias del marketing. La liberación de la mujer, que algunos circunscriben tan sólo a un mero “escapismo del hogar”, se ha convertido en un tópico que la publicidad utiliza como argumento para promover el consumo de ciertos productos. La mujer adulta representada en escenarios exteriores parece sentirse satisfecha y liberada por el mero hecho de haber “escapado” a la categoría de ama de casa. Por otra parte, en las representaciones de lugares de trabajo del tipo oficinas se percibe a menudo un esfuerzo por representar a las mujeres en situaciones equiparables a la de los hombres. Así, por ejemplo, la ejecutiva aparece como el “ideal de mujer” para las propias mujeres, a las que vende un magnífico aspecto y una gran belleza.

Es también destacable el interés que el doble *rol* femenino (ama de casa y profesional) está despertando en la publicidad actual: el 11% de los anuncios muestra a la mujer en esa doble faceta. Se trata de un dato muy importante, ya que los *spots*, por su acusada condensación temporal, suelen presentar en los escasos 20 ó 30 segundos una única acción en un único escenario. Que haya tantos anuncios presentando —a la vez— esa doble vertiente de la mujer, es un reconocimiento implícito de su progresiva madurez en la vida social: sin renunciar a ser madre y esposa, puede desempeñar también diversas actividades laborales o de proyección pública.

La cualidad que más aparece en el personaje femenino, la que más se exalta en la mujer de la publicidad, es la de “preocupada por la salud, alimentación e higiene” (en el 23% de los *spots*). En comparación con la publicidad de años anteriores, se ha reducido la preocupación por la familia (tan solo el 6%), que ya no figura entre las cualidades más frecuentemente atribuidas a la mujer en los *spots* televisivos. A la vez, la dulzura está dejando de ser también una de las cualidades más propias de la figura femenina. Ahora, los anuncios nos descubren un nuevo concepto de “dureza” que aflora en la mujer porque debe hacer frente a las numerosas solicitudes del mundo de hoy. De ahí que una nueva cualidad en los *spots* sea el de ser *exigente*: consigo misma, con los demás y con los productos que compra.

En las actividades desempeñadas por la mujer, y en comparación con épocas anteriores, se constata un considerable descenso de las labores como *ama de casa* (tan sólo el 13-17% de los *spots*). Está claro que los anuncios no presentan esa tarea como gratificante y enriquecedora, sino como una realidad más bien enojosa, llevada a cabo por mujeres insatisfechas y más bien maduras; como si no existieran amas de casa jóvenes, felices e inteligentes. El bagaje de conocimientos necesarios para la gestión de una casa y de una familia es generalmente negado por la publicidad. Con todo, a la vez que ha disminuido la presencia del ama de casa, se constata también una notable mejoría en su aspecto externo: la publicidad actual sugiere a la mujer que no tiene que renunciar a ser atractiva para llevar con eficacia el cuidado del hogar.

Pero, si ha bajado su presencia como ama de casa, aún ha descendido más su actividad como *esposa* (tan sólo el 5%). Los anuncios que la muestran en el hogar, priman sobre todo su papel en las tareas domésticas, relegando cada vez más su relación afectuosa con el marido. Por el contrario, sigue plenamente válida en nuestra sociedad su vertiente como *madre*, que acapara la nada despreciable cifra del 11% del total de los anuncios.

Indicios de que la publicidad ofrece ahora una nueva imagen profesional de la mujer es la fuerte presencia en los anuncios de *estudiantes y jóvenes*, unido al notable descenso de actividades consideradas anteriormente como típicamente femeninas: las de *secretaria y administrativa* (2-5%) o las de *enfermera, profesora y cuidadora* (1%), donde antes volcaba toda su inmensa capacidad de cariño. Sin embargo, el alto porcentaje de anuncios que muestran a la mujer trabajando como *modelo*, en el ámbito del *espectáculo* y la *televisión* hace sospechar que esa imagen pretendidamente actual es, en realidad, un tanto falsa y creadora de sueños artificiales. Con todo, hay también indicios de auténtica modernidad: *deportistas, creativas* y *empresarias* empiezan a tener ya un papel relevante en el conjunto de la publicidad.

En síntesis, podemos decir que la imagen de la mujer en la publicidad de nuestros días sigue siendo un estereotipo falso en algunos aspectos: sigue asociada al papel de *mujer objeto*, como reclamo sexual; o de *mujer florero*, como elemento decorativo. También lo son otras imágenes tópicas que abundan en los *spots*: el retrato de un ama de casa infeliz y entrada en años (la publicidad nunca la muestra feliz o joven, ni valora positivamente su entrega en el cuidado de la familia); el bosquejo de una mujer preocupada sólo por su belleza, su apariencia o su línea; la aspiración a ser una ejecutiva, en todo equiparada a los hombres, etc. No obstante, también vemos *spots* dirigidos a la mujer trabajadora, que comparte las tareas del hogar con un oficio generalmente gratificante; y en ellos se muestra una situación de igualdad en casi todos los aspectos sociales: la mujer estudia, sale de marcha, se relaciona, es independiente, y su profesión ocupa un lugar importante en su vida. Por todo ello podemos decir que su imagen mejora en la publicidad, aunque diste de ser un reflejo fiel de su situación en la familia, en el trabajo y en la sociedad.

7.6. BIBLIOGRAFÍA

ALBERS-MILLER, Nancy & Betsy D. GELB: "Business Advertising Appeals as a Mirror of Cultural Dimensions: Study of Eleven Countries", *Journal of Advertising*, nº 25 (Winter 1997), pp. 57-70.

BALAGUER CALLEJÓN, M^a Luisa. *La mujer y los medios de comunicación. El caso de la publicidad en televisión*. Ed. Arguval, Málaga, 1985.

BELK, Russell W. & Richard W. POLLAY: "Materialism and Status Appeals in Japanese and U.S. Print Advertising. A Historical and Cross-Cultural Content Analysis", *International Marketing Review*, nº 2, December 1985, pp. 38-47.

BELK, Russell W., Wendy J. BRYCE & Richard W. POLLAY: "Advertising Themes and Cultural Values: A Comparison of U.S. and Japanese Advertising", en K. C. Mun y T. C. Chan (eds.), *Proceedings of the Inaugural Meeting of the Southeast Asia Region*, Academy of International Business, Hong Kong, 1985, pp. 11-20.

CHENG, Hong: "Towards an understanding of cultural values manifest in advertising. A content analysis of chinese television commercials in 1990 and 1995", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, vol. 74, nº 4, winter 1997, pp. 773-796.

CHO, Bongjin, Up KWON, James GENTRY, Jun SUNKUN & Fredric KROPP: "Cultural Values Reflected in Theme and Execution: A Comparative Study of U. S. and Korean Television Commercials", *Journal of Advertising*, nº 4 (Winter 1999), pp. 59-73.

CLEMENTE, Miguel y SANTALLA, Zuleima: *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad*, Deusto, Bilbao, 1991.

DOMINGUEZ, Lucía: *Publicidad y Valores. Modelos de consumidor y análisis de valores en la publicidad televisiva actual*, Tesis Doctoral en Comunicación Pública, Universidad de Navarra, Pamplona, 1995.

EGUIZÁBAL, Raúl: *Análisis del mensaje publicitario*, Ed. Universidad Complutense, Madrid, 1990.

HOFSTEDE, Geert: *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Sage, Beverly Hills (California), 1980.

LERSCH, Phillip: *La estructura de la personalidad*, Ed. Scientia, Barcelona, 1968.

LIOU, Hui-Ching: *La publicidad de cosméticos y automóviles en Oriente y Occidente. La imagen de la mujer y del hombre en los spots de España, Taiwan y Japón*, Tesis de Master en Artes Liberales, Universidad de Navarra, 1994.

LEON, José Luis y OLABARRIA, Elena: *Conducta del consumidor y Marketing*, Deusto, Bilbao, 1991.

MAIGNAN, Isabelle: "Towards a comprehensive framework of cross-national differences in advertising expresión", <http://www.sbaer.uca.edu/Research/1995/SMA/95swa431.htm>, The University of Memphis, 1995.

MARTÍNEZ, Stella: *El discurso femenino en la publicidad televisiva española*, Tesis Doctorales de la Universidad de Málaga, S.P.I.C.U.M, Málaga 2003.

MÉNDIZ, Alfonso. "La imagen de la mujer en la publicidad televisiva" en LÓPEZ ESCOBAR, E. Y ORIHUELA, J. L. (eds.), *La responsabilidad pública del periodista*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1988.

MÉNDIZ, Alfonso: "Internacionalización de las campañas / Personalización de los medios: La publicidad transnacional de Coca-Cola", *Comunicación y Sociedad*, vol. VIII, nº 2, VII-XII 1995, pp.117-132.

MÉNDIZ, Alfonso et al.: "Valores culturales y estilos formales en la publicidad televisiva actual", *XVI Jornadas Internacionales de Comunicación*, Universidad de Navarra, Noviembre 2001 (Ed. de las Actas: en prensa).

MUELLER, Barbara: "Reflections of Culture: An Análisis of Japanese and American Advertising Appeals", *Journal of Advertising Research*, nº 27, June/July 1987, pp. 51-59.

MUELLER, Barbara: "Standardization vs. Specilization: An Examination of Westernization in Japanese Advertising", *Journal of Advertising Research*, nº 32, January/Febrary 1992, pp. 15-24.

NAVARRO, Beatriz y otros: *La imagen de la mujer en televisión española. 1984, un guión entre lo real y lo imaginario*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1984.

NAVARRO VALLS, Joaquín: *La manipulación publicitaria*, Dopesa, Barcelona, 1972.

ORTEGA CARRILLO, J. A. "Lectura crítica de textos visuales". En J. CABERO, F. MARTÍNEZ y J. SALINAS (Coords.): *Prácticas fundamentales de Tecnología Educativa*. Barcelona: Oikos Tau, 1999, pp. 109 a 132

PENINO, Georges: *Semiótica de la Publicidad*, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1976

PERDIGUER ANDRÉS, Agustín. *Análisis del tratamiento formal de spots en televisión (Festival de Cannes 1971-1991)*, Vellaterra: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1993.

PÉREZ TORNERO, José Manuel: *La semiótica de la publicidad*, Ed. Mitre, Barcelona, 1982.

POLLAY, Richard W.: "Measuring the Cultural Values Manifest in Advertising", en: James H. LEIGH & Claude R. MARTIN (eds.), *Current Issues and Research in Advertising*, University of Michigan, Ann Arbor (Michigan), 1983, pp. 71-92.

POLLAY, Richard W.: "The Distorted Mirror: Reflections on the Unintended Consequences of Advertising", *Journal of Marketing* nº 50 (April 1986), pp. 15-36.

POLLAY, Richard W. y GALLAGHER, Katherine: "Advertising and Cultural Values: Reflections in the Distorted Mirror", *International Journal of Advertising*, nº 9 (1990), pp. 359-372.

SEMPRINI, Andrea: *El marketing de la marca. Una aproximación semiótica*, Paidós Empresa, Barcelona, 1995.

SRIKANDATH, Sivaram: "Cultural Values Depicted in Indian Television Advertising", *Gazette*, nº 48, 1992, pp. 15-24.

STANTON, W. J. y FUTRELL, Ch.: *Fundamentos de Mercadotecnia*, Mc Graw Hill, México, 8ª ed., 1989.

UNWIN, Stephen F.: "How Culture Affects Advertising Expression and Communication Style", *Journal of Advertising*, nº 3, 1974, p. 24ss.

VISTORIA, Juan Salvador: *Nueva publicidad, Comercio electrónico y demás propuestas interactivas*, S.P.I.C.U.M., Málaga, 2001.

VICTOROFF, David: *La publicidad y la imagen*, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1980.

8. LOS MEDIOS DIGITALES EN EDUCACIÓN

José Antonio Ortega Carrillo

Universidad de Granada

8.1. Recursos tecnológicos y comunicación educativa: una visión evolutiva

Desde una perspectiva temporal y teniendo en cuenta la naturaleza de los soportes y los canales de comunicación formulamos en nuestra obra “*Comunicación visual y Tecnología Educativa*” (Ortega, 1997) una triple clasificación de las Tecnologías de la Información aplicables a la Educación: Tecnologías Clásicas, Tecnologías Nuevas y Tecnologías Avanzadas. Reconceptualizando y matizando aquella propuesta describimos su evolución histórica sistematizándola en cinco generaciones:

- I. Tecnologías *artesanales antiguas* (TCAN), desarrolladas por las elites sociales de las civilizaciones clásicas -egipcia, mesopotámica, griega, romana y bizantina- (pintura mural y en cerámica, escultura, arquitectura, interpretación musical, recitativa y teatral, escritura manuscrita en papiro y papel, etc.)
- II. Tecnologías *artesanales evolucionadas* (TCAE) desarrolladas por los artistas, artesanos y científicos desde la Edad Media hasta los comienzos del siglo XIX (pintura en perspectiva, polifonía musical, imprenta manual, etc.)
- III. Tecnologías *eléctricas clásicas* (TCEC), nacidas en el siglo XIX y comienzos del siglo XX (fotografía, imprenta mecánica, telefonía, fonografía, radiofonía, proyección fija y cine).
- IV. Tecnologías *analógicas modernas* (TCAM), surgidas en las décadas centrales del siglo XX con la invención de la válvula termoiónica, el

diodo de germanio y el transistor de silicio (magnetófono, televisión y vídeo).

- V. Tecnologías *digitales avanzadas* (TCDA), nacidas en el último cuarto de siglo XX con la aparición de los ordenadores que han hecho posible la generación de sistemas de digitalización, almacenamiento/compresión y teletransmisión de textos, imágenes y sonidos (redes telemáticas, televisión vía satélite, holografía, realidad virtual, etc.)

Puede completarse esta visión cronológica comentando diversas clasificaciones de los medios y tecnologías aplicables a la educación, así el profesor Manuel Área (1990) los clasifica en función de su naturaleza comunicacional del siguiente modo:

a) MEDIOS MANIPULATIVOS:

- Objetos y recursos legales: Material del entorno, de investigación y trabajo
- Manipulativo - simbólicos: Material lógico – matemático. Los juegos y juguetes.

b) MEDIOS TEXTUALES:

- Orientados al profesor: Guías del profesor o didácticas. Guías curriculares. Otros materiales de apoyo curricular.
- Orientados al alumno: Libros de texto. Material de lecto-escritura. Otros.

c) MEDIOS ICÓNICOS:

- Medios de imagen fija: Retroproyector. Proyector de diapositivas. Episcopio. Pizarra. Cartel. Cómic.
- Medios de imagen en movimiento: Proyector de películas. Televisión. Vídeo.

d) MEDIOS AUDITIVOS: Casete. Tocabiscos. Radio.

e) MEDIOS INFORMÁTICOS: El ordenador. Sistemas telemáticos: vídeo interactivo, teletexto, videotexto.

Desde una perspectiva más funcional, Antonio Bartolomé (1998) los clasifica siguiendo diversos criterios:

DIRECCIONALIDAD (SENTIDO):

- Medios unidireccionales.
- Medios bidireccionales.

TAMAÑO DEL AMBIENTE DE APLICACIÓN:

- Medios individuales.
- Medios de grupo.
- Medios de masas.

CÓDIGO EN QUE SE RECOGE LA INFORMACIÓN:

- Verbal.
- Icónico.
- Verboicónico.

MODO DE PRESENTACIÓN DEL CÓDIGO:

- Visual.
- Auditivo.
- Audiovisual.

CONTEXTO (PARA MEDIOS UNIDIRECCIONALES):

- Magistral.
- Participativo.

Por su parte, Aguaded y Martínez (1998), nos ofrecen una clasificación más pormenorizada:

Medios impresos y gráficos:

- Libros de texto.
- Fichas de trabajo.
- Guías de estudio dirigido.
- Pizarra tradicional.
- Pizarra blanca.
- Fanelógrafo.
- Papelógrafo o rotafolios.
- Pizarra magnética.
- Pizarra fotocopiadora.
- Carteles y murales.

Medios Audiovisuales:

- Retroproyector y transparencias.
- Diapositivas y diaporamas.
- Sonidos.
- Fotografía.
- Vídeo.
- Imágenes.

Medios de comunicación:

- Tebeos, historietas y cómics.
- Fotonovelas didácticas.
- Radio.
- Prensa.
- Televisión.
- Cine.
- Publicidad.

Medios informáticos y cibernéticos:

- Ordenadores.
- Multimedia.
- Redes: Internet.

Como puede observarse en ambas propuestas, los criterios de clasificación varían de unas a otras, pero en todo caso, son modelos de referencia ejemplificadores que pueden servir a los docentes para tener una panorámica general de las posibilidades que los medios ofrecen.

8.2. El profesor ante los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías: conocimientos y competencias profesionales básicas

El nuevo perfil profesional resultante de la multiplicidad de funciones que la LOGSE atribuye a los docentes exige un primer nivel de dominio teórico-práctico de conocimientos y habilidades tecnológico-comunicacionales relacionados con:

- La integración en los desarrollos curriculares de la utilización de los principales instrumentos informáticos y audiovisuales y del uso crítico de los medios de comunicación social.
- La utilización en las posibles aplicaciones organizativas y administrativas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Tras ello el docente ha de completar su formación con la adquisición de otras competencias profesionales especializadas relacionadas con:

- El diseño, aplicación y evaluación de recursos tecnológico-educativos.
- La experimentación de los modelos de diseño multimedia/hipermedia aplicables a los procesos enseñanza-aprendizaje (presencial, semipresencial y a distancia).
- El análisis del cambio tecnológico y sus implicaciones en la innovación pedagógica y en la evolución organizativa de las instituciones educativas.

En este marco epistemológico, el presente trabajo intenta ofrecer una visión panorámica e introductoria de este amplio conjunto de conocimientos y competencias profesionales.

8.2.1. El docente ante la selección de los medios y recursos tecnológico-didácticos

La integración curricular de los medios y las tecnologías de la comunicación en la enseñanza están, en último extremo, condicionadas por las decisiones que los profesores individual y colectivamente tomen en torno a los medios, esto es, respecto a la selección, el diseño y la evaluación de los mismos. Éstas implican siempre un esfuerzo de coordinación y de adecuación a la experiencia personal y contextual donde se va a llevar a cabo el uso didáctico de los medios.

Zabalza (1987, 203) expone una serie de criterios para que “los medios funcionen bien en la escuela”:

- Las virtualidades técnicas que poseen en cuanto medios.
- La adaptación y adecuación a sus destinatarios, esto es, a los alumnos y profesores que van a hacer uso de ellos.
- La sintonía con la función que se quiere que desempeñen estos medios o tecnologías en la programación curricular.
- La adecuación a las variables extrínsecas del entorno, que constituyen su dimensión pragmática: cómo se va a plantear el trabajo, limitaciones espaciales, implicaciones de profesor y alumnos...
- La forma en que asumen y posibilitan un aprendizaje integrado.
- Criterios de tipo administrativo y económico (costes, rentabilidad, etc.).

Las decisiones sobre los medios tienen sentido si las contemplamos en estrecha relación con el resto de los elementos del currículum y en su adecuación a la teoría de la enseñanza (Nafría, 1996; Gutiérrez, 1998). Seleccionar los más apropiados implica, para Ballesta (1999, 167), decidir cuáles son los más coherentes con la teoría curricular y con la metodología de trabajo a desarrollar, en cuanto que conforman el espacio relacional en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En cualquier caso, como matiza Gallego (1995, 228), son los medios los que han de estar al servicio del Proyecto Educativo y no al revés. A priori, y bajo la lógica de este supuesto, la administración deja potencialmente a cada centro la posibilidad de que establezca los criterios más idóneos. Así en los

documentos oficiales andaluces se señala que “cada centro deberá establecer criterios para la selección y utilización de diversos tipos de medios, su organización y disposición y la funcionalidad primordial para la que se los requiere” (Consejería de Educación, 1992b, 71). En este sentido, los criterios que establece la Junta de Andalucía para la selección de los medios didácticos son:

- Los medios han de estar referidos al marco psicodidáctico y a las características perceptivas, afectivas y cognitivas de los sujetos a los que van dirigidos.

- Son preferibles aquellos medios que contienen menos opiniones y juicios de valor (salvo que se quiera trabajar con ellos) y que se centren en presentar descripciones y una amplia variedad de códigos; aquéllos que posibilitan la fantasía y los simbolismos para facilitar el componente lúdico; aquéllos que resaltan datos y hechos objetivos así como su forma de contraste; aquéllos que combinan una adecuada perspectiva abierta o expansiva y otra más cerrada y convergente (Consejería de Educación, 1992b: 72).

Se trata, por tanto, de propuestas abiertas con la finalidad de ayudar al profesor a elegir, ya que simples “recetarios” serían baldíos y conceptualmente erróneos.

La selección de medios debe estar ceñida a la potencialidad de éstos para lograr un objetivo concreto, ya que la función básica de los medios es facilitar el aprendizaje (Zabalza, 1983). El problema radica en conocer con precisión esas potencialidades de los medios, teniendo en cuenta que la importancia de éstos hay que considerarla en función del contexto donde actúan, de la intencionalidad de su empleo y no en el medio aislado (Martínez, 1985).

Para Ballesta (1999, 169), apoyándose a su vez en Brown, Lewis y Harcleroad (1977), pueden emplearse como principios generales en la selección los siguientes:

- No hay un solo medio que sea óptimo para todos los fines.

- El uso de los medios debe relacionarse con los objetivos.
- Los usuarios deben familiarizarse con el contenido de los medios.
- Los medios deben ser adecuados para el formato de enseñanza.
- Los medios deben corresponder con las capacidades y los estilos de aprendizaje.
- Los medios no son buenos ni malos por el hecho de ser concretos o abstractos.
- Los medios deben elegirse con criterios objetivos, no sobre bases de preferencias personales o predisposiciones.
- Las condiciones físicas que rodean las aplicaciones de medios afectan en grado significativo a los resultados.

Cabero (1989, 1991 y 1992), por su parte, ha propuesto una serie de indicadores para ayudar a la selección de los medios tanto al profesor como al equipo docente:

- El currículum es el espacio donde los medios adquieren sentido.
- La selección de los medios debe realizarse teniendo en cuenta otros elementos curriculares: contenidos, objetivos, métodos, estrategias de aprendizaje... y los participantes en el acto instruccional.
- Las predisposiciones y actitudes que alumnos y profesores tengan hacia el medio pueden ser relevantes de cara a la interacción y condicionar los resultados que se obtengan.
- El contexto instruccional y físico es un elemento condicionador, facilitando o dificultando la inserción del medio.
- Las diferencias cognitivas entre los alumnos pueden condicionar los resultados a alcanzar y las formas de utilización, por lo que se ha de reflexionar sobre el acto didáctico en que se utilizan y la metodología que se aplica.
- Los medios deben propiciar la intervención sobre ellos por el profesor y los alumnos. Por ello, en la medida de lo posible, deben seleccionarse medios que permitan la intervención docente y discente en la construcción y elaboración de sus mensajes.

- Las características técnicas y sémicas del medio, su versatilidad y facilidad influyen considerablemente. Antes de pensar en términos de qué medios, debemos plantearnos para quién, cómo lo utilizaremos y qué se pretende con ellos.

En definitiva, podemos afirmar que las decisiones sobre los medios tienen sentido si las contemplamos en estrecha relación con los demás elementos curriculares y en sintonía con la teoría de la enseñanza que construyamos. Seleccionar los más adecuados, para Gallego (1995, 229), implica decidir cuáles son los más coherentes con la teoría curricular y de enseñanza, y con la metodología de trabajo a desarrollar, en cuanto que conforman el espacio relacional en el que se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje porque, como afirma Cebrián (1991), es desde el campo curricular y desde las distintas concepciones curriculares desde donde mejor podemos comprender las diferentes acepciones en la decisión sobre los recursos tecnológicos.

8.2.2. Implicaciones organizativas de los medios y tecnologías aplicables a la educación

Las relaciones en un centro escolar resultan difícilmente asépticas en opinión de Lorenzo Delgado (1996,11). Siempre responden a alguna de estas tres finalidades del ecosistema:

- *La concurrencia de esfuerzos, ideas, ideales, intenciones, afectos.*
- *La complementariedad en la que ya suele haber una parte que da y pone más que otra, o*
- *El antagonismo, cara inversa de las anteriores, y cuya expresión más radical es la depredación, que en ocasiones también hace acto de presencia, por lo menos "simbólica", en el escenario ecosistémico.*

Tal entramado relacional aumenta su complejidad cuando se aborda la esencia curricular de transformar un conocimiento científico -caracterizado por su riqueza y rápida evolución- en conocimientos, procedimientos y actitudes accesibles a los educandos. En esta tarea curricular, señala Lorenzo Delgado (1996, 12), se

han ido generando una serie de herramientas, de medios y recursos materiales, con sus correspondientes procesos específicos que constituyen un elemento caracterizador del ecosistema: la tecnología, en su doble dimensión:

* *Material: medios didácticos, recursos educativos en el sentido más usual: MAV, ordenadores, textos...*

* *Simbólica: instrumentos no físicos que vehiculan los procesos formativos: el PEC, la Programación Final, la Memoria Anual, por ejemplo.*

Esta concepción sitúa a la tecnología como una categoría envolvente conceptualmente tanto de los medios como de los recursos didácticos que han de mejorar la eficiencia comunicacional de los complejos procesos que acontecen a diario en el seno de la comunidad escolar.

Analizaremos en este apartado de nuestra reflexión la situación de los espacios, medios didácticos y las tecnologías aplicables a la educación existentes en la generalidad de los centros educativos ordinarios, para ofrecer, posteriormente, una propuesta basada en la necesidad de optimizar la organización y utilización de los medios y las tecnologías.

En la mayor parte de los centros educativos los recursos didácticos y las tecnologías se encuentran almacenadas en uno o varios espacios (laboratorios, almacén, despachos, seminarios, clases, etc.) siendo responsables de su custodia los conserjes, profesores, jefes de seminario, secretario, jefe de estudios y director. Tal dilución de localizaciones y responsabilidades genera multitud de obstáculos y barreras que afectan en muchos casos a la frecuencia de utilización, el estado funcional, la modernización y la producción e investigación tecnológico-didáctica.

Son escasos los centros docentes que disponen de personal cualificado para realizar las tareas de mantenimiento de los medios tecnológicos (limpieza, sustitución de lámparas, mantenimiento adecuado de los sistemas de alimentación eléctrica, realización de ajustes ópticos o mecánicos, etc). Tal circunstancia produce frecuentemente consecuencias tales como:

- Deterioro rápido de los sistemas electrónicos y ópticos con la consiguiente reducción de la vida útil del medio tecnológico.

- Almacenamiento y desuso de aparatos que, teniendo pequeñas averías (enchufes y clavijas que sustituir, soldaduras que reforzar, objetivos que limpiar, ejes ópticos que ajustar, etc.) nadie se ocupa de volver a poner en uso.

- Despreocupación por la reparación de aparatos que han sufrido averías de mayor envergadura (eléctricas, electrónicas y mecánicas) que requieren el traslado de los mismos a talleres especializados o envío a los servicios técnicos. Tal despreocupación alarga los tiempos de reparación lo que produce malestar entre los miembros de la comunidad educativa que tras solicitar, en diversas ocasiones, el uso del aparato averiado acaban por desinteresarse y prescindir de su uso curricular.

- Encarecimiento de los gastos de reparación por desconocer los servicios técnicos más competitivos en cada momento.

- Imposibilidad de reparar las averías, producida por la inexistencia en el centro de recambio de las piezas que se deterioran con mayor frecuencia (puntos débiles de cada aparato) antes que desaparezcan del mercado.

Igualmente son escasos los centros que disponen de algún profesional especializado responsable de analizar las novedades que anualmente se producen en la industria de los medios tecnológicos, materiales de paso y software. Tal circunstancia produce una pronta obsolescencia de parte del parque tecnológico a la par que produce cierta despreocupación a la hora de prever las partidas presupuestarias anuales que deberían dedicarse a renovar tal parque en cuyo proceso de financiación pueden colaborar la asociación de padres y otras entidades del entorno del centro.

Las diversas fórmulas de organización y gestión diluida de medios y recursos tecnológico-didácticos suelen producir genéricamente una escasa o nula actividad productora e investigadora. En nuestras investigaciones hemos podido detectar algunos factores que favorecen esta escasez de producción:

* Falta de dominio por parte de profesores, alumnos y padres de los lenguajes propios de los medios tecnológicos (visual, sonoro, audiovisual y digital) y del aparataje específico de cada medio.

* Inexistencia de espacios apropiados para la producción de documentos visuales (periódicos, diapositivas, fotografías), sonoros (programas de radio, bandas sonoras, locuciones), audiovisuales (diaporamas y videoramas) y digitales (Bases de datos, procesadores de texto, hojas de cálculo, diseño gráfico, animación y navegación por redes) tales como una cabina insonora, estudios para la práctica de fotografía y filmaciones en vídeo, laboratorio fotográfico, aula digital, salón de actos, etc.

* Escasez de aparatos apropiados para la producción de materiales didácticos (cámara fotográfica, camascopio de vídeo, magnetoscopios, mesas producción y montaje de vídeo, mesa mezcladora de sonido, aparatos de grabación y reproducción de sonido (magnetófono y lector de discos), unidades de fundido de imágenes, ordenadores multimedia, grabadora de CD-ROM, etc.

* Escasa concienciación de profesores y padres sobre la necesidad de insertar en el currículo el trabajo con los medios de comunicación (prensa, radio, televisión y redes telemáticas) y de investigar sobre la optimización didáctica del uso de las tecnologías.

* Escasa preocupación de las Administraciones Educativa (nacional, autonómica y universitaria) por formar al profesorado en todo aquello que favorezca la integración curricular de las tecnologías audiovisuales y digitales y de los medios de comunicación.

* Deficiente dotación inicial y escasa renovación periódica de los medios tecnológicos existentes en los centros por parte de la Administración Educativa competente.

8.2.2.1. Tendencias tradicionales en la organización de los medios y recursos tecnológico-didácticos

La literatura científica generada a partir de la promulgación de las Leyes Orgánicas del Derecho a la Educación (LODE), de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y de Participación, Evaluación y Gobierno (LOPEGCE) continua recomendando a los legisladores de creación estas instancias tecnológicas.

Así, Concepción Ciscar y M^a Esther Uría insisten en su manual de *Organización Escolar y Acción Directiva* (1986) en la necesidad de dotar a los centros de un Departamento de Tecnología y Recursos concebido como *"lugar de estudio y trabajo donde se guardan los materiales y equipos didácticos, donde se utilizan preferentemente alguno de ellos y donde a través de los mismos se pueden realizar además distintas modalidades de trabajo en equipo... Todo Departamento de Recursos organiza y coordina los equipos didácticos, los medios audiovisuales, la biblioteca, así como el resto de materiales que disponga el centro"* (pág. 300).

Igualmente Joaquín Gairín y Pere Darver, en su manual sobre *Organización de Centros Educativos* (1994, 172) sugieren que, *mientras que debe existir un material didáctico de clase (imprescindible para ella a lo largo de toda una jornada), el material común de uso esporádico por una o varias clases debe estar disponible en un "Centro de Recursos Colegiales", también llamados "Centros de Medios Instructivos o Mediatecas"...* *"El Centro de Recursos centraliza toda la información, y de él dependen la Sala de Medios Audiovisuales, la Biblioteca, los laboratorios, etc.* (pág.. 173).

Florentino Blazquez y Francisco Martínez (1995) basándose en los estudios de Concha Vidorreta (1982), apuestan, al igual que los anteriores, por la creación de los denominados Centros de Recursos *asignándoles como significados esenciales la docencia y la investigación:*

-Con relación a la docencia, el C. de R. debe no sólo ocuparse de facilitar los medios didácticos necesarios sino que ha de proporcionar la enseñanza requerida para una incorporación, técnicamente correcta, dentro de un plan de trabajo.

-Con respecto a la investigación, es la premisa requerida para hacer posible la anterior. Los C. de R. deben desarrollar investigaciones propias, que les proporcionen el conocimiento necesario, para abordar tanto la producción como la enseñanza de los medios, de forma adecuada al contexto en que esté ubicado (pág.. 448).

A la hora de concretar las funciones de los C. de R. estos investigadores distinguen entre los denominados "Centros de Recursos Colegiales y los

Intercolegiales". Los primeros están al servicio de un sólo centro, centralizando los recursos del mismo y disponiendo las condiciones adecuadas para el trabajo de profesores y alumnos (se centran tanto o más en la facilitación del aprendizaje de los alumnos). Los de carácter intercolegial estarían orientados a los profesores de una determinada zona (localidad, provincia o región) y atenderían tareas de préstamo, elaboración de materiales, formación del profesorado, etc. (pág..450).

Las investigaciones de Manuel Lorenzo (1996) vienen a reforzar este clamor generalizado sobre la necesidad de dotar a los Centros y Comarcas Educativas de Centros de Recursos Didácticos. Convencido promotor de la concepción ecosistémica de la realidad escolar y de la importancia de la tecnología en el funcionamiento y regulación de las relaciones entre las diversas poblaciones del mismo, Lorenzo Delgado, afirma que *"el ecosistema genera instrumentos y estrategias cuyo papel en relación con la energía es variado ya que estos:*

- *Posibilitan el necesario depósito y almacenamiento, en soportes, y en las condiciones adecuadas, de la energía circular formativa.*
- *Apoyan y potencian esta transmisión energética.*
- *Facilitan su intercambio y distribución entre las unidades organizativas y los grupos de población.*
- *Aumentan la capacidad y disponibilidad formativa del ecosistema para ser usada en casos pertinentes"* (pág. 14).

El mencionado investigador propone tres soluciones significativas al problema de la organización de los recursos didácticos:

1. Los talleres y rincones, que funcionando a nivel de aula o de ciclo, y de clara inspiración freinetiana, facilitan la unión "in situ" de la teoría y la práctica, favoreciendo la creatividad mediante la reflexión en la acción y, vehiculan con facilidad la investigación en el aula, la individualización y la personalización de los aprendizajes.

2. El Departamento de Actividades Complementarias y extraescolares, que inspirado en la figura de los departamentos dedicados a la infraestructura y a la

organización de recursos (Lorenzo, 1985), integra entre sus competencias y campos de acción lo que puede llamarse indistintamente: aula de recursos, sala de usos múltiples, mediateca o centro de recursos colegial.

3. El Centro de Recursos Zonal especializado en tareas de investigación, documentación y producción de materiales (pp. 16-34)

8.2.2.2. Hacia una organización comunitaria de los medios y los recursos

Desde una concepción eco-comunitaria de la utilización de los medios y las tecnologías y desde la perspectiva de las grandes comunidades escolares que se constituirán cuando se culmine el proceso de implantación de la LOGSE, y en el marco de referencia trazado por el profesor Lorenzo Delgado, creemos necesario que el nivel organizativo intermedio denominado por él Departamento de Actividades Complementarias y extra escolares, se potencie asumiendo parte de las funciones asignadas al Centro de Recursos Zonal.

Consiguientemente apostamos por la organización y gestión especializada de los medios y recursos tecnológicos escolares por entender que puede conducir a la optimización de los sistemas de transporte y almacenamiento de la información que circula por el ecosistema escolar. Esta organización especializada podría producir los siguientes efectos deseables desde el punto de vista de la eficiencia ecotecnológica:

- * Planificación sistemática y no esporádica, del uso didáctico de los medios y las tecnologías.

- * Diseño y optimización de espacios apropiados.

- * Control y mantenimiento adecuado de equipos, materiales de paso y software.

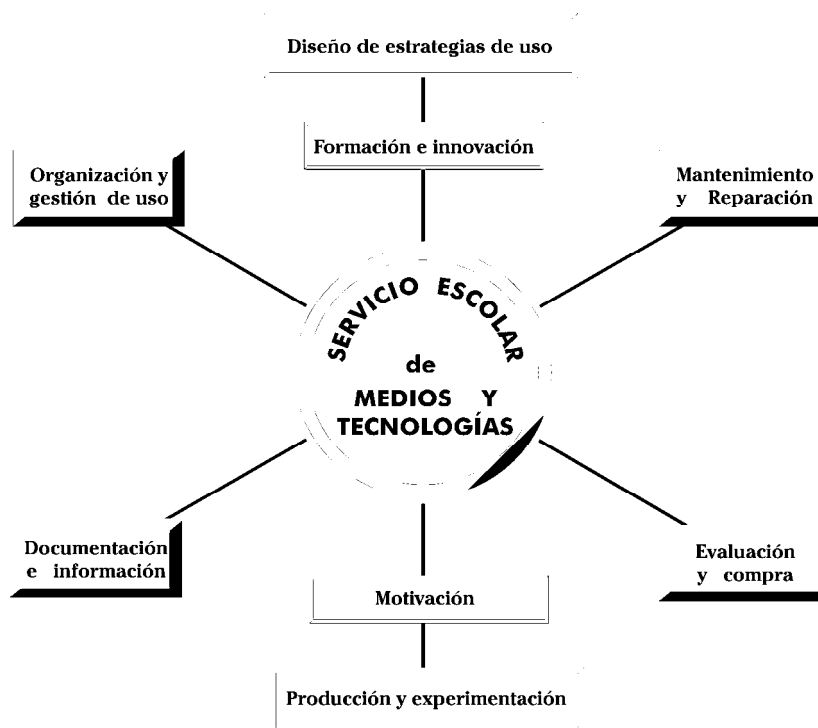
- * Promoción y apoyo técnico al diseño y producción de materiales didácticos propios del centro.

- * Evaluación rigurosa de los medios y materiales previa a su adquisición (catálogo anual de novedades tecnológicas).

- * Mantenimiento de un sistema archivo versátil y actualizado tecnológicamente.
- * Difusión de materiales autoproducidos e intercambio con los elaborados por otros centros.
- * Renovación de equipos tecnológicos y materiales didácticos.
- * Revisión periódica para conseguir el mantenimiento en estado óptimo de los equipos tecnológicos.
- * Reparación urgente y económica de las averías producidas (autorreparación y reparación externa).
- * Apoyo a la formación permanente y a la actualización tecnológico-didáctica.
- * Promoción y apoyo a la investigación en el uso educativo de medios de comunicación y las tecnologías.
- * Apertura e interacción con la comunidad (alfabetización tecnológica y en el uso de los medios de comunicación de la población).

Como alternativa para conseguir que esta gestión especializada pueda llevarse a cabo con eficacia y agilidad proponemos la creación en las Comunidades Educativas dedicadas a la Educación Infantil + Primaria, Educación Primaria, Educación Primaria + Secundaria Obligatoria y Educación Secundario (ESO, Bachillerato y F.P.) -y con carácter análogo a un departamento-, del denominado SERVICIO ESCOLAR DE MEDIOS Y TECNOLOGÍAS cuyos cometidos hemos descrito más arriba y que sintetizamos en el diagrama adjunto.

Figura 8.2.2.2.f. Servicio escolar de medios y tecnologías



Es un brazo articulado de la comunidad educativa "al servicio" de los ecosistemas humanos en los que se inserta (barrio, localidad, comarca). Su estructura básica está compuesta por el lugar de búsqueda de información (mediateca), los talleres de diseño y creación de materiales didácticos (fotografía, radio, vídeo, televisión, diseño gráfico y animación informática, etc.), los diversos proyectos de investigación en la acción que puedan acometerse en la comunidad educativa y en colaboración con otras comunidades y corporaciones (ayuntamiento, emisora de radio y televisión local, periódico comarcal, empresas, sindicatos, asociaciones vecinales y culturales, ONGs, centros de educación de adultos, clubes, etc.), y la unidad de mantenimiento y compras.

En la financiación de las actividades del servicio podrán cooperar tanto el Centro y la APA (asignando partidas en su presupuesto anual) como los organismos públicos y entes privados implicados en los proyectos abiertos al entorno de innovación, experimentación y educación comunitaria, tales como:

- Cursos y seminarios Alfabetización visual, Lectura crítica de los medios de comunicación y educación estética.
- Talleres de lenguaje gestual, mímica, gimnasia y teatro.
- Talleres de poesía, teatro leído y dramatización.
- Cineforum y forum musical.
- Taller de fotografía y laboratorio.
- Seminario de producción de documentos videográfico.
- Seminario de aprendizaje de programas informáticos (tratamiento de textos, bases de datos, diseño gráfico, animación digital, etc.)
- Investigaciones de campo sobre el uso de la televisión, la incidencia de la publicidad audiovisual, la imagen de la mujer y de los niños que transmiten los medios de comunicación, etc.

Nuestra propuesta de creación del SERVICIO ESCOLAR DE MEDIOS Y TECNOLOGÍAS (Ortega, 1997) exige la habilitación de los siguientes espacios:

- Taller de prensa y comunicación escrita de al menos 40 metros cuadrados.
- Taller de comunicación oral, sonora, musical, idiomas y radio de unos 70 metros² de superficie, con posibilidad de comunicarlo con el taller de comunicación visual de 60 metros cuadrados.
- Taller de comunicación informático-digital de unos 70 metros².
- Mediateca de 150 metros cuadrados.
- Unidad de mantenimiento y reparación de 20 metros cuadrados.
- Despacho múltiple y sala de reunión para el personal del servicio de 30 metros cuadrados.
- Sala de proyecciones, representaciones y audiciones de 175 metros cuadrados, sustituible por un espacio diáfano para usos múltiples.

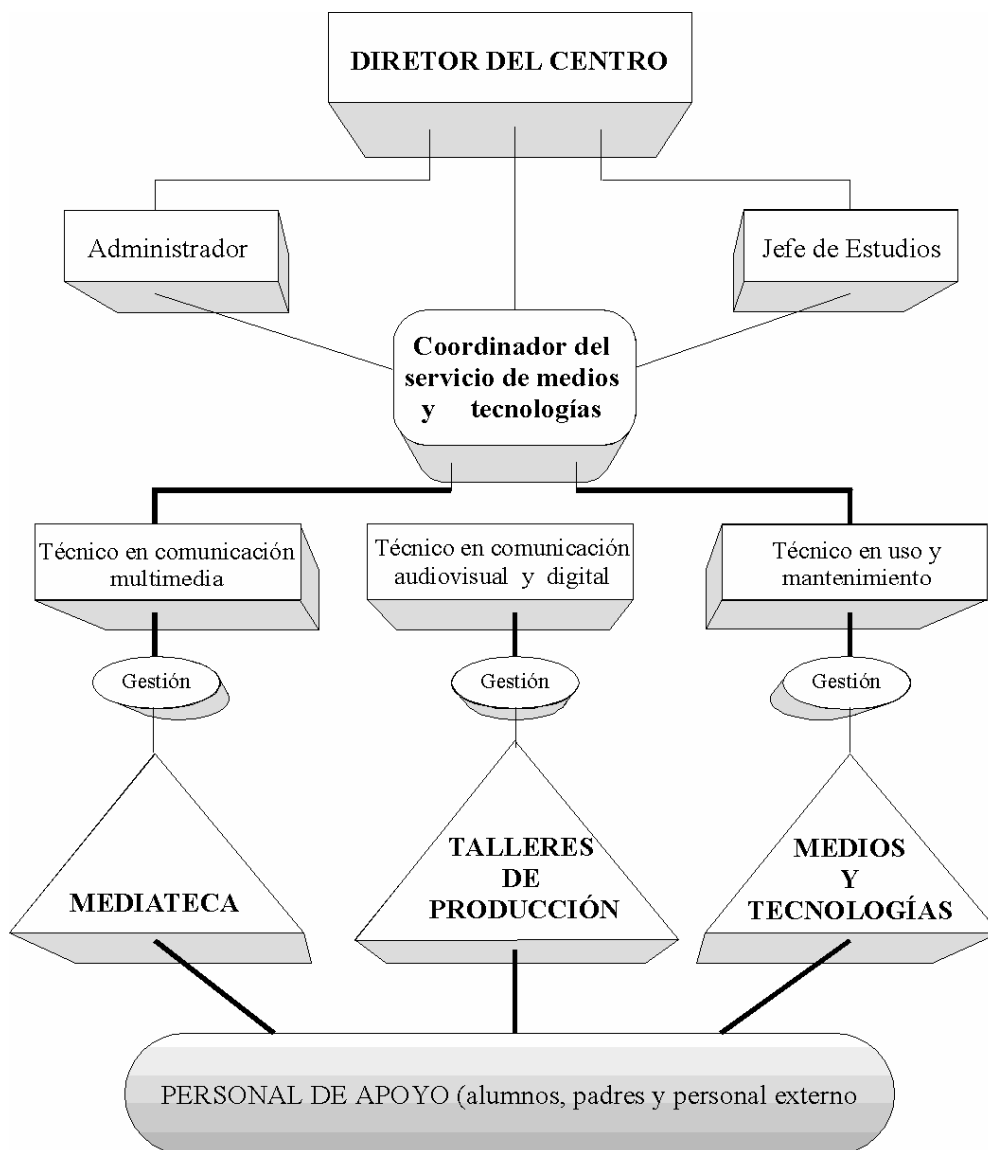
También supone la creación de la figura del COORDINADOR DEL SERVICIO cuyas funciones podrían ser asumidas por un pedagogo especialista en medios de comunicación y tecnología educativa. En línea con lo anterior ha de procurarse la incorporación de personal especializado (profesores con reducción horaria y/o técnicos externos) con capacidad para:

- a) Gestionar la mediateca (técnico en documentación multimedia)
- b) Coordinar los talleres de producción (técnicos en comunicación visual, sonora y audiovisual).
- c) Responsabilizarse de los trabajos especializados de unidad de mantenimiento, reparación y compras (técnico en tecnologías).

Igualmente debe procurarse la formación de un equipo de apoyo tecnológico formado por personal voluntario (padres, madres, alumnos, alumnas, fotógrafos aficionados, radioaficionados, vídeo aficionados, electrónicos, músicos, etc.)

El siguiente gráfico muestra la articulación de este organigrama.

Figura 8.2.2.2.g. Organigrama de la distribución de los recursos humanos del Servicio Escolar de Medios y Tecnologías.



Finalmente proponemos para el servicio la siguiente dotación tecnológica:

* *Para la creación y reproducción de textos visuales estáticos:* Cámaras fotográficas, laboratorio fotográfico, lector de microfichas, proyectores de

diapositivas, retroproyectores, opascopios y útiles para la elaboración de maquetas, carteles, *collages*, láminas, mapas, etc.

* *Para la creación y reproducción de mensajes sonoros*: Estudio de grabación y reproducción (platinas, lector de CD, micrófonos, mesa de mezclas, magnetófonos, discos y cintas con efectos sonoros, instrumentos musicales, etc.), y emisora de radio.

* *Para la creación y reproducción de textos audiovisuales*: Cámaras de vídeo, mesa de montaje, magnetoscopios, monitores, televisores, etc.

* *Para la creación y reproducción de mensajes informático/digitales*: Ordenadores, grabador de CD-ROM, escáner, impresoras, módem, cámara digital, pantalla de cristal líquido, proyector digital, conexión a Internet, etc.

8.3. Integración curricular de la prensa escrita y la digital

El diseño de desarrollos curriculares abiertos al entorno aconseja la recurrencia a otras fuentes de información impresa o digital que por su caracteriología completan a los libros convencionales cuyas ediciones se actualizan solo de tarde en tarde. Periódicos, revistas especializadas, cómics didácticos, fotohistorias, libros electrónicos (CD-Rom), acceso a bibliotecas electrónicas o a webs informativas constituyen recursos cuya utilización curricular debería generalizarse con urgencia.

En las últimas décadas han sido millares de centros educativos españoles los que se han sumado a las campañas de utilización curricular de la prensa escrita consiguiendo resultados sugerentes tanto desde el punto de vista del enriquecimiento instructivo como del desarrollo de capacidades intelectuales de análisis, síntesis, crítica y creatividad. Las investigaciones publicadas por Sevillano y Bartolomé (1997) son muestra inequívoca de ello.

Coincidimos con Aguaded y Martínez (1998) y con Domingo y Mesa (1999) en afirmar que la integración curricular de la prensa escrita y digital (en todas las variedades antes señaladas) abre a alumnos y profesores multitud de caminos en el campo de la creación compartida de conocimiento y en el desarrollo de las capacidades crítica y de creación literaria. Así, Domingo y Mesa (1999) resaltan de una doble utilidad didáctica de la prensa cuando señalan que puede usarse tanto como objeto de estudio para comprender el medio cual instrumento para adquirir enfoques y contenidos. Compartimos con Martínez (1994) y Aguaded y Martínez (1998) la opinión de señalar que el uso escolar del periódico:

- Hace posible un aprendizaje interdisciplinario.
- Facilita el aprendizaje de procesos de trabajo.
- Potencia la enseñanza activa.
- Da cabida a todos los contenidos y elementos del currículum.
- Es un elemento integrador de la comunicación.

Aquellos centros que se elaboran periódicos y revistas escolares:

- Se convierten en un potente instrumento de comunicación entre padres, profesores, alumnos y entorno.
- Informan de los resultados de la clase, favorece el trabajo colaborativo especializado, motiva el aprendizaje y orienta hacia la investigación.
- Puede utilizarse como instrumento de evaluación institucional.
- Favorecen la participación de los padres en los centros.

En los siguientes apartados analizaremos las diversas estrategias de integración curricular de la prensa.

8.3.1. Taller de noticias y artículos especializados

Las propuesta de utilización didáctica de la prensa son muy ricas y diversas. Así pueden crearse *bancos de noticias* y de *artículos* especializados en ciertas temáticas culturales o científicas. Estas son susceptibles de clasificarse y archivar en formato analógico (soporte papel) o digital (previa digitalización mediante escáner). Esta última posibilidad permite la creación de bases de datos de información escrita y otras de imágenes que los alumnos pueden consultar tanto desde los terminales informáticos existentes en los centros educativos, como desde sus propios domicilios o de locales públicos (cibercafés) por ejemplo a través de Internet. La consulta de los periódicos electrónicos existentes en línea es una novedad de gran interés. Sus páginas suelen estar editadas en lenguaje HTML con lo que pueden leerse usando cualquiera de los programas navegadores disponibles. Tales programas permiten seleccionar bloques de texto, imágenes e incluso microfilmaciones digitales y almacenarlas en el ordenador de forma directa. Estas utilidades telemáticas permiten enriquecer de forma rápida los bancos didácticos de noticias, artículos e imágenes (*taller de noticias*) cuya creación estamos proponiendo en estas páginas.

8.3.2. Periódico de aula o ciclo

El *periódico* en formato *mural* es otra de las modalidades didácticas más extendidas. Supone un nivel de profundización sobre la propuesta anterior. Al confeccionarlo los propios alumnos elaboran las noticias utilizando técnicas periodísticas (entrevistas, reportajes, crónicas, etc.) junto con técnicas gráficas e icónicas (titulaciones, inserción de fotografías y dibujos, etc.). El periódico mural del aula es una tarea colaborativa en la que intervienen todos los alumnos coordinados por el profesor o por uno de ellos que actúa como director. Tradicionalmente los periódicos murales se han confeccionado usando como soportes tableros de corcho, papel continuo o pizarras magnéticas.

En la actualidad es posible simultanear la edición analógica de los periódicos murales con otra *electrónica* realizada usando programas para el diseño de presentaciones digitales tales como el Power Point o el Word Perfect Presentation. En estos casos el periódico mural puede convertirse en un auténtico *periódico digital de aula* cuyo contenido puede ubicarse en el servidor informático de la administración educativa para ser consultado “en línea” bien desde los terminales de la intranet existente en los centros, bien desde los domicilios particulares mediante el acceso al correo electrónico. Estos ejemplares de periódicos digitales de aula pueden enviarse a los ordenadores de los domicilios particulares de los alumnos a través de correo electrónico mediante archivos adheridos (attachement). Esta posibilidad permite a padres y alumnos consultar y comentar el contenido y la forma del *periódico electrónico de aula* así como de enviar colaboraciones y sugerencias, enriqueciendo con ello interacción virtual centro-familia.

8.3.3. La revista de centro

Las *revistas escolares* son otra de las modalidades de integración curricular de la prensa más frecuentes en los centros. En estos casos suele encargarse al profesor responsable de la asignatura denominada *Medios de Comunicación* que coordine un equipo de redacción, maquetación y difusión de los números de la revista (generalmente uno por trimestre). Este equipo suele impulsar la participación

de alumnos y profesores quienes escriben colaboraciones literarias o elaboran cómics o fotografías para ilustrar las noticias. La forma más usual es el establecimiento de la figura del corresponsal de aula que se encarga de recordar a alumnos y profesores la posibilidad de escribir colaboraciones. Los corresponsales de aula suelen mantener reuniones quincenales o mensuales con los redactores de la revista para entregarles los trabajos y ayudar a planificar y coordinar la edición de cada número.

Como novedad técnica proponemos que los números de las revistas escolares se almacenen digitalmente en formato PDF mediante el correspondiente programa conversor. Tal opción permite la remisión mediante un fichero adherido a un correo electrónico convencional del número de la revista en formato digital a otros centros educativos y a los domicilios particulares de los alumnos, favoreciendo la difusión y disminuyendo con ello los costes de impresión y distribución.

8.3.4. La revista intercentros

En los últimos años se han realizado en nuestro país diversas experiencias en las que han participado centros educativos con larga tradición en el uso y cultivo curricular de la prensa escolar. Fruto de muchas de ellas ha sido la aparición de revistas inter-colegiales cuyos números han sido patrocinados por administraciones educativas, asociaciones, fundaciones y empresas privadas (véase Sevillano y Bartolomé, 1999).

Igualmente se han realizado múltiples jornadas de convivencia y encuentros en torno a la prensa escolar en los que se han intercambiado experiencias e ideas y cuyos resultados son enormemente alentadores para quienes defendemos la integración curricular de los medios de comunicación.

El conocimiento de estas iniciativas puede ayudar a los profesores de a diseñar talleres y seminarios adaptados a las características de sus contextos educativos.

8.4. Integración curricular de sonido y la radio analógica y digital

El almacenamiento y reproducción digital de voz y sonidos ha comenzado a experimentarse en algunos centros educativos en los últimos años con la llegada de dotaciones de equipos informáticos multimedia provistos de potentes tarjetas de sonido y de software específico que permite digitalizar fragmentos musicales y de locución. Los ficheros musicales denominados *.wav* son sintetizados por las aplicaciones sonoras de las versiones más avanzadas del sistema operativo Window, así como por programas de creación de presentaciones digitales tales como el Power Point. Las versiones Windows 95, 98, 2000 y XP contienen una utilidad llamada reproductor multimedia que es compatible con un gran número de ficheros de audio y video. Estos programas permiten digitalizar fragmentos de voz y música o combinación de ambos consiguiéndose razonables calidades de reproducción, si bien los archivos resultantes suelen ocupar muchos bits, lo que dificulta su transferencia si no se dispone de sistemas de almacenaje de gran capacidad tales como unidades de grabación en formato ZIP o grabadores de CD-ROM.

En la actualidad existen multitud de fonotecas virtuales a las que es posible acceder a través de la WWW que permiten la grabación de canciones o fragmentos musicales utilizables para crear bandas sonoras digitales en formatos *.mid* (melodías generalmente producidas mediante teclados electrónicos) o *.wav*.

Los formatos de sonido digital comprimido conocidos como MPEG3 son especialmente idóneos ya que comprimen los ficheros conservando alta calidad y reduciendo su tamaño considerablemente. Su uso escolar aún no se ha extendido a causa de los altos costos del software necesario para la generación de tales ficheros y de la gran potencia de los equipos informáticos que se usan para procesarlos.

En la tabla adjunta recogemos una visión comparada de los diversos formatos de almacenamiento de audio disponibles (revisado de Ortega, 1999).

Tabla 8.4.a.f. Comparativa de formatos de almacenamiento de audio disponible

FORMATO	SONIDO	USO	FECHA DE NACIMIENTO
Disco de VINILO	Analógico	Reproduce	Se introdujo en 1940.
CD, Disco compacto	Digital	Reproduce	Philips y Sony presentaron su nuevo invento en 1982. Se introdujo en los finales de los ochenta y principios de los noventa.
Cinta de CASETE	Analógico	Reproduce y Graba	Sale a la luz en 1963, de manos de la multinacional holandesa Philips. Se ofrecen licencias gratuitas a todas las firmas.
MD, Minidisco	Digital	Reproduce y Graba	Sony lo presentó en noviembre de 1992 con vocación de sustituir a la cinta de casete.
DCC, Casete compacta digital	Digital	Reproduce y Graba	En 1992, Philips presentó su particular alternativa al casete.
CD-R, Compacto grabable	Digital	Reproduce graba una sola vez	Aunque se habla de CD grabables casi desde el principio, en 1996 apareció el primer lectro-grabador de Pioneer diseñado para conectar a un equipo de sonido.
DVD, Audio y Video disco versátil digital	Digital	Reproduce y graba	Disponible desde finales de los años 90 con capacidad de 4, 7 GB y posibilidad de duplicar la capacidad de almacenaje cuando se implante la tecnología del láser azul.
DAT, Cinta digital de audio	Digital	Reproduce y Graba	En agosto de 1996, un grupo de empresas adoptó el sistema actual de cinta digital DAT (digital audio tape)

Queremos subrayar que ciertos programas educativos multimedia (que se presentan almacenados en CD-ROM) suelen incorporar sistemas de autograbación de sonidos y/o de composición de pequeñas melodías mediante mezclado de fragmentos disponibles. Tales utilidades son especialmente adecuadas en la enseñanza de los idiomas, de la música, de la lengua y de los medios de comunicación.

La utilización escolar de la radio tiene una larga tradición en nuestro país si bien la continuidad temporal de las experiencias suele fluctuar en función de la variabilidad y estabilidad de las plantillas que componen el profesorado de los centros. Generalmente los profesores que inician experiencias de radio escolar dedican muchas horas a su formación y a la preparación de programas con los alumnos y en muchas ocasiones no encuentran compañeros que tomen su relevo cuando les asedia el cansancio o les surge un traslado profesional a otra localidad.

La magia del sonido, a través de la voz, la música y los efectos especiales, cautivan fácilmente, permitiendo desarrollar la creatividad y la imaginación. La posibilidad de creación de mundos imaginarios propios a través del valor sugerente de la fusión entre la palabra y la música, así como el empleo del lenguaje como símbolo de percepción e identificación personal, encuentran en la radio un aliado idóneo (Aguaded y Martínez-Salanova, 1998, 164).

Al igual que la prensa la integración curricular de la radio ofrece numerosas ventajas didácticas entre las que destacamos:

1. Su carácter multidisciplinar e interdisciplinar. Puede usarse para la consecución de objetivos formativos de una determinada área o asignatura o para conseguir objetivos comunes a varias materias o propios de las áreas transversales del currículo (educación para la salud, para el consumo, para el medio ambiente, para la paz, coeducación, etc.)
2. Sus posibilidades relacionadas con el perfeccionamiento de la práctica del lenguaje oral, escrito e incluso gestual.
3. Su adecuación a la didáctica de las lenguas extranjeras.

4. Su idoneidad para crear climas de tolerancia y cultivo de la interculturalidad.

5. El fomento de actitudes y habilidades de trabajo escolar colaborativo.

La integración curricular de la radio puede realizarse mediante diversas fórmulas entre las que destacamos:

- *La audición de programas de radio educativa.* Instituciones especializadas tales como Radio ECCA o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) emiten y distribuyen mediante cintas de casete o en la actualidad mediante archivos sonoros digitales, una amplia colección de lecciones, conferencias y reportajes radiofónicos de gran utilidad en los desarrollos curriculares de las diversas áreas y asignaturas de EE.MM. Igualmente las emisoras de radio públicas y privadas emiten multitud de programas divulgativos de calidad que pueden ser usados en el aula previa grabación. En la actualidad la audición de emisoras de radio educativa a través de los programas de navegación por la WWW abre nuevas perspectivas de integración curricular del medio radio tanto en lengua española como en otras lenguas del estado o extranjeras. Una práctica de gran valor es el intercambio de programas grabados o producidos entre centros educativos. Hasta ahora se esta práctica ha realizado mediante grabación magnetofónica. En la actualidad es posible comprimirlos en formato digital e intercambiar los ficheros audio a través del correo electrónico.

La simulación radiofónica en el aula. Un simple magnetófono a casete provisto de micrófono incorporado o conexión de micrófono externo puede convertirse en una herramienta didáctica de gran valor para la consecución de objetivos curriculares relacionados con las áreas de comunicación, sociedad y naturaleza, sin olvidar la expresión musical o las áreas transversales tales como la educación multicultural, la educación para la salud y el consumo o la coeducación. La simulación de programas en los que se realicen entrevistas, debates, reportajes radiofónicos, recopilación de refranes o canciones populares, etc. Estos programas simulados pueden grabarse magnetofónicamente y emitirse (reproducirse) a través de la megafonía interior de las aulas (en aquellos centros que disponen de ella), mediante el intercambio de cintas de casete, o a través de la megafonía del patio de

recreo(existente en la mayoría de los centros). En muchos colegios e institutos se elaboran y emiten a través de este sistema de megafonía de patio programas radiofónicos simulados realizados con motivo de celebraciones tales como el día mundial del medio ambiente, la jornada mundial por la paz, el día mundial sin tabaco, el aniversario de la muerte del algún personaje ilustre de la localidad, etc.

La creación de un taller y emisora de radio. Un paso más en la integración curricular del la radio puede darse con el montaje de una emisora de radio escolar. Tal iniciativa requiere tanto la adjudicación de un local propio para instalar el estudio (locutorio) como de otro anexo para ubicar los diversos aparatos (mesa de mezclas sonoras, lectores de discos compactos, magnetófonos, transceptor-emisor, antena, etc.). Igualmente supone la consecución de la correspondiente licencia administrativa para emitir en abierto delimitando la zona de cobertura de la emisora escolar. En nuestro país son varias las decenas de centros docentes que han conseguido montar emisoras de radio y presentan sus experiencias periódicamente en los congresos y jornadas pedagógicas que se celebran sobre estas temáticas en diversas Comunidades Autónomas.

La participación radiofónica en una emisora profesional es otra de las posibilidades tecnológico-didácticas existentes para fomentar la integración curricular de la radio. La proliferación de emisoras locales o comarcales de frecuencia modulada de titularidad municipal o privada ofrece a los centros docentes la posibilidad de entablar negociaciones con las direcciones de estas para conseguir la cesión de espacios radiofónicos semanales o quincenales para que los alumnos de los diversos ciclos educativos puedan realizar y emitir programas radiofónicos en dichas emisoras. Los centenares de experiencias de este tipo que se vienen realizando en los últimos años ponen de manifiesto la pujanza de este tipo de fórmulas de radio escolar. Muchos centros que han conseguido consolidar este tipo de experiencias se han equipado con los aparatos propios de un locutorio para grabar en el mismo los programas que posteriormente se trasladan para su emisión a la emisora profesional. El equipamiento técnico mínimo necesario para montar este locutorio es:

1. Una cabina insonorizada provista de mesa ovalada, micrófonos y auriculares.
2. Una habitación anexa provista de un cristal en la que se instalarán los equipos de grabación y mezclado sonoro:
 - Lector de discos.
 - Magnetófono de grabación.
 - Mesa de mezclas.
 - Micrófono de control.

Las fórmulas radiofónicas que pueden utilizarse en este tipo de experiencias son diversas, siendo especialmente idóneas las siguientes:

- a) Creación de cuentos sonoros, recitación de poemas o de teatro leído.
- b) Realización de programas monográficos sobre historia, economía o manifestaciones culturales de la localidad.
- c) La realización de programas sobre temas de actualidad educativo-social (salud, medio ambiente, empleo, inmigración, etc.)
- d) Noticiarios escolares.
- e) Presentación de conclusiones de estudios e investigaciones de interés general realizadas por los alumnos del centro.
- f) Emisión de conferencias preparadas por profesores.
- g) Reportajes y entrevistas.
- h) Musicales, etc.

8.5. La introducción de la informática y la telemática en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En la última década del siglo XX los centros han sido dotados de aulas de informática en las que comienzan a impartirse prácticas de asignaturas relacionadas con la informática y la telemática (transmisión de textos, imágenes y sonidos a través de redes como Internet). En algunos centros los huecos de horario existentes en estas aulas está permitiendo que profesores de otras materias y asignaturas comiencen a programar prácticas de búsqueda de información en bibliotecas virtuales (a través de la navegación por la telaraña mundial de la información WWW) o de enseñanza asistida por ordenador mediante el uso de programas multimedia almacenados en soporte CD-Rom.

Estas experiencias, aún incipientes podrán generalizarse en los próximos años merced a circunstancias tales como:

1. El aumento del número de aulas de informática disponibles en cada centro educativo. No puede olvidarse que la Unión Europea se ha fijado como meta que los alumnos de los países miembros sean alfabetizados en la informática básica antes del año 2003.
2. La mejora de la formación permanente del profesorado en informática y telemática educativa mediante la realización de cursos presenciales y a distancia.
3. La llegada de dotaciones de material didáctico multimedia a los centros educativos. Es un hecho curioso que en la actualidad diversas editoriales regalan a los profesores programas didácticos en CD-Rom como “cebo comercial” para los centros y los alumnos.
4. La extensión del parque de ordenadores domésticos lo que permitirá a los alumnos la realización de autoaprendizajes hipermedia en línea (en

tiempo real a través de Internet) o multimedios (a través de CD-Rom y DVD) desde sus domicilios.

5. La aparición de la televisión educativa interactiva por cable y/o satélite en la modalidad de pago por visión.
6. La dotación de las aulas de usos múltiples de los centros de sistemas y equipos de proyección digital lo que permitirá la utilización de ayudas al aprendizaje basadas en la creación artesanal de presentaciones multimedia para apoyar las exposiciones de los profesores y de los alumnos.

Marqués (1999, 95 y 96) ha estudiado analíticamente los programas educativos existentes hasta la fecha llegando a la conclusión de que poseen una estructura básica formada por tres módulos:

- ◆ El *entorno de comunicación* permite establecer el diálogo con los usuarios siendo responsable del nivel de interactividad didáctica.
- ◆ Las *bases de datos* que contienen los archivos de información (modelos de comportamiento, textos, información alfanumérica, imágenes y sonidos).
- ◆ El *motor o algoritmo* que gestiona las secuencias en que se presenta la información de las bases de datos y las actividades que pueden realizar los alumnos).

Para este autor existen los cinco tipos de programas informáticos de naturaleza didáctica que se explican en la tabla adjunta:

Tabla 8.5.a.g. Tipos de programas informáticos de naturaleza didáctica

Denominación	Características básicas
<i>Tutoriales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigen o tutorizan el trabajo de los alumnos. - Suelen ofrecer ciertas informaciones y sugerir la realización de actividades sobre ellas.
<i>Bases de datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionan datos organizados. - Facilitan sistemas de consulta selectiva.
<i>Simuladores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentan un modelo o entorno dinámico y facilitan su exploración. - Permiten realizar aprendizajes inductivos y deductivos mediante la observación y la manipulación. - Existen dos tipos: los basados en modelos y leyes físico-matemáticos y los que reproducen entornos sociales.
<i>Constructores</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Poseen un entorno programable. - Ofrecen elementos simples para construir otros más complejos. <ul style="list-style-type: none"> - Facilitan los aprendizajes constructivos. - Existen dos tipos: constructores específicos y lenguajes de programación.
<i>Herramienta</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionan un entorno instrumental que permite escribir, dibujar, organizar, calcular, transmitir, captar datos, etc. - Pueden presentarse en paquetes integrados por procesadores de textos, Gestores de bases de datos, hojas de cálculo, creadores de gráficos y presentaciones electrónicas, etc. - Pueden ofrecer sistemas de intercomunicación electrónica (mediante correo electrónico, videoconferencia, etc.)

No queremos terminar esta reflexión sin resaltar que la integración curricular de los programas educativos multimedia puede permitir a profesores y alumnos:

- a) Mejorar los sistemas de adquisición de informaciones.
- b) Optimizar la eficacia de los aprendizajes y elevar el rendimiento académico.
- c) Motivar el interés por la indagación y la investigación.
- d) Autoevaluar los aprendizajes.
- e) Facilitar las tareas de investigación y cálculo.
- f) Optimizar la gestión escolar.
- g) Mejorar la creatividad y la expresividad de emociones e ideas.
- h) Facilitar la intercomunicación entre alumnos, centros y tutores y padres.
- i) Facilitar el refuerzo y la recuperación.
- j) Facilitar la futura inserción laboral de los alumnos.

Desde el punto de vista de la prospectiva educativa la primera década del siglo XXI va a marcar las tendencias de la educación futura. La universalización del acceso a las redes telemáticas y la mejora de las velocidades de transmisión de información digital (ancho de banda) van a provocar la multiplicación de iniciativas de enseñanza a virtual a distancia gracias a las cuales los alumnos van a poder acceder a *aulas virtuales* a cualquier hora, desde cualquier país y en cualquiera de los grandes idiomas del mundo. Ello provocará probablemente una pérdida de significatividad formativa de la clase tradicional ya que los alumnos podrán teleaprender desde sus casas e incluso desde las aulas de informática de los centros a través de la enseñanza interactiva en línea.

En estos nuevos contextos los profesores se verán obligados a dedicar más tiempo y preparación a guiar los procesos de construcción de aprendizajes y a fomentar el cultivo de las actitudes y valores cívicas, con el consiguiente debilitamiento de su papel tradicional de transmisores de información y cultura académica.

Este es el reto del profesorado en este comienzo del milenio, reto especialmente significativo para el profesorado que generalmente accede a la función docente con una escasa formación pedagógica y psicológica lo que puede dificultar la aceptación de estos nuevos roles y el aprendizaje de las técnicas didácticas que su desarrollo exige.

Queda la esperanza que las Facultades de Ciencias de la Educación y los Programas de Formación Permanente del Profesorado de las Administraciones Educativas asuman un papel activo en esta reconversión tecnológico-profesional en la que el dominio de disciplinas tales como la Didáctica, la Organización Educativa y la Tecnología de la Educación será esencial para el docente del Siglo XXI. La Comisión Europea está realizando una fuerte apuesta por ello.

8.6. Hacia las ciberescuelas

El diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje a distancia basadas en el uso de Internet es una práctica emergente. La denominada teleformación virtual se extiende por todos los países desarrollados y de manera especial por EE.UU., Canadá, Japón y la Unión Europea. El acceso a los sistemas de formación virtual requiere el dominio de los conocimientos básicos relacionados con la comunicación digital (manejo de equipos, tratamiento de textos, bases de datos y hojas de cálculo, búsqueda y organización de informaciones, dominio del lenguaje visual, sonoro e hipertextual y de las técnicas básicas de edición, almacenaje y compresión en formato hipermedia, etc.).

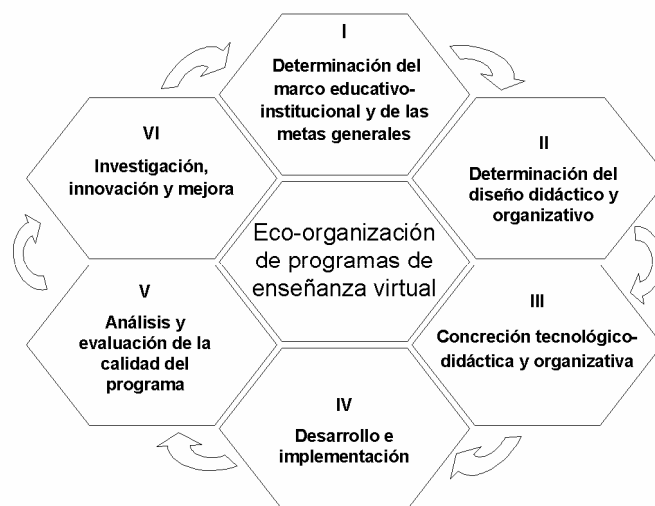
La iniciativa *e-Learning* (<http://europa.eu.int/comm/education/elearning/>) apuesta por la extensión de la *alfabetización digital* al conjunto de la ciudadanía de la Unión Europea y por la generalización del uso de Internet en los centros educativos y culturales. Por otro lado, el proyecto ECDL (*European Computer Driving Licence*) pretende promocionar tal alfabetización mediante un certificado que acredita la formación básica en informática de usuario (<http://ecdl.ati.es/ECDL-portada.html>). Tales competencias permitirán en el futuro el acceso masivo a la teleformación, al comercio electrónico, al teletrabajo y a la teledemocracia. Estos son los objetivos centrales del Programa eEurope (http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/index_en.htm) que pretende desarrollar la Sociedad del conocimiento y la Información.

En este contexto el aprendizaje se desarrollará a lo largo de toda la vida merced a la universalización del derecho al uso de Internet. En la teleformación el alumnado asume de forma responsable el control de los procesos de estudio facilitados por los entornos virtuales y el apoyo de los tutores. Estos sistemas de enseñanza promueven la constitución de comunidades cibereducativas multiculturales en las que alumnos y profesores comparten unos mismos objetivos de formación, ciertos códigos simbólicos y unas mismas herramientas informáticas para la intercomunicación.

8.6.1. Pautas para el diseño y planificación de experiencias de educación virtual

Con el afán de ofrecer pistas para la formulación de un modelo experiencial que -incardinado en una perspectiva ecológica de la enseñanza virtual- integre los momentos didácticos y organizativos, planteamos la propuesta que muestra el gráfico adjunto:

Figura 8.6.1.h Modelo experiencial de educación virtual



Un enfoque constructivo-cognitivista orienta la acción de los diseñadores didácticos hacia procesos de aprendizaje activos, inductivos (por descubrimiento), cooperativos y significativos. Se han de desarrollar en ambientes formativos flexibles y versátiles, con cierta autonomía organizativa. En ellos la interacción didáctica se realiza mediante la comunicación multimedia (correo electrónico, conversación por teclados, audio y videoconferencia, intercambio de ficheros, etc.). Igualmente se han de caracterizar por la clara definición de las metas del aprendizaje, por la utilización de modelos, simulaciones y ejemplificaciones (basadas en multimedia y realidad virtual) y por el uso del refuerzo como garantía de satisfacción y de evitación del absentismo y el abandono.

La creación de aulas virtuales es un trabajo multidisciplinar que comienza por la determinación y secuenciación de los contenidos, formatos y estrategias didácticas. En el mismo participarán coordinadamente los creadores de contenidos, los diseñadores de los procesos de interacción didáctica, los informáticos (creando los interfaces), los tutores y los gestores.

8.6.2. Herramientas para la creación y la comunicación virtual

Los criterios generales que suelen usarse en el diseño de materiales destinados a este tipo de enseñanzas son: a) claridad, legibilidad y simplicidad, b) preponderancia de lo didáctico sobre lo técnico, c) interés, motivación y refuerzo, d) interactividad comunicacional, e) hipertextualidad y f) flexibilidad organizativa. En el cuadro siguiente referenciamos los principales programas que se usan actualmente en la creación de contenidos virtuales y en el desarrollo de la comunicación profesor-alumno y alumno-alumno.

Tabla 8.6.2.a.h. Programas de creación de contenidos virtuales.

Herramientas	Especificidad	Software
Comunicación texto-imagen	Procesadores de texto	Bloc de notas de Windows Microsoft Word (http://www.microsoft.com/spain) Adobe Acrobat (http://www.adobe.com/products/acrobat/)
	Editores fotografías y dibujos	Paint de Windows Paint Shop Pro (http://www.jasc.com/products/pspl) Adobe Photos Shop (http://www.adobe.com/products/photoshop)
Comunicación	Editores de hipertextos	Microsoft Word (http://www.microsoft.com/spain) Microsoft Front Page Microsoft Word (http://www.microsoft.com/spain) Macromedia Dreamweaver (http://www.macromedia.com)

hipermedia	<p>Microsoft Power Point (http://www.microsoft.com/spain)</p> <p>Clic (*)</p> <p>(http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/info/download.htm#dwn)</p> <p>ViewletBuilder (*)</p> <p>(http://ftp.garbon.com/download/partners/aulaclic/viewletbuilder_full.exe)</p>
	<p>Premiere 6.5 (www.adobe.com)</p> <p>Pinnacle studio (www.pinnaclesys.com)</p> <p>Sonic foundry (www.sonicfoundry.com)</p> <p>Virtualdub (*)</p> <p>(http://prdownloads.sourceforge.net/virtualdub/VirtualDub-1.4.13-P4.zip?use_mirror=umn)</p>
	<p>Goldwave (www.goldwave.com)</p> <p>Soundforge (www.soundforge.com)</p>
	<p>DivX Video (*) (http://www.divx.com/divx/index.php)</p>
	<p>PowerMapper (http://www.powermapper.com/)</p> <p>MerzScope (http://www.merzcom.com/)</p>
Inter-comunicación virtual asíncrona y síncrona	<p>IncrediMail (*)</p> <p>(http://www.incredimail.com/spanish/splash.html)</p> <p>Microsoft Outlook (http://www.microsoft.com/spain)</p> <p>Qualcomm Eudora (http://www.eudora.com)</p>
	<p>Cliente FTP 550m.com v.1.0 (*)</p> <p>(http://www.ofertasdeinternet.com/ftp_internet.htm)</p> <p>Cute PTP (http://www.regnow.com)</p> <p>WS_FTP (http://www.ipswitch.com)</p> <p>Daqu (*)</p> <p>(http://www.terra.es/personal6/nayhan/daqu.htm)</p>
	<p>MIRC (http://www.mirc.net)</p> <p>Microsoft Netmeeting (http://www.microsoft.com/spain)</p> <p>CUSEEME (http://www.cuseeme.com)</p> <p>MSN messenger (http://www.microsoft.com/spain)</p> <p>Yahoo messenger (http://es.messenger.yahoo.com)</p>
	<p>MSN messenger (http://www.microsoft.com/spain)</p> <p>Yahoo messenger (http://es.messenger.yahoo.com)</p>

	Videoconferencia	Microsoft Netmeeting (http://www.microsoft.com/spain) MSN messenger (http://www.microsoft.com/spain) Yahoo messenger (http://es.messenger.yahoo.com)
	Mensajería instantánea	MSN messenger (http://www.microsoft.com/spain) Yahoo messenger (http://es.messenger.yahoo.com)
	Navegadores	Microsoft Explorer (http://www.microsoft.com/spain) Netscape (http://home.netscape.com)

(*) Software libre y gratuito

8.6.3. Plataformas tecnológicas para la gestión de la enseñanza “en línea”

La vertebración de las acciones de enseñanza-aprendizaje “en línea” requiere el uso de sistemas informáticos capaces de gestionar los procesos administrativos, las unidades didácticas, los momentos de comunicación síncrona y asíncrona, la teletutoría, el trabajo colaborativo en red y la evaluación. Para dar respuesta a estas necesidades se han creado en el último decenio decenas de plataformas tecnológicas en lengua inglesa y algunas en castellano.

En la actualidad la mayor parte de las iniciativas universitarias utilizan la denominada *WebCT* (<http://www.webct.com>) creada por la Universidad canadiense de British Columbia. En menor porcentaje se sitúan *Learning Space* (<http://www.lotus.com/home.nsf/tabs/learnspace>) y *Cyberclass* (<http://cyberclass.com>).

Recientemente se han creado plataformas de código abierto tales como BSCW (<http://bscw.gmd.de>), Php whoupware (<http://phpgoupware.org>), ClassWeb (<http://classweb.ucla.edu>) o Zope (<http://www.zope.org>) que pueden reprogramarse en función de las necesidades de los usuarios.

En lengua española se han desarrollado iniciativas con una gran implantación entre organismos y empresas dedicados a la formación virtual ocupacional y continua tales como *IT Campus Virtual* (<http://www.solucionesinternet.com>), *Virtual*

Profe (<http://www.ingenia.es>), Didascalía-Docenzis (<http://www.didascalía.com>) y Netcampus (<http://www.comunet-netcampus.com>).

8.6.3.1. Formación de especialistas en diseño, gestión y evaluación de la Educación virtual

El desarrollo de programas de enseñanza virtual de calidad exige la expertización de agentes intervinientes en los nuevos roles a desempeñar. La aún incipiente formación inicial y permanente del profesorado en medios audiovisuales e informáticos no es sino la premisa sobre la cual han de construirse nuevos aprendizajes destinados a conseguir la especialidad en diseño, gestión y evaluación de la educación virtual. En los últimos años universidades, administraciones públicas y empresas han venido ofertando cursos “en línea” cuyo objetivo principal ha sido formar a profesionales para el desempeño de la enseñanza virtual. Así, la UNED acaba de poner en marcha la III edición de *Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos a Distancia* coordinado por la Cátedra UNESCO de aquella Universidad (<http://www.uned.es/master-eaad/>).

Por su parte la Universidad de Granada va a ofertar próximamente la IV edición del posgrado semipresencial denominado *Especialización Europea en Diseño, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza a Distancia con Nuevas Tecnologías* cuyos materiales formativos han surgido del trabajo coordinado en el proyecto europeo MultiPALIO (Leonardo da Vinci) con las Universidades de Amsterdam, Erlangen-Nurnberg y Helsinki que lo ofrecen en lengua inglesa, alemana, francesa e italiana (<http://www.ugr.es/~cevug/multipalio.html>) (<http://www.ugr.es/~sevimeco/novedades/experto.doc>).

Otras Universidades con tradición formativa son la de Sevilla, que desde 1999 posee el curso de *Experto en Teleformación: Nuevas tecnologías para el aprendizaje a través de Internet* (<http://prometeo.us.es/>) y la Ouberta de Cataluña (UOC) con su Máster en Multimedia para Internet (http://www.uoc.edu/masters/esp/cursos/master/192_id.html).

8.6.4. Limitaciones al desarrollo de la escuela virtual

No queremos terminar este trabajo sin analizar brevemente las principales barreras que vienen dificultando la extensión de la educación virtual, amén de la escasez de equipamientos informáticos (tanto de uso público como en los hogares) y del analfabetismo digital generalizado de la ciudadanía (especialmente de las personas adultas).

Un primer conjunto de problemas afecta al acceso y funcionamiento de los canales de comunicación digital (escasez de conexiones de banda ancha en los núcleos rurales, alto coste de las tarifas planas, frecuentes averías en el suministro de señal e información, etc).

Otros afectan a la calidad tecnológico-educativa de la información hipertextual (excesiva presencia del texto lineal, baja calidad semántica y estética de gráficos, multimedias e imágenes, deficiente legibilidad, etc.).

También existen insuficiencias y desequilibrios en los diseños metodológicos y organizativos (obsesión por la transmisión de contenido, olvido de la formación social y ética, abuso de metodologías de naturaleza conductista y de la evaluación de resultados –olvidándose los procesos–, descuido de la atención tutorial a la diversidad, etc.).

Finalizaremos subrayando que el esfuerzo y trabajo necesarios para la planificación y desarrollo de la teleformación es mucho mayor que para la educación presencial (más del doble en ciertas ocasiones). Por parte del alumnado requiere más tiempo y esfuerzo del esperado (una media del 40%).

Alumnos y profesores han de adaptarse a la teleformación desde un profundo cambio de mentalidad caracterizado por una mayor autodisciplina, una mejor regulación del tiempo y la superación del aislamiento y la soledad mediante la adopción de hábitos y estrategias de creación y compartición del conocimiento y de las ciberrelaciones interpersonales.

8.7. Bibliografía

- AGUADED, J. I. y MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Medios, Recursos y tecnología didáctica para la Formación Profesional Ocupacional*. Huelva: Federación Andaluza de Centros de Estudios Privados.
- ALONSO, CATALINA y GALLEGO, DOMINGO, J.: (1997): *La informática desde la perspectiva de los educadores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ALVAREZ, C. (1998): "Las nuevas tecnologías en la organización escolar". En M. L. Sevillano (Coord.): *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. Madrid: CCS, pp. 333-388.
- AREA, M. (1990): *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- BALSEBRE, A (1994): *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- BLÁZQUEZ, F. (1995): "Los medios tecnológicos en la acción didáctica". En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y SÁENZ BARRIO, O.: *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil.
- BLÁZQUEZ, F. y MARTÍNEZ, F. (1995): "Dimensión organizativa de los medios: los centros de recursos". En RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. M. y SÁENZ BARRIO, O. (Dir.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil, 443-461.
- CABERO, J. (1996): "Organizar los recursos tecnológicos. Centros de recursos". En GALLEGO, D., ALONSO, C. y CANTÓN, I. (Coords.): *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-tau.
- CABERO, J. (1999): "Utilización Educativa del vídeo". En J. CABERO (Coord.): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: Diego Marín, pp. 55-74.
- CISCAR, C. y URÍA, M. E. (1988): *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN, J. y DARVER, P. (1994): *Organización de Centros Educativos, aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1997): "La organización institucional como contexto interno de referencia". En J. GAIRÍN y A. FERRÁNDEZ (Coords.): *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis, pp. 83-127.

- GALLEGO, D. (1995): "Redescubrir un medio: el taller de radio". En BALLESTA, J. (Coord.) (1995): *Enseñar con los medios de comunicación*. Murcia: DM. 123-146.
- GALLEGO, D., ALONSO, C. y CANTÓN, I. (Coords.) (1996): *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. Barcelona: Oikos-tau.
- GARCIA, F. A y ORTEGA, J. A. (2002): "Una propuesta de formación on-line para directores de centros escolares: resultados de una investigación evaluativa". En M. Lorenzo y otros (Coords.): *Escuela y exclusión social: perspectivas organizativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 223-274.
- GISBERT, M. y Otros (1998): "El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje". En M. CEBRIÁN y otros (Coords.): *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Actas del Congreso EDUTEC'97. Málaga: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, pp. 126-132.
- LACRUZ, M. (1999): *Nuevas Tecnologías para futuros docentes*. Valencia: Logodí.
- LORENZO DELGADO, M. (1993): "La organización de la escuela como ecosistema social". En LORENZO, M. y SÁENZ, O. (Dirs): *Organización Escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil. 69-89.
- LORENZO DELGADO, M. (1996): "La organización de los medios y los recursos en los centros educativos". En CABERO, J., CERDEIRA, M. y G. GÓMEZ (Coords.): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa, tomo II*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. 9-40.
- LORENZO DELGADO, M. (1998): "El reto de la incorporación de las Nuevas Tecnologías a la enseñanza. Reflexiones desde la Organización Escolar". En FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada: Grupo FORCE-Grupo Editorial Universitario. 475-492.
- LORENZO DELGADO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (Dirs.) (1993): *Organización Escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- LORENZO, M. (1999): "Una escuela compensatoria para el siglo XXI". En M. LORENZO, J. A. ORTEGA, F. PEÑAFIEL y R. ARROYO (Coords.): *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 9-19.
- MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en a era Internet*. Barcelona: Praxis.
- MARQUÉS, P. (1999): "La informática como medio didáctico". En J. CABERO (Coord.): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: Diego Marín, pp. 93- 110.

MARTÍNEZ, F. (1999): "El libro de texto como medio didáctico". En J. CABERO (Coord.): *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el siglo XXI*. Murcia: Diego Marín, pp. 17-31.

MARCELO, C. (2002): *Elearning. Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.com.

MONTOYA, N. (1998): "La persuasión publicitaria a través de la Voz". En *Actas del II Congreso Internacional del Formación en Medios*. Segovia: Edición electrónica.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (1997): *Comunicación visual y tecnología educativa, implicaciones curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario (2ª Ed. en 1999).

ORTEGA CARRILLO, J. A. (1998): "La teleenseñanza digital. Claves tecnológicas y organizativas". En LORENZO, M., ORTEGA, J. A. y SOLA, T. (Coords.): *Enfoques en la Organización y Dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España-Grupo Editorial Universitario. 335-354.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2002): "Organización de programas de enseñanza virtual: Una perspectiva ciber-ecológica". En LORENZO, M. y otros (coords): *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: grupo Editorial Universitario, pp.545-566.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2002): "Principios para el diseño y organización de programas de enseñanza virtual: sistematización a la luz de las teorías cognoscitivas y conductuales". En F. Bázquez y M. P. González (coords.): *Las nuevas tecnologías en la Universidad: Materiales para la enseñanza Universitaria (III)*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura, pp. 75-132.

ORTEGA, J. A., CHACÓN, A. y ROMERO, J. F. (1999): "La Red telemática de Andalucía AVERROES: Posibilidades curriculares y organizativas de la telenseñanza virtual". En M. LORENZO y Otros (Coords.): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales*. Granada: GEU, pp. 323-347.

REGIDOR ARRIBAS (1977): *Temas del canto. La clasificación de la voz*. Madrid: Real Musical.

RODRÍGUEZ, A. (1984): *La voz en la radio*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesina.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1995): "Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y Tecnología Educativa". En RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. y SAENZ BARRIO, O.: *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil.

- SEVILLANO, M^a. L. (Coord.) (1998): *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación*. Madrid: CCS.
- SEVILLANO, M^a. L. y BARTOLOMÉ, D. (1994): "Estudio sobre los medios: Televisión, prensa y ordenador en la enseñanza". En M. L. SEVILLANO y Otros (Coords.): *Medios de Comunicación y Educación*. Córdoba: Centro Asociado de la UNED, pp. 55- 88.
- SEVILLANO, M^a. L. y BARTOLOMÉ, D. (1997): *Desarrollo de la inteligencia con la integración de la prensa*. Madrid: CCS.
- SEVILLANO, M^a. L. y BARTOLOMÉ, D. (1998): *Medios de comunicación en la enseñanza (vídeo didáctico)*. Madrid: UNED.
- SEGOVIA, J. y MESA, R. (1999): *Aplicaciones didácticas de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Granada: Adhara.
- TOLEDO, G. A. (1988): *El ritmo en el español, estudio fonético con base computacional*. Madrid: Edit. Gredos.
- VIDORRETA, C. (1982): *Cómo organizar un centro de recursos*. Madrid: Anaya.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

9. EL DISCURSO PUBLICITARIO Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Stella Martínez Rodrigo

Universidad de Granada

9.1. Mensaje y receptor

Se ha escrito repetidamente que los medios de comunicación de la sociedad actual se dirigen a lo que se ha calificado como “audiencia mediocre”. La publicidad, especialmente, busca el receptor mediocre, que es el más acorde con la mayoría, y se dirige a él ignorando la presencia de ciudadanos con intereses más elevados que “ser feliz” con una determinada marca de gel, de electrodoméstico o de automóvil.

Los anunciantes tratan a los receptores en conjunto ofreciendo lo que más puede atraer a la mayoría, aunque luego los productos respectivos no les den lo que se les había prometido. Quienes aceptan sus mensajes como dogmas de fe viven en una pompa de jabón y se mueven en un ambiente irreal que -antes o después- se quiebra. Todos hemos sufrido las consecuencias de utilizar un tinte que prometía milagros, o de tomar unas pastillas que prometían el máximo bienestar... y no ha ocurrido nada de lo que esperábamos. Hemos quedado sencillamente reducidos a masa y, en publicidad, la masa no es el resultado de la suma de individualidades.

La masificación no está tanto en que todos compremos las mismas cosas como en que lo hagamos por idénticos motivos..., que previamente han sido manipulados por los publicitarios correspondientes. Lo característico de la masa es la pobreza de su capacidad crítica, el bajo nivel racional de sus decisiones. Su conducta es demasiado emocional y en ese modo de obrar la publicidad ha señalado lo que se debe elegir y por qué conviene esa elección. La masa es mucho más manipulable que el individuo. Los políticos quieren ganar votos, y los comerciantes, dinero. Los medios de comunicación facilitan la vida a unos y otros, mientras ellos mismos ven medrar sus

propias empresas informativas. Se trata de un círculo perfecto y cerrado; nada falta ni sobra. Además, hay un público fiel que vota lo que le dicen y compra lo que le indican. Se deja sentir la necesidad de una “revolución de los corderos”.

Los publicitarios estudian bien la condición humana y saben que toda persona quiere ser valorada por los demás o desea la admiración del sexo opuesto. También conocen la tendencia humana hacia la comodidad, los deseos de nuevas sensaciones, la curiosidad ..., y esto es lo que se proponen, incluso si están anunciando una máquina de cortar césped. Además, todos tenemos en la vanidad un punto flaco, y la publicidad es experta en halagar nuestra vanidad. La mejor forma de predisponer a una persona a favor de un mensaje es incluir algo que facilite la óptima consideración de uno mismo. Ésta es la clave ideal para abrir la voluntad del consumidor. Por eso los anuncios dedican poco tiempo a explicar las excelencias de un producto y mucho a detallar sus efectos en los posibles compradores; en realidad venden placer y felicidad. Además, el mero hecho de adquirir tal detergente, por ejemplo, ya es índice de una inteligencia privilegiada. Por supuesto, el ama de casa que lo utilice será envidiada por sus vecinas y también sus hijos agradecerán que haya optado por esa nueva marca.

Si la vanidad se une a la irreflexión, el binomio es perfecto para la manipulación. Así el espectador no sería consciente de que actúa como autómatas, al modo como los perturbados tampoco son capaces de admitir su desequilibrio. Realmente, la publicidad pretende anular la capacidad crítica del espectador, pero lo lleva a cabo sabiamente, conduciendo de forma gradual el razonamiento del espectador en cada premisa para llevarle a la conclusión deseada por el vendedor. Lo importante es que el receptor quede “libremente” atrapado sin deseos de defenderse.

Hay que reconocer que la publicidad ha adquirido la facultad de “educar” a las personas, entendiendo la educación como una ayuda para fijar actitudes y juicios de valor. Ha enseñado cómo ocupar el ocio o de qué manera organizar un desayuno familiar. También nos ha planteado un modo de concebir la vida basado en el máximo consumo y placer. Todo esto a base de pequeños sumandos: es importante llamar la

atención del ciudadano pero también repetir el mensaje de cien maneras distintas. Por supuesto, los valores transmitidos en ese tipo de educación no son siempre los más.

Pero no podemos olvidar que ha sido la televisión quien ha dado a la publicidad la mayor parte de su poder, mucho más de lo que podía imaginar. No sólo porque tiene una amplísima audiencia, sino por la facilidad con que promueve el deseo de imitación: la pequeña pantalla marca modas de vestir o de comportamiento, aunque no se lo proponga. Cuando convivimos con otras personas, es fácil que repitamos sus giros, porque los incluimos en nuestro vocabulario -inconscientemente- después de escucharlos muchas veces. Con la televisión sucede lo mismo. El 90% de los europeos ve a diario la televisión, mientras sólo el 50% escucha la radio. Y el número de lectores de periódicos es aún más reducido; apenas el 35%. Es lógico que la pequeña pantalla influya en nuestro modo de actuar porque son demasiadas -más de tres- las horas que dedica el espectador medio cada día a rendir culto a la diosa televisión.

Pero la publicidad televisiva debe contar con su enemigo más temible, que es, sin duda, el zapping. Los espectadores suelen esquivar la tercera parte de los anuncios gracias a la facilidad para cambiar de canal. Es un fenómeno desalentador para los publicitarios, pero han sabido sobreponerse a esta amenaza. El ejemplo viene de Estados Unidos. Ted Turner, fundador de la CNN, ideó un sistema para someter al “espectador rebelde”: bombardearle con anuncios en lugares donde es casi imposible no atender a la pantalla. El magnate americano instaló receptores en lugares públicos donde la gente tenía que hacer cola: supermercados, aeropuertos, estaciones de autobuses o de ferrocarril, y restaurantes con autoservicio. Estos establecimientos no tenían que pagar nada y la cadena de televisión de Turner se encargaba de todo: antenas, monitores y mantenimiento. Los espectadores “disfrutaban” de una programación que dedicaba el 40% del tiempo de emisión a los mensajes publicitarios.

Nada supone un freno al mensaje publicitario. Cuando el vídeo doméstico estuvo al alcance de cualquier fortuna y permitió grabar programas completos eliminando los spots, las firmas comerciales idearon el patrocinio. Es decir, la publicidad es la protagonista permanente de la información, las series y los concursos.

Los propios presentadores de los diversos espacios invitan incansablemente a que compremos tal o cual producto e insisten en las ventajas de la marca patrocinadora. No hay posibilidad de huir o de mantenerse al margen de esos mensajes.

9.2. Contenido del mensaje publicitario

Si nos fijamos en el contenido del mensaje publicitario, podemos encontrar cualquier tema que interese a un gran número de personas, siempre de acuerdo con las diferentes épocas y culturas. Se ha destacado la pericia de los publicitarios para encontrar esos elementos:

“No hay equipo de sociólogos capaz de rivalizar con los equipos de publicidad en la búsqueda de la utilidad de elementos sociales susceptibles de explotación. Los publicitarios se gastan cada año miles de millones de dólares en la investigación y el examen de las reacciones del público, y su producción constituye una extraordinaria acumulación de datos sobre la experiencia y los sentimientos comunes de la sociedad” (M. McLuhan, 1972, p.252).

Por eso, en realidad, la publicidad encierra mensajes intemporales, presentando en cada época las mismas aspiraciones que afectaron a todos los hombres de todas las épocas: el sueño de bienestar, el sueño del poder y de la riqueza, el sueño de una vida sin límite, el sueño de una euforia permanente. Así, “cualquier *spot* incluye la excitación de un deseo y el modo de aplacarlo: crea una necesidad y muestra cómo satisfacerla. En esto la publicidad siempre juega con ventaja porque el hombre es un ser insatisfecho por naturaleza; siempre quiere más” (Sanz, 1995, p. 61).

En efecto, se trata de llegar al mayor número de personas del ámbito social al que se dirigen; por tanto se llevan a cabo estudios psicológicos, sociológicos, antropológicos, etc., con el fin de asegurar el efecto deseado: proporcionar algún grado de felicidad. La publicidad funciona, dice Mattelart (1989) “porque tiene el mérito de aportar soluciones simples a problemas complejos” (p.82). Para conseguirlo, recurrirá muchas veces al fuerte aliado del humor. El *spot* publicitario aspira con frecuencia a hacer reír, “sabe que la risa constituye la máxima comunicación aunque, al igual que todo mensaje publicitario, no tiene más remedio que utilizar el lenguaje de

la clientela o, al menos un *código compartido*. Así se explica que el *gag* suele referirse a un contexto cultural (sobre todo cinematográfico) familiar” (Ramonet, 1983, p. 56).

Además, en cualquier anuncio, el publicitario se sirve fundamentalmente de tres elementos: la ficción, la presentación de valores inseparablemente añadidos al producto y el recurso a modelos con los que pueda identificarse fácilmente el espectador al que va dirigido el anuncio. Vamos a ver cada uno de ellos con detalle.

9.2.1. Verdades y engaños

Quizá una de las objeciones más frecuentes que se ha hecho a la imagen publicitaria es la del engaño; se la acusa de ofrecer apariencias con el fin de seducir. Se olvida que la publicidad juega a la confusión entre el mundo real y el ficticio, combina los elementos reales e imaginarios, y tiende a disolver las barreras que separan ambos mundos. Así, como dirá J. L. León (1996): “la publicidad no ofrece nada que sea pensable, sino sensible, aunque no real, una pseudoexperiencia en suma, aunque capaz de alterar al individuo del mismo modo a como lo hace una experiencia auténtica” (p.53). De este modo, los elementos fantásticos terminan siendo familiares y el hombre moderno convive con una “magia” que proviene de los propios medios de comunicación, a la vez que las cualidades retóricas del producto son tranquilamente asumidas por el receptor.

Desde una perspectiva filosófica, la exigencia de la veracidad de todos los ámbitos de las relaciones humanas hay que conectarla con la dignidad de la persona humana. “La verdad es el sinónimo intelectual de la igualdad entre las personas” (Suárez et al, 2002, p. 28) . Se trata a alguien en igualdad cuando se le ofrecen los mismos recursos que uno tiene para que adopte sus decisiones de acuerdo con sus intereses. Una información parcial propicia también una libertad parcial orientada por y para los intereses que se quieran propiciar. J. Todolí (1977), uno de los primeros autores que abordó el tema de la ética publicitaria en nuestro país, señala tres motivos para evitar el engaño: “todo hombre tiene el deber de decir la verdad, porque mentir es la ruptura o desdoblamiento de su yo personal, que significa la mentira. Es antinatural y repugna al ser humano. Además, porque “el otro”, al que mentimos, tiene, como

nosotros, derecho a la verdad. Finalmente, porque el hombre está inserto en una sociedad que supone y exige unos valores, sin los cuales la sociedad misma no puede subsistir” (p.20).

En publicidad, el engaño se puede filtrar por multitud de detalles que el profesional maneja para orientar la disposición de los destinatarios hacia el producto, pues la fantasía que se proyecta supera en muchas ocasiones a las cualidades objetivas. La publicidad engañosa actúa, básicamente, como ha dicho Durandin (1983), en función de unos mecanismos:

- *Predominio de la imagen*: genera un proceso de persuasión irracional que se antepone al juicio racional.

- *Supresión de información*: por omisión u ocultación de datos importantes, por negación de efectos no deseados, o por desviación de la atención hacia los únicos puntos que interesa destacar.

- *Adición de información irreal* mediante textos o imágenes inexistentes que se presentan como reales.

- *Deformación* mediante la ambigüedad o la exageración”. (p.93)

Esto supone, para algunos, una influencia negativa en el espectador, como si pudiera ser fácilmente manipulado; otros, en cambio, rompen una lanza en su favor por no considerarlo un mero receptor de la información transmitida, como se le supone en el modelo de ingeniería para la comunicación humana, sino un *activo procesador* de ella que interpreta el mundo de formas características y diversas, determinadas por sus antecedentes y su personalidad.

Uno de los más prestigiosos teóricos de la materia, Péninou (1987), despeja subjetivamente cualquier duda sobre la licitud de la ficción, porque considera que la originalidad de la comunicación publicitaria, dentro de la tipología de mensajes sociales, radica en que se verifica al margen de lo verdadero y de lo falso. Desde su punto de vista, “el publicitario está únicamente comprometido con la eficacia - presionar, influir- y no paga otro tributo que el peso de su talento en palabras e

imágenes, cuyo escaso valor informativo, referencial, respecto al objeto le dispensa de toda prueba de verdad” (p.100).

La publicidad trabaja sobre la ficción; pero este término no se identifica con la mentira o la falsedad, sino que se refiere a representaciones figurativas de lo que sucede; por eso para comprender de verdad los spots hay que considerarlos como lo que son, es decir, como auténticas ficciones representativas de la vida real. Una de las cosas que más facilitan al espectador captar esa ficción es la correcta actuación de los personajes, que deben establecer inmediatamente una relación de complicidad con el espectador para incitarle al gasto. Así, explicará Godard (1980):

“Un buen intérprete de anuncios no busca ni el matiz ni la ‘naturalidad’, sino la convención del tipo social representado. Está de acuerdo con su apariencia, carece de ambigüedad y se excede. Le ‘echa mucha sal’ sin llegar a lo caricaturesco. Le conviene dominar los trucos y los efectismos callejeros, rupturas de tono, gestos funcionales, guiños fugaces y sobre todo rapidez. Ha de poder decir las mayores trivialidades con una sinceridad ardiente. (...) La contracción temporal y el absurdo de situaciones y réplicas son las encargadas de la distanciación”.

Por eso, los posibles engaños no hay que buscarlos sobre todo en la ocultación y en la falta de veracidad de las informaciones referentes a los productos y servicios anunciados, sino que hay otras formas -menos patentes, quizá, y más sutiles- de confundir al público: ofrecerle, por ejemplo, modelos de vida y pautas de conducta poco acordes con la dignidad humana o manifiestamente contrarios a ella.

Y en esta línea, será también Péninou quien formule una de las acusaciones quizá más profundas contra la actividad publicitaria o, al menos, de algunos de sus profesionales, relacionada con la dimensión esencial del espectador como persona y con su calidad de vida. Así, critica que “la publicidad ha funcionado partiendo de la idea, constantemente reiterada de que el ‘vivir mejor’ depende de ‘tener más’. Pero de un ‘vivir mejor’ *gracias* a las cosas, ha pretendido ‘ser más’ a *través* de las cosas, echándolo todo a perder. La ingenua aproximación que ciertos publicitarios efectúan

entre ambas nociones, como si bastara con trasvasar una especie de ‘contenido de ser’ al producto para alterar su destino puramente instrumental, es poco seria”(p.105).

Evidentemente, la persona ignorante y la poco crítica es la víctima más fácil de la publicidad y acaba sucumbiendo ante la retórica persuasiva de los mensajes que le llegan y que, en ocasiones, pretenden hacer, como diría el clásico, “de la presunción evidencia, de lo oído visto, y ciencia, de la opinión”.

9.2.2. Símbolos y arquetipos

Desde los comienzos ha sido muy frecuente la asociación de los productos a valores simbólicos, pero el modo de presentar esos valores ha cambiado a lo largo del tiempo. En las primeras etapas de la publicidad, como Recuerda Moragas (1976), aunque esto no permita una generalización absoluta, los valores *añadidos*, asociados al producto, tendían a ser explicativos de sus cualidades objetivas -físico-químicas o del tipo que fueran, mientras que la publicidad moderna se aleja, cada día más, de estas asociaciones *informativas*, para codificar sus mensajes de acuerdo con asociaciones que hacen referencia al sistema de valores de la cultura (15-17).

El análisis del comportamiento humano ha llevado a los teóricos de la publicidad a formular diferentes modelos de apelación para promocionar los productos. Los modelos propuestos presentan en su conjunto una línea más o menos coherente en la evolución de la publicidad; pues, como cualquier fenómeno cultural, la publicidad está sujeta a la evolución de los tiempos: una evolución que revela el progresivo abandono de la comunicación informativa en beneficio de una comunicación más sugestiva.

A comienzos de la década de los sesenta, la publicidad se orienta cada vez más a convertir los productos en símbolos o arquetipos. Como explica Ramonet (1983):

“Los spots venden sueños, proponen simbólicos atajos para una rápida escalada social; propagan símbolos ante todo y establecen un *culto al objeto*, no por

los servicios prácticos que éste puede prestar, sino por la *imagen* que de sí mismos llegan a obtener los consumidores. Los spots no venden un lavavajillas, sino confort; no un jabón, sino belleza; no un automóvil, sino prestigio; en cualquier caso, venden *standing*" (p.66).

La publicidad asocia sus mensajes a valores sociales, motivaciones psicológicas, y complejas simbologías de *status* social, a las que los productos son adscritos con independencia de sus valores reales. A través del objeto promocionado, la publicidad otorga un sentido a los productos y a los actos: entrega una filosofía de la vida, difunde todo un sistema de valores culturales. El anuncio publicitario centrado sobre un producto -puesto que tal es su función- incluye cada día más una significación precisa sobre el hombre y su mundo.

En la década de los ochenta, según explica Holbrook (1982), la publicidad llega a una fase en que lo que importa de los objetos es su efecto gratificante para el consumidor y las consecuencias emocionales de su uso; así se considera el consumo como un proveedor de placeres sensoriales, ensañaciones, disfrute estético y respuestas emocionales (132-140).

Por supuesto, en la sociedad actual, los bienes de consumo no se compran prioritariamente por su valor técnico, práctico o funcional, sino por su valor extrafuncional. Los objetos que se nos ofrecen están sobrecargados de significados y de valores que derivan de las más diversas necesidades que el ciudadano de hoy padece, muchas veces a causa de la inseguridad y de la falta de ideales. Puede destacarse como un hecho bastante general la frecuente apelación a valores universales -solidaridad, disciplina, honradez...- del telespectador medio. Pero en cualquier caso, el producto está asociado con un dejar de ser lo que cada uno es para convertirse temporalmente en lo que desea.

En cualquier caso, lo que parece claro, como ha investigado Pollay (1986), es que no todos los valores son igualmente aptos para la publicidad: "Algunos pueden ser más fácilmente asociados a los productos, otros permiten una mayor visualización (...). Además, algunos de nuestros valores culturales aparecen en los anuncios mucho más

abundantemente que otros (...). Esto plantea una importante cuestión metodológica: ¿qué valores son impulsados y cuáles deliberadamente relegados?” (p. 32).

De alguna forma se produce en la publicidad un enmascaramiento teleológico, pues prácticamente cada elemento metafísico tiene su traducción de un modo u otro en muchos anuncios: la eternidad de la juventud en tantos anuncios de cosmética, el paraíso natural en los numerosos anuncios con paisajes de ensueños, la omnipotencia en los anuncios donde sólo hay sonrisas, bienestar y estética perfecta (León, 1996, p.10); de modo que la publicidad no enseña sino trascendencia al alcance de la mano, pues los valores sumos tienen una fácil traducción mercantil, unas apelaciones de carácter sacro de donde emana en último término el poder de convicción de la publicidad.

Lo que se vehicula es una utopía humanista; una sociedad ideal en la cual desaparece todo freno al deseo, y en la cual el individuo, paradójicamente, se puede expresar plena y libremente dentro de una colectividad unificada. Todas las personas hablan un mismo lenguaje, el de las imágenes, los símbolos, los mitos. Desde este punto de vista puede hablarse de la publicidad como de un “supralenguaje”.

De todos modos, para que el mensaje publicitario tenga eficacia es necesario que exista una cierta relación entre las virtudes proclamadas y la realidad del objeto, una realidad que no pertenece ya al orden de lo intuitivamente concreto, sino a la exaltación de los valores ideológicos vigentes: valores antropomórficos que, de manera velada, expresan y justifican las relaciones de los sujetos de la estructura social: poder, prestigio, *status*... (Lucas, 1988, p. 23). De hecho, Guyot (1992), considerará la publicidad como el espejo más fiel de la modernidad, porque es la vitrina que muestra “la incesante carrera del hombre hacia el progreso, cuya finalidad es la obtención de placer por medio de la posesión y de consumo de artículos; porque muestra una sociedad sin clases y amistosa; y además, porque actúa como una empresa de integración y de normalización” (p.183).

Una de las notas de la modernidad que más se ha destacado es que los spots nos presentan un mundo en *perpetuas vacaciones*, relajado, sonriente y displicente,

poblado de personajes elegidos, ufanos de la astucia que poseen y dueños al fin del producto-milagro que les vuelve hermosos, limpios, felices, libres, sanos, deseados y modernos. Algunos han llamado más la atención sobre la idea de novedad, de *estar al día, como* palabras clave de nuestro tiempo, así, según Alba de Diego (1976):

“Para estar ‘in’ es necesario no sólo conocer las palabras de un vocabulario cerrado, sino también consumir el producto a que se refieren, bien sea una bebida, un perfume, un vestido, una noticia, el último filme o el libro del mes. El contenido ‘in’ es imperativo, categórico, a veces angustioso” (p.119).

Otros han puesto el acento en el empeño de los publicitarios por fomentar la idea de una *elección libre* del producto que se nos ofrece. Como explican I. Vázquez y S. Aldea (1991), nos encontramos atrapados por la ilusión de la libertad de elección, que es parte de la ideología más básica de la publicidad: La idea de libertad es fundamental para el mantenimiento de la ideología. Y “los anuncios publicitarios funcionan mediante un proceso en el que estamos completamente involucrados, en el que se nos invita libremente a crearnos a nosotros mismos en consonancia con el modo en que nos han creado ya previamente” (p.78).

Ese deseo temporal resultará muchas veces contradictorio con el del momento siguiente. Y es que la publicidad es contradictoria porque el individuo -y, con él, la sociedad- obedece a lógicas contradictorias que pretende unificar: cuida su salud y conduce su coche a toda velocidad, pretende ser un gastrónomo y cuidar a la vez su línea, rechaza cualquier tipo de esfuerzo y está dispuesto a realizar estrictos regímenes o agotadoras prácticas deportivas. La pérdida de confianza en los grandes discursos como la sociología, la política o la ética, y la sobrecarga de informaciones y solicitudes puede llegar a producir un individuo angustiado y con conflictos psicológicos. Paradójicamente, la publicidad por un lado arrastra al individuo hacia esa situación, con sus llamadas, su dosis de insistencia, el despliegue de mensajes, etc., y por otro ofrece la solución a esos conflictos, bien a través de los objetos promocionados, bien con el propio mensaje cuyo estilo suele ser tranquilizador, pacífico, y al alcance de todos.

9.2.3. Referentes sociales

Los valores que acabamos de ver son criterios por los que se rige la actuación. Determinados tipos de conducta habitual dan origen a tipos de vida en los que se encarnan unos u otros valores. Eso da origen a *modelos de conducta y de vida*, porque los valores se transmiten sobre todo a través de modelos vivos y reales, que se presentan, se aprenden y se imitan. Los spots publicitarios utilizan con mucha frecuencia la narración mediante personajes que encarnan o simbolizan valores; su calidad artística les confiere más fuerza de convicción y más influencia en el destinatario, entre otras cosas, porque despiertan sentimientos de adhesión.

Decíamos que las propuestas de la publicidad pueden reducirse a placer, gusto estético, ensoñación; nos muestra formas de vida y maneras ideales de ver el mundo y de actuar en él; y nos presenta también prototipos de personas que imitar, por su aspecto externo, por las actividades que realizan, por su modo de relacionarse con los demás, etc.

La publicidad de las últimas décadas refleja los cambios sociales y ofrece al consumidor continuamente un sistema de modelos simbólicos a través del cual pueda satisfacer tanto el deseo de inscribirse en un conjunto social que lo ampare, como la tentación de la metamorfosis o enriquecimiento psicológico. Una forma eficaz de cambiar, de hecho, las actitudes del individuo es darle especial énfasis a cómo se conducen otras personas en circunstancias semejantes: particularmente si esto le ayuda a seguir hasta el objetivo deseado mediante ese agente de cambio. “Un ejemplo notable de ese efecto es el de los anuncios que intentan crear la impresión de que otras personas, similares al espectador en otros sentidos, consiguen más en la vida porque utilizan un producto determinado” (Baggaley-Duck, 1979, p. 138).

En este sentido, según Livolsi (1989), la publicidad es una especie de historia continua e infinita en la que los modelos son como las teselas de un mosaico. Cada anuncio, cada personaje, cada microrrelato, constituyen fragmentos de un cuento

complejo e interminable que va narrando la misma historia con los mismos personajes: el consumo y los diversos consumidores.

Por eso, a diferencia del sistema antiguo en el que sólo había un canon en todo lo referente al arte y a la imagen, en la sociedad actual existe una pluralidad de cánones. Hoy la televisión, el cine, la prensa, ya no proponen un solo modelo de comportamiento, sino un repertorio de alternativas. Hay muchos modos autorizados de vivir. Cada mujer, cada hombre tiene dentro de sí una especie de estratificación geológica de modelos, hasta llegar a los últimos provisionalmente dominantes. Esa multiplicidad de modelos y esta diversidad de situaciones son, según J. Rey (1994):

“el espejo caleidoscópico en el que se mirará el espectador a la hora de interpretarse y disfrazarse. Y esta continua posibilidad de interpretación y disfraz ofrecida por el discurso publicitario forma parte de los procesos de seducción, pues de esta manera el virtual consumidor se identifica y se proyecta en el consumidor ideal que a modo de señuelo le ofrece la publicidad”(pp.30-31).

Este recurso habitual a los estereotipos se ha criticado frecuentemente. Así I. Ramonet (1983), señala que el film publicitario es estructuralmente reductor y recurre a los estereotipos para ofrecer una visión condensada y esquemática de la vida: “Funciona como instrumento de integración, es normativo, impone modelos de conducta, dicta actitudes colectivas. Ignora los enfrentamientos políticos, niega la existencia de las clases, euforiza la coyuntura, trivializa los problemas e infiltra sin descanso una aculturización” (p.70).

Otros, en cambio, reconocen que además de que es difícil prescindir de los estereotipos, por la simplicidad de planteamientos que exige la brevedad de los anuncios, no parece que haya motivo para hacerlo, si no es por razones meramente estéticas, ya que, en casos como el de la presencia de la mujer, por ejemplo, según José Luis León (1996) “la investigación demuestra que los estereotipos no perjudican la efectividad de los anuncios siempre y cuando se dé una coherencia entre el estereotipo, el entorno que rodea a la mujer en el anuncio y la imagen del producto entre los usuarios” (p.214). En cualquier caso, la amplitud de roles siempre es más efectiva que la

presentación reiterada de uno de ellos. Además, ningún rol -tradicional o progresivo- resulta superior *per se* si no es presentado de modo realista y natural, aunque en igualdad de condiciones, los roles progresivos resultan superiores en aceptación a los tradicionales.

En esta línea se sitúa la opinión de Bettetini (1973), quien piensa que nada tiene de extraño que la publicidad emplee “el modelo” como vehículo de su cosmovisión, pues el modelo, además de comunicar de forma clara y rápida, evitando dispersiones o distorsiones, persuade en unos casos, y tranquiliza en otros, al acomodarse a las expectativas del receptor, pues si se quiere incitar a comprar una mercancía determinada, lo más adecuado no es perturbar la ideología del virtual comprador, sino que más bien, lo procedente es reafirmarlo en sus convicciones a partir de una especie de pacto entre emisor y receptor, que se materializa en el discurso publicitario mediante el oportuno empleo de los modelos.

Hay quienes piensan que algún tipo de responsabilidad tiene la publicidad en la transmisión de unos modelos y valores, aunque los tome de la realidad misma, ya que la continua representación de situaciones en las que aparecen determinados modelos o estereotipos y la distinta asignación de roles fomenta su mantenimiento. Así, J. C. Suárez (2002) recordará:

“la publicidad juega un papel importante como instrumento de comunicación y de socialización, siendo capaz, independientemente de los contenidos intrínsecos de cada mensaje publicitario, de conformar modelos colectivos de valores y comportamientos, ofreciendo al consumidor no sólo productos sino también modelos de actitudes, formas de vida e imágenes paradigmáticas que orientan y, en muchos casos, definen las necesidades y deseos de las personas” (p.38).

En resumen, la capacidad de los anuncios para transmitir valores culturales y modelos de vida ha sido interpretada de formas totalmente opuestas. Para algunos, la publicidad no crea ni impone determinados valores, sino que refleja los que predominan en la sociedad en la que se integra. Según ellos, es absurdo que los anuncios traten de

cambiar las creencias y los ideales de los consumidores, ya que su deber es tratar de agradecerles. Más bien, la publicidad refuerza los valores presentes en la vida social.

Otros autores, por el contrario, defienden la enorme influencia de la publicidad en las modas y estilos de vida por su inigualable capacidad de persuadir frente a otros medios de comunicación.

Sin embargo, como ha señalado Méndiz (2002):

“Unos y otros parecen coincidir en tres aspectos: La publicidad refleja un diagnóstico de la vida social, porque a través de los anuncios podemos descubrir las aspiraciones y valores de una cultura. A la vez, la publicidad se convierte en un fabuloso catalizador de nuestra cultura, porque potencia y mitifica determinados deseos y valores. Sin embargo, esto no sucede de modo inmediato ni automático; depende de los productos que se anuncian y de las sociedades donde se publicitan. Con todo, la investigación realizada en los últimos años parece dar la razón a la segunda postura: la que señala el carácter activo de la publicidad a la hora de impulsar y promover nuevos valores sociales” (p.224).

Por tanto, parece que la cuestión verdaderamente importante reside en que la publicidad fomenta unos valores mientras oculta y relega al olvido otros, de manera que contribuye directamente a seleccionar y difundir sólo los estilos de vida que convienen a su finalidad consumista.

Aunque los juicios de valor acerca del recurso de la publicidad a los modelos puedan ser diversos, en el fondo, ahí tenemos toda una modalidad antropológica, la definición del tipo de hombre y de mujer que conviene.

9.3. Aportaciones del discurso publicitario al educativo

9.3.1. Denuncia de aportaciones negativas

Antes de analizar los efectos de la publicidad televisiva en el espectador, hemos de tener en cuenta algunas características de la televisión, como medio del que se sirve la publicidad. No podemos olvidar que, como dijimos, el hombre es mucho más vulnerable al lenguaje audiovisual que al meramente verbal. Por tanto, el efecto combinado de sonido, imagen y movimiento favorece el recuerdo de los anuncios televisivos y les confiere mayores posibilidades de efectividad, al menos teóricamente.

Es conocido el propósito de Ernst Dichter (1963), uno de los más famosos psicólogos de la publicidad, citado por Ramonet (1983): “Lo que orienta nuestro trabajo es el propósito de fabricar mentes” (p.56). En cambio, hasta ahora pocos filósofos se han tomado en serio la televisión. La mayor parte todavía ignora los efectos que la cultura audiovisual está teniendo en las pautas de conducta. Además, hemos de tener en cuenta que en nuestro país el mensaje televisivo se recibe casi siempre con más personas, frecuentemente en familia y en casa; por tanto, debe contar con todas las peculiaridades que de ahí se derivan, como importantes condicionamientos en la recepción. Vamos a recordar algunos de los efectos negativos que se le achacan a la publicidad audiovisual.

a) Después de reconocer la capacidad de configurar nuevos hábitos en la sociedad, algunos aún añaden que, además, puede modificar los ya existentes, y en poco tiempo; así el psiquiatra y periodista J. Navarro Valls (1991) no duda en afirmar que “la publicidad es capaz de modificar en un relativamente corto plazo de tiempo, costumbres y hábitos de la comunidad: es eficaz a la hora de crear mitos o promover necesidades, así como de implantar gustos e inducir actitudes” (p.129).

Otros comparten esa opinión y advierten que la capacidad de persuasión de la publicidad parece afectar al público de manera transitoria, y sólo en el campo de las

decisiones de compra o de adquisición, pero la realidad es otra, pues “los estudios demuestran que ella penetra en la conciencias de manera profunda, reelabora representaciones del mundo social y coadyuva a modelar la cultura popular y de masas típica de nuestra época de capitalismo desarrollista” (Roiz, 1994, p. 44).

Como es sabido, las imágenes también expresan valores y pautas de conducta, que en la publicidad televisiva los publicitarios hacen coincidir con lo que los espectadores desean ver y oír. De todos modos, ante las críticas a los medios de comunicación, hay que aclarar que éstos en el fondo están hechos por gentes que son como su sociedad y su cultura audiovisual los ha hecho. Los valores están en las personas y cuando éstas cambian, los valores también cambian.

b) Otra de las grandes críticas a la publicidad televisiva es la de que, en contra de lo que parece, resta libertad de elección.

A la hora de analizar críticamente los contenidos de la publicidad, hemos de partir de la realidad de que en nuestra civilización de consumo se compran más productos de los que pueden consumirse, y se pagan más servicios de los que pueden utilizarse. Pero, además, nos encontramos con el fenómeno de se nos ofrece una información excesiva, mucho mayor de la que podemos usar para elegir, lo que, paradójicamente, no supone una facilidad, sino una dificultad de elección. Como comentaba Aristóteles: “Aun siendo rico en dinero puede uno verse con frecuencia desprovisto del alimento necesario, y, sin duda es una extraña riqueza ésta que no impide que el que la posee en abundancia se muera de hambre, como cuentan de aquel famoso rey Midas a quien por su codiciosa petición todo lo que tocaba se le convertía en oro” (p.15).

Afortunadamente va extendiéndose la preocupación al comprobar que esos productos y servicios que se nos ofrecen cada día en mayor abundancia y diversidad, paradójicamente no aumentan la felicidad del que consume, sino que más bien agranda la desgracia subjetiva en el que no puede consumir. Se va detectando en la sociedad un mayor empeño por lograr ser felices con los medios que se tienen, buscando un estilo de vida al margen de la espiral del consumismo.

En la falta de libertad insiste Ramonet (1983), consciente de la desconfianza que se da en nuestra civilización con respecto a la cultura audiovisual, y añade otros temores:

“1) que pueda reducir a la gente al estado de masa y obstaculizar la estructuración de individuos emancipados, capaces de discernir y de decidir libremente; 2) que pueda reemplazar a la mente humana la legítima aspiración a la autonomía y a la toma de conciencia sustituyéndola por un conformismo y una pasividad altamente regresiva; 3) que pueda acreditar, en suma, la idea de que los hombres deseen vivir extraviados, fascinados y embaucados en la confusa esperanza de que alguna satisfacción hipnótica les llevará a olvidar, por un instante, el mundo absurdo en el que viven”(p.12).

c) Se ha criticado también a la publicidad televisiva porque sus imágenes crean dependencia. Así, Saborit (1992) habla de una doble atracción de la publicidad televisiva, que ha denominado perceptiva y semántico-narrativa, y que califica de trascendente porque crea hábitos perceptivos debido a una especie de necesidad o adicción a cierta densidad de imágenes; como si el espectador adicto al consumo acelerado de imágenes, necesitara una determinada dosis para sentirse colmado.

Esa adicción a la pantalla tiene mucho que ver, según otros, con el empobrecimiento de las relaciones humanas. Muchos apuntan a la televisión como el principal factor del *cambio acelerado* que caracteriza al mundo contemporáneo; y piensan que este avance electrodoméstico, difundido tan extensa y rápidamente, se ha adueñado del tiempo que adultos y niños solían dedicar antes a la reflexión y al divertimento. Se considera que tan enorme y variado público (desde la cuna hasta el asilo de ancianos, desde el *gheto* hasta el barrio más exclusivo) nunca había compartido antes tanto tiempo el mismo sistema cultural de mensajes e imágenes, y los presupuestos culturales de que están imbuidos (Montenegro, 1980).

d) Otra consecuencia, de esa adicción a las imágenes publicitarias, relacionada con la anterior, es lo que se ha llamado *pasividad*. Así, González Requena (1985) se refiere a ese fenómeno como algo “tan llamativo que ha hecho de la TV un

espectáculo absoluto y sistemático, que coloca al espectador en una posición que todos reconocemos como pasiva y poco creativa” (p.65).

El antropólogo Yepes Stork (1993) pone el dedo en la llaga centrando su atención no tanto en los medios audiovisuales como en los responsables de crear ese tipo de programación y en las situaciones reales que esos medios reflejan:

“Admitamos la capacidad ‘diseñadora’ de las personas humanas que tiene la cultura audiovisual. Admitamos que el *hombre-espectador* de nuestra época tiene dentro una enfermedad llamada *pasividad*. Pero admitamos también que la cultura audiovisual es sólo la amplificación enorme de formas de vida y de valores encarnados en las personas que hacen esa cultura” (p. 28).

En definitiva se trataría de un efecto *boomerang* entre emisor y receptor, o dicho de otra forma, de una continua retroalimentación entre ambos. De manera que resulta urgente forjar un nuevo tipo de personas -de generaciones- libres de los condicionamientos que imponen los esquemas audiovisuales, cuya cultura y desarrollo de su personalidad no dependan fundamentalmente de los medios de comunicación.

e) Otro de los argumentos más reiterados en contra de la televisión es la unilateralidad del proceso comunicativo. Así, el emisor y el medio de transmisión son quienes controlan el código, y el receptor no puede ofrecer una contrapartida o respuesta a la imagen que se le presenta; no se le permite la reciprocidad ni la retroalimentación ante el alud de imágenes (Font, 1981).

En esta misma línea, Furio Colombo (1983) muestra su preocupación por la posible falta de reacción del espectador ante una gran diversidad de denotaciones y connotaciones que no siempre está preparado para recibir, porque no llega a reconocer que una frase con audio y vídeo, espetada a cien millones de personas a través del televisor es muy distinta a la dicha por una persona en el silencio de una habitación. “El mensaje salvaje lleva consigo de todo: significados notorios y significados desconocidos, sueños y provocaciones, llamadas ideales y declaraciones

hostiles, según un código que ni siquiera conocemos, es más, que ni siquiera nos hemos puesto a buscar” (p.38).

f) Por último, otra de las acusaciones que se le ha hecho a la publicidad es la de dar una imagen deformada de la persona humana, de sus necesidades y de sus intereses primordiales. Ante los anuncios que proponen el uso de un producto como condición casi necesaria para alcanzar determinados valores como la felicidad o el placer, F. Iglesias (1988) se preguntaba si no sería oportuno corregir ese planteamiento de la actividad publicitaria, porque es posible que esos modos de anunciarse no resulten económicamente tan “rentables” como su proliferación pudiera hacer pensar: sino que lo que se pretende en esos supuestos es otra forma de “rentabilidad” ideológica o propagandística. Con enfoques semejantes, la verdadera condición humana se presenta de manera fraudulentamente reductora. “Si hubiera que recomponer el ser humano, con los trazos que de él afirma la publicidad seductora, ¿se obtendría acaso la imagen real del hombre, de la mujer? ¿O la resultante sería más bien una desfigurada caricatura?” (p.17).

En este sentido, resulta especialmente llamativa la utilización -es el término más adecuado- del cuerpo femenino. Una joven medio vestida -es decir, medio desnuda- es la persona ideal para aconsejarnos sobre cualquier cosa; da igual que se trate de un cognac que de una bolsa de patatas fritas. A finales de los años 90, el Tribunal Supremo de Canadá obligó a retirar unos determinados vídeos porque se presentaba a la mujer como mero objeto sexual, los jueces entendieron que era una manera de lesionar la igualdad entre “ellos” y “ellas”. Es un suceso real, pero poco difundido porque los medios de comunicación han preferido silenciarlo.

Los anunciantes, habitualmente, no hacen ningún favor a la mujer, porque utilizan sus cualidades físicas -su cuerpo- como reclamo publicitario. La tratan sólo como un objeto de deseo. Y -con demasiada frecuencia- como un ser intelectualmente inferior al hombre. Esto es tan corriente que nos hemos llegado a acostumbrar. Nosotras, que somos tan “reivindicativas” y sensibles a nuestros propios derechos, todavía nos enfrentamos con poca energía a los publicitarios para que limiten la

imagen femenina en los anuncios y -sobre todo- para que hagan un uso razonable de ella y acorde con su dignidad.

g) Para concretar algo más las posibles formas de atentar contra la libertad del espectador, Carlos Llano (1995) sintetiza magistralmente los mayores peligros que puede entrañar la publicidad, y ante los que quiere llamar la atención, en primer lugar, de los responsables de la publicidad, entre los que se incluye él mismo. Enumera cinco grandes capítulos de la publicidad en donde el anunciante y el publicitario pueden ser juzgados:

“si prevalece en nosotros la persuasión sobre la información; si en la persuasión apelamos a las tendencias animales más bajas; si suscitamos demandas innecesarias en lugar de atender a las verdaderas necesidades humanas; si agobiamos al público con un exceso de información; si convertimos la publicidad comercial en propaganda ideológica” (p. 46).

Son actuaciones que se dan con frecuencia y que podrían evitarse. Pueden servir de pauta de análisis a los espectadores para estar prevenidos ante la posible manipulación.

9.3.2. Posibles aportaciones efectivas

Frente al extendido temor de una excesiva influencia de los medios audiovisuales en la conducta humana y en el desarrollo de la libertad de la persona, se han alzado distintas voces proponiendo diversas medidas y soluciones.

a) Muchos consideran que, para que las redes y los mundos almacenados en vídeo no lleguen a colonizar al hombre, provocando una dependencia de la conducta hacia ellos, la clave está en que *la cultura de la pantalla no pierda su sentido humano*: “que las imágenes y las redes se acompañen al ritmo de asimilación de la imaginación y de la inteligencia, de modo que puedan convertirse en *experiencias personales* con

sentido, que tengan que ver con la vida real y los valores, proyectos y tareas que la rigen” (Yepes, 1996, p. 383).

El estilo narrativo de la televisión favorece que pueda producir en la mayoría de los espectadores la confusión entre lo ficticio y lo real; entre lo que se ve en la pantalla y lo que ocurre en la vida cotidiana. Quienes llegan a confundir realidad y realización televisual también suelen atribuir a la manera de presentar las cosas en la televisión, la misma veracidad y objetividad que atribuyen a sus experiencias personales. Puede aparecer entonces la indiferencia, por falta de distinción, entre lo importante y lo que no lo es. Se abre una puerta a la pérdida del sentido y del valor de las cosas. Por eso, es importante que el espectador reconozca en toda imagen la existencia de una estrategia discursiva (consciente o no), que intente sacarla a la luz y que comprenda lo que todo discurso publicitario tiene de orientación persuasiva.

El éxito de la televisión reside, precisamente, según M. Martín Serrano, en que los espectadores confunden realidad con espectáculo y les resulta más difícil distinguirlos que en cualquier otro medio de comunicación. Lógicamente, la televisión es la menos interesada en deshacer ese equívoco. Su gran influencia se debe precisamente a sus capacidades expresivas, que impiden al público verla como mediador:

“Dicha influencia de la televisión es el resultado de una realización que desrealiza. ‘Desrealizar’ es la técnica narrativa que consiste en hacer equivalentes y por lo tanto sustituibles, los objetos de referencia y la imagen real que se difunde de ellos. Lo que en la televisión se ve, no es lo que existe; o lo que es lo mismo: lo que existe no es como en la televisión se ve”. (Martín Serrano, 1995, p. 26-27).

Esa conciencia de que en la televisión no están las cosas que pasan, sino las *narraciones mediadas* de las cosas que pasan, es algo que habría que inculcar cada vez en más personas.

b) Entre otras soluciones a la manipulación, sería conveniente fomentar el estilo de vida del que Fritz Scharff (1979) ha llamado *consumidor reflexivo*. Considera que tener un amplio abanico de opciones para elegir -el poder comprar muchas marcas de ropa, muchos tamaños de automóvil, muchos tipos de bebidas- no es la única manera de desarrollar la libertad. Y en este sentido, Llano (1995) afirma que

“la libertad tiene un crecimiento sobre todo cuando aparece en el panorama vital del hombre una opción superior: la opción de no elegir. Me quedo con la ropa que tengo, con el automóvil que poseo, con la bebida que acostumbro. Porque, al aparecer un nuevo producto, me he formulado la pregunta del *consumidor reflexivo*: ¿qué necesidad tengo de satisfacer esta necesidad?” (p. 45).

Sería éste un modo estupendo de conciliar la abundancia de información publicitaria con la libertad de elección que ha de procurar mantener cualquier persona en todo momento. En esta misma línea, Zunzunegui (1992) propone la formación del espectador, consumidor potencial, y más en concreto:

“situar al espectador de los medios audiovisuales no como un lugar mudo sobre el que se vuelcan infinidad de obras y de mensajes, sino como ‘interpretante’ (dejamos aun lado el sentido que le da Peirce) capaz de contextualizar la actividad de los ‘medios de masas’ y, en último término, susceptible de producir un saber en relación con el universo de la significación” (p. 14).

c) Abundando en la importancia de la formación, una década después, J. C. Suárez (2002) critica que muchos anunciantes utilicen para vender -como un instrumento más- cosas importantes para muchas personas, como valores, sentimientos, tradiciones, vivencias y experiencias, circunstancias dolorosas. Por eso aclara que el ser humano no está en venta y no se debe permitir que el mercado le ponga precio. De ahí la necesidad de recurrir a la ética, que es un buen referente de la dignidad humana, aunque no baste por sí misma como solución, porque: “la ética no es eficaz sin una adecuada educación de los consumidores para discernir los beneficios racionales de los productos de la simple retórica de la seducción que le añade la fantasía” (p.18).

Se han destacado algunas características importantes de ese consumidor reflexivo, o buen consumidor de mensajes, como por ejemplo, que es crítico: compara, enjuicia y denuncia o alaba; es responsable: se informa, conoce y selecciona; es activo: comenta, discute, contrasta y actúa buscando alternativas; y es creativo: imagina, crea y produce (Aguaded, 1998). Pero eso no se improvisa, sino que el consumidor/usuario crítico requiere una educación específica desde los primeros años; así, por ejemplo, en el caso de la publicidad discriminatoria de la mujer, la educación del consumidor no sexista empieza en la escuela, por lo que “es necesario que los niños y niñas hagan una lectura de los medios de comunicación en general y de la publicidad en particular, y aprendan a reconocer y rechazar en ellos los elementos que discriminan en función del género.

d) Otro medio de salvaguardar la libertad del consumidor es proporcionarle la capacidad de réplica ante los mensajes que recibe, pues, lo que en definitiva busca la información publicitaria es precisamente suscitar el consumo. La idea misma de consumo tiene fin ideológico. Y difundir esa idea de consumo de bienes no tiene nada de reprobable si permanece abierto el cauce a la réplica por quien recibe la información. “Si hubiera imposibilidad o condicionamiento a la réplica, se estaría cercenando la libertad del ciudadano que recibe la información. La propaganda sería sutil tiranía sobre las inteligencias y voluntades” (Nieto, 1988, p. 107) .

e) Para lograr mayores aportaciones positivas de la publicidad a la educación, no se puede dejar de hacer una llamada a la responsabilidad de los anunciantes y de las agencias de publicidad, como elementos de enorme poder: “Nunca hubo en manos de nadie, como ahora en manos del anunciante y del publicista, tal posibilidad de cambiar una cultura, de enderezar una civilización. Nunca ha habido la capacidad para una misión tan amplia en manos de tan pocos; jamás ha habido en manos privadas un instrumento de tan largo alcance” (Llano, 1995, p. 43).

Por este motivo, el anunciante y el publicitario deberán tener delante de los ojos el consejo de Max Weber (1984): “corresponde determinar qué clase de hombre hay que ser para tener derecho a poner la mano sobre la rueda de la historia” (p. 94). Quienes disponen hoy del poder de pagar el anuncio tienen tal vez una de las

responsabilidades culturales más grandes de las que han tenido las personas en la historia.

9.4. BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded, J. I. (1998) *Descubriendo la caja mágica*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Alba de Diego, V. (1976). *La publicidad: sociedad, mito y lenguaje*. Barcelona: Planeta.
- Alemán, M. *Guzmán de Alfarache*, Primera Parte, Libro primero, cap. 1º.
- Aristóteles. *Política*, 1, c. 9, 1275b, 13-17.
- Baggaley-Duck, J. P. (1979). *Análisis del mensaje televisivo*, GG, Barcelona.
- Bettetini, G. (1973). Le alternative di una semiologia pubblicitaria. *Sipra III*, 15-22.
- Colombo, F. (1983). *Rabia y televisión*. (Trad. Gómez Torreiro). Barcelona: G.G. (Original en italiano, 1981).
- Dichter, E. (1963). *La estrategia del deseo. Los secretos de la propaganda motivacional*. Buenos Aires: Ed. Huemul.
- Durandin, G. (1983). *La mentira en la propaganda política y en la publicidad*. Barcelona: Paidós.
- Font, D. (1981). *El poder de la imagen*. Barcelona: Salvat.
- Godard, C. (1980, 26 de junio). Los genios buenos del consumo. *LE MONDE*, p. 3.
- González Requena, J. (1985). La televisión y el futuro. *Contracampo*, 39, 65-67.
- Guyot, J. (1992). *L'écran publicitaire. Idéologie et savoir faire des professionnels de la publicité audiovisuel*. Paris: Marmattan.
- Holbrook, M. y Hirschman, E. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings and fun. *Journal of Consumer Research*, September, 132-140.
- Iglesias, F. (1988). Prólogo. En *La publicidad, ese quinto poder* (p.17). Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias.
- León, J.L. (1996). *Los efectos de la publicidad*. Barcelona: Ariel.
- Livolsi, M. (1989). La pubblicità come storia infinita. En *La pubblicità: segni e sogni* (pp. 103-110). Brescia: La Scuola.
- Llano C. (1995). *Los fantasmas de la sociedad contemporánea*. México: Trillas.

- Lucas, A. de (1988). Publicidad e ideología. *Cuadernos de Contrapunto*, 6, 21-27.
- Martín Serrano, M. (1995). *Las mujeres y la publicidad*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Mattelart, A. (1989). *L'intermédiaire publicitaire*. Paris: La découverte.
- Mcluhan, M. (1972). *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. Mexico: Diana.
- Méndiz, A. (2002). Publicidad y valores: criterios para una adecuada valoración. En *Ética de la comunicación y de la información*. Barcelona: Ariel Comunicación.
- Montenegro, H. (1980). *Televisión: ¿comunicación o contaminación? Los efectos de la televisión en los niños*, Santiago: Galdoc.
- Moragas, M. (1976). *Semiótica y comunicación de masas*. Barcelona: Península.
- Navarro Valls, J. (1991). *La manipulación publicitaria, una antropología del consumo*, Barcelona: Dopesa.
- Nieto, A. (1988). Poder de informar y poder de anunciar. En *Responsabilidad pública del periodista*. Pamplona: Eunsa.
- Peninou, G. (1986-87). La comunicación publicitaria. *Telos*, 8, 100.
- Pollay, R. (1986). The distorted Mirror: Reflections on the Unintended Consequences of Advertising. *Journal of Marketing*, 50, 32-33.
- Ramonet, I. (1983). *La golosina visual. Imágenes sobre el consumo*. Barcelona: GG.
- Rey, J. (1994). *El hombre fingido*, Madrid: Fundamentos.
- Roiz, M. (1994). *Técnicas modernas de persuasión*. Madrid: Eudema.
- Saborit, J. (1992). *La imagen publicitaria en televisión*, Madrid: Cátedra.
- Sanz Rubiales, J. (1995). *Medios de comunicación: aprender a ser críticos*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Scharff, F. (1979). *El capitalismo de ayer y de mañana*, México: Atalaya.
- Suárez Villegas, J.C., y Pérez Chica, M^a Á. (2002). *La publicidad al desnudo. Análisis social del discurso publicitario*. Sevilla: MAD.
- Todoí Luque, J. (1977). Principios Fundamentales de Deontología Publicitaria. En *Ética y publicidad* (pp. 19-45). Madrid: Instituto Nacional de Publicidad.

Vázquez, I. y Aldea, S. (1991). *Estrategia y manipulación del mensaje. Análisis pragmático del discurso publipropagandístico*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Weber, M. (1984). *El político y el científico*, Madrid: Alianza.

Yepes Stork, R. (1993). *Entender el mundo de hoy*. Pamplona: Eunsa.

Yepes Stork, R. (1996). *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsa.

Zunzunegui, S. (1992). *Pensar la imagen*, Madrid: Cátedra.

CRÉDITOS

DIRECCIÓN DE LA SERIE:

Dirección: Mariano Segura Escobar

Coordinación: Manuel Gértrudix Barrio.

AUTORES

Este informe ha sido elaborado por investigadores que pertenecen al Grupo de Investigación “Nuevas Formas Publicitarias y Nueva Economía” (Junta de Andalucía, SEJ 396) y a la Asociación UNESCO para la Promoción de la Ética en los Medios de Comunicación (AUPEMEC). Ambas entidades están dirigidas por el Prof. Alfonso Méndiz Noguero.

Equipo de investigación:

Alfonso Méndiz Noguero.

José Antonio Ortega Carrillo.

Juan Salvador Victoria Mas.

Carmen Cristófol Rodríguez.

Stella Martínez Rodrigo.

PUBLICACIÓN:

Dirección: Mariano Segura Escobar.

Coordinación y revisión: Manuel Gértrudix Barrio, Sergio Álvarez García, María del Carmen Gálvez de la Cuesta, Antonio Galisteo del Valle, Juan Agustín Sánchez Sánchez.

Diseño gráfico: Lorea Ibarrodo Arakistain.

Edición e integración: Miriam Martínez Muñoz.

ISBN (publicación en cd-rom): 84-369-4137-3

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA

TORRELAGUNA, 58

MADRID - 28027

Tel.: 91 377 83 00 - Fax: 91 368 07 09

www.cnice.mec.es

El Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, pone a disposición de la comunidad educativa estudios informativos relacionados con el ámbito de la educación y las nuevas tecnologías. La Serie Informes ofrece un conjunto de investigaciones que relacionan diversas disciplinas con el objetivo de proporcionar información útil para el sistema educativo en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Requisitos técnicos:

Resolución: Optimizado a 800x600.

Navegadores: Internet Explorer y Netscape Navigator, versiones 5 o superior.

Plug-in: Flash Player 7, Acrobat Reader.

ISBN: 84-369-4137-3

NIPO: 651-05-352-3



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
PROFESIONAL,
FORMACIÓN PROFESIONAL
E INICIACIÓN EDUCATIVA
CENTRO NACIONAL
DE INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN EDUCATIVA

cnice