

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació.
Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la
Comunicació.

Programa de Lingüística Contrastiva.



L'EDUCACIÓ DES DE LA COMUNICACIÓ: MÉS ENLLÀ
DEL MODEL INSTRUMENTAL EN LA PEDAGOGIA. LA
PUBLICITAT INSTITUCIONAL COM A EINA
D'APRENTATGE ESCOLAR. CODIS VERBALS I NO
VERBALS DEL DISCURS PUBLICITARI TELEVISIU

Tesi Doctoral presentada per: Marc Pallarès Piquer

Director: Dr. Josep Vicent Gavalrà Roca

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació.

Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la

Comunicació.

Programa de Lingüística Contrastiva.



L'EDUCACIÓ DES DE LA COMUNICACIÓ: MÉS ENLLÀ DEL
MODEL INSTRUMENTAL EN LA PEDAGOGIA. LA PUBLICITAT
INSTITUCIONAL COM A EINA D'APRENTATGE ESCOLAR.
CODIS VERBALS I NO VERBALS DEL DISCURS PUBLICITARI
TELEVISIU

Tesi Doctoral presentada per: Marc Pallarès Piquer

Director: Dr. Josep Vicent Gavalrà Roca

AGRAÏMENTS

Aquesta investigació tanca una porta que es va obrir l'any 2003. En aquell moment, després de treballar fins a les cinc de la vesprada, havia de fer un desplaçament amb tren d'una hora cap València i assistir a uns cursos de doctorat que em feien arribar a casa a les onze de la nit. I, a l'endemà, havia d'alçar-me a les sis per tornar una altra vegada a treballar. Tot i aquests entrebancs, en aquells cursos de doctorat se'm va despertar una ànsia investigadora que m'ha acompanyat en tot el viarany que, ara, es clou amb la presentació d'aquesta tesi.

Pel camí, he cursat una segona llicenciatura i també he anat duent a terme altres investigacions referides als àmbits d'estudi que més m'apassionen.

Res, però, no m'ha resultat tan gratificant com la investigació que ara teniu a les mans. I si això és així és perquè en aquesta investigació hi conflueixen l'educació, la comunicació audiovisual i la lingüística. L'educació la porte a la sang, sobretot gràcies al meu pare i a algun dels mestres que m'han acompanyat en el procés d'aprenentatge al llarg de la meua vida. La comunicació audiovisual era un àmbit que tenia pendent fins que, finalment, em vaig decidir a fer la carrera i vaig poder llicenciar-m'hi. La lingüística m'acompanya sempre, encara que les classes que faig a la Universitat Jaume I en realitat siguen de Teoria i Història de l'Educació.

La conjuminació de les tres disciplines m'ha permés mirar l'horitzó i afrontar el repte d'investigar el que hi ha en aquestes pàgines. Entenc que l'horitzó no existeix per retornar-nos als nostres orígens sinó perquè poguem mesurar tota la distància que encara ens queda per recórrer. Aquesta és, sota el meu parer, l'essència de qualsevol de les realitats que sotmetem a la tasca investigadora.

És també des de la cruïlla d'aquestes tres disciplines que es pot comprendre de quina manera el passat es troba inscrit en la nostra experiència i de quina forma el futur s'aguaita ja en la història present; crec que l'escola de

hui això necessita tenir-ho més clar que mai. I aquesta investigació pretén aportar-hi un modest granet de sorra.

La investigació no s'hauria pogut dur a terme sense l'ajuda i l'amistat del Dr. Josep Vicent Gavaldà Roca. Josep Gavaldà sap trobar sempre l'esclletxa que mena cap a l'optimisme, i això és impagable.

He d'agrair a Mari Carmen i a Vicent la força que em donen. Des de la solitud del despatx, puc percebre el caliu que ells desprenen. I a Mercè, Vicent, Àlex i Eli he de dir-los que sense ells seria molt difícil esperar cada dia la sortida del sol.

He de donar les gràcies a Vicent Pallarès, Elena Aris, Xus Blasco, Laura Emper, Eli Pallarès i Eva Palanques per la lectura d'alguns dels capítols i pels suggeriments de millora que hi han aportat.

A Eva Palanques, a més a més, he d'agrair la seua comprensió i el seu afecte, que és un rierol que mai no es queda sense aigua. I a Xus Blasco la seua complaença, que no té límits.

Voldria tenir un record molt especial per dues persones que ja ens han deixat: el meu cosí Lluís Palanques, que se'n va anar d'aquest món massa aviat, i Joan Triadú, perquè sense ell tal vegada les històries que he cregut mai no haurien arribat als lectors i a les lectores.

També vull dedicar unes paraules d'agraïment a Doreen Veloso, de qui admire la capacitat de respecte cap a la resta i a Josep Torres, pel seu somriure i pel seu afecte, inesgotables.

I, en darrer lloc, he de manifestar una immensa gratitud cap a Juanma Vinuesa i cap a Manuel Gay Casalta, sense l'amistat dels quals tot allò que vaig construït no tindria el mateix sentit. Juanma m'ajuda sempre a creure en el futur i té la capacitat d'ensenyar-me dia a dia la veritable dimensió de les coses. Manuel no em posa mai condicions i no necessita fer preguntes per augmentar la confiança.

Toda cultura se ve obligada a negociar con la tecnología; que lo haga con inteligencia o no, es otra cuestión.

(Postman)

Los estudiantes en su vida extraescolar realizan actividades que recompensan su perseverancia y esperan el mismo nivel de recompensa en la escuela.

(Felicja)

És imprescindible visibilitzar els subjectes per produir innovació pedagògica

(Bauman)

ÍNDEX

JUSTIFICACIÓ.....	12
- Delimitació de l'objecte d'estudi i metodologia.....	33
- Delimitació del corpus.....	37
- Hipòtesis principals.....	39
- Hipòtesis complementàries.....	40

CAPÍTOL I. L'EDUCACIÓ DES DE L'EDUCACIÓ

1.1 Raons per a l'educació des de la comunicació dins de l'aula.....	45
1.2 Conceptualització.....	55
1.3 Educar amb els mitjans: Més enllà del model instrumental de la pedagogia.....	63
1.4 El reforçament comunicacional des de l'ensenyament. Les competències narratives.....	69
1.5 Els mitjans de comunicació i la gestió del coneixement.....	76
1.6 Criteris per a la selecció de recursos didàctics.....	82
1.7 L'educació mediàtica com a element de motivació en l'aprenentatge.....	88
1.7.1 La motivació o desmotivació en funció del context.....	98
1.7.2 Influència del professorat i la classe.....	101
1.7.3 Interaccions alumnat-professorat.....	103

CAPÍTOL II. COMUNICACIÓ I EDUCACIÓ EN LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ.

2.1	Els nous reptes.....	108
2.2	La comunicació mediàtica i la seua integració al currículum.....	113
2.3	L'escola, l'organització del pensament i els models de comunicació.....	127
2.4	Bases pedagògiques per a una integració curricular de la cultura mediàtica.....	128
2.5	L'educació mediàtica versus l'escola analògica. La necessitat de les narracions audiovisuals.....	142
2.6	Noves mediacions, noves competències.....	148
2.7	L'encaix de les tecnologies emergents en la pedagogia.....	155
2.8	La controvèrsia suscitada per l'impuls de l'educació des de la comunicació mediàtica.....	156

CAPÍTOL III. LA JOVENTUT I LES PANTALLES. LA RESPOSTA A LA FASCINACIÓ DEL JOVENT ENVERS LA CULTURA MEDIÀTICA I LES NOVES TECNOLOGIES.

3.1	Un món de canvis. Una època diferent.....	164
3.2	Noves formes de socialització.....	167
3.3	La socialització com a consideració activa dels subjectes.....	174
3.4	La funcionalitat de les pantalles.....	177
3.5	El binomi alumnat-cultura mediàtica.....	179

3.5.1 La ment del nen/-a.....	179
3.5.2 La teoria del desenvolupament del coneixement.....	183
3.6 El paper del professorat en l'era de la galàxia digital.....	187
3.7 Les noves alfabetitzacions.....	201
3.7.1 El concepte d'alfabetització.....	201
3.7.2 L'alfabetització digital.....	203

IV. PANTALLES I EDUCACIÓ. EL CINEMA I ELS VIDEOJOCES COM A EINES EDUCATIVES.

4.1 Cinema i educació.....	211
4.1.1 Consideracions prèvies.....	211
4.1.2 La importància del cinema en l'educació.....	212
4.1.3 El cinema com a objecte d'estudi i com a recurs didàctic.....	221
4.1.4 Per una pedagogia del cinema.....	225
4.1.5 El canvi en la construcció del coneixement.....	231
4.1.6 Cine i educació en valors.....	235
4.2 Videojocs i educació.....	245
4.2.1 Les activitats lúdiques com a estratègies cognitives.....	245
4.2.2 Els videojocs com a eines d'aprenentatge.....	247
4.2.3 Els videojocs com a factor dinamitzador de la conducta.....	258
4.2.4 Videojocs i habilitats socials.....	270
4.2.5 La inclusió dels videojocs dins de l'acció educativa.....	271
4.2.6 Característiques de la narrativa digital dels videojocs.....	275

V. LA PUBLICITAT

5.1	Introducció.....	286
5.2	La comunicació publicitària.....	290
5.3	El concepte de publicitat: evolució històrica.....	295
5.4	El missatge publicitari.....	302
5.5	La funció de la marca en l'enunciació publicitària.....	321
5.6	Espectador i comunicador publicitari.....	331
5.7	La regulació de la publicitat.....	334
5.8	El discurs publicitari.....	337
5.8.1	Introducció.....	337
5.8.2	Els paradigmes de la investigació mediàtica.....	340
5.8.2.1	La investigació funcionalista.....	342
5.8.2.2	La teoria crítica.....	345
5.8.3	La investigació del discurs publicitari.....	349
5.8.4	El compromís social davant el missatge publicitari.....	354
5.6	Publicitat i educació.....	359

VI. PUBLICITAT INSTITUCIONAL

6.1	El concepte d'institució.....	367
6.1.2	Institució i comunicació.....	370
6.1.3	La redefinició del context en el qual s'insereix la publicitat institucional.....	376
6.2	La comunicació de la institució pública com a procés transaccional.....	379
6.3	Història de la publicitat institucional.....	382

6.4	La publicitat i l'espai públic.....	386
6.5	Naturalesa de la publicitat institucional.....	392
6.6	Les controvèrsies al voltant de la publicitat institucional.....	400
6.7	La regulació de la publicitat institucional.....	403

VII. LA CODIFICACIÓ VERBAL I LA CODIFICACIÓ NO VERBAL

7.1	Introducció.....	411
7.2	Els codis verbals.....	412
7.3	Les àrees d'investigació de la comunicació no verbal.....	419
7.3.1	La música.....	423
7.3.1.1	La música i la comunicació audiovisual.....	423
7.3.1.2	La música i la persuasió.....	430
7.3.1.3	La música com a principi constructiu.....	433
7.3.1.4	La música i la memorització.....	435
7.3.1.5	La música i la imatge de la marca.....	436
7.3.2	El valor del silenci.....	439
7.3.3	La representació del cos.....	443
7.3.4	Els moviments del cos: la kinèsica.....	448
7.3.5	El paralenguatge.....	451
7.3.6	La proxèmica.....	454
7.3.7	La conducta visual.....	458
7.4	La codificació icònica.....	464

VIII. ANÀLISI DE L'ENUNCIACIÓ PUBLICITÀRIA A PARTIR D'UNS EXEMPLES

8.1	Discurs publicitari i estratègia narrativa: un anunci sobre reciclatge.....	474
8.2	Connotació i sensacions a partir de l'activació dels sentits: un anunci de la DGT.....	481
8.3	L'equilibri entre la connotació i la denotació: un anunci de la DGT.....	489
8.4	La unió dels tres espais de l'enunciació publicitària: un anunci sobre l'ús racional de l'aigua.....	497
8.5	La denotació com a punt d'inflexió argumentativa: un anunci de l'agència tributària.....	504
8.6	La mirada que ens observa i que ens interpel·la imperativament: un anunci de la DGT.....	509
8.7	Conclusions de l'anàlisi del corpus.....	517

IX. CONCLUSIONS.....	526
----------------------	-----

REFERÈNCIES BIBIOGRÀFIQUES.....	536
---------------------------------	-----

JUSTIFICACIÓ

La majoria de les informacions encarregades d'orientar les nostres percepcions sobre el món físic i social en què vivim provenen de les "indústries culturals" (Lomas, 1996), com la televisió o la publicitat. Les estratègies comunicatives d'aquestes indústries culturals transmeten una visió del món orientada a oferir unes determinades maneres d'entendre la vida. Mitjançant aquests estratagemes discursius, s'estimula els i les adolescents a *consumir* un determinat tipus de situacions i a assimilar uns estils de vida prèviament estructurats. Tal com afirma Hernández (1986: 116) "este proceso es interactivo porque a través de la comunicación se transmite al niño un conjunto de conocimientos sobre una parcela de la realidad social que, paulatinamente, y según su grado de desarrollo cognitivo, irá asimilando e integrando en el conjunto de significados que posee del mundo circundante, construyendo de esta manera su visión de la realidad social".

Des de ben menuts, la conversa simbòlica que s'esdevé entre els xiquets i les xiquetes i les indústries comunicatives –televisió i publicitat, principalment, i actualment també internet–, s'encarrega, més enllà de la seua aparent finalitat comercial, de legitimitzar els mitjans de comunicació com a elements mitjancers entre la mirada dels i les infants i el món que els espera.

Els mitjans són una via d'entrada a la cultura i a la comprensió del món (Morduchowicz, 2003b), és per això que l'educació en mitjans es fa més necessària que mai, atés que el vertiginós món en el qual vivim està obrint grans horitzons en tots els àmbits de la vida, i també, de manera especial, en el camp educatiu (Aguaded i Cabero, 2014).

La didàctica, com a disciplina de coneixement que sempre ha acollit la tecnologia educativa des dels anys 70, ara té el gran repte de configurar la identitat i el corpus de les investigacions pedagògiques amb tecnologies que

s'han desenvolupat en les dues darreres dècades, ja que aquestes condicionen en gran mesura els nous models d'ensenyament. Tal com afirma Prensky (2001: 32) “la necesidad de adecuar la escuela a los nuevos tiempos no implica solo cambiar de tecnología, sino también la concepción que tengamos del aprendizaje”.

En l'acció educativa actual, però, l'ús didàctic dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies no ha de caure ni en el determinisme tecnològic ni en el pedagògic, més aviat ha d'obrir nous viarany cap a un model que tinga en compte la transformació cognitiva a a qual estem assistint i que assumisca la complexitat del fenomen educatiu (Aguaded i Cabero, 2014): l'educació des de la comunicació.

L'educació des de la comunicació implica entendre els textos i les imatges dels mitjans com a construccions socials, i explorar-los com a formes de producció cultural i com a font d'expansió de coneixements.

Si fa segles la família va ser la institució que es va ocupar del discurs públic –situant-se, en l'era de les paraules, com a pont entre les persones i la societat–, després aquesta tasca la va assumir l'escola, en l'era de l'escriptura. Hui ha de ser la pedagogia en mitjans de comunicació –l'alfabetització mediàtica– qui ho ha de fer en el paradigma de l'àmbit escolar del segle XXI: l'eclosió constant de nous coneixements a què ens sotmeten els sistemes educatius demana, inevitablement, enfocar la centralitat dels aprenentatges com a tasca essencial de l'exercici docent, ja que l'escola actual “debe enseñar a transformar la información en conocimiento; el proceso educativo debe ordenar el caos de información que recibimos de los medios de comunicación y jerarquizarla, para ayudar al alumnado a recomponer una visión global de los problemas” (Tribó, 2008: 187).

En primer lloc, un dels objectius que ha d'efronar l'escola és el de promoure un aprenentatge comprensiu i metacomunicatiu de les formes de comunicació audiovisual¹, ja que “no hay elección, los alumnos hoy aprenden

¹ A les darreries del segle XX , una part dels corrents pedagògics ja ho demanaven:

contenidos y significados a través de los medios más allá del docente” (Jacquinot 2003: 45).

En segon lloc, la institució escolar ha de fomentar la utilització que d'aquestes formes es fa en els contextos culturals de recepció i de producció (Lomas, 1996), perquè “la oposició entre saberes escolars i saberes mediàtics no está tan delimitada como se cree. Existen entre ambos universos importantes en común. Después de todo, lo que se aprende en la escuela puede ayudar a comprender los mensajes de los medios y viceversa” (Jacquinot 2003: 45). El context socioeducatiu actual demana que tota aquella *realitat* quotidiana de l'alumnat, els mitjans de comunicació² i les noves tecnologies, esdevinguen un eix pedagògic que genere una “competència espectral” (Siegel, 2008) dirigida a una assimilació cognitiva ordenada dels continguts que es troben inserits en la inquietant iconosfera visual en què l'alumnat viu el seu dia a dia.

Convé tenir present que els mitjans de comunicació interactuen entre els àmbits de l'ensenyament i de l'aprenentatge, i una utilització adequada dels seus recursos a les aules pot generar un nexa entre els dos camps. La proposta, al cap i a la fi, tracta d'impulsar una acció pedagògica complementària a aquell aprenentatge lectoescriptor que la institució escolar va adoptar des dels seus inicis, atès que “la escuela y los docentes deben reconocer que ya no poseen el monopolio de la transmisión del saber, y este reconocimiento provoca

La utilización y difusión de los medios audiovisuales es fundamental; la audiovisualización de la sociedad, debida al gran impacto electrónico, está ya de hecho educando con mayor eficacia que las escuelas, pues gran parte de los aportes informativos que se reciben provienen de los medios de comunicación. [...] Se deben destruir los muros que conforman nuestras viejas y obsoletas aulas, porque hoy en día, gracias a los medios de comunicación, la cultura ha dejado de ser un valor de clase para convertirse en una generalización que invade nuestra sociedad (Colom, 1997: 95).

² Jacquinot (2003: 45) afirma que investigacions de diferents indrets del món demostren que “los estudiantes se refieren con frecuencia más a los medios que a la escuela como fuentes de información”.

cambios en los objetivos y en los métodos de enseñanza” (Jacquinot, 2003: 47).

El professorat, per tant, en ple segle XXI, davant la proliferació de fonts d'informació i de sabers, necessita abandonar el paper d'orador que pren l'alumnat com a agent purament passiu per passar a ser un catalitzador d'actors i de mitjans de transmissió, un moderador que ajude a construir xarxes d'aprenentatge i que col·labore en la construcció del coneixement; un explorador de descobriments que genere espais de coneixement, que després hauran d'esdevindre aprenentatges; un agent-mitjancer que facilite al seu alumnat la possibilitat de descobrir i de sentir en la diferència de tot allò que l'envolta la confirmació d'uns nous avanços, de tal manera que, més tard o més d'hora, el seu alumnat pugui sentir que li són propis i mostri una predisposició positiva cap a ells.

Scheuer (2009: 15) assegura que “actualmente los ciudadanos –individuos de cualquier edad o género– necesitan desarrollar destrezas analíticas que les permitan entender mejor el mundo emocional e intelectual de los símbolos producidos por los medios”. Per tant, la present tesi parteix de la base que l'escola ha de ser capaç de proporcionar recursos que donen a l'alumnat l'oportunitat de plantejar-se la relació que té amb els mitjans, recursos que facen que s'adone de la rellevància i del significat dels mitjans en la seua vida diària.

Tal com afirma Negroponete (1995), la informació ja no és només un àmbit que s'inscriu en els aparells tecnològics ni en els seus usuaris i usuàries, és un model de vida. Amb ella, l'alumnat ja no és un individu vernacle, és més aviat universal; el seu entorn ja no és local sinó globalment digital: el seu jo-subjecte s'identifica plenament en una intuïció precategoryal referida a tot allò que l'era digital li va configurant cognitivament. Abans, els xiquets i les xiquetes estaven més vinculats a un “context espacial” que ara, i la seua identitat configurava, bàsicament, la *seua realitat* en base a tres components: escola, família i oci tradicional (jocs, joguines, còmics, etc.). Ara estan endollats a la

xarxa; la pertinença obligada a un context espacial concret ha deixat pas a una relació universal elegida, que els permet percebre en la possessió dels videojocs, l'ordinador i el televisor que hi ha a la seua habitació una concepció de la llibertat que, en certa manera, fins i tot els permet desencadenar-se de les coses més pròximes, i de vegades fins i tot d'ells i d'elles mateixos.

L'escola ha de *traure* aquests artilugis de les habitacions de les llars familiars i buscar la manera d'integrar-los en les pràctiques educatives (Fontcuberta, 2003; Martín Barbero, 2009; Rodríguez, 2012). La finalitat és doble; en primer lloc, s'ha d'intentar contradir aquelles teories que argumenten que els mitjans de comunicació són els responsables de la pèrdua d'una part del reconeixement de l'alteritat dels xiquets i de les xiquetes de hui. Es tracta d'enfocaments com els de Dávila i Maturana (2009) que argumenten que l'ontologia, que havia pretés aprofundir en la comprensió de l'ésser durant els darrers tres segles, amb la irrupció dels mitjans de comunicació acaba retornant els i les individus a una contemplació narcisista del presumpte origen dels coneixement i dels sabers³. Des d'una perspectiva històrica, no és estrany que es mantinga aquesta postura, ja que convé tenir present que sempre s'han esdevingut tensions entre les tecnologies i l'educació⁴.

³ Dávila i Maturana (2009: 137) conclouen que:

La confusión existente cuando se quiere hablar de la escuela del futuro se agudiza aún más cuando, después de caer en la tentación de hacer pasar las soluciones por la integración de la tecnología a los procesos educativos, se constata que esto no ha dado los resultados esperados. Pero a pesar de ello, se continúan implementando esta y otras alternativas que, en su conjunto, desdeñan lo más simple y obvio: que la educación tiene que ver con las personas que participan en tales procesos.

En realitat, tant aquest autors com la majoria dels que mostren reticències cap a l'ús dels mitjans solen fer-ho perquè consideren que són els destructors de l'hegemonia que l'escola abans compartia només amb la família, una hegemonia encarregada de ser el cor de la socialització i de la transmissió de sabers.

⁴ Normalment les polèmiques sempre s'han mantingut entre qui ha considerat les tecnologies com una panacea (uns grans avantatges a disposició de la redempció i l'avanç de la humanitat) i qui li ha carregat la responsabilitat de les possibles decadències o desestructuracions socials. El Fedre de Plató avisava que la irrupció de l'escriptura podia ser un afebliment per a la humanitat, ja que exterioritzava un saber que, fins aquell moment, era cultivat interiorment per

En segon lloc, cal desenvolupar en l'alumnat la capacitat instrumental, que li permetrà crear una representació del món i l'adaptació a situacions socials noves. Per tal d'aconseguir-ho, l'escola ha de saber conjuntar el temps a la velocitat (dels mitjans): deixar temps perquè l'alumnat expliqui què sap, on ho ha après, contrastar les fonts, modificar els errors, etc.

Tot plegat, amb l'horitzó posat en el respecte (la formació ciutadana), i en l'impuls d'acompanyar els aprenentatges (formació intel·lectual), tant si dins de classe es parla dels dels diferents tipus de climes en una classe de coneixement del medi com si es treballen textos descriptius en l'àrea de llengua o els planetes en la de ciències. I, per desenvolupar aquesta capacitat instrumental, és important saber contextualitzar la dimensió dels recursos que es tenen a l'abast: al contrari del que s'acostuma a pensar, no només els materials de suport, les guies d'acció i els aspectes econòmics es poden considerar com a "recursos" (Pereira, Pinto i Pereira, 2012); és evident que aquests àmbits són necessaris, però no resulten suficients, ja que "la condició humana representa, en este contexto, la direcció a tomar parte en el diseño de planes de educación en medios" (Pereira, Pinto i Pereira, 2012: 92).

Així, la necessitat d'educar a partir d'una integració crítica amb els mitjans ha estat una prioritat per al Parlament i la Comissió Europea durant els darrers anys. L'alfabetització mediàtica, segons la Directiva 2007/65 "abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos".

la memòria. I el mateix va succeir amb les imatges durant l'Alt Edat Mitjana i també amb el llibre en l'era de Gutenberg.

L'any 2008 la UNESCO va llançar la idea de desenvolupar un currículum mundial de formació de professorat per a l'alfabetització mediàtica. Després de tres anys de treball, el juliol de l'any 2011 el currículum es va donar a conèixer a la ciutat de Fez. Des de llavors, més d'una dotzena de països estan adoptant-lo al seu context (Pérez Tornero, 2012), ja que “durante el próximo decenio, la formación de profesores en materia de alfabetización mediática e informativa será un reto candente en el sistema educativo mundial” (Pérez Tornero, 2012: 11).

La base del currículum se situa en tres punts. En primer lloc, en el coneixement de la informació i dels mitjans de cara a la construcció dels discursos democràtics. En segon lloc, en les anàlisis dels mitjans i en els seus continguts. I, en darrer terme, en la producció i l'ús dels mitjans. Està dissenyat “para apoyar a profesores en el desarrollo de cuestiones críticas y aproximaciones relacionadas con el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de alfabetización mediática e informacional de estudiantes de secundaria”⁵ (Wilson 2012: 17).

En paraules de Pérez Tornero (2012: 13) “el enfoque global que el Currículo recoge sobre los medios acaba proporcionando a la alfabetización mediática un objeto holístico. Hay que reconocer que la propuesta del Currículo consigue dar un salto adelante en enfoques que, hasta bien recientemente, habían preservado muy recelosamente su propia autonomía”.

Amb tot, convé tenir en compte que la relació mitjans de comunicació-ensenyament sol moure's entre dos extrems: la simplificació dels mitjans com a perversos per ells mateixos o l'acceptació sense reticències a qualsevol manera de producció tecnològica comunicativa (Fontcuberta, 2003b).

La primera actuació crea una desconfiança que sol basar-se més en abstraccions ideològiques que en investigacions concretes dels estudis de

⁵ El currículum descriu un pla d'estudis per a la formació del professorat obert; així, s'ofereixen diferents elements del programa d'alfabetització mediàtica, que poden ser triats i desenvolupats segons les necessitats de cada context.

comunicació (San Martín, 2009)⁶, la segona configura els mitjans en una finalitat en si mateixa, i no en un instrument per adquirir un major coneixement de l'entorn social (una font de coneixement, en definitiva).

El que compta, però, és tenir present que estar en contacte constant amb pantalles no implica la capacitat d'aprendre de manera crítica les informacions que aquestes transmeten (Pérez i Delgado, 2012), investigacions com les d'Aguaded et al. (2007) i Pérez Tornero i Martínez Celá (2011) demostren que la mera dotació tecnològica o mediàtica ni transmet sabers ni configura ciutadans i ciutadanes competents. Resulta necessària una acció educativa per aconseguir ciutadania competent mediàticament, i aquesta tesi vol aportar un granet de sorra en aquesta tasca. És evident que els mitjans de comunicació no es van crear amb la finalitat de formar, però, malgrat les objeccions d'una part de la sociologia, cal tenir en compte que exerceixen una imparable fascinació sobre els i les subjectes, per això l'escola, tal com proposa la UNESCO (Wilson, 2012), ha de marcar-se com un dels seus objectius principals saber canalitzar-la i aprofitar-la:

De un lado, es destacable la enorme familiaridad que los medios han alcanzado y, del otro, la potente dimensión lúdicoformativa que, con frecuencia, desarrollan. Las nuevas tecnologías, quién puede dudarlo, tienen un papel fundamental relevante en el imaginario de los adolescentes y enfatizan su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento, lo que puede favorecer de manera sustantiva su motivación para el aprendizaje (González i Gramigna, 2009: 338).

Tot i així, les institucions escolars “todavía no se han tomado en serio la enorme importancia que tienen los medios y sus pantallas en la sociedad como agentes y moelos de educación” (Gabelas, 2006: 69), per això es fa necessari que l'escola de hui reivindique uns programes⁷ que integren i coordinen

⁶ Aquesta actitud té poca relació amb la realitat de la majoria de l'alumnat, que viu immers en un món i en un dia a dia interpretat *per* i *per als* mitjans

⁷ Tal com indiquen Gottlieb i LaBelle (1990), els continguts dels programes solen basar-se en conceptes antropològics de la cultura: presenten “distincions i conceptes bàsics, que són els

l'alfabetització audiovisual i multimèdia en el currículum escolar: els aprenentatges en sentit clàssic, basats en paraules i més paraules i en llibres de text, tenen l'inconvenient de dotar l'alumnat que hui acudeix a les aules d'una memòria que supera la de la seua pròpia biografia, i la d'*aïllar-lo*, ja que el condemna a pensar "i tot això que m'està explicant el professor, què té a veure amb mi?" (Finkielkraut, 2009). És per això que:

La escuela no puede tomar a los medios como epifenómenos en el proceso de sociabilización de los jóvenes. Los estudiantes están siendo formados en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, la televisión, la música. Las historietas, el cine, los videojuegos y otras expresiones de la cultura popular deben convertirse en objetos e conocimiento escolar (Morduchowicz, 2003b: 45).

L'escola i els i les docents han d'acceptar que les noves generacions disposen d'unes altres maneres d'aprenentatge "las nuevas tecnologías acostumbren a los jóvenes a lecturas múltiples y no lineales, contrariamente a sus padres, acostumbrados a la lectura lineal del libro e incluso de la televisión (un sólo canal y un sólo programa a la vez)" (Jacquinot, 2003: 47).

Els mitjans influeixen en la vida de l'alumnat, que viu immers en ells. Una gran part del professorat, en canvi, com a generació, ha estat afectada per una cultura essencialment "logocèntrica" (Rus, 2003), basada en l'oralitat i en la lletra impresa.

Resulta contradictori que els programes escolars i el ritme quotidià de l'aula continuen organitzats al voltant d'aquesta cultura impresa⁸ i que, en canvi, el quefer diari de l'alumnat i la societat en la qual s'integra quan ha acabat les classes i abandona les aules, es moga enmig d'una "galàxia digital"

fonaments de les diferents ciències, i es contextualitzen localment mitjançant estudis etnogràfics de les comunitats d'origen" (Allen i Torres, 2003: 194).

⁸ En aquest sentit, el sociòleg francès Alain Touraine (1994) es preguntava fa dues dècades sobre els objectius d'una escola que, sovint, encara es troba ancorada en l'esfera de la ciència, la Raó i la nació de les darreries del segle XIX. Ell reclamava que l'escola ha d'assumir unes noves funcions: preparar per a la vida professional, ensenyar a pensar, corregir les desigualtats i promoure a viure en grup.

(Terrén, 2005). La virtualització que prové del sistema alfabètic dels llibres “es exageradamente abstracta; en la pantalla del ordenador y en las imágenes televisivas, en cambio, se presentan mensajes que, ensamblados con sonidos y movimientos, presentan una óptima naturalidad respecto al objeto o la situación que intentan evocar” (González i Gramigna, 2009: 340). Tot plegat provoca una sèrie de canvis en l’educació (Francisco, 2009: 46):

- Aparició d’un nou tipus d’alumnat, més creatiu, necessitat d’unes grans dosis de motivació per aprendre, socialitzat en el món de les imatges i que s’avorreix amb les explicacions teòriques tradicionals.
- Necessitat d’un nou model d’escola que reculla mètodes d’ensenyament i d’aprenentatge i recursos i materials que incorporen un plantejament multimèdia.
- Impuls d’un hàbit de lectura en sentit ampli: promoure una nova alfabetització que al mateix temps que fomenti els hàbits de lectura ensenye a interpretar tot tipus de textos i de codis.
- Necessitat d’una formació en valors.
- El reforç d’una escola que ofereix a la ciutadania estratègies d’accés a la informació.

És sobre aquests canvis apuntats per Francisco (2009) que es pot justificar la present tesi.

Mead (1990) deia que la joventut és el baròmetre dels canvis socials, ja que s’ameren de tot allò que és nou en cada època. Segurament és per aquest motiu que entre la joventut i els mitjans de comunicació es produeix una connexió gairebé “simbiòtica” (Pindado, 2010: 72). Resulta evident que hui la joventut viu immersa en un món electrònic i mediàtic que dóna sentit a les seues vides (Rodríguez, 2012). Recordant Plató, podem afirmar que la joventut de hui viu el seu dia a dia inserit en alguna cosa així com una cova mediàtica i electrònica.

Aquest entramat tecnològic ja no ens remet a la “novetat” d’uns artilugis tècnics que sorprendran a qui en faça ús sinó més aviat a una nova manera de percepció i de llenguatge. Allò que l’engranatge comunicatiu de les noves tecnologies introdueix a les aules, s, com es proposa des de la tesi, i s’empra com a eina escolar, no és tant una sorpresa en forma d’invent desconegut –quin adolescent no haurà vist abans un ordinador o un anunci?– com una manera innovadora de connexió entre els processos simbòlics i els aprenentatges (Pallarès Piquer, 2013).

L’impuls de les TIC que des dels diferents programes de formació del professorat s’estan duent a terme recentment han iniciat una nova etapa (Tribó, 2008), però encara resulten insuficients (Del Valle, 2009), perquè “las TIC, por sí solas, no son nada desde un punto de vista comunicativo; sólo adquieren sentido si las vemos como algo integrado en los medios⁹” (Gabelas, 2006: 72).

Durant la darrera dècada hem estat vivint uns moments de “transició paradigmàtica” (De Sousa, 2003), ja que dins de les aules encara s’empraven estratègies de paradigmes totalment exhaurits per a resoldre problemes que són totalment nous (Martín Barbero, 2009).

El professorat viu immers en un ventall de contradiccions: contracta les vacances per internet, llegeix el diari des del mòbil i parla per *Skype* amb persones que poden trobar-se en l’altra punta del món però sovint arriba a l’aula i torna al rigor de la metodologia arcaica de sempre (Rodríguez Romero, 2012); i, actuant així¹⁰, aquest professorat s’oblida que el sistema escolar ha de

⁹ Un exemple d’aquesta integració l’explica Martínez Salanova (2002: 49):

El cine en sí mismo ya es convergencia de medios. En él convergen narrativa y técnica, fotografía y arte, documento e imagen, realidad y ficción, música y luz. Además de esto, el cine se manifiesta en todos los demás medios, en televisión, en Internet, analógico o digitalizado. En el cine convergen, además, valores y conocimientos.

És per això que en la present tesi es reservarà un capítol al cine com a eina d’aprenentatge escolar.

¹⁰ Amb tot, convé destacar que la immensa majoria d’investigacions (López Arenas, 1987; De Pablos 1988; Área i Correa, 1992; Castaño, 1994; Del Moral i Villalustre, 2012) han demostrat

fer seus alguns dels mecanismes didàctics que li puguem permetre sobrepassar el trencament entre l'escola i els alfabetismes anacrònics (alguns d'ells romanen des del segle XIX) que encara hi prevalen (Lankshear i Knobel, 2008). En aquest sentit, Gabelas (2006: 71) afirma que “el cuerpo docente como conjunto de profesores y profesoras necesita cambiar de mentalidad, La alfabetización audiovisual y multimedia del profesorado es una asignatura pendiente, previa a la propia alfabetización de los jóvenes”.

Pérez Tornero (2000) també es refereix a l'allunyament existent entre educació i comunicació mediàtica en afirmar que, quan es dissenyen les institucions i els mètodes que s'han de relacionar amb el cultiu de la intel·ligència –sobretot els sistemes educatius–, sovint es continua fent en termes d'unes tradicions comunicatives que “estaban abrumadoramente en una sola dimensión de la capacidad lingüística: la relacionada con el lenguaje verbal. Sobre estas bases se han desarrollado los diferentes currículos escolares en sus diferentes niveles” (Fontcubeta, 2003: 105).

S'ha anat establint, doncs, amb aquesta manera d'actuar, una mena de tanca entre el món quotidià de l'alumnat, àmpliament mediàtic, i “unas disciplinas demasiado tradicionales; ello se revela en los planes de estudio, en los procesos pedagógicos y en la actitud de muchos profesores” (Pérez Tornero, 2000: 96).

El mateix opina Fuenzalida (1999: 19), que en una investigació sobre el consum i les motivacions de xiquets i xiquetes davant la televisió oberta va comprovar que:

El consumo televisivo y las motivaciones del niño y del joven televidente ante la TV revelan sujetos activos con intereses diversos y muy amplios, ente los cuales el *Puer instruendus* de la escuela aparece como un reduccionismo. Ante la TV el niño y el adolescente ha conquistado un enorme campo de libertad para elegir respuestas a sus motivaciones; las nuevas tecnologías electrónicas, como internet, amplían aún más estas elecciones activas.

que una part important del professorat és partidari de la utilització dels mitjans com a eines d'aprenentatge escolar.

De les paraules de Fuenzalida se'n desprén que els mitjans de comunicació no només són vehicles essencials d'accés al coneixement, sinó que contenen una part d'aquest coneixement, que es caracteritza per la seua transmissió “a través de diferentes códigos, lenguajes y soportes, que, además de respuestas lógicas, estimulan las sensaciones y proporcionan una oferta plural” (Fontcuberta, 2003: 106).

Les formes d'apropiació de sabers, per tant, han canviat, especialment per la influència de les noves tecnologies, que comporten transformacions culturals. L'escriptura i, segles més tard, la impremta, no van destruir el coneixement, tal com alguns havien vaticinat (Jacquinot, 2003), però van reestructurar la relació amb el saber –van canviar les condicions de transmissió d'aquest saber. De la mateixa manera, les noves tecnologies modifiquen la lectura lineal i seqüencial i fan que les navegacions hipertextuals tinguen més acceptació entre l'alumnat (Rodríguez, 2012).

Amb la utilització de les diferents possibilitats que ens ofereixen els mitjans de comunicació es poden inserir els aprenentatges en una “simbolització de la realitat” (González i Gramigna, 2009) amb un alt grau de naturalitat. Això, però, no implica que l'escola haja de bandejar la teorització, és a dir, que haja de prescindir de la inclusió de continguts didàctics en un àmbit cognitiu¹¹.

De fet, més enllà del seu component lúdic, els mitjans desenvolupen una funció socialitzadora de la qual els i les espectadors no en solen ser conscients, per això acostumen a ser més eficaços des d'un punt de vista socialitzador, ja que actuen de forma inadvertida (Ferrés, 1996).

L'objectiu d'integrar els mitjans com a eina d'aprenentatge escolar és aconseguir que l'acció pedagògica pugui centrar-se en desxifrar les gramàtiques implícites en els moviments dels protagonistes d'un anunci, en les

¹¹ Tal com indica Pinto (2008: 107), l'escola del futur ha de disposar de tots els mitjans a l'abast, però “este proceso debe ir acompañado de otros, que tomen la tecnología como tema de estudio y de indagación, en su dimensión material, simbólica, socioeconómica y política”.

actituds del personatge d'una pel·lícula, en la informació que es desprén dels seus paisatges, etc. Tots aquets elements poden aportar coneixements i experiències a les “idees del saber” que l'escola ha d'anar madurant i ensenyant. I ací comença a bastir-se l'escola del futur, que cal que aposte per una relació del *jo* de l'alumnat amb els mitjans de comunicació i que, això no obstant, no reemplace la relació del *jo* amb la resta de l'alumnat.

Una pantalla pot facilitar-nos vies per a l'assoliment de coneixements, però no sabers, perquè els sabers, a més a més de la informació, suposen el vessant vivencial –axiològic– que només una relació personalitzada aconsegueix transmetre. I ací hi ha el segon element clau de l'escola del futur: aprofitar al màxim la interacció entre l'alumnat mitjançant el treball cooperatiu (Traver, 2000; Pujolàs, 2008), amb la finalitat que els i les membres dels equips assimilien els continguts escolars, cada un fins al màxim de les seues possibilitats, i que aprenguen, a més a més, a treballar en equip.

L'ús de les potencialitats comunicatives dels mitjans i la interacció en forma de *cooperació* de les tasques escolars entre l'alumnat involucren, en l'acció educativa, un seguit de maneres d'actuar que ens condueixen cap a la construcció de comprensions i, per tant, esdevenen un pont per a l'estimulació del pensament. Tal com defensa Meyrowitz (1985), les influències a llarg termini i les repercussions acumulatives no solen assimilar-se per l'absorció de continguts sinó pels canvis provocats per les novetats de cada època en el context de la vida social i educativa.

Els mitjans de comunicació i les noves tecnologies –tenir internet al mòbil, que es troba a la nostra butxaca o a la motxilla de l'alumnat mentre fem classe, per exemple– han modificat els límits que abans estructuraven els gràfics impresos en un llibre de text. Aquest fet ja s'anunciava a mitjan dels anys 80: “los *media* electrónicos no nos proporcionan un acceso más rápido y completo a sucesos y comportamientos. Nos proporcionan nuevos sucesos y nuevos comportamientos” (Meyrowitz, 1985: 43). I aquests nous comportaments impliquen una motivació més gran per aprendre (Pintrich i

Schunk, 2006). Són uns comportaments i uns coneixements que, sovint, s'ofereixen sense temps d'analitzar-los, però que descriuen un context social pròxim a l'alumnat i que barreja emocions, sensacions i raonaments, i que coexisteixen amb allò que "se imparte en general en las aulas, descontextualizado, unívoco, esquematizado y ordenado en parcelas estancas según cada disciplina" (Fontcuberta, 2003: 106). Aquest és el desafiament al qual ens enfonem en aquesta tesi, complementar-los.

El punt de partida per promoure una pedagogia basada en els mitjans és entendre el concepte tan obert d'educació com una tangible realitat de la vida humana (Nassif, 1977), que es convertisca en aprenentatges i que es pugui bastir a través d'una acció educativa en què s'hi entrecreuen diferents condicions i factors. Si l'acció educativa pretén tractar d'explicar coneixements sobre aquesta *realitat*, necessitarà introduir-se en ella i derivar-ne els mecanismes necessaris per erigir-se en un sistema de transmissió actiu i eficaç.

El lloc que els aprenentatges ocupen en un context determinat (en la *realitat* de la vida quotidiana de hui) en gran part s'ha vist modificat perquè la mediació tecnològica de la comunicació ha passat de ser només instrumental a convertir-se en quelcom estructural (Martín Barbero, 2009); això implica que fins i tot els diferents sectors socials dels quals depèn l'educació hagen de replantejar-se, tal com fa Sloterdijk (2001) a *Normas para el parque humano*, l'essència de les humanitats. Savater (2001) va opinar sobre aquesta qüestió plantejant aquesta pregunta:

¿Qué es lo que en últimas pone en juego la educación hoy: el modelo humanista que se conserva en el gabinete del bibliófilo contra el estruendo y la furia del espectáculo audiovisual, o la reinención de lo humano, de su sociabilidad? Yo creo que ni los libros por buenos que sean, ni las películas ni toda la telepatía mecánica sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil, esa es la educación humanista, la que enseña críticamente en cada mediación escolar, sea libro, filmción o cualquier otra herramienta comunicativa, lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso, porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria,

sino que se contagia, y sea como fuere los libros ni tienen la culpa ni son la solución.

Han passat més de deu anys d'aquestes paraules i podem asseverar que una nova forma d'aprendre que impulse l'ús dels mitjans s'adiu amb les característiques de la nostra societat "postmoderna", que posa en dubte la preponderància de la raó en els processos de coneixement de la realitat: atorga significació al plaer com a manera d'apropiació del món, dóna prioritat al valor sensible d'allò que és quotidià, i on el més rellevant és la sensació de viure.

Així, la presumpta racionalitat dels sistemes tradicionals d'aprenentatge ha acabat soterrant-se ella mateixa (Trilla, 2002), perquè no sempre aconsegueix situar l'alumnat que hui acudeix a les aules dins uns àmbits d'anàlisi i de reflexió que li permeten adquirir coneixement. Les condicions i les característiques de les societats de la informació a les quals estan avesats els i les alumnes reclamen un nou marc contextual per a la tan protegida cultura de la lectura, ofereixen noves possibilitats i exigeixen lectors i lectores amb uns perfils nous. Per això la necessitat d'assumir una vertadera educació des de la comunicació és inajornable; autors com Scheuer (2009: 15) manifesten que "desde hace más de veinte años, educadores de todo el mundo han hecho campaña a favor de la educación desde la comunicación audiovisual; sin embargo, en la mayoría de los países, los responsables de las políticas educativas nacionales no han advertido hasta muy recientemente la importancia de la alfabetización mediática".

L'escola necessita un sistema educatiu que comence un canvi de rumb en consonància amb les noves circumstàncies; plantejar-se una nova cultura organitzativa en els sistemes escolars i algunes modificacions en els currículums semblen inevitables si es vol que la lectura continue formant part activa de la vida de l'alumnat: "Resulta paradójico que sea la escuela la que, al

encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender” (Gimeno, 2005: 93). De fet:

La escuela del futuro enseñará a leer y escribir como lo viene haciendo desde hace por lo menos cuatro mil años, pero esta alfabetización pondrá al sujeto en situación de leer críticamente y escribir desde el interior de su subjetividad. Obviamente, enseñará a leer críticamente los nuevos alfabetos, desde los medios y con los medios tecnológicos desarrollados en ese momento (Martínez Bonafé, 2012: 104).

Amb la utilització dels mitjans com a eina d'aprenentatge s'estableix una interacció entre allò abstracte, allò tangible i les coses intel·ligibles (Martín Barbero, 2012), per això Castells (1998) relaciona la mutació de l'era digital amb la superació definitiva de la frontera entre l'arà argumental i l'emoció passional. I no ha de resultar estrany, perquè un dels objectius de la pedagogia com a disciplina és tenir present el procés de transformació i d'autonomia dels individus, i es converteix en aquella activitat científica que busca la socialització crítica i que s'erigeix com a marc de creació de contextos per a la transmissió d'estímul que faciliten el coneixement (Wagensberg, 1998).

L'aprenentatge social desenvolupa un paper fonamental en l'educació des de la comunicació, cosa que enllaça amb un conegut referent pedagògic: Vigotsky (2000), partidari de “l'ensenyament situat”, que intenta desenvolupar pràctiques educatives autèntiques, és a dir, intrínsecament emparellades amb una cultura i amb “el moment” d'una societat determinada. L'eficàcia d'una pràctica educativa es mesura en funció de la rellevància que té per a l'alumnat i pel tipus de reacció i d'activitat que provoca (Díaz Barriga, 2003); i ací, l'avantatge d'emprar els mitjans en l'acció educativa és molt eficaç, perquè aconseguen fer *significativa* l'escola per a la vida quotidiana de l'alumnat del segle XXI (Lankshear i Knobel, 2008).

Les imatges fixes dels llibres de text i les sessions magistrals que s'allarguen durant al voltant d'una hora tal vegada estaven implícites en la totalitat d'una forma vital *espaial* útil fa algunes dècades, però no poden aspirar,

sense més ni més, en una galàxia virtual que en 0,16 segons ens permet saber quina és la capital d' Austràlia al google, a continuar sent una font de transmissió de coneixements eficaç. En el millor dels casos, l'escola del passat és una candidata a assegurar una materialització en forma de normes que pose de manifest algun tipus d'ordre preestablert (Trilla, 2002).

Convé que les maneres de representar el món de la cultura mediàtica i digital es convertisquen en un recurs pedagògic més, i hauran de ser les formes que ens porten la "tecnoescola" (Jarauta i Ibernón, 2012). Han d'estar en consonància amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge integrat i, d'aquesta manera, "evitar el conflicto entre las identidades bifurcadas del alumnado" (Rodríguez Romero, 2012: 230).

Ens hem de situar, de fet, en el context d'un entrenament per a la vida, ja que els mitjans i les noves tecnologies "ocupan un lugar creciente en nuestra vida, nuestro tiempo libre, la elaboración de opinión, el campo de la publicidad y del consumo así como muchos otros" (Perrenoud, 2012: 137).

La pedagogia basada en els mitjans "trata de entender los medios como espacios donde se produce conocimiento y se accede a éste, como herramientas de enseñanza y aprendizaje y como ámbitos de crítica y de intervención social" (Fontcuberta, 2003: 107). En un moment en què la recepció d'aprenentatges és cada vegada més subjectiva (Rodríguez, 2012), i on el dia a dia de l'alumnat ve marcat pel nou model de mòbil que acaba d'irrompre al mercat o per saber trobar la manera de passar a la darrera pantalla de l'últim videojoc de moda, cal començar a realitzar el moviment de l'aula a la societat, ja que "si los adolescentes siguen sin aprender en las aulas es porque estas van en distinta dirección a sus intereses" (Rodríguez, 2012: 171). Rodríguez Romero (2012: 226) ho descriu així:

Nuestros jóvenes viven una esquizofrénica socialización: arrastrando pesadas mochilas rebosantes de conocimiento cristalizado, el saber escolar, mientras que en el cuello o en un bolsillo llevan ligeros y atractivos dispositivos electrónicos que almacenan mucha más información, en

formatos más sugerentes y que portan un conocimiento más ligado a sus experiencias, cercano al estilo cognitivo de la cultura digital.

Tal com demanen Ramírez i Renés (2014), es fa necessari establir un compromís actiu i coordinat que vincule les administracions Públiques, les associacions cíviques, la família i els centres educatius en programes d'alfabetització audiovisual. Cal apostar per “una concepción holística de la realidad en la que todos los agentes implicados colaboren de forma comprometida en el buen uso de los medios” (Hernández Sánchez, 2011: 2). D'aquesta manera, identificant els factors estratègics de les directrius que guien els futurs avanços en els àmbits de a comunicació i de l'educació, es podran comprendre les tres línies d'actuació bàsiques per a l'escola del futur: acceptar la complexitat i el permanent canvi dels sistema infocomunicatiu, dotar als individus de les eines per poder interpretar aquests sistemes infocomunicatius (Phillippi i Avedaño, 2011), i proposar estratègies que potencien les competències narratives (mitjançant els mitjans i les tecnologies de la informació i de la comunicació) de la ciutadania, partint de la realitat quotidiana dels xiquets i dels joves.

La present tesi vol palesar la necessitat de comptar amb una escola integral que impulse i que esperone, des de les administracions competents en matèria educativa fins al darrer racó de les escoles, les diferents dimensions que implica el desenvolupament de la indústria infocomunicacional i, especialment, les competències narratives que es deriven de la publicitat institucional, per participar en la societat de la informació. És per això que es presentaran els mecanismes que fan de la proposta alguna cosa més que un model merament instrumental de la pedagogia (apartat 1.3 de la tesi), els criteris per a la selecció dels recursos didàctics (apartat 1.6), la seua integració en el currículum (apartat 2.2), les bases pedagògiques per a una integració de la comunicació audiovisual dins de l'acció educativa (apartat 2.4) així com l'encaix de les tecnologies emergents en la pedagogia (apartat 2.7); sense

oblidar, també, que una proposta d'educació des de la comunicació no es troba exempta de controvèrsies i desconfiances (apartat 2.8).

En capítol VIII es durà a terme l'anàlisi de sis dels anuncis del corpus analitzat (un corpus que és de 300 anuncis): aquesta serà la manera de posar en relació l'emmarcament teòric amb la pràctica, atès que, quan parlem de l'àmbit de l'educació, la teoria no ha de ser només un vehicle que proporcione hipòtesis en forma d'assaig sinó un procediment que garantisca que allò que s'exposa pot ser portat a la pràctica.

No podem acabar la justificació d'aquesta investigació sense indicar que entenem l'educació des de la comunicació com una educació per a la vida (Gabelas, 2006); perquè el desenvolupament d'una educació des de la comunicació (ja siga des de la publicitat, internet, el cine, els videojocs, etc.) pensem que implica una conceptualització vasta, relacionada amb el domini de conceptes, procediments i actituds per expressar-se (i entendre) la comunicació en qualsevol suport mediàtic o tecnològic.

Per tant, per tal de desenvolupar accions didàctiques que incidisquen en la competència mediàtica, creiem que serà necessari parar atenció als processos d'accés i de recerca d'informació, als diferents llenguatges que configuren els missatges de la societat actual, a la recepció i la interpretació d'aquests missatges, a la tecnologia que els difon, a la participació ciutadana i a la part creativa de l'alumnat.

Pedagògicament parlant, és tan important la consideració dels mitjans i de les noves tecnologies com a eines didàctiques com també la necessitat d'unes anàlisis d'aquests mitjans des d'una perspectiva crítica i des de la seua posterior repercussió social (Ramírez i Renés, 2014). Els professors i les professores ni som sociòlegs ni som metges, és per això que, malgrat que des de diferents sectors fa anys que s'alerta de la *deseducació* que s'està produint dins de les aules (Fotopoulos, 2005; Chomsky, 2007; Pallarès Piquer, 2014a), la nostra tasca no és guarir persones sinó comprendre el món en el qual viuen,

convertir-lo en saber i revisar el passat per poder, així, projectar-lo cap al seu futur. Cal posar l'educació des de la comunicació al servei d'aquesta finalitat.

L'educació des de la comunicació pot aconseguir que l'acció educativa esdevinga l'indret de conversa entre els sabers i les narratives que configuren les oralitats, les literalitats i les visualitats que acompanyen l'alumnat del segle XXI durant el seu dia a dia (Martín Barbero, 2003). Pensem que és des del creuament entre aquests tres elements que apunta Martín Barbero que s'aguaita, s'expressa i pren forma el futur de l'escola, perquè, actualment, una concepció de l'acció educativa que tinga més en compte els mitjans i les noves tecnologies entén el context educatiu com el lloc en el qual pot esdevenir-se la producció i la investigació del saber (Wells, 2003), converteix aquest saber en un *ens* pròxim a l'alumnat i integra el desenvolupament de les sessions de classe en l'ordre d'una totalitat a partir de la qual el coneixement passa a ser alguna cosa que li interessa. I no és aquest, al cap i a la fi, un dels objectius bàsics d'això tan apassionant a què anomenem educació?

DELIMITACIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI I METODOLOGIA

Tenint en compte el que s'ha anat explicant en la justificació, l'objectiu d'aquesta investigació és, d'una banda, palesar que l'educació des de la comunicació ha de formar part de les metodologies inserides en l'acció educativa actual. De l'altra, investigar les potencialitats pedagògiques de la publicitat institucional. I, en tercer lloc, analitzar la força comunicativa dels codis verbals i dels no verbals del discurs publicitari televisiu.

Els tres objectius principals parteixen de la base que els mitjans de comunicació estan obrint grans horitzons per a la ciutadania en tots els àmbits de la vida, i, consegüentment, també en l'educatiu.

De fet, la publicitat s'ha consolidat com un entramat socioeconòmic essencial en la interacció entre els fabricants de productes (o els emissors de missatges, en el cas de la publicitat institucional) i els espectadors, amb el vehicle eficaç i veloç encarregat de posar-los en contacte: la indústria mediàtica (Eguizábal, 2007).

Dins de la indústria mediàtica, la televisió, a la segona meitat del segle XX, va esdevenir l'eix central de les comunicacions culturals modernes, amb unes audiències aclaparadores que consumien els seus discursos, que es rellançaven sense mesura. La creativitat i la imaginació il·limitada de la indústria publicitària han facilitat que els espectadors, amb el temps, hagen tingut la sensació d'estar consumint uns productes "únicos" que, en realitat, el que fan es configurar-se en un bloc de mercaderies que cada vegada és més semblant (Gubern, 1987).

La publicitat televisiva malda per reunir el màxim nombre de persones i, en la mateixa línia, la "televisió publicitària" (Bustamante, 1999) intenta assolir, esperonada pels grups empresarials (o dels sectors polítics, en el cas de la

institucional) que la controlen, uns nivells òptims d'audiència, per tal d'obtenir uns guanys econòmics significatius.

Al capdavant, el que es va pretendre amb el desenvolupament i la consolidació de la publicitat televisiva va ser que no es valoraren els objectes (o les idees, en el cas dels anuncis de les administracions públiques) pel seu valor d'ús sinó, sobretot, pel seu valor simbòlic.

Així, quan s'activa la comunicació publicitària¹² es promouen i s'endeguen una sèrie de necessitats que desperten els impulsos consumidors¹³ (Ferrés, 1996), basats en unes estratègies seductores que intenten impulsar un consum "embogit" (León, 1996), que esdevé una forma de vida, una pauta de comportament rutinari que contínuament ha de ser renovada i on el discurs publicitari fa alhora de mitjancer i de vehicle missatger entre els objectes i les persones, un consum que reproduïx premeditadament el valor semiòtic que els espectadors ja s'havien autofabricat (acceptant el valor antropomòrfic dels objectes i descobrint la vàlua objectual que tenen ells mateixos com a persones), i on els productes acaben adquirint un valor simbòlic abans que no pas un valor material (Baudrillard, 1985).

L'individu, assegut a una cadira o estirat al sofà, "no és sobirà, no decideix el que vol consumir, no és el subjecte de la indústria, sinó el seu objecte. Està identificat totalment amb la societat; no hi ha individualitat, sinó pseudoindividualitat" (Veyrat, 2001: 28).

Aplicant aquest seguit de fets sociològics a la publicitat institucional, cal fer esment de la següent idea: interpretar l'evolució del coneixement (i d'aquells sabers que la publicitat institucional inclou dins de la comunicació publicitària i que, vertebrats pedagògicament com a continguts didàctics, han de transmetre aquest coneixement) és un procés semblant a l'anàlisi d'un organisme viu, que

¹² Es dedicarà el capítol V a la configuració i l'estudi del fet publicitari i, més concretament, l'apartat 5.2 a la comunicació publicitària i l'apartat 5.8 al discurs publicitari.

¹³ Parlem d'impulsos consumidors perquè ens referim a la publicitat "en general"; en la publicitat institucional aquest impulsos es canalitzaran en l'emissió d'un missatge publicitari capaç de canalitzar reestructuració de valors, de conductes etc.

s'estructura i es transforma per adequar-se a les circumstàncies canviants del medi (a la galàxia dels mitjans en la qual hi viu inserit l'alumnat fora de les aules).

En aquest sentit, les reflexions i les propostes de millora del quefer educatiu s'eixamplen o s'apaivaguen en funció de la manera que s'adopte d'entendre l'educació com a objecte de coneixement (això és, al capdavant, la disciplina que anomenem com a pedagogia).

La tesi parteix de la base que és l'experiència de la relació pedagògica qui sustenta l'eix del subjecte de l'educació, i no a l'inrevés; l'acció educativa que es desenvolupa dins (i fora) de les aules no és una entitat que canvie accidentalment, més bé és en aquesta acció educativa on la *substància* (el saber) és precisament canvi: *algú aprén alguna cosa*, això és el més rellevant, encara que de vegades fins i tot resulte complex tant raonar com s'ha esdevingut aquest acte d'aprenentatge com avançar-lo, ja que “no hay una esencia de lo pedagógico, sino que es la propia experiencia (el acontecimiento) de una relación educativa lo que permite pensar qué significa ser un sujeto de la educación, qué significa lo pedagógico” (Bárcena, 2012: 54).

L'estudi dels sis anuncis del capítol VIII partirà de la hipòtesi que, en la configuració del missatge que porta implícit tot discurs publicitari televisiu, els codis no verbals són tant rellevants i portadors d'informació com els verbals (Knapp, 1995; Davis, 2003)¹⁴.

¹⁴ El concepte de codis de comunicació no verbals ha fascinat, durant segles, els no científics; així, escultors i pintors sempre han estat conscients de quantes coses es poden transmetre amb un gest o amb una postura. Però no va ser fins a principis del segle XX que es van iniciar les investigacions sobre la comunicació no verbal. La investigació de la comunicació no verbal és fruit de cinc disciplines: la psicologia, la psiquiatria, l'antropologia, la sociologia i l'etologia (Davis, 2003).

Pel que fa al mètode triat per dur a terme l'anàlisi dels sis anuncis del capítol VIII d'aquesta investigació és el de l'anàlisi de continguts¹⁵, forma d'investigació que ens ha reportat els següents avantatges:

- Es pot estudiar un corpus gran.
- La quantificació permet la comparació.

Amb tot, tal com afirma Sierra Bravo (1984: 147), un mètode, al cap i a la fi, és una activitat realitzada (intel·lectual i conductual), però allò que la caracteritza és la manera de portar-la endavant. El mètode, per tant, ha servit com a instrument de treball per tal d'arribar a una finalitat.

El fet de concretar un marc teòric ens ha permés tenir en compte l'univers simbòlic del context en què s'ha produït la interacció objecte d'estudi (discurs publicitari-receptor/-a), que s'analitzarà en els anuncis de l'apartat VIII.

La naturalesa mateixa de la investigació és la que ens proporcionarà una dimensió teòrico-ideològico-pràctica (en forma de resultats) d'allò que hem decidit estudiar (Berrio i Saperas, 1993), per això es parteix de la premissa que qualsevol projecte d'investigació es materialitza en un marc de convencions, d'aspiracions i de visions del món compartides que fan que les bases i les pautes a través de les quals se n'extrauen les conclusions sempre puguin ser rebatudes.

¹⁵ Tot i haver triat aquesta metodologia, estem d'acord amb Rodrigo Alsina (2001: 146) quan afirma que:

En relación con las ciencias sociales, en general, y a las teorías de la comunicación, en particular, se podría decir que no se sitúan en una única metodología. Creo que se podría defender que lo que caracteriza a las teorías de la comunicación es un pluralismo metodológico.

Entenem, doncs, que quan es parla de pluralisme metodològic no es fa referència al fet que els mètodes siguin intercanviables sinó més aviat a tindre clar que cada mètode és més escaient per investigar un aspecte concret de l'objecte d'estudi.

DELIMITACIÓ DEL CORPUS

L'estudi de l'apartat VIII ha seleccionat sis anuncis institucionals d'un conjunt de 300, vistos per l'investigador doctorand des de plataformes com *youtube*.

Els sis anuncis seran estudiats a l'apartat vuité del treball d'acord amb els postulats definits durant l'emmarcament teòric dels apartats anteriors.

El corpus sotmés a l'anàlisi, malgrat la seua unitat temàtica (els 300 anuncis que s'han vist són anuncis institucionals), mostra una certa diversitat en el missatge publicitari, sobretot gràcies a l'avanç tecnològic de la imatge i a l'evolució del raonament de les tècniques persuasives. De fet, en els seus inicis, la semiologia va abandonar qualsevol consideració aliena al seu context epistemològic (Villafañe, 1985), de la mateixa forma que també ho van fer les diverses psicologies de la recepció publicitària, i es va orientar a l'estudi dels codis l'ús dels quals feia possible la construcció del sentit, és a dir, a "especificar los códigos del funcionamiento de los signos" (Victoroff, 1978: 49), ja que "no se busca establecer la legitimidad del significado sino del significante" (Péninou, 1972: 39).

Així doncs, el criteri que s'ha triat per tal d'escollir aquests sis anuncis (i no uns altres del total de 300 que configuraven el corpus) ha estat el següent: s'han triat els sis anuncis la mirada semiològica¹⁶ dels quals implicava (i fins i tot reclamava), de la manera més punyent possible, el paper del destinatari/-a en la construcció del significat¹⁷.

Són, doncs, els anuncis del corpus que millor determinen el camí que recorre l'estructuració del sentit tant en el *sentit persuasiu* (Lomas, 1996) com

¹⁶ La semiologia, com a ciència general o ciència dels signes, en els darrers anys ha patit un gir pragmàtic, que ha introduït enfocaments textuais o discursius que centren la seua atenció més en allò que els signes fan que no pas en allò que els signes representen (Thorne, 2010). En aquest sentit, la tasca principal d'aquesta semiologia d'orientació pragmàtica és la d'establir una teoria al voltant dels models socioculturals de producció i de recepció de discursos, això és "una ciencia de los procesos de significación, de lo simbólico y de los códigos subyacentes a los mensajes" (Starkey, 2011).

¹⁷ Cal recordar que es proposa que aquests anuncis podrien formar part de l'acció educativa inscrita en la proposta pedagògica de l'educació des de la comunicació.

en el *fet interpretatiu* (Verdú, 2005), i ho fan mitjançant la imbricació dels sistemes de signes verbals i no verbals.

Aquest ha estat el criteri de selecció dels anuncis; i no ha resultat rellevant el lloc de la seu producció, ja que quatre d'ells són anuncis que es circumscriuen a l'àmbit de l'Estat Espanyol, encarregats per diferents administracions públiques d'àmbit estatal, però un altre és francès i un altre anglosaxó¹⁸.

Pel que fa a l'agent enunciator dels anuncis del corpus podem explicitar que:

- Un total de 71 anuncis es relacionen amb sectors institucionals relacionats amb l'educació vial (la DGT, principalment)..
- Uns altres 66 eren anuncis de diferents administracions relacionades amb el medi ambient.
- Uns altres 50 s'inscriuen en l'àmbit de l'Agència Tributària i dels ministeris d'Hisenda i d'Economia.
- Hi havia 48 anuncis relacionats amb aspectes referits a la salut
- També hem comptat amb 29 anuncis pertanyents a l'àmbit de l'educació i la cultura (foment de la lectura, etc.).
- Un total de 16 anuncis feien referència a aspectes de convivència cívica.
- Uns altres 14 anuncis pertanyien a l'àmbit del Ministeri de Defensa.
- Sis dels anuncis s'inscriuen en les competències de Benestar Social.

Convé també tenir en compte que es tracta d'una investigació que aprofundeix en el processament humà de la informació que es rep des d'una via de comunicació audiovisual, amb la qual cosa és rellevant tant la manera de captar la informació com la forma de processar-la (per tal de poder dotar-la de

¹⁸ El 80% dels anuncis que conformen el corpus són d'àmbit estatal. L'altre 20% han estat anuncis anglosaxons (5%), sud-americans (5%), francesos (4%), txecs (3%) i alemanys (3%).

sentit, això és, per transformar-la en saber, objectiu últim de l'acció educativa) (Valbuena, 1997).

Els anuncis que s'han vist i analitzat pertanyen a campanyes publicitàries de diverses temporades, però tots s'inclouen en el període comprés entre els anys 1999-2014¹⁹.

Tots els anuncis tenen uns objectius i disposen d'unes estratègies que, bàsicament, són les que determinen, d'un costat, el discurs publicitari, i de l'altre el discurs televisiu, rierols que conflueixen en un gran flux fluvial per tal d'articular un discurs eficaç que repte la passivitat d'un receptor que, hui, viu el dia a dia sobrecarregat d'informacions.

HIPÒTESIS

Les cultures han esdevingut uns sistemes polisèmics (Martín Serrano, 1977) i polifònics, sacsejats frenèticament des de les darreries del segle XX per l'ús d'internet que, en uns segons, ens deixa llegir tant l'opinió sobre l'actualitat del món d'un blogaire de Canadà com la d'un analista polític de Singapur.

És per això que la primera hipòtesi de la tesi és que l'acció educativa del segle XXI ha de refermar-se com un ens capaç d'assolir la singularitat que s'esdevé en la relació pedagògica²⁰, per això l'educació des de la comunicació pot passar a ser un eix fonamental del sistema i dels dissenys curriculars actuals.

Conseqüentment, la segona hipotesi és que la publicitat institucional pot esdevenir una font de transmissió de coneixements, atés que, tot i l'embranchida

¹⁹ El fet d'incloure anuncis més antics hauria esbiaixat l'objecte d'estudi del treball, perquè la publicitat, de la mateixa manera que succeeix amb tots els camps de la vida, ha passat per diferents etapes.

²⁰ I no es tracta tant de contradir corrents de pensament existents com d'aprendre a observar allò que tant el professorat com l'alumnat ja veuen, posar el servei pedagògic a disposició de tot allò que els envolta.

d'Internet durant els darrers anys, la nostra visió del món encara es troba infinitament determinada per la funció socialitzadora de la televisió (i del discurs publicitari que s'insereix en ella).

La tercera hipòtesi principal és que, a partir de la concepció semiològica abans presentada, és possible estudiar les estratègies comunicatives de la publicitat institucional mitjançant un procés en el qual qui coopera en la construcció del sentit (el receptor/-a, és a dir, l'alumnat) s'inscriu en un text que, amb la conjuminació dels codis verbals i dels no verbals²¹, configura i basteix un itinerari del sentit que aquest text transporta cap al servei del fet persuasiu.

La conjunció de les tres hipòtesis apuntades poden agrupar-se en una: l'acció educativa, amb el suport de l'educació des de la comunicació com a eix d'actuació general, i de la publicitat institucional com a marc metodològic concret, pot erigir-se en un corrent pedagògic plural, vertebrat i en consonància amb les necessitats de l'alumnat del segle XXI, un corrent capaç de presentar unes enunciacions audiovisuals que, gràcies a la simbiosi entre la comunicació verbal, la no verbal, pot convertir els discursos publicitaris en continguts didàctics.

Partint de la idea de Ferrés (1996: 160) que “ la publicidad es un ejemplo paradigmático de un tipo de discurso que, en general, tiende a crear necesidades más que a resolverlas”, les hipòtesis principals adduïdes impliquen també les hipòtesis complementàries següents:

-Una actitud receptiva envers els continguts de la publicitat genera una valoració positiva de la idees que s'hi inclouen, o un rebuig de les idees que es presenten com a negatives.

²¹ És important tenir present que:

Demasiado a menudo los estudiosos del lenguaje o de la comunicación no se interesan por buscar la íntima relación entre los sonidos del lenguaje “oficial” y las demás actividades, con lo cual se siguen ignorando los niveles semióticos, semánticos y comunicativos de lo que es realmente el discurso. [...] Así es como se escapan los muchos matices expresivos que sólo pueden transmitirse por medio de las más sutiles combinaciones de signos verbales y no verbales (Poyatos, 1994: 120).

-La combinació de codis verbals i codis no verbals ajuda a bastir un discurs seductor i, per tant, esperona i consolida els missatges publicitats.

-Els valors connotats dels anuncis institucionals intenten ser sempre positius (Lomas, 1996)

-L'aprenentatge amb la pedagogia de l'educació des de la comunicació és més ubicu, atés que va esmicolant les fontisses del temps i de l'espai.

Els usuaris dels mitjans de comunicació accepten els discursos i els integren a la seua pròpia vida (Martín Barbero, 1993).

Tot i amb això, Martín i Tresserras (1994) argumenten que els mitjans tenen la capacitat d'intervindre sobre les consciències de les persones, però que no poden elaborar-les.

Aquesta idea que defensen aquests dos autors no té en compte la força que pot arribar a tindre la simbiosi de codis verbals i codis no verbals (Poyatos, 1994), que s'explicitarà a l'apartat VII del treball, i tampoc no té en compte que: "La nauraleza [...] del discurso publicitario es una de las principales aportaciones de la publicidad a su sociedad conformista, dúctil, tolerante, acomodaticia. Esta incapacidad para pensar desde el lenguaje publicitario lo convierte en intraducible a otros sistemas e impide toda capacidad para interpretar los demás" (Eguizábal, 2007: 25).

S'interprete com una opinió exagerada o no, la d'aquesta darrera cita d'Eguizábal, la realitat és que, espontàniament, aquella cançó d'un anunci, o aquella frase que en cosa de pocs dies passa a la boca de la majoria de la gent que ens envolta a la feina, i que hi perdura durant setmanes, o aquell gest de tocar-se els llavis que el protagonista d'un anunci d'una beguda universalitza, tendeixen a convertir-se en un argot sociolingüístic autònom, productiu i creatiu, emprat en les nostres relacions interpersonals, i que no necessita el suport de cap altra injecció personal per poder ser interpretat.

Tot allò que els codis verbals i els no verbals dels discursos publicitaris ens projecten engendra un treball de desplaçament a través del qual se substitueixen les regles que regeixen (o que, almenys, havien regit durant segles i segles) la nostra existència (Vidal, 2005), i fins i tot aconseguixen que oblidem les regles que, d'antuvi, tenia la mateixa publicitat (les de la llei de l'oferta i la demanda, la de la producció, la del preu, etc.), arraconades a causa de les lleis del "miracle" (aquelles per les quals els automòbils volen i les persones grosses poden perdre pes en pocs dies); s'esdevé un canvi: es deixa a un costat la realitat de la vida i se n'impulsa una altra, de caràcter mític, molt més sensual, i que esguerra no només qualsevol pensament negatiu²², sinó, fins i tot, qualsevol pensament que teníem interioritzat (Raventós, 2000).

Les imatges, tal com són percebudes, no només ens transmeten coses "com a efectes de sentit" (representacions més o menys aconseguides dels objectes o dels espais) (Carmona, 2000: 30), sinó que també fan *ressonar* els desitjos inconscients que tots i totes tenim interioritzats. Les imatges ens ofereixen, mitjançant elaborats sistemes de composició, un teixit múltiple de relacions diferencials que hem de saber llegir (Lacalle, 2008), és a dir, una teranyina de codis verbals i no verbals que després la pedagogia ha de saber canalitzar si vol apurar totes les seues possibilitats de sentit.

Es fa necessari disposar de sistemes educatius integrals que aborden les diferents dimensions del desenvolupament de la indústria infocomunicacional i, especialment, les competències narratives que es deriven de la publicitat, a fi que els estudiants isquen dels centres docents preparats per participar en la societat de la informació.

Es parteix de la base que, en el context actual, una educació des de la comunicació és una educació per a la vida contemporània; la tasca pedagògica recau, per tant, en convertir les pantalles i les noves tecnologies en "pràctiques lletrades" (Martos García, 2011). Cada mitjà (Internet, dispositius mòbils,

²² "Qui ho ha dit, que no puc aprimar?" Ens qüestionem, després d'haver vist un anunci que ens ho promet.

televisió, etc.) demana estratègies diferenciades, però allò que cal tenir en compte és que el que resulta significatiu no és la tecnologia en si sinó les pràctiques i les habilitats de creació de continguts i de coneixements que hi ha en cadascun dels mitjans.

Al capdavant, els mitjans són eixos que esdevenen causa i efecte de noves situacions comunicatives sobre les quals la pedagogia actual ha de reflexionar, analitzar i investigar per tal d'atendre les noves necessitats educatives que l'evolució de la societat i l'evolució mateixa de les noves tecnologies generen, així com l'anticipació de les necessitats educatives que l'evolució futura de ben segur que algun dia plantejarà.

CAPÍTOL I. L'EDUCACIÓ DES DE LA COMUNICACIÓ

1.1 RAONS PER A L'EDUCACIÓ DES DE LA COMUNICACIÓ DINS L'AULA

El desenvolupament de les noves tecnologies de la comunicació ha confirmat que l'escola ja no pot continuar comportant-se com si encara fóra el lloc exclusiu de l'adquisició i de l'expansió del saber social (Piette, 2000; Fontcuberta, 2003; Rodríguez, 2012).

La tècnica, que durant segles ha estat considerada com un simple instrument (com un element desprovist de cap mena de densitat cognitiva), ara veu transformat el seu estatus, perquè ha passat a erigir-se com una *dimensió estructural* (Martín Barbero, 2009) de les societats postodernes, i s'ha carregat de densitat simbòlica i cultural. Mentrestant, altres àmbits socials com la política, per exemple, han patit un procés més aviat contrari “se ha transformado en los últimos treinta años en un saber-hacer predominantemente técnico, es decir, en un saber instrumental del que desaparece la densidad ideológica y simbólica, o sea su capacidad de convocar y de hacer sentirse junta a la gente” (Martín Barbero, 2009).

Així, mentre l'escola, la política i la família passen per la mateixa crisi (Pinto, 2008), que desgasta les institucions més importants de la modernitat, són els mitjans de comunicació i les tecnologies de la informació les que s'estan encarregant de socialitzar els i les adolescents (Pindado, 2010; Vázquez, 2011), ja que:

Son esos medios los que actualmente les proporcionan modelos y pautas de comportamiento, incluidos los ritos de iniciación que, si tienen mucho de trampa y de frivolidad, tienen también mucho de empatía con una *nueva sensibilidad* de la que ni la familia ni la escuela parecen querer entender, incapaces de descifrarla y mucho menos de hacerse cargo de ella” (Martín Barbero, 2009: 23).

Així, “los desencuentros entre la escuela y las pantallas continúan aún hoy. Con frecuencia la escuela desconoce que frente al maestro hay un alumno que absorbe diariamente otros lenguajes, discursos y escrituras que circulan en la sociedad” (Morduchowicz, 2008: 20). I ací rau la raó per la qual es considera

que paga la pena investigar sobre l'aposta per l'educació des de la comunicació dins de les aules escolars, perquè, tal com indica Masterman (1993), es produeix una contradicció entre la importància social de la informació i la seua reduïda presència a les aules.

La mayoría del mundo escolar, en lugar de buscar entendimiento, se contenta con estigmatizar a los medios audiovisuales. Estigmatización que parte de desconocer la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos en que se rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas. Cuando es lo que verdaderamente está en la base de que los adolescentes a su vez no entiendan lo que hace la escuela y no lean en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer (Martín Barbero, 2002: 3).

Els i les adolescents viuen en la cultura de la simultaneïtat (Rodríguez, 2012), però pateixen una mena d'escisió: es moguen per on es moguen, reben informacions d'una cultura mosaic, però quan arriben a l'escola massa sovint encara han d'enfrontar-se amb una cultura estandaritzada que es caracteritza per la linealitat i la seqüencialitat, per allò verbal i per allò abstracte²³, per l'analítica i la racionalitat (Ferrés, 2000).

En aquest sentit, l'objectiu de l'educació des de la comunicació audiovisual no pot consistir a fer que l'alumnat se senta culpable de viure el seu dia a dia immers en l'era audiovisual, "debemos hacer que comprendan de manera activa y consciente, en lugar de pasiva e inconscientemente, el lugar en que se encuentran y que capten el sentido de los textos de comunicación social" (Shepherd, 1993: 145).

És aquí on cal ubicar la importància de les noves tecnologies, lligades als mitjans audiovisuals, no només com a estratègies d'aprenentatge sinó també com a mitjans que serveixen per educar i que tenen en compte les innovacions i els requeriments propis de la societat en la qual l'alumnat haurà

²³ Aquest vessant abstracte fa que l'escola es base en signes i en codis que es troben aïllats de la realitat que intenta representar (González i Gramigna, 2009). En els mitjans, en canvi, apareixen imatges que, combinades amb sons i moviments, presenten una punyent naturalitat respecte de l'objecte o de la situació que intenten evocar. Això, segons Roversi (2004), converteix "l'instrument-ordinador" en un element més pròxim a l'experiència de l'adolescent que el llibre imprès.

d'inserir-se (Serra, 2011). El que queda enrere és el model d'escola que gira l'esquena a la societat, i també el qüestionament del discurs pedagògic com a moralitzador de la cultura que es dona fora de l'escola (Palamidessi, 2001).

Malgrat el ventall de discursos que es fan ressò de la crisi per la qual passa l'educació, convé tenir present que a través de l'educació s'esdevenen alguns dels més punyents factors de canvis socials i culturals (Pinto, 2008). Les institucions escolars es poden concebre com uns agents de canvi –Morin (2001:12) les considera com “uno de los más poderosos instrumentos de cambio”– i, ahora, com un dels àmbits de la societat que més canvis requereix.

Un dels reptes eterns de l'educació és intentar descobrir com adaptar la nostra manera de pensar als desafiaments d'un món cada vegada més canviant (Morin, 2001), i, a la recerca d'aquest objectiu, els sistemes educatius han d'estar contínuament reestructurant la manera en què organitzen el coneixement (Fox, 2003). Per això:

A lo largo de las sucesivas reformas estructurales que han sufrido nuestros sistemas educativos, uno de los aspectos más intrigantes desde el inicio ha sido la dificultad para transformar lo que aparentemente es elemental en la educación escolar: la estructuración de los conocimientos en estancos, el cursado de las asignaturas en espacios cerrados y en edificios que por regla general son enormes, y que se organizan en tiempos rígidos y secuenciales de 50 minutos. [...] El “dispositivo” básico del proceso educativo que heredamos de la modernidad continúa en pleno vigor, resistiendo esencialmente a las sucesivas transformaciones que los gobiernos pretenden introducir en el sistema (Pinto, 2008: 101-102).

Des d'aquest punt de vista, l'educació des de la comunicació es pot definir com un àmbit de contingut que, com a essència transversal del currículum, cal que es faça present en els diferents nivells i àrees per a la determinació de la comprensió i la interpretació dels mitjans (Aguaded, 2001), ja que:

En estos tiempos de profunda crisis, la comunicación audiovisual está adquiriendo una relevancia clave en el contexto de sociedad digital en el que nos movemos; las tecnologías de la comunicación impregnan ya todos los ámbitos de la esfera cotidiana y el consumo de medios es progresivo e imparable, sobre todo con la presencia cada vez más abrumadora de teléfonos inteligentes que copan todos los espacios del hábitat

diario. Videojuegos, televisores, computadoras en sus más variadas expresiones y «smartphones»... son tan omnipresentes que las horas frente a las pantallas de todos los sectores sociales son ya casi en exclusiva gran parte del tiempo de ocio de los ciudadanos de cualquier rincón del mundo. Sin embargo, ante esta presencia masiva de los medios, los ciudadanos han contado con pocas experiencias formativas de desarrollo para el conocimiento de estos lenguajes audiovisuales y mediáticos, para el fomento de sus competencias mediáticas audiovisuales. Ni los centros educativos, ni las asociaciones cívicas ni los medios de comunicación... han fomentado el desarrollo de la competencia audiovisual como eje para el fomento de una ciudadanía crítica y «competente» audiovisualmente. Umberto Eco en 1977 afirmaba que «la civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis». Más de treinta años después, dominar las capacidades para codificar y decodificar mensajes audiovisuales se ha ido convirtiendo en una alfabetización tan básica y fundamental como la lecto-escritura tradicional (Agüaded, 2012).

La perspectiva dels enfocaments comunicatius pels quals s'ha optat sovint en l'àrea de la didàctica de les llengües (Canales, 1995; Mendoza, López, Valero i Martos, 1996) aposta pels plantejaments d'una educació mediàtica i demostren l'encert de la seua inclusió en el currículum, ja que “precisamente se pone énfasis en el fenómeno de la comunicación y en la especial dimensión que alcanza por la mediatización de lo tecnológico” (Pérez Rodríguez, 2004: 98).

En l'actualitat, aquest enfocament és la via més adequada per al desenvolupament de la competència comunicativa (Jarauta i Ibernón, 2012), requerida en les nostres societats, és a dir, els processos de percepció i les estratègies cognitives que les persones hem de desenvolupar per comprendre, valorar, interpretar i generar el món amb els nous llenguatges audiovisuals.

Hi ha dos canvis importants que s'han produït en les darreres dècades al voltant de la difusió i la circulació del saber que l'escola de hui ha de tenir en compte: el “descentramiento” i la “destemporalización” (Martín Barbero, 2003). El primer fa referència al fet que el saber vessa dels confins establerts pels llibres i l'escola, i han de començar a expandir-se per altres esferes; el segon porta implícit que els sabers no només se n'ixen dels espais tradicionals sinó també dels temps legitimats antigament per a la distribució dels aprenentatges i dels coneixements. Així, el saber escolar ha d'acostumar-se a conviure amb

“todo tipo de saberes sin lugar propio” (Morduchowicz, 2008: 21), en una acció educativa que sovint s’ha deslligat dels límits que determina l’edat (Sheperd, 2003) i que s’ha tornat contínua. És, al capdavant, una aprenentatge que “transciende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de la vida” (Morduchowicz, 2008: 21).

Una part d’aquests sabers i aprenentatges flueixen pels mitjans de comunicació, que es constitueixen en referents transcendents per a conceptualitzar el món, ja que són canals que determinen les nostres percepcions i idees (Masterman, 1993); són “empresas de concienciación que no sólo proporcionan información acerca del mundo sino maneras de verlo y entenderlo” (Francisco, 2009: 41).

La principal raó de l’aposta pedagògica d’integració dels mitjans dins les aules que es descriu en aquesta tesi rau en la seua força com a agent que pot minimitzar “el divorcio entre el educador y el alumno. Mientras que el educador piensa en términos de significados, el niño opera guiado por el sentido que, a su vez, está determinado por la acción y la experiencia real” (Fontcuberta, 2003b: 51).

En aquest sentit, tal com indica Del Río (1989), els mitjans poden convertir-se en una via d’aproximació entre professorat i alumnat que no només ha d’entendre’s com una mesura complementària d’un mitjà que s’afageix a un corpus preestablert de disseny escolar, sinó també com una font d’aprenentatge indirecte i parcial dels codis i dels llenguatges que li són propis.

El que es postula, al cap i a la fi, és un bandejament de la visió excessivament tecnològica i instrumental de la utilització dels mitjans, visió que sovint ha distorsionat les característiques i les qualitats que aquest mitjans tenen de cara a l’educació (Pérez Rodríguez, 2004), i que en el marc de la pedagogia cal que anem rendibilitzant.

La integració dels mitjans en l’educació exigeix un cert “canvi en les formes pedagògiques” (Martín Laborda, 2005: 7), ja que només d’aquesta manera serà possible una educació no condicionada pel temps i per l’espai que

permet l'aprenentatge que s'esdevé en horari extraescolar (San Martín, 2009); així: "a través de métodos colaborativos o, en su caso, individuales, exige una redefinición, un nuevo rol de los protagonistas, los profesores y los alumnos" (Martín Laborda, 2005: 7).

Les diferents actuacions escolars amb l'educació des dels mitjans representen la manera en què la institució es proposa participar en una pedagogia com aquesta; i aquesta intencionalitat "prevalece sobre lo estrictamente curricular, si bien las formas responden a diversas modulaciones de la experimentación que la escuela hace de los medios conforme a objetivos tan pedagógicos como innovar, comunicar, concursar, entretener, etc." (San Martín, 2009: 68).

La manera de dur a terme l'acció educativa plantejada a partir de l'educació des de la comunicació representa la "pedagogia multimodal" (Pérez Rodríguez, 2004), que es desenvolupa amb pràctiques audiovisuals i textos híbrids de l'alumnat, que viurà intensament i amb més motivació l'acció educativa si es troba submergit en l'entorn tecnològic (Bernabeu Morón, 1996; Pintrich i Schunk, 2006).

L'educació des de la comunicació, per tant, segons Ware i Warschauer (2005), presenta bons resultats perquè fomenta que l'alumnat romanga connectat a la cultura acadèmica. La utilització de les potencialitats comunicatives des dels mitjans i la interacció en forma de col·laboració en les tasques escolars entre els escolars involucren, en l'acció educativa, tota aquella amalgama d'accions que ens porten a construir comprensions (Lovink, 2004) i esdevenen, per tant, un pont per a l'estimulació del pensament (Bolívar i Guarro, 2007). Comptem amb molts estudis que demostren el potencial que tenen els mitjans per generar coneixement:

En el ámbito europeo las investigaciones han propiciado un nuevo panorama académico en el que la Educación desde la Comunicación ocupa un lugar destacado. La Declaración de Praga (2003), la Proclamación de Alejandría (2005), la Agenda de París (2007), la Declaración de Lima (2009) la Declaración de Paramillo (2010), la Declaración de Braga (2011), la

Declaración de Maceió (2011) o la Declaración de La Habana (2012) son algunos ejemplos de la importancia que la Educación desde la Comunicación ha cobrado en el contexto actual e internacional (Massanet i Ferrés, 2013: 83)

Les idees fonamentals per definir l'educació des de la comunicació com a proposta pedagògica es poden concretar a partir de les pautes de Masterman²⁴ (1993: 16-35) i Aguaded (1998: 27-30):

-L'elevat índex de consum que qualsevol xiquet o xiqueta fa de la televisió, internet, publicitat, etc. Aquest fet provoca que l'experiència personal cada vegada depenga més dels mitjans²⁵.

-Els mitjans influeixen en les nostres idees i percepcions²⁶ fins a tal punt que esdevenen "empreses de conscienciació" (Cabero, 1997). Cal tenir present que la tecnologia no és neutral (De Pablo, 1998), és portadora d'ideologies i de valors; més concretament, com analitza Ribas (1997), arrossega les ideologies i els valors de l'anomenat món occidental²⁷.

²⁴ Masterman (1993) assentà els pilars del que s'ha considerat la base de l'educació des de la comunicació emfasitzant l'alfabetització audiovisual i la col·laboració entre famílies i professors, així com també fomentant la formació d'aquests últims i la creació d'instruments que fomenten la interacció i la integració de l'educació mediàtica a les aules.

²⁵ Tal com afirma Area (1995: 7) "cada individuo posee una cantidad ingente de información sobre el mundo como nunca ocurrió en ninguna época histórica anterior; se están homogeneizando las pautas y patrones culturales de nuestros jóvenes, existe un predominio de las experiencias mediadas, se ha generado la necesidad y la dependencia de estas tecnologías y medios para nuestra vida social, económica, política y cotidiana".

²⁶ El mateix Masterman (1993: 21) indica que un dels entrebancs de l'ús dels mitjans a l'escola és que "tropiezan frontalmente con la comprensión normal que muchas personas tienen de los medios como grandes proveedores de experiencias problemáticas".

²⁷ En aquest sentit, les paraules de De Pons (1998: 50) són ben explícites:

No existe una tecnología libre de valores. La ciencia, el conocimiento, el bienestar, la libertad no son patrones de una sola lectura. Es aquí donde reside la verdadera diferenciación entre las estructuras sociopolíticas, que a su vez condicionan los comportamientos individuales. La idea de innovación, por tanto, no es consecuencia de la presencia de tecnologías por sí mismas, sino que se corresponde con algo más trascendente: el tipo de pensamiento que las apoya.

-Davant algunes de les realitats creades fictíciament pels mitjans²⁸, cal educar l'alumnat per dotar-lo d'instruments que li puguin permetre detectar la desigualtat entre qui té el paper d'emissor (i, per tant, té el "poder de la informació") i qui consumeix aquesta informació.

-Atés que la societat està cada vegada més mediatitzada, la influència de la comunicació i de la informació és cada cop més decisiva per poder "contrarrestar los excesos de manipulación en los medios con fines políticos y para el conocimiento de la actualidad y la formación democrática"²⁹ (Pérez Rodríguez, 2004: 99). Així, Gonnert (1995: 35) reivindica la funció de l'ús dels mitjans per al coneixement de l'actualitat i per a un foment en la formació democràtica.

-La transcendència de la comunicació i les informacions visuals en tots els àmbits, fins i tot en allò referit al món imprès. La preponderància de l'àmbit visual ja és tal que, en el tombant de segle, Gombrich (1997) va arribar a afirmar que sempre hi ha una manera adient d'interpretar tot esquema visual, i aquest esquema visual ens permet fins i tot "deshechar gran parte de los esquemas" (Gombrich, 1997: 210).

-La tasca no consisteix només a incorporar els mitjans a l'ensenyament sinó també a definir un tipus de formació cultural i a trobar la manera d'integrar els mitjans a l'escola, aspecte que atorgarà a l'alumnat eines per fer front a les exigències del futur (Aguaded, 1998).

-Cal tenir present que la informació ha anat convertint-se en un bé de consum, cosa que ha comportat la creació d'empreses que controlen els sistemes i les tecnologies de la comunicació, per això de vegades "la

²⁸ Cabero (1997: 40) afirma que els mitjans "no sólo reflejan una realidad, sino, lo que es más importante, crean una realidad específica". Per això Masterman (1993: 26) afirma que "la educación audiovisual es uno de los pocos instrumentos que profesores y alumnos poseen para empezar a desafiar la gran desigualdad de conocimiento y poder que existe entre los que fabrican información en su propio interés y quienes la consumen inocentemente, como si se tratase de noticias y diversión".

²⁹ De fet, el mateix Masterman (1993: 28) afirma que vivim en un món en el qual les imatges agafen més significació que la majoria de les decisions polítiques, i els lemes publicitaris més rellevància que els raonaments.

producción de información socialmente útil queda debilitada por la información, ya que ésta produce beneficios, desvaneciéndose así la filosofía de que la información es fundamentalmente social y pública” (Masterman, 1993: 31). És per això que Orozco (1996: 113) reclama “el rescate cultural de los medios masivos y las tecnologías de la información para las audiencias”.

Bernabeu (1996) indica que les dues finalitats últimes de l’educació des de la comunicació són:

-La formació de l’alumnat perquè siga receptor crític, selectiu i actiu davant els missatges que rep dels diferents mitjans.

-L’impuls de la cultura comunicativa en el centre escolar. En aquest sentit, resulta evident la introducció dels mitjans dins les aules per a “conseguir introducir una metodologia participativa en el aula con diversidad de recursos, cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y de las líneas de cooperación e intercambio con el exterior” (Pérez Rodríguez, 2004: 100).

Resulta evident, per tant, que el professorat necessita conèixer el consum en mitjans que realitza l’alumnat en el seu context social, i que:

Lejos de rechazar o cerrar las puertas a esas prácticas de los niños, los profesores sean capaces de trabajar con ellos en el análisis de los contenidos audiovisuales que ellos ven. Para ello es necesario continuar incidiendo en la formación de los docentes en esta materia³⁰, dotándolos de espacios de reflexión y herramientas que les ayuden a desarrollar su labor pedagógica, contando con los medios como aliados de su labor (Walzer, Callejo i García Matilla, 2008: 100).

³⁰ En una investigació que intenta cimentar les bases sobre com ha de ser el professorat del segle XXI Tribó (2008: 186) afirma que “todavía estamos enseñando con métodos analógicos cuando resulta que estamos instalados en el mundo digital. [...] El proceso educativo debe centrarse en ordenar el caos de informaciones que recibe nuestro alumnado y en ser capaz de jerarquizarla”.

L'aula escolar és un context que exigeix de la mediació entre instruments i persones i on la pissarra, la comunicació oral i la cultura impresa han estat els recursos didàctics per excel·lència durant les darreres dècades (Rus, 2003). Enmig de l'època de la crisi de la modernitat en la qual ens trobem immersos, es fa necessari que l'escola aprofite els nous dispositius tecnològics; les noves gramàtiques, en la mesura que aquestes assumeixen un sentit en les pràctiques quotidianes de l'alumnat, cal que passen a tenir un paper principal (Phillipi i Avedaño, 2011).

La teoria de l'educació i, més específicament la didàctica, tenen com un dels seus objectius essencials transformar els sabers per tal d'optimitzar els aprenentatges i, en conseqüència, fomentar i millorar l'acció educativa. Els mitjans són, en definitiva, instruments de coneixement i comunicació pròxims a l'experiència dels i les joves i, per tant, per a ells i elles són reconeguts i familiars: s'acostuma a afirmar que actualment una part del pensament està sent substituït per la mirada (Godoy i Rosales, 2009), però allò que realment succeeix és que la joventut pensa d'una manera diferent (Galimberti, 1999), perquè viu envoltat de diversos llenguatges en acció.

En l'arrel de la fascinació que porta la joventut a passar hores davant les pantalles, s'hi amaga el desig d'aconseguir una immersió i una inclusió que la virtualitat dels mitjans afavoreix, almenys en part, gràcies a la peculiaritat dels seus llenguatges (González i Gramigna, 2009).

La situació tecnològico-digital a la qual assistim hui provoca el desenvolupament de les relacions interindividuals de manera diferent a com les havíem conegut fins ara (Caldeiro, 2012). La seua introducció i conseqüent implantació ha de portar les institucions educatives a desenvolupar noves formes d'interacció de la ciutadania, i "tanto la diversidad de culturas presentes en las aulas de hoy como la multitud de medios que inundan todos los espacios exsistentes deben ir integrándose en la actual escuela de forma paulatina y constante, del modo más equitativo posible" (Puelles Benítez, 2009: 34).

Així, l'educació des de la comunicació resulta un àmbit on cal integrar allò que Oakeshott (2009) anomena la “veu de l'aprenentatge liberal”, això és, un indret pedagògic en el qual hi confluisquen veus, herències, discursos i mitjans radicalment diversos, atès que, segons aquest autor, l'educació no ha d'esdevindre un conjunt de creences, percepcions i actituds reduïdes a canons de coneixement sinó una varietat de llenguatges de comprensió guiats per diferents agents semiòticomaterials. Amb tot, convé tenir en compte que:

En los nuevos conceptos en torno a la alfabetización³¹ interesan de manera muy especial los elementos de mediación, la cultura participativa y la convergencia de medios y lenguajes. En este sentido, y contrariamente a lo que pudiera parecer, la cultura letrada, los contenidos audiovisuales y la cibercultura son aliados, y funcionan como depósitos que actuarán como “vasos comunicantes”, pues no pocas veces las prácticas letradas y electrónicas se inspiran en realidad en fuentes bien conocidas de la cultura letrada, aunque con apariencia de (pos)modernidad (Martos García, 2009: 33).

Incloem com a mitjans de comunicació al servei de l'acció educativa totes aquelles eines educatives que vagen més enllà de la pissarra i dels llibres de text, totes les articulacions no disciplinàries i factuais del contingut del currículum i totes les metodologies que no es basen en una mera classe expositiva.

1.2 CONCEPTUALITZACIÓ

Durant la segona meitat del segle XX va emergir l'antropologia audiovisual com a disciplina preocupada per estudiar l'ús dels registres audiovisuals, fotografia, so i vídeo (Ardèvol, 2006; Bautista, Rayón i De las Heras, 2012). Des

³¹ L'apartat 3.7 s'ocuparà tant de l'alfabetització com a concepte global com de l'alfabetització digital.

d'aleshores, el ventall de terminologia emprat per fer esment a l'educació des de la comunicació és molt extens (Aguaded, 1998: 45):

- Educación para los Medios.
- Educación en materia de Comunicación.
- Educación para la Comunicación.
- Lectura Crítica de la Comunicación.
- Educación para la Recepción Activa:
- Lectura Dinámica de Signos.
- Pedagogía de la Imagen.
- Pedagogía de los Audiovisuales.
- Educomunicación.
- Educación de la Percepción.
- Pedagogía de los Medios.
- Educación para la Televisión.
- Educación para la Alfabetización Audiovisual.
- Educación para el uso de los Medios de Comunicación.

Tant si es tria un terme com si se n'adopta un altre, l'objectiu principal de l'aposta d'una educació des de la comunicació audiovisual és fomentar que les expectatives de l'alumnat envers els mitjans siguin altes (Aguaded, 1998; Van Leeuwen i Jewitt, 2008), atès que "los medios nos ofrecen las posibilidades de expresión creativa y de comunicación democrática más importantes que el mundo haya conocido. El hecho de que con frecuencia se abuse de su poder, no significa que se deba ignorar su verdadero potencial" (Bazalgette, 1993: 129).

La present tesi es decanta pel terme "l'educació des de la comunicació" perquè resumeix la manera amb la qual els preceptes pedagògics han de tenir present que al cor de l'aprenentatge es desenvolupa una vertadera cultura comunicativa. Per tal d'impulsar aquest repte, és important formar un alumnat que esdevinga un lector polivalent: tant els preadolescents com els adolescents senten atracció pel món dels viatges, per la ciència i pel descobriment del jo (Chartier, 1998) i, per tant, tot allò que té un sentit iniciàtic o de descobriment d'una identitat personal encaixa amb el seu grau de receptivitat; és per això que

el jovent té un elevat interès per la “ficció especulativa” (Blackmore, 1996) que es deriva del mitjans, tant dels més tradicionals com de les noves tecnologies que han anat sorgint en els darrers anys.

L’educació des de la comunicació, com que multiplica els llenguatges i els mitjans que porten l’alumnat a aquesta ficció especulativa, el que potencia és un món emergent que implica una nova mirada (Galindo, 2006) i que, en certa manera, és tributari a la pròpia naturalesa de les noves tecnologies, atès que els possibilita relacionar idees, conceptes i aprenentatges de manera bidireccional i interactiva.

L’educació des de la comunicació ha de tenir en compte la manera que tenen els mitjans de construir el món, i també ha d’aprofundir en el paper que exerceixen com a mitjancers entre l’univers i les persones. Els mitjans no només ens ajuden a saber més coses sobre el món sinó també a atorgar-li un determinat significat; busquen estructurar la nostra comprensió del món, incloent-hi i excloent-hi realitats i oferint-nos codis que van “marcando nuestro territorio” (Morduchowicz, 2003b: 41). L’educació des de la comunicació, per tant, des del moment que esdevé un model pedagògic ha d’encarregar-se d’analitzar el context de recepció i les pràctiques de deconstrucció dels missatges que s’ofereixen.

Margalef (1994) manté que la cultura comunicativa que prové dels mitjans és una mena de “segona alfabetització”, que fa que “los destinatarios de este nuevo «eje transversal» de la enseñanza puedan ser tanto los maestros y profesores de todos los niveles del sistema educativo y de todas las especialidades curriculares —con la función de cascada, de forma que ellos actúen después sobre sus alumnos—, o bien directamente los niños y jóvenes, que ya están expuestos diariamente a una «dosis» audiovisual considerable, sin conocimiento ni análisis de estos nuevos códigos de interpretación y expresión del mundo” (Aguaded, 1998: 33).

Els vertiginosos canvis que s’esdevenen en el contextos dels mitjans de comunicació fan que, actualment, a les institucions pedagògiques sovint els

coste seguir-los (Kupiainen, Sintonen i Suoranta, 2009), per això acostuma a resultar complicat “incentivar una mirada sin prejuicio, a través de la cual los jóvenes se sitúen como consumidores de la televisión, la radio o el cine, sin culpa de serlo, y conocer los gustos o preferencias espontáneos que poseen, los vacíos que cubren, las necesidades que satisfacen, buscando entender a qué patrones culturales, sociales, de sexo o edad corresponden” (Quiroz, 1992: 308).

La tasca principal d’una educació des dels mitjans és, doncs, “confrontar estas experiencias espontáneas con el sentido que los mensajes pretenden comunicar. Conocer y diferenciar los productos, apreciar las diferencias entre los géneros y los recursos de los cuales cada uno de ellos se vale” (Quiroz, 1992: 308). En definitiva, l’educació des de l’educació és:

Una acción pedagógico-didáctica, adecuadamente organizada, en orden a promover una actitud crítica respecto a los mensajes de los medios, una comprensión del lenguaje audiovisual, de la estructura y función que los medios representan y, finalmente, una incentivación de las capacidades y actitudes en orden a que los alumnos implicados en el proceso asuman un papel más activo en la comunicación y sean más capaces de usar estos lenguajes y sus posibilidades técnicas. (Pinto, 1988: 28).

I amb això no s’està postulant que la cultura lletrada siga cosa del passat, més aviat es proposa el contrari: l’educació des de la comunicació abraça tot el patrimoni cultural heretat, entés com un marc necessari a partir del qual la ciutadania pot accedir a nous conceptes i a noves metodologies d’aprenentatge (Dennent, 1995). L’educació des de la comunicació exigeix una alfabetització basada en els nous mitjans i en els nous llenguatges, però l’escriptura i la lectura no només conserven la seua rellevància sinó que, a més a més, n’augmenten la importància; en paral·lel, però, creix la urgència de reconèixer el fenomen de la comunicació i l’expressió en la seua realitat integral.

Del que es tracta és de formar persones que coneguen i dominen els llenguatges audiovisuals de la societat, que siguin capaços d’apropiar-se

críticament d'ells i d'emprar-los creativament i activament com a canals de comunicació; per això Kumar (1992: 167) afirma que “es una práctica y un proceso educativo, destinado a permitir a los miembros de una colectividad, participar de manera creativa y crítica en la utilización de los medios tecnológicos y tradicionales, a fin de desarrollar y liberar a los individuos y democratizar la comunicación”.

Santiago Barnés (2006) considera que l'educació des de la comunicació es basa en la força de les imatges, ja que “la imagen es un mensaje de superficie comprendido en ciertas circunstancias como una totalidad” (Moles, 1991: 139), com una forma que s'impregna en el camp de la consciència mitjançant la percepció personal:

Los caracteres de cada uno de los tipos de mensaje constituidos y los procesos de su recíproca interacción en el campo de la conciencia (...) empezarán apoyándose en una descripción comportamental, después en una descripción métrica de los caracteres intrínsecos al mensaje y finalmente en el análisis de las leyes de su adaptación (Moles, 1991: 141).

Més enllà de les qüestions sobre el seu estatut epistemològic, les reflexions sobre la rellevància de la imatge determinen l'existència d'un domini de la visibilitat que té més de dos segles (Serra, 2011), on imatge, veritat i poder es combinen en la producció del món en què vivim³² (Ferrer, 1996).

³² A *Mal de ojo* (1996: 30) Ferrer conclou que:

En los dos últimos siglos la obligación de *ver* no viene determinada por la ampliación y el mejoramiento de una capacidad fisiológica, ni por la decadencia de la alta cultura ni por los avances tecnológicos, sino porque el régimen de visibilidad dominante –régimen político entonces- predispone a *crear lo que en su interior se ve*. Hacer ver la verdad: es éste el objetivo de esa voluntad de poder, que quiere impedir cualquier otro derecho de visión y por ello busca apropiarse incluso de la más nimia célula de visión humana.

El que ens interessa per a l'educació des de la comunicació, però, és que “una imagen es una visión que ha sido recreada o producida. Es una apariencia, o conjunto de apariencias, que ha sido separada del lugar y del instante en que apareció por primera vez y preservada por unos momentos o uno siglos” (Berger, 2006: 16), i que “su función de transmisión ideológica, aunque indudable, es subsidiaria de su papel constructor de una memoria que busca “fijar”, por la mirada, el orden de pertenencia y reconocimiento prescripto para los sujetos de una cultura” (Grüner, 2001: 18).

Rodríguez Illera (1988: 185) afirma que el procés educatiu, guiat des de les imatges provinents de la comunicació audiovisual, es pot dur a terme segons dues tendències pedagògiques distintes, que defensen dos conceptes diferenciats d'educació:

-“La pedagogia per la imatge”. Aquesta tendència defensa l'aplicació d'uns certs valors representatius a tots aquells elements de reproducció i de difusió de masses: cine, publicitat, televisió, diaris, etc. Santiago Barnés (2006) assegura que actualment és un mètode eficaç en la majoria de societats perquè la ciutadania està avesada a consumir importants quantitats d'imatges quotidianament.

-“La pedagogia de la imatge”. És la tendència dels qui protegeixen el concepte il·lustratiu –enfront d'aquells que consideren que la imatge, per ella mateixa, no és capaç de disposar d'una significació proporcionada i adequada. Per aquesta segona línia d'investigació s'hi decanten autors com Metz (1974), qui assegura que accedir a una imatge equival a endinsar-se en un sistema de comunicació preparat per persuadir, seduir, informar i també mentir.

Tant si s'accepta un punt de vista com si s'està més d'acord amb l'altre, en l'àmbit pedagògic Villagra (1996: 41) afirma que un dels problemes de la utilització de les imatges és que freqüentment “se hace unos usos rutinarios en los que predominan la consumición esporádica de imágenes audiovisuales de escaso valor afectivo y nula apreciación afectiva”.

Barnés (2006) explica que un docent que no estiga avesat a emprar missatges audiovisuals, és a dir, sense una formació prèvia que li proporcione mecanismes per seleccionar-los, estructurar-los i transmetre'ls, tendeix a adoptar una actitud acrítica davant aquestes imatges. Aquesta mateixa opinió és expressada per Bautista (1994), que pensa que el reduccionisme amb el qual determinades propostes pedagògiques enfoquen l'ús de la imatge és negatiu;

aquest autor aconsella un replantejament pedagògic de l'ús de les imatges i també una nova cultura de formació per a educadors basada en:

- Incloure en els programes de formació docent l'ús dels mitjans.
- Potenciar que el concepte de comunicació no quedi limitat als mitjans tecnològics que la fan possible.
- Integrar, de la manera més funcional possible, la utilització de les imatges dins les pautes metodològiques que es desenvolupen dins de l'acció educativa.

Amb aquest replantejament pedagògic proposat per Bautista, l'educació des de la comunicació pot passar a ser una estratègia didàctica integrada en les pràctiques educatives a partir de les representacions mediàtiques; és una metodologia que possibilita que l'alumnat accepti com a naturals uns determinats judicis sobre nosaltres i sobre la resta, ja que "se trata de una educación que propone problematizar las representaciones sociales en los medios y en la sociedad. En esta perspectiva, se analiza la construcción de la identidad en los medios (la mujer, el hombre, la familia, la pobreza, el negro, el indígena, el europeo, el africano) para comprender mejor la relación entre esas representaciones y el mundo real" (Morduchowicz, 2003b: 43).

Les representacions que apareixen als mitjans produeixen significats a través dels quals donem sentit a la nostra experiència personal i a la nostra funció social (per això, dins de l'acció educativa, s'aprofiten com a matèria d'aprenentatge); contribueixen a la construcció de la identitat individual i col·lectiva i ofereixen respostes a preguntes com "qui sóc?", "qui podria ser?" i "què vull ser?" (Hall, 1997).

Una formació que tinga en compte els mitjans és una manera d'aprendre continguts didàctics basada en una pregunta constant sobre la forma en què donem sentit al món, i la manera que els altres (els mitjans) tenen de modular i d'oferir un determinat sentit d'aquest món.

La proposta del concepte d'una educació des de la comunicació és, en definitiva, una aposta pel procés constant d'interrogació de les representacions que ens ofereixen els mitjans, és esforçar-se a desxifrar les intencions explícites i implícites dels enunciats audiovisuals, descobrir què diuen (i què no diuen) de nosaltres (Ferguson, 1997); és una combinació de visualització, textos i aprenentatges que formen una nova cadena (Martos García, 2009), les manifestacions de la qual són múltiples, però que tenen el punt d'arrancada en aquest fenomen de base: “ya no es posible una educación únicamente en la alfabetización básica, sino que el mundo actual nos lleva indefectiblemente a una “literacidad”³³ mucho más polimodal y flexible” (Martos García, 2009: 17).

L'educació des de la comunicació és, al capdavall, una proposta pedagògica i una crida al col·lectiu docent a tenir en compte, a valorar i a reestructurar els llenguatges, els desitjos, les necessitats i les experiències de l'alumnat en relació amb la cultura quotidiana, amb aquella que viuen fora de les tanques de l'escola, predominantment dominada i condicionada pels mitjans de comunicació i tecnològics.

³³ Per a Cassany (2006: 23):

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas.

Així, la literacitat es pot limitar a aspectes primaris de la comunicació, però també, se'n pot ampliar l'ús si se l'empra, per exemple, per a fomentar el pensament crític (Godoy, 1996).

1.3 EDUCAR AMB EL MITJANS. MÉS ENLLÀ DEL MODEL INSTRUMENTAL EN LA PEDAGOGIA³⁴

La Pedagogia, com a conjunt de postulats teòrics i de reflexions pràctiques sobre l'educació, ha crescut i s'ha desenvolupat en funció de com ha estat l'escolarització. L'afirmació que planteja que “la escuela es el elemento más importante del discurso pedagógico moderno” (Puiggrós, 1995: 13) ha funcionat com a axioma durant tot el segle XX, on l'escola va ser essencial en la contrucció d'un ordre social; és per això que “el territorio educativo trazó históricamente sus límites alrededor de esos procesos y esas prácticas” (Silvia Serra, 2011: 37).

Cal entendre el segle XX, per tant, com l'època en la qual el sistema educatiu esdevingué la institució que “en clave geopolítica, tomó su cargo en la transmisión de la cultura y la formación ciudadana” (Grüner, 2001: 66). I, tal com defensen diferents autors (González i Gramigna, 2009; Paredes, 2009; Martos García, 2011; Rodríguez, 2012; Aguaded i Cabero, 2014) el segle XXI ha de ser el de l'aposta de l'educació des de la comunicació a través d'una mirada controlada per l'exercici d'acompanyar, cuidar, regular, filtrar i analitzar tot allò que mitjans els aportaran a l'alumnat³⁵.

Partim de la base que l'educació des de la comunicació és alguna cosa més que el fet d'emprar els mitjans de comunicació com a auxili de l'acció didàctica. Seguint el criteri de Labbé (2006), assumir que els mitjans són part constitutiva dels processos d'ensenyament vol dir acceptar que els mitjans s'interaccionen amb la resta d'elements instruccionals: continguts, objectius, activitats, estratègies, etc. Així, un dels grans desafiaments que planteja la incorporació dels mitjans en activitats de formació és poder harmonitzar-ne l'ús, la

³⁴ Les bases pedagògiques sobre les quals es pot desenvolupar l'educació des de la comunicació s'explicitaran a l'apartat 2.4 de la tesi.

³⁵ Sobre els mecanismes de control que es posen en joc en l'educació des de la comunicació disposem d'un important ventall d'estudis sobre el currículum (Apple i King, 1989; Popkewitz, 1994), així com també sobre la formació de la subjectivitat infantil (Walkerdina, 1995).

intervenció i la interacció amb la resta de factors que es consideren vitals en contextos d'ensenyament-aprenentatge en funció de l'assoliment dels objectius pedagògics proposats (Lombillo i Valera, 2012).

Aquesta proposta demana intervenir en les diferents dimensions institucionals que van més enllà de la simple incorporació de dispositius tecnològics dins de les aules: implica implementar un procés de formació professional de competències³⁶ específicament vinculades al concepte d'aprenentatge (Lía Artola, 2013).

En aquest sentit, pel que fa a la qüestió terminològica i conceptual, hi ha dues tendències diferenciades: d'un costat tenim els estudis referits a l'alfabetització mediàtica (Celot i Pérez Tornero, 2002; Di Croce, 2009), que conjunten els mitjans més tradicionals (premsa, televisió, ràdio) amb les tecnologies més modernes. De l'altra, els estudis que descriuen la competència digital (Marquès, 2009), o competències informacionals i digitals (Area, 2008) que se centren en desenvolupar l'alfabetització digital: continguts, habilitats i actituds que es relacionen amb la recerca, la comprensió, la comunicació, la creació i la difusió de la informació emprant les tecnologies. Un treball de Ferrés (2007) usa el concepte de competència en comunicació audiovisual on hi inclou entre les seues dimensions la tecnologia, tot i que centrada en la utilització d'aquestes eines per assolir una millora de la comunicació audiovisual. També comptem amb la proposta de Churches (2009), que s'encarrega d'adaptar les habilitats relacionades amb la competència digital als processos cognitius d'aprenentatge de la taxonomia de Bloom.

Tot i aquest seguit d'estudis dels quals disposem, la dificultat de la mediatització de les tecnologies en educació constitueix un punt nodal pels debats didàctics que ha generat al voltant de mitjans i materials educatius; un punt de referència van ser els anys 80 amb la controvèrsia que hi va haver entre material imprès/multimèdia, en la seua expressió més popular

³⁶ Per veure una proposta de formació basada en competències es pot consultar Andreu Barrachina i Sanz Torrent (2010).

mòdul/sistema multimedial (Riera i Sarrado, 2000). Les potencialitats pedagògiques depenien de mitjà que s'utilitzara, estaven predeterminades per les possibilitats del llenguatge escrit, de l'àudio i de la part visual; la linialitat del text-missatge s'atorgava a la paraula escrita, i les imatges eren els referents en el procés de motivació de l'aprenentatge.

Lluny d'aquella perspectiva, el model pedagògic que es presenta en aquesta tesi explicita que la potencialitat d'una proposta formativa depèn de factors que determinen la intervenció pedagògica i que responen a qüestions tals com la manera en què els i les docents representen i comuniquen els sabers, la forma en què l'alumnat s'apropa al coneixement i la recerca de noves alternatives d'accés, pràctiques i transferències del saber (Lía Artola, 2013). D'aquesta manera:

Cualquier medio de comunicación se puede convertir en un medio de enseñanza si cumple o ayuda a cumplir unos objetivos de aprendizaje. Pero su eficacia será mayor cuando su empleo sea planificado dentro de una estrategia o modelo que lo adapte a las necesidades de las materias que a través de él los alumnos tienen que aprender. Todos los medios, para que sean eficaces, necesitan una planificación y, en definitiva, un modelo de empleo que estará en función de las características específicas de la materia que transmiten (Bravo, 2004: 115).

L'educació des de la comunicació és un acte que cal viure'l a partir de l'experiència d'educar en la contemporaneïtat, i cal que, aquesta, alhora, coexistisca amb el saber creatiu (els continguts didàctics).

Així, es proposa superar aquella metodologia basada en una manera d'ensenyar i d'aprendre inspirada en la passivitat i en la recepció de missatges closos. De fet, l'herència de les diferències entre pedagogies actives i tradicionals no es manté al marge de les reflexions i dels debats sobre l'ús dels mitjans. Un treball de Gustavo Cirigliano, de l'any 1966, ja introdueix la discussió al voltant de la necessitat de revisar els pressupostos teòrics que

regulen l'ús dels mitjans, i es fa agafant com a eix el pressupòsit de l'activitat o de l'activisme que desenvolupen pedagogs com Dewey, Claparède o Piaget³⁷.

L'educació des de la comunicació esperona la participació i el diàleg (Amar Rodríguez, 2009) i els relaciona amb la realitat (García Peñalvo, 2014), i també activa l'interès de molts temes *en i fora* de l'aula (Lombillo i Valera, 2012).

Tal com afirma Kaplún (1998: 18) “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”. L'educació des de la comunicació també es pot plantejar des de dues perspectives, que tenen un fons ideològic concret i uns objectius específics, i els resultats de la seua aplicació seran diferents depenent de l'enfocament (Francisco Amat, 2009):

-Enfocament reproductor: s'arranca de la relació directa entre les noves tecnologies i l'educació i el que es du a terme és un ajustament del sistema educatiu a les exigències de les noves tecnologies de la informació. Així, els sistemes educatius són entesos com els responsables de preparar l'alumnat per a l'ús de les esmentades tecnologies³⁸, i s'accepta que l'ús d'ordinadors, cinema, videojocs, publicitat, sistemes multimèdia interactius etc. el que fan és favorir l'aprenentatge, i també suposen una innovació educativa.

³⁷ Cal tenir en compte que els mitjans que es tenien a l'abast l'any 1966 no tenen res a veure amb els actuals, per això Cirigliano arriba a la conclusió que l'ús dels mitjans no produeix cap mena d'activitat per part del subjecte sinó que els mitjans més aviat funcionen com a reforçadors de sentits, en la mateixa línia que la pedagogia tradicional, basada en la intuïció sensible i amb un paradigma psicològic sensoempirista de l'aprenentatge.

El pensament de Cirigliano no ha tingut efectes ni en els discursos ni en les pràctiques escolars posteriors (Serra, 2011). Però, tot i amb això, tal com explica Huergo (2001), Cirigliano va mostrar un principi d'esquerda de l'escenari pedagògic no per la introducció d'elements “exters” (tecnologia, lectura d'imatges, etc.), al qual l'escola és evident que sempre ha d'atendre, sinó perquè posa en dubte els postulats pedagògics que van regular la introducció d'imatges en l'aula.

³⁸ Amb tot, Gutiérrez Martín (2003: 539) matisa que “existe un salto cualitativo entre educar para vivir digna y libremente en la sociedad de la información y educar para adaptarse y aceptar sin problemas los condicionantes de la nueva sociedad”.

-Enfocament transformador: com explica Pérez Tornero (2006), l'educació des de la comunicació que es necessita no es pot considerar només una mena de pedagogia instrumental, sinó com un esforç de consciència per aprendre i, en la mesura que es puga, per millorar les condicions amb les quals desenvolupem les nostres facultats socials de comprensió, d'intel·ligència, de diàleg i de relacions cíviques. Per tant, l'ús innovador dels mitjans implica el canvi de les relacions de comunicació dins de l'aula, atés que forma alumnes més crítics i receptius davant d'aquests mitjans; en aquest sentit, García Matilla (:441) assegura que “cualquier visión que implique primar lo tecnológico, lo curricular o la producción sobre una visión global de carácter comunicativo, será una visión parcial y limitadora”.

Partint de les tipologies de Masterman (1993), González Yuste (2000) i Aparici (2003), la present investigació aposta per un enfocament centrat en el receptor (l'alumnat), tot basant-nos en un model participatiu i constructivista de l'ensenyament-aprenentatge on la formació es basteix amb la comunicació i la tecnologia acaba sent un recurs més.

Com afirma Francisco Amat (2009: 78) “Partimos de que la educación es un instrumento para la formación de la sociedad. El objetivo es que el sujeto descubra, elabore, piense y que ese pensar lo lleve a transformar su realidad”. És un model pedagògic relacionat amb una educació que, al capdavall, potencie l'autonomia, la capacitat argumentativa i dialògica i la lectura crítica de tot allò que es vol transmetre a l'alumnat.

En aquest sentit, Kurland (2003), a partir d'una investigació duta a terme amb cinc-cents alumnes de catorze a quinze anys, va demostrar que la lectura crítica³⁹ és una estratègia que, si es treballa bé pedagògicament, aconsegueix

³⁹ Encara que la lectura crítica té les seues arrels en l'àmbit educatiu en general, quan s'insereix dins de l'educació des de la comunicació es redefineix, per això Piette (1996: 11) assegura que inclou la metacognició: els mitjans acaben esdevenint mecanismes que ajuden l'alumnat a reflexionar sobre allò que pensa i, per tant, és un procés autoreflexiu que

valorar no només resultats acadèmics sinó també proposar estratègies d'interpretació i, sobretot, reestructurar possibilitats de canvi i de transformació per poder avançar cap al pensament creatiu.

Tots aquests elements presentats en aquest punt 1.3 ens condueixen cap a una modernització del procés d'ensenyament-aprenentatge a través dels desenvolupaments tecnològics i s'avé a considerar els avantatges de la tecnificació de l'ensenyament mitjançant la instrucció programada (Gurpegui Vidal, 2007). La rellevància del model pedagògic de l'educació des de la comunicació és la inserció i el domini de tecnologies lligades als mitjans com a metodologia no només innovadora sinó també com a eina educativa que té en compte els requeriments de la societat en la qual l'alumnat haurà d'inserir-se. El que cal bandejar, per tant, és aquell model d'escola que es trobava d'esquena a la societat, i també cal superar el qüestionament del discurs pedagògic com a moralitzador de la cultura que hi ha fora de l'escola, Palamidessi (2001: 33) ho resumeix així:

Atravesada por los nuevos ordenamientos del saber, es posible entonces recrear el ideal de una escuela que contribuya al mejoramiento y redención de la sociedad y de los individuos. Doble movimiento: de reencuentro de la sociedad *expulsada*⁴⁰, por el cual lo social se postula como un remedio contra la artificialidad de la escuela; de reformulación del orden escolar como una sociedad moralizada. Liberadas de la propia escuela y de las limitaciones sociales, las actividades morales o regeneradoras (*investigar, expresarse, jugar, opinar, reflexionar, cooperar*⁴¹) encontrarán ahora su lugar en la escuela.

Es fa palés que els desplaçaments en el discurs amb els quals es materialitzen aquestes propostes, relacionats amb l'abandonament de posicions morals que plantejaven possibles perills en l'ús dels mitjans, agafen un enfocament més "tècnic" o "professional" (Serra, 2011), per això els

desenvolupa el com aprendre a pensar sense haver de limitar-se a enfocaments restringits o predeterminats, cosa que sí que ocorre en altres metodologies d'ensenyament, tal com apunta Paredes (2009).

⁴⁰ En cursiva en l'original.

⁴¹ En cursiva en l'original.

arguments que conformaran la base dels sabers esdevindran un reforçament comunicacional basat en les competències narratives dels subjectes que participen en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

1.4 EL REFORÇAMENT COMUNICACIONAL DES DE L'ENSENYAMENT. LES COMPETÈNCIES NARRATIVES DELS SUBJECTES

Un ensenyament que mobilitze els màxims mitjans al seu abast, és a dir, que siga capaç d'oferir a l'alumnat una major amplitud d'experiències, de contextos i d'estímuls, és la millor manera de fomentar qualitats i situacions afavoridores d'aprenentatges (Cabero, 1995; Fernández Mouján, 2011). Molts dels esforços que s'estan portant a terme des d'àmbits que malden per explicar com ha de ser l'educació del futur es desenvolupen únicament sobre les creences, les inquietuds i el pensament del professorat (Jarauta i Ibernón, 2012). Però resulta evident que, en ple segle XXI, la funció de l'ensenyament del futur no s'ha de basar només en els i les docents, s'ha de bastir:

- Des del paper que té la institució escolar en la minimització dels excessos de la globalització en la unificació de les identitats i del desenvolupament personal del seu alumnat (Torres, 2001; Ytarte, 2007).
- Des del reconeixement de *l'experiència* (Martínez Bonafé, 2012), que ha d'agafar com a base del treball cultural la vida quotidiana amb les vivències de l'alumnat com a nucli central per a la problematització, la investigació, la reflexió i la sistematització del coneixement produït.
- Des de la reducció de l'extensió dels continguts curriculars, perquè cal anar a la recerca de la relació significativa entre sabers i formes de coneixement molt diverses (González Gallego, 2010).
- Des de les anàlisis de discursos que ajuden a indagar en la filosofia subjacent a qualsevol secció cultural, de tal manera que els continguts

curriculars “ayuden al sujeto a construir sus propias opciones en relación con el conocimiento descubierto y los usos sociales de este conocimiento” (Martínez Bonafé, 2012: 104).

I, evidentment, l'alumnat ha de ser un factor clau en la instal·lació i l'adequació d'aquests canvis de l'ensenyament tant a nivell cultural com comunicacional.

L'alumnat que hi ha a les aules és un privilegiat en l'adopció de les innovacions socials més diverses, i hi ha autors (Martín Barbero, 2003; Rodríguez, 2012) que afirmen que comença a crear-se un bloc eteri de persones, que en ocasions no arriba ni tan sols a l'edat de l'adolescència, que produeix els seus propis sistemes simbòlics i culturals; i aquest grup de xiquets i xiquetes de vegades genera els seus sistemes fins i tot al marge de les influències de les tradicionals agències de socialització: la família i l'escola.

Els xiquets i els joves de hui estan desenvolupant sense massa control ni sistematització uns procediments i unes habilitats per gestionar informacions i continguts que els atorguen respostes al seu dia a dia diferents dels adults (Prensky, 2011), i “sus capacidades para procesar, relacionar, buscar y expresar; para pensar, en definitiva, de otro modo más caleidoscópico y fragmentado, más visual, más rápido, más interactivo cuestionan algunos planteamientos pedagógicos vigentes en la escuela. De manera paradójica, ésta supone un bloqueo de esas capacidades distintas, o cuando menos un profundo choque con lo que habitualmente hacen” (Amor i Delgado, 2012, 26).

Així, són els i les joves i no pas els adults qui protagonitzen moltes de les propostes simbòliques noves de les societats actuals (Bautista, 2009). La complexitat d'aquesta circumstància, que no s'havia donat fins ara durant la història de la humanitat, ens porta a concloure que les categoritzacions sobre qualsevol model educatiu s'han de basar més en perspectives establertes des del binomi cultura-comunicació que des de cap altre àmbit del passat (Saintout, 2006).

Ford (1999), abans d'acabar el segle XX, ja va defensar el concepte de “infocomunicació” per descriure que l'educació, tant des dels mitjans audiovisuals com des de les eines més tradicionals, conformen un sistema integrat no només en els àmbits de la comunicació i de l'educació sinó també en en els diferents sectors econòmics estratègics.

D'aquesta manera, els nous mecanismes i dispositius comunicacionals abracen un seguit de recursos que “pueblan la cotidianidad de los sujetos” (Rodríguez, 2012). I això és així perquè, de fet, el segle XXI ens ha portat un nou model de societat, la societat del coneixement, capacitada per a la combinació de tecnologies, l'impacte de la qual “ha sido y es tan brutal que ni los mismos creadores e impulsores de estas tecnologías se lo podían imaginar” (Cabero i Román, 2007: 169). L'ús massiu d'internet en un espai de temps tan breu així ho demostra:

Data	Invent	Anys per a l'ús massiu
1873	Electricitat	46
1876	Telèfon	35
1886	Automòbil	55
1906	Ràdio	22
1926	Televisió	26
1953	Microones	30
1975	PC	16
1983	Telèfon mòbil	13
1991	Internet	7

Taula 1. Relació d'invents i el seu particular ús massiu. (Font: Núñez, 1999: 15)

Alguns estudis (Robinson et al. 2002; UNICEF, 2010) han demostrat que els dispositius digitals tenen la mateixa rellevància que altres agents de

socialització⁴² en la vida de xiquets i adolescents de hui, aspecte que porta Jenkins (2008: 14) a proposar la “convergència cultural” com a base de les pràctiques comunicacionals i educacionals del futur. Tant és així, que en una investigació duta a terme per Moeller, Powers i Roberts (2012), amb una mostra de mil estudiants de diferents països del món i en la qual volien comprovar si etren capaços de viure 24 hores sense cap mena de contacte amb mitjans de comunicació, van arribar a la conclusió que “es tan evidente que el acceso cotidiano a la tecnología digital forma parte ya de su identidad juvenil que (...) los mismos estudiantes concluyeron que los medios de comunicación se han convertido literalmente en una extensión de ellos mismos⁴³” (Moeller, Powers i Roberts, 2012: 48)

La proposta de Jenkins (2008) esmentada en l'anterior paràgraf situa les pràctiques comunicacionals en una esfera simbòlico-cultural en la qual els i les subjectes utilitzem els dispositius tecnològics que tenim a l'abast com una eina de poder simbòlic (Llull, 2000; Moeller, Powers i Roberts, 2012), però amb una diferenciació central: ja no es tracta d'entramats de significats a partir del visionat/lectura/recepció dels mitjans de comunicació industrials (Phillippi i Avedaño, 2011), la confluència permet que l'alumnat de hui estiga preparat per crear iniciatives simbòliques que descriuen les seues pròpies experiències, “productes comunicacionals” (Sinclair, 2000) que tant en forma com en contingut expressen els seus punts de vista, les sensacions i les idees que han de ser compartides amb la resta.

Així, les generacions de joves actuals tenen possibilitats de rebre i de crear propostes de sentit a partir de la utilització del sistema infocomunicatiu (Bolívar i Guarro, 2007), són capaços de generar relats que els i les vinculen a inquietuds i a temàtiques que fan referència tant a les experiències pròpies com a les d'altri; “no es sólo expresar sino expresar con otros. En otras palabras,

⁴² Aquest fet s'explicitarà a l'apartat 3.2 de la present tesi.

⁴³ L'estudi arriba a la conclusió que “los medios no son solo un hábito, son un elemento esencial en la forma en que construyen y manejan sus amistades y su vida social” (Moeller, Powers i Roberts, 2012: 49).

implica relatar desde sí mismo en un espacio en que se incluye la *otredad*' (Phillippi i Avedaño, 2011: 63).

L'adopció de les perspectives que tot això ofereix a l'acció educativa pot produir un efecte positiu en la innovació didàctica (Bolter, 2002). Qualsevol aprenentatge, de fet, es troba connectat amb les nostres epistemologies del coneixement (González i Gramigna, 2009), i, tal com ha argumentat la pedagogia des dels seus inicis, l'adquisició dels sabers es veu beneficiada o entrebancada per la capacitat de reconèixer o no com a significatius, cognitivament parlant, processos, coneixements i informacions.

Les gramàtiques que es desenvolupen en les pantalles⁴⁴ responen a la necessitat d'atorgar a l'instrument un valor de nexa amb "la persona mateixa" (Paccagnella, 2000). Aquesta connexió alumnat-màquina possibilita la seua integració en el món que apareix a la pantalla, "abriéndole la puerta de la fantasía, del juego, de la acción y de una cierta forma de pensamiento" (González i Gramigna, 2009: 341).

Aquesta immersió disminueix el nivell d'abstracció que l'experiència del mitjà tecnològic proposa a l'alumnat, perquè aquest alumnat es veu projectat dins un mecanisme i un procés d'exploració del saber (Mèlich, 2006), percep que viu immers dins d'una narració de les seues pròpies vivències i dins de l'entramat del sentit del seu univers simbòlic. Aquests espais simbòlics de conversa poden ser de diferents classes:

Van desde los "issues" propuestos por los medios de comunicación hasta los problemas del barrio en el que se encuentra la escuela; desde la percepción de lo medioambiental hasta la precariedad del empleo, desde críticas al sistema educacional hasta las propias experiencias afectivas (Phillippi i Avedaño, 2011: 63).

Si els mitjans representen una mena de perllongació del "si-mateix" de l'alumnat (González i Gramigna, 2009) i, alhora, del context educatiu en el qual s'inscriuen, els xiquets i les xiquetes senten que formen part dels vincles que

⁴⁴ Es dedicarà el capítol III al binomi pantalles-joventut.

les tecnologies, convertides en eix del procés pedagògic, els permeten i els sol·liciten (Gee, 2004). Tal com assegura García Carrasco (2006: 67):

No se trata solamente de una injerencia lúdica del imaginario de vida real, ni de una mera huida de la vida real para ensimismarse en el imaginario, sino que se trata propiamente de una interferencia en el significado habitual de lo que entendíamos por dominios de la identidad y de la autenticidad, interferencia que puede terminar modificando tanto la identidad como la autenticidad. En todo caso, estamos ante nuevos dominios de prácticas culturales.

Per això Bourdieu (1997) explica que el fet de tenir dispositius que ens permeten endinsar-nos en l'alfabetització digital no és suficient, es necessita disposar d'un cert capital cultural: disposar d'aparells no implica un domini de la comunicació, fa falta una sintonia entre el capital cultural (del context on se situa l'acció educativa) i les competències narratives (Phillippi i Avedaño, 2011). Tudela, Tabernero i Dwyer (2008) proposen dues categories: el nivell inicial (dominar els elements bàsics per moure's per internet), i el nivell avançat, que involucra la participació directa en la creació i la distribució de continguts.

En l'àmbit de l'educació des de la comunicació es fa necessari recollir propostes que col·laboren en la formació d'una ciutadania crítica (Perrenoud, 2012), una ciutadania conscient i amb competències narratives que li permeten participar activament en les esferes públiques infocomunicatives tant de forma individual com col·lectiva: "para esto se requiere fortalecer las habilidades en los sujetos para ofrecer mayores opciones en la construcción de nuevos sentidos" (Phillippi i Avedaño, 2011: 66). Per això l'escola necessita una nova mirada (Bautista, 2009; Rodríguez, 2012), a partir de l'educació des de la comunicació, que fomenti la formació d'un subjecte que participe comunicacionalment en les noves possibilitats que ofereixen els mitjans i les noves tecnologies.

Perquè això siga així, no hi ha prou amb el fet "de exigir pluralidad a nivel de comunicación mediada" (Sunkel i Geoffrey, 2001), fan falta programes públics de formació ciutadana en comunicació.

La proposta d'un reforçament comunicacional com el que es proposa ací intenta recollir els reptes que plantegen els canvis en els subjectes (que, convé no oblidar-ho, evolucionen al llarg del temps), els avanços socials i els nous dispositius i gramàtiques inclosos en els nous i en els vells mitjans. Són tres els elements des dels quals es pot proposar aquesta perspectiva educomunicativa.

En primer lloc, cal que la pràctica docent s'orienti cap al desenvolupament de les competències narratives dels subjectes⁴⁵; es tracta de fomentar les habilitats expressives que permeten construir relats. Aquest aspecte es troba relacionat amb el capital cultural del qual es puga disposar en el lloc en què s'esdevinga l'acció educativa.

En segon lloc, cal que l'educació des de la comunicació es demane des de la ciutadania i des de la societat civil (Touraine, 2005).

I, en darrer lloc, es fa necessari que s'esdevinga una coordinació entre els diferents agents socials per tal d'organitzar-se en funció d'uns objectius que han de ser compartits.

El reforçament comunicacional com a escenari en el qual s'entrecrua allò social i allò subjectiu, les anàlisis crítiques i els diferents canals d'expressió recorden, al cap i a la fi, "los conceptos de Freire y de otros pensadores, cuyos postulados siguen siendo funcionales si se reapropian al marco del nuevo paisaje tecnológico y en las dinámicas sociales emergentes" (Phillippi i Avendaño, 2011: 68).

En definitiva, el reforçament comunicacional que proposa l'educació des de la comunicació porta l'acció educativa a relatar els nous contextos socials amb totes aquelles tecnologies a l'abast de la mà per tal que ajuden l'alumnat a relatar-se i a relatar-nos col·lectivament. Tot, però, sense caure en l'error de "pretender hacer lo mismo que la escuela hacía ayer con las herramientas de

⁴⁵ Tal com indica Bauman (2002), les competències narratives impliquen la capacitat crítica i analítica, però no solament de la comunicació mediada sino del context social en què es troben les persones. A més a més, no només significa conèixer els aparells tecnològics sinó també saber desenvolupar-se en les habilitats requerides per les gramàtiques emergents, "que permiten que un sujeto, por ejemplo, relate algo en 140 caracteres" (Phillippi i Avendaño, 2011: 67).

hoy” (Lombillo y Valera, 2012: 5), per això es fa necessari dur a terme un procés d’assimilació de la gestió del coneixement que poden aportar els mitjans de comunicació. Aquest procés esdevindrà, al capdavant, en l’eina que transforme el procés d’ensenyament-aprenentatge, i serà el mecanisme que podrà convertir-lo en una oportunitat de canvi cap a un model centrat en l’aprenentatge, el desenvolupament de la personalitat de l’alumnat i el diàleg entre aquest alumnat i el professorat.

1.5 ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ I LA GESTIÓ DEL CONEIXEMENT

La família va ser qui va protagonitzar i va conduir el discurs públic (i, per tant, la gestió del coneixement) durant segles, interposant-se entre l’individu i la societat, (Riera i Sarrado, 2000); amb l’era de l’escriptura, aquest paper el va assumir l’escola (Terricabras, 1998).

Avui, en l’era audiovisual, els mitjans i les noves tecnologies són un eix essencial en aquesta tasca de difusió del coneixement (Morduchowicz, 2008; Bas i Pérez de Guzmán, 2010; Pallarès Piquer, 2013b), tot i que es faria necessari que “para hablar de dinámicas mediadoras entre el ser humano y los entornos mediáticos se debe imponer la personalización, el diálogo y (...) se debe facilitar que el proceso de gestión de conocimiento se torne constructivo” (Riera i Sarrado, 2000: 31-32).

Mentre que l’escola tradicional relacionava el coneixement amb l’agrupació de sabers jerarquitats i ordenats, hui la majoria dels corrents pedagògics aposten per un coneixement construït individualment (Muglia, 2009), on l’aprenentatge és una activitat intencional⁴⁶ i que, per tant, en part

⁴⁶ Per això l’apartat 1.7 d’aquest primer capítol s’ocupa de la motivació en el procés d’aprenentatge.

depén de la voluntat i de la predisposició a participar en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

La reformulació dels conceptes d'ensenyament, que permet deixar enrere aquella idea que defensava que aquests conceptes són uns simples mitjancers en el procés de transmissió de coneixements, així com també la redefinició de l'aprenentatge com a element que supere el paper de passivitat reservat a la informació transmesa, impliquen la idea de gestió del coneixement entesa com el mecanisme que permet saber com accedir a les informacions necessàries, triar-les i aplicar-les a uns determinats objectius pedagògics.

Partint de la noció postmoderna del *coneixement* (Laudo, 2008), la utilització dels mitjans ha de servir per distingir el sentit factual del coneixement de l'explicatiu: “como cualquier otra metodología, el uso de los medios debe ayudar a distinguir entre realidad y objetividad, entre los hechos realmente existentes y la forma en que son captados y explicados” (Cabrera, 2005: 39). I, sobretot, el més rellevant és que aquest enfocament “lleva implícito el nuevo papel que los medios están jugando en la educación, convirtiéndose, de transmisores de información, en contenedores de una parte de los conocimientos. Ese nuevo rol no es una disfunción del proceso educativo, sino un síntoma del cambio de ese proceso” (Fontcuberta, 2003: 97).

Actualment, és impossible emmagatzemar per a tota la vida la quantitat d'informació que l'era digital genera (Rodríguez, 2012). Aquest ventall tan ampli d'informació qüestiona una part de les bases sobre les quals s'havien bastit els sistemes educatius (Fontcuberta, 2003 : 105):

Para empezar, ha entrado en crisis la idea de que existe un saber constituido, y que basta la transmisión de la información de profesor a alumno para que tenga sentido la enseñanza. Sabemos que el conocimiento se construye individualmente y que la información no tiene sentido para una persona si no está dispuesta a recibirla y a integrarla en su propia red de experiencias cognitivas. Esa predisposición es muy importante para la distinción de los conceptos de enseñanza y aprendizaje, ya que este último se define por una característica clave: es una actividad intencional. La autonomía del aprendizaje se define como la capacidad del alumno para escoger y para utilizar por sí mismo los recursos puestos a su disposición con el fin de definir su proyecto,

de trazar su itinerario, de apropiarse del saber y del saber-hacer y de evaluar sus conocimientos adquiridos. En el aprendizaje el alumno decide sus objetivos y los caminos para lograrlos mediante iniciativas propias, mientras que en la enseñanza es el profesor quien establece las pautas de acceso al conocimiento. Por desgracia ambos conceptos se han visto enfrentados en la práctica, ya que las libres iniciativas de los alumnos (aprendizaje) han sido contempladas como una distorsión, o incluso como una amenaza para los conocimientos impartidos por el profesor (enseñanza).

Així doncs, el que es fa des d'aquesta proposta d'educació des de la comunicació és suggerir un canvi de mentalitat i d'actitud: en lloc d'assumir la identificació tradicional de l'educació com a eix de transmissió de coneixements, ens postulem per una nova concepció: la gestió del coneixement.

Aquesta gestió es pot desenvolupar gràcies als mitjans de comunicació, els quals entenem no només com a vehicles essencials d'accés al coneixement sinó també com a elements que contenen una part de la informació que es caracteritza per la seua vinculació amb la realitat⁴⁷, per la transmissió mitjançant diferents codis, llenguatges i suports, que estimulen les sensacions i que proporcionen una oferta plural (en quantitat, tot i que no sempre en qualitat) de continguts:

El tipo de conocimiento que se ofrece sin tiempo para analizarlo, pero que describe un contexto social cercano que mezcla emociones, sensaciones y razonamientos, que llega al receptor desestructurado y atomizado, coexiste conflictivamente con el que se imparte en general en las aulas, descontextualizado, unívoco, esquematizado y ordenado en parcelas estancas según cada disciplina. Ese es el desafío al que nos enfrentamos tanto los que trabajamos en comunicación como los que lo hacemos en educación: complementarlos (Lombillo i Valera, 2012: 9).

⁴⁷ Encara que en la disciplina filosòfica existisca un debat, que sembla que no es tanque mai, al voltant de si "lo real es precisamente aquello independiente de lo que nosotros o una mente cualquiera pueda pensar" (Nubiola, 2001: 55), és evident que les ciències socials només poden d'ocupar-se'n a través dels mètodes existents en les diferents disciplines. Pensem que no hi ha cap mena d'entrebanc nihilista en això, ni n'hi ha tampoc en "lo que ya Husserl concluyó reduciendo fenomenológicamente, partiendo de Descartes, de que la conciencia sólo es condición de posibilidad de todo posible sentido de los objetos que conceptualizamos, no de su existencia real" (Laudó, 2008: 49).

Així, un dels principals reptes que se'ns planteja és la necessitat de renovació del coneixement semiòtic implicat en l'educació des de la comunicació: si bé fins fa poc les pràctiques educatives que s'apropaven a l'educació des de la comunicació tractaven d'incorporar-hi el coneixement disponible sobre el llenguatge textual i el llenguatge de la imatge (Aguaded i Cabero, 2014), ara es proposa anar més enllà i tractar d'incorporar allò que se sap (i allò que n'extraiem) sobre aspectes tals com el llenguatge de la publicitat, el dels diferents sistemes multimèdia, realitats virtuals, etc. (Wilson, 2012).

El currículum de la UNESCO al qual ens referíem en la justificació de la present tesi se centra en una sèrie de mòduls que, d'una manera o d'una altra, intenten vertebrar la gestió del coneixement que cal transmetre a l'alumnat. Aquests mòduls fan referència a aspectes com els llenguatges mediàtics, l'ètica de la informació, la publicitat i l'alfabetització informacional.

En cada mòdul es posa a l'abast del professorat els objectius d'aprenentatge, les aproximacions pedagògiques i les activitats més adients per estructurar la gestió del coneixement (Dezuanni i Monroy, 2011).

Les diferents competències clau relacionades amb la pedagogia de la gestió del coneixement i del currículum inclouen (Wilson, 2012: 17):

- La manera com el professorat ha d'entendre l'alfabetització mediàtica i informacional per tal que pugui ser relacionada amb el currículum escolar.
- El reforç de la idea segons la qual el professorat ha de ser capaç d'avaluar críticament els textos mediàtics i les fonts d'informació a partir de les funcions atribuïdes als mitjans i a la resta de fonts particulars d'informació.
- Els preceptes teòrics a partir dels quals el professorat ha d'adquirir les capacitats pedagògiques per ensenyar l'alfabetització mediàtica a l'alumnat.
- Les eines que permetran al professorat assolir el coneixement sobre les interaccions de l'alumnat amb les respostes dels mitjans.

- La idea que el professorat ha d'assimilar els conceptes centrals, les ferramentes d'investigació i les estructures de la disciplina per generar experiències d'aprenentatge que ajudem a construir un aprenentatge significatiu per a l'alumnat i que els prepare per al desenvolupament dels seu rol com a ciutadans i ciutadanes.

A l'Informe Delors (1996), paradigma de referència internacional en l'àmbit de l'educació, s'hi recullen els dos grans objectius de l'educació: "Promover los mapas de un mundo complejo y constantemente agitado, y la brújula que permia navegar en él" (Delors, 1996: 91). Els mapes fan referència a esferes de coneixements i de saber cada vegada més immensos; la brúixola implica la necessitat d'assolir punts de referència que eviten que l'alumnat es colapse per culpa dels fluxos d'informació que envaeixen el món en el qual viu.

És evident que ningú no pot acumular en la seua formació inicial un emmagatzematge de coneixement que es puga consumir al llarg de tota una vida, per això qualsevol corrent pedagògic ha de posar l'èmfasi en una sèrie de disposicions generals transponibles i a de readaptar el coneixement a situacions (del món real) que mai no paren d'evolucionar (Trilla, 2002).

Així, per tal d'aconseguir desenvolupar-se de manera coherent i autònoma, l'educació des de la comunicació ha de saber gestionar de forma precisa el coneixement que tot sistema educatiu malda per transmetre a l'alumnat i ha de suggerir vies concretes de fer operativa la gestió d'aquest coneixement i de vertebrar-la dins d'uns models d'ensenyament apropiats a diferents alumnes i a contextos escolars molt variats (Alvarado, 2011).

El treball de Di Croce (2009) és una guia destinada a fer palès que la gestió del coneixement, atenent a les característiques psicologicosocials de l'alumnat que acudeix hui a l'escola, és la base de l'alfabetització mediàtica. A partir dels usos d'internet, cinema, còmics i publicitat com a eines d'aprenentatge, Di Croce (2009) va facilitar una sèrie de conceptes clau referents a la capacitat d'aquests mitjans de generar coneixements. També

aporta un seguit d'activitats didàctiques per reflexionar sobre els diferents temes implicats en els mitjans a més a més d'activitats de producció com la creació d'una història davall el rol d'un editor o la desconstrucció d'anuncis que faciliten l'avaluació de la informació transmesa pels mitjans.

També comptem amb una investigació de Ferrés (2007) que es marca com a finalitat contribuir a elaborar els objectius, els processos i els continguts en la gestió del coneixement que es deriva de l'educació des de la comunicació. De la seua investigació se'n conclou que la competència en comunicació audiovisual depèn de la capacitat d'un individu d'interpretar i analitzar des de la reflexió crítica les imatges i els missatges audiovisuals, i, en segon lloc, de la capacitat d'expressar-se amb una mínima correcció en l'àmbit comunicatiu. L'estudi presenta una sèrie d'indicadors, dividits en dos àmbits: el de l'anàlisi i el de l'expressió: el llenguatge (coneixement dels codis i de la capacitat d'anàlisi dels missatges audiovisuals); la tecnologia (coneixement teòric i capacitat d'emprar les eines que possibiliten la comunicació audiovisual).

Un treball de Marquès (2009: 6) es dedica als docents involucrats en el desenvolupament competencial de l'alumnat. S'empra el concepte de "competència digital" definit com "la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de cinco grandes capacidades asociadas respectivamente a las diferentes dimensiones de competencia digital".

S'hi plantegen cinc dimensions:

- La dimensió de l'aprenentatge: la transformació de la informació en coneixement i la seua adquisició.
- La dimensió informacional: l'obtenció, l'avaluació i el tractament de la informació en entorns digitals.
- La dimensió comunicativa: la comunicació interpersonal i la social.

- La dimensió de la cultura digital: les pràctiques socials i culturals de la societat del coneixement i de la ciutadania digital.

-La dimensió tecnològica: l'alfabetització tecnològica i el coneixement i el domini dels entorns digitals.

Aquestes dimensions vertebraran l'objectiu final de qualsevol model pedagògic: aprendre i generar coneixement, i, aquestes dimensions, estaran molt determinades pels criteris de selecció dels recursos didàctics que faça el docent.

1.6 CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DELS RECURSOS DIDÀCTICS

Seguint Aguirre, Alonso i Vitoria (2007), per tal de promoure un model educatiu no es necessita només apostar per un (o per la combinació de diversos) plantejaments pedagògics, també es requereix presentar les condicions didàctiques per a la creació, la planificació i les activitats necessàries per assolir "l'èxit pedagògic" que tot sistema educatiu s'exigeix a ell mateix (Kilmenko, 2008: 202). Per tant, seguint Morrow (2006) es parteix de la base que els recursos didàctics han de ser una part més del sistema educacional, i no unes activitats plantejades com a experiències extraprogramàtiques.

Els recursos didàctics que s'empraran per dur a terme l'educació des de la comunicació⁴⁸ han d'estar integrats en la programació de l'assignatura

⁴⁸ Convé tornar a recordar que quan parlem d'educació des de la comunicació no plantegem una metodologia pedagògica que arracone els llibres ni un sistema educatiu basat exclusivament en uns mitjans tecnològics que facen desaparèixer el paper de guia del professor/-a. Tal com assegura Halté (1988), ensenyar també significa actuar sobre els coneixements i els valors del destinatari mitjançant el discurs, "de manera que el professor orienta la interpretació y el significado de lo que enseña y, por lo tanto, puede modificar, ampliando o sustituyendo, los conocimientos y valores de sus alumnos" (Lomas, 2001: 213).

El que cal, però, és que el professor o la professora tinguin en compte estratègies destinades a "esponjar" (Chilcoat, 1989) la densitat informativa dels discursos orals amb repeticions, paràfrasis, definicions, exemples, recapitulacions, *feedbacks*, etc. Així "Las

corresponent (Bravo, 2004), i el seu ús ha d'estar previst d'una forma planificada.

Per poder desenvolupar accions didàctiques que incidisquen en la competència mediàtica és convenient atendre els processos d'accés i de recerca d'informació, els diferents llenguatges que codifiquen els missatges del nostre temps la recepció i comprensió d'aquests missatges, la tecnologia que els difon i el seu suport (Amor Pérez i Delgado, 2012).

En el disseny o implantació de recursos per a una educació des de la comunicació no només s'ha de valorar el producte (audiovisual) sinó també el procés. Cal, també, tenir en compte l'edat de l'alumnat, el seu potencial i les seues opinions i sensibilitats (Pereira, Pinto i Pereira, 2012).

Seguint Duart i Sangrà (2000), podem afirmar que els recursos didàctics han d'incloure elements de motivació i d'estímul de l'aprenentatge. Aquests elements, des del punt de vista del disseny formatiu dels materials didàctics, han de fonamentar-se com a punt de partida mínim en els aspectes següents:

- El perfil de l'alumnat.
- El model de formació en el qual s'insereixen.
- La significació dels continguts que s'hi exposen.

Aquests aspectes o àmbits es relacionen entre ells de manera sistemàtica i no poden aïllar-se per separat. A més a més, "los recursos didácticos situados en un modelo formativo de relación entre profesorado y estudiantado tienen que diseñarse de manera que faciliten al máximo la interacción" (Duart i Sangrà, 2000: 92); tal com defensa la present tesi, en aquesta interacció recau una gran part de la vehiculació del procés d'aprenentatge.

estrategias que se utilizan para hacer comprensibles las explicaciones provocan que el discurso sea redundante. Pero esta redundancia (...) es necesaria cuando se persigue el objetivo de hacer comprender unos saberes que se supone que el destinatario no posee" (Lomas, 2001: 220).

És important tenir en compte que mentre que en la programació d'una assignatura l'ús d'un determinat mitjà ha de quedar recollit per a la seua tria o elaboració, en la seqüenciació didàctica (la unitat didàctica) el recurs didàctic pot incidir en dues maneres diferents (Jarauta i Ibernón, 2012):

- Com un mitjà de suport a la metodologia.
- Constituït en el mitjà de transmissió del contingut.

Amb tot, el més rellevant és que el recurs didàctic emprat no provinga de cap "supuesta fuente iluminada que marque el camino de la acción pedagógica, sino que este recurso constituya un espacio educativo intrínseco hacia la acción, es así como el alumnado se muestra más receptivo hacia los recursos didácticos que nos proporcionan los medios" (Scheuer, 2009: 15)

Alguns autors, com Ramizowski⁴⁹, defensen que els criteris de selecció d'un determinat mitjà didàctic han de partir dels continguts que necessitem transmetre i de les característiques específiques de cada un dels mitjans disponibles.

D'altres, com Gagné⁵⁰ es postulen a favor de dur a terme aquesta elecció tenint present les possibilitats dels diferents mitjans en funció de les característiques específiques de cada un. Un tercer grup, com Alfageme (2003) opinen que aquests criteris es comporten com estímuls didàctics abocats a assolir uns objectius relacionats amb l'aprenentatge.

A parer nostre, en la tria dels recursos didàctics intervenen factors molt diversos com: la disponibilitat tecnològica del centre educatiu, les condicions ambientals de l'espai físic (situació dels seients, sonoritat de l'aula, etc.). Pel que fa qüestions intrínseques:

La selección de estos medios la planteamos con respecto a los sistemas de comunicación que a través de ellos se pueden representar y que mejor se adaptan a sus condiciones, junto con otras cualidades como son: la

⁴⁹ Citat a Bravo (2004).

⁵⁰ Citat a Bravo (2004).

interactivitat del medio, su iconicidad, su sincronía o asincronía como recurso y la posibilidad de que sean usados a distancia (Bravo, 2004: 118).

Al capdavant, es tracta d'establir un ensenyament-aprenentatge que, sense oblidar que té com a objectiu final la transmissió de sabers, es puga inserir en contextos amb els menys formalismes possibles. És per això que, en certa manera, els recursos didàctics han de possibilitar que l'alumnat puga exercitar:

- La destresa en el maneig de mitjans diversos i en espais virtuals de simulació.
- Un aprenentatge col·lectiu en el qual hi participen experiències diverses i un coneixement distribuït en la comunitat.
- Una proposta equilibrada entre aprenentatge experiencial, tutela i reflexió col·lectiva.
- Un codiseny d'experiències d'aprenentatge personalitzat per a les necessitats i per a les experiències personals.

Una tria adequada de recursos didàctics, la resolució de problemes i el desenvolupament de les activitats són els tres elements que donen sentit als processos d'indagació i d'organització docents (Paredes, 2009). Pel que fa al darrer aspecte, el de les activitats, està relacionat amb les diferents dimensions que configuren l'eix pedagògic de l'educació des de la comunicació. La taula següent determina el lligam entre les dimensions i les activitats:

DIMENSIÓ	ACTIVITATS
	-Realitzar recerques temàtiques a través de buscadors.

Accés i recerca d'informació	-Accedir i consultar bases de dades, biblioteques, pàgines d'organismes etc. -Buscar i recuperar informació sobre pel·lícules, llibres etc.
Llenguatge	-Analitzar els diferents codis que apareixen en anuncis, pel·lícules, converses de xats, etc. -Redactar textos.
Tecnologia	-Utilització de diferents ferramentes tecnològiques per a l'elaboració de documents audiovisuals.
Processos de producció	-Descomposició d'un programa en fases. -Anàlisi de les diferències entre emissions en directe i en diferit.
Política i indústria mediàtica	-Simulació sobre l'enviament d'una queixa.
Ideologia i valors	-Analitzar l'ús d'estereotips en els diferents mitjans audiovisuals. -Analitzar els aspectes de fiabilitat d'un lloc web.
Recepció i comprensió	-Resumir i organitzar la informació a través de mapes conceptuals. -Analitzar les sensacions que ens desperten programes o anuncis publicitaris.

Participació ciutadana	-Role playing sobre diferents tipus de participació a través de les tecnologies.
Creació	-Produir productes audiovisuals (curtmetratges) mitjançant ferramentes com Movie Maker, Pinnacle ... -Realitzar poscasts. -Creació de documents multimèdia. -Elaboració de blogs o wikis.
Comunicació	-Foment del debat o de la discussió a través d'entorns virtuals. -Realització de projectes col·laboratius a distància. -Col·laboració en la solució d'activitats amb ajuda de ferramentes tecnològiques.

Taula 2. Relació entre les dimensions i les activitats. (Font: Pérez i Delgado, 2012: 33)

Els recursos, a més a més, han d'equilibrar l'ajustament a la diversitat existent entre l'alumnat que hi haurà dins de l'aula, han d'apropar, simplificar i fer visual la realitat que es vol apropar a l'alumnat (els continguts), sempre en consonància amb el currículum.

Els recursos han de ser, al capdavant, el suport de l'oferta informativa que els sabers educatius han de transmetre, i que el docent posarà al servei de l'aprenentatge.

1.7 L'EDUCACIÓ DES DE LA COMUNICACIÓ COM A ELEMENT DE MOTIVACIÓ EN L'APRENTATGE.

Un dels factors més rellevants en la qüestió de l'èxit acadèmic és el de la motivació de l'alumnat (Fernández, Anaya i Suárez, 2012), definida com el procés que dirigeix aquest alumnat cap a l'objectiu o la meta d'una activitat.

La motivació és un dels elements més rellevants que intervenen en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge (Duart i Sangrià, 2000). És quelcom inferit i que es veu influït tant per les circumstàncies que envolten el comportament com pels antecedents i els conseqüents.

El subjecte que aprén configura el seu aprenentatge mitjançant l'estímul que li representa el desig o la necessitat de formació, com també mitjançant la significació que l'objecte d'aprenentatge pugui tenir per a la seua realitat diària. L'estudiant aporta, des que inicia l'acció formativa que a poc a poc se li anirà implementant, aquella motivació que resideix en el desig o en la necessitat d'aprendre (Weiner, 1992); però el fet de mantenir i fomentar aquesta motivació també ha de ser l'objectiu de qui ha dissenyat i de qui condueix el procés de formació. Tant els dissenys curriculars com l'acció docent que desenvolupe el professorat han de conèixer, potenciar i mantenir la motivació inicial de l'alumnat com a element de progrés i de millora de tot procés d'aprenentatge (Duart i Sangrià, 2000).

Tota motivació es relaciona amb un procés que prèviament ha activat una determinada conducta, en un sentit concret, i també té en compte aspectes com la persistència necessària per tal d'arribar a la meta proposada (Brophy, 2005).

Les metes representen un constructe que ajuda a predir la conducta (Álvarez et al., 1998); poden agrupar-se en metes relacionades amb la valoració social, metes relacionades amb la mateixa tasca i metes que tenen relació amb el subjecte (Weiner, 1986).

En l'àmbit educatiu, seguint Dweck (1986), les metes referides al subjecte es poden concretar en metes d'aprenentatge i metes de rendiment.

Les metes d'aprenentatge suposen, per part del subjecte, el desenvolupament i la millora de la capacitat. Les metes de rendiment, en canvi, recullen el desig de demostrar a la resta la competència que aquell subjecte té (i, conseqüentment, l'obtenció de valoracions positives per part de la resta d'individus).

Reeve (1995) explica que l'alumnat que s'orienta cap a metes d'aprenentatge sol implicar-se en tasques que suposen un desafiament, mentre que els que es decanten per metes de rendiment tendeixen a evitar les tasques que impliquen un major risc de fracàs. El fet de "tener una u otra meta depende del concepto que el sujeto tenga de su capacidad, bien como algo estático o dinámico" (Álvarez et al., 1998: 93).

La taula següent resumeix les característiques d'un alumnat i de l'altre:

Alumnes amb metes d'aprenentatge	Alumnes amb metes de rendiment
<p>-S'interessen per l'adquisició de noves habilitats i per la millora dels seus coneixements, encara que hi haja un risc a cometre errades.</p> <p>-La seua atenció se centra en la realització de la tasca.</p> <p>-Les errades es conceben com un fet natural, d'elles se n'extrauen conseqüències que permeten l'aprenentatge.</p> <p>-La incertesa al voltant dels resultats es percep com un repte.</p>	<p>-Solen interessar-se en obtenir valoracions positives de la seua capacitat i intenten evitar les negatives, fins al punt de preferir una valoració positiva sobre una tasca fàcil que una negativa sobre una tasca més desafiament i significativa</p> <p>-L'atenció se centra fonamentalment en els resultats.</p> <p>-Les errades es consideren com a fracassos que posen en perill la válua de la capacitat.</p> <p>-La incertesa al voltant dels resultats es percep com una amenaça.</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Prefereixen tasques amb les quals poden aprendre -Busquen informació precisa sobre allò que coneixen i sobre el que desconeixen per tal de millorar la pròpia habilitat. -En l'avaluació de la pròpia actuació, empren estàndards personals i flexibles, i tenen en compte la seua consecució a llarg termini. -Es recolzen en l'esforç que estan disposat a dur a terme -Consideren el professor/-a com a font d'informació y d'ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> -Prefereixen tasques amb les quals puguen destacar. -Busquen, per damunt de qualsevol altre aspecte, èxit. -En l'avaluació dela pròpia actuació, són normatius, immediats i rígits. -No es basen en l'esforç, sinó en la percepció de la seua competència actual. -Consideren el professor/-a com un jutge sancionador.
--	---

Taula 3. Característiques dels alumnes amb metes d'aprenentatge i dels alumnes amb metes de rendiment. (Font: Álvaàrez et al. 1998).

L'educació des de la comunicació possibilita que l'acció pedagògicoeducativa pugua establir inicialment "línies base" (Villa, 1990) per a cada alumne/-a. Aquesta estratègia permet que el professor/-a pugua proposar una varietat de metes que, d'una banda, siguen pròximes a l'alumnat⁵¹, i, de l'altra, li donen la possibilitat d'assimilar coneixements: aquestes metes els fan veure que estan aprenent alguna cosa i que, per tant, permet que siga possible que vagen adquirint resultats positius de manera equilibrada (Machargo, 1991).

Motivar l'alumnat perquè es torne autònom i interessat en l'aprenentatge és un dels objectius que l'ensenyament ha de marcar-se en qualsevol sistema educatiu (Colom et al., 1997). Per a tal efecte és pertinent comprendre com es manifesta la motivació de l'alumnat quan es troba dins l'aula, immers en les

⁵¹ És una idea que ja s'ha justificat en l'apartat 1.1 de la tesi.

tasques inserides en l'acció educativa. Diferents investigacions han demostrat que l'alumnat es troba altament motivat si l'aprenentatge dins l'aula es produeix a través de la mediació d'algun mitjà de comunicació (Franco i Justo, 2010; Vázquez Barrio, 2011; Moeller, Powers i Roberts, 2012). Tot i així:

Es importante reconocer que esto implica un gran desafío. En realidad, aunque las investigaciones hayan demostrado que el nivel de motivación aumenta, el uso de los medios, en primera instancia, entra en conflicto con una lógica escolar que se asienta en dimensiones como la graduación, repetición, esfuerzo y abstracción, requisitos metodológicos y procesos decisivos para la efectividad de la acción formativa⁵² (Pinto, 2008: 111).

La motivació es pot entendre com la implicació que té l'alumnat envers l'escola, d'una forma general, i cap a les tasques que en ella s'hi desenvolupen, d'una manera més específica (Fernández, Anaya i Suárez, 2012).

Quan l'alumne o alumna s'insereix en una actitud adequada, activa les conductes i la persistència necessàries per assolir un determinat objectiu. Un estudiant motivat posarà en funcionament estratègies eficaces per aconseguir uns resultats més adequats i a més llarg termini, i també per mantenir la seua implicació en les tasques (Vermunt i Verloop, 1999).

Segons Pintrich i Shunk (2006), la motivació és el procés que ens dirigeix cap a l'objectiu o la meta d'una activitat, que la instiga i que, en certa manera, la manté.

La motivació implica l'existència d'unes metes o punts d'arribada que donen ímpetu i direcció a l'acció (Weiner, 1992); la visió cognitiva de la motivació porta implícita l'èmfasi i la rellevància que s'atorga a aquests punts d'arribada (Lazarus, 1991), uns punts que no sempre són del tot explícits i que, a més a més, poden canviar amb l'experiència i amb els condicionants que ens anem trobant durant la nostra vida. Però, en qualsevol cas, el més important

⁵² El mateix Pinto (2008: 113) després proposa els mecanismes pedagògics que cal emprar per tal de fer possible l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge, basats en: una contextualització que ajude a ubicar la informació en diferents escales i registres; la construcció i l'atribució de sentit, la via didàctica que ens permet passar de la mera informació al coneixement i que involucra els debats i, en darrer lloc, la capacitat per a la presa de decisions.

per a l'àmbit educatiu és entendre que l'escola ha de saber aprofitar que els individus sempre tenen alguna cosa en el cap que o bé malden assolir o bé procuren evitar (Goddard, 2001); és fonamental, doncs, que l'escola siga capaç de posar-se com a objectiu el fet d'assumir el rol d'espai d'interrogació de la vida i del món.

La motivació necessita una certa activitat física o mental (Slavin, 1995). L'activitat física comporta esforç i altres accions manifestes; la mental inclou un ventall d'accions cognitives: organització, planificació, presa de decisions, assajos mentals, resolució de problemes i avaluació de cada progrés (Pintrich i Shunk, 2006). La majoria de les activitats en les quals l'alumnat es veu compromés dins de l'acció educativa s'organitzen amb el propòsit d'assolir les metes (Ryan i Deci, 2000).

En l'educació, tant o més que en la resta dels àmbits de la nostra vida, qualsevol activitat *motivada* està "instigada" i "sostinguda" (Meece, 1997) per metes i per punts d'arribada; concretar i dirigir-se cap a una meta o cap a un punt d'arribada és un procés important i, alhora, complex, perquè implica una capacitat de compromís i un intent de donar algunes passes amb encert.

Però, a més a més, tal com indiquen Hong et al. (2000), en els processos motivats sol ser important sentir que s'és capaç de sostenir l'acció que s'està duent a terme, tot i que, en realitat, moltes de les metes ambicioses a les quals aspirem les entreveiem a llarg termini, com aconseguir un graduat escolar o una titulació superior, per exemple.

Gran part del que sabem sobre la motivació intenta explicitar com les persones responen a les dificultats i als entrebancs que van apareixent quan es persegueixen aquestes metes a llarg termini (Zimmerman i Martínez Pons, 1992). Aquests processos motivacionals comporten expectatives i conseqüències que, d'una manera o d'una altra, serveixen per perllongar i mantenir qualsevol motivació.

Una creença estesa dins de l'àmbit de les investigacions sobre la motivació és que les persones “estamos naturalmente motivadas⁵³ por aprender, por crecer y por desarrollarnos” (González Torres, 1997: 12), per això és essencial la relació recíproca entre la motivació i l'aprenentatge, i entre la motivació i l'execució: la motivació influeix en l'aprenentatge i en l'execució, i allò que l'alumnat fa i aprèn afecta la seua motivació (Schunk, 1991). Quan l'alumnat assoleix metes d'aprenentatge establertes, l'assoliment d'aquestes metes facilita que pugua convèncer-se que té les facultats i els requisits necessaris per tal de progressar en el procés d'aprendre.

L'alumnat que està motivat per aprendre (és a dir, receptiu i predisposat a evolucionar dins del sistema d'ensenyament-aprenentatge) acostuma a percebre que, una vegada ha aconseguit les metes inicials, es troba intrínsecament motivat per continuar aprenent més coses (Meece, 1991). D'aquesta manera:

Es muy probable que los estudiantes motivados para aprender dediquen un gran esfuerzo mental mientras se les enseña y que utilicen las estrategias cognitivas que consideran que les facilitarán su aprendizaje, en tanto en cuanto les ayudan a organizar y estructurar la información, supervisar su nivel de comprensión y adquisición y se capaces de relacionar los nuevos conocimientos con los viejos (Peterson, Swing, Braverman i Buss, 1982: 537).

Tot i aquest desig inherentment humà per aprendre que apuntaven les paraules anteriors, McCombs (1991) explica que no es veuen suficients mostres d'aprenentatge al llarg de la vida en les nostres escoles i societats, ja que, de fet, en moltes ocasions, en l'àmbit escolar ens trobem amb més apatia i desinterès per part de l'alumnat que no amb una motivació per aprendre⁵⁴.

⁵³ Els psicòlegs que han estudiat conceptes motivacionals els han usat per donar compte de la iniciació, la direcció, la intensitat i la persistència de la conducta. Les teories de la motivació han experimentat canvis al llarg del segle XX com a conseqüència de la influència de les escoles i dels paradigmes que han anat apareixent en l'àmbit de la psicologia (Brophy, 1999).

⁵⁴ Les paraules de McCombs són de principis dels 90, però no han perdut vigència, ja que coincideixen amb opinions posteriors com les de Jacquinet (2003), Martín Barbero (2012),

Aleshores, si en principi tots estem motivats per aprendre, per què s'esdevé aquesta apatia? Segons McCombs (1991), alguns dels factors responsables d'aquesta situació són:

- Les metes i els resultats d'aprenentatge acceptats socialment no són acceptats personalment com a significatius i valuosos per una part de l'alumnat.
- No s'ha tingut present com a base de la pràctica educativa la importància que té per als individus la responsabilitat personal per l'aprenentatge i la necessitat de tria i control de les situacions d'aprenentatge⁵⁵.
- En alguns contextos educatius no es creen climes de suport i relacions de qualitat afectiva que puguen afavorir l'aprenentatge.
- Els currículums⁵⁶ no han parat esment a les necessitats dels subjectes ni a l'interès d'ajudar-los a comprendre el seu propi funcionament psicològic.

Hernández Hernández (1991) afegix altres factors que expliquen la desmotivació de l'alumnat que acudeix als centres escolars:

- El futur professional és incert, i l'educació rebuda no garanteix un lloc de treball⁵⁷.

Rodríguez (2012), etc. És per això que la present tesi investiga i es postula a favor de l'educació des de la comunicació audiovisual.

⁵⁵ En aquest sentit, Jacquinet (2003: 44) afirma que un dels errors dels sistemes educatius ha estat "oponer saberes mediàtics, a los que los jóvenes están acostumbrados, y saberes escolares. Es por ello que ignorar la influencia de los medios y mantener la tradición escolar distanciada de la realidad social de los jóvenes y apoyándose en el modelo de la exposición magistral y oral es un desacierto".

⁵⁶ Dedicarem l'apartat 2.2 de la present tesi a la integració curricular de la comunicació mediàtica.

⁵⁷ Aquesta asseveració sempre es veurà condicionada per la situació socioeconòmica de cada moment.

-Socialment predomina un sistema de valors basat en el plaer i en el benestar, cosa que no referma ni la voluntat ni l'esforç necessaris en la tasca d'aprendre.

-L'ensenyament primari i el secundari no està ja orientat a una minoria com passava fa dècades, sinó a tothom; aquest fet propicia que siga més complicat que tot l'alumnat pugua sentir el "desig d'aprendre" en allò que l'escola li ofereix.

-Els mitjans de comunicació social, en especial la TV⁵⁸, són més atractius que els procediments emprats pels sistemes educatius. La imatge, la novetat i el dinamisme que aquests mitjans ofereixen poden facilitar la concentració en les tasques; la lectura de llibres o el seguiment de les classes no proporcionen tants estímuls novedosos.

-A l'escola li resulta difícil harmonitzar el desenvolupament de l'autorealització personal –oferir respostes a les necessitats de l'alumnat– amb la necessitat de respondre a la demanda social, a les exigències que en matèria educativa es deriven de la política.

Tradicionalment, la motivació cap a l'activitat escolar s'ha enfocat des de tres aspectes, molt rellevants sobretot a causa de les implicacions educatives que comporten (Macías i Gómez, 2007): les variables que influeixen en la motivació cap a l'escola, el canvi de la motivació en el transcurs de la vida escolar i les diferències en la motivació entre estudiants amb rendiment acadèmic diferent.

Per això els estudis sobre el component motivacional dins l'àmbit escolar han hagut de recollir variables com les creences d'autocontrol, l'autoeficiència per a l'aprenentatge, l'autoeficàcia per al rendiment, l'ansietat i les metes acadèmiques (Fernández, Anaya i Suárez, 2012).

⁵⁸ Cal tenir en compte que les paraules d'Hernández Hernández son de l'any 1991, per això no s'esmenta l'Internet.

De totes aquestes variables, Brophy (2005) indica que les metes acadèmiques se situen en el nivell intermedi, més pròximes al nivell cognitiu, atés que són les metes⁵⁹ les que configuren un patró integrat per les variants motivacionals que, al capdavant, acaben provocant les intencions del comportament (les ganes per aprendre, en definitiva) de l'alumnat.

Per tal que els aprenentatges siguin motivadors i l'alumnat compregui el valor de l'esforç, l'acció educativa ha de ser el més operativa possible (Rodríguez, 2012), és a dir, l'alumnat ha de dur a terme accions que enllacen l'aprenentatge acadèmic amb l'aprenentatge social. I ací, l'educació des de la comunicació torna a comptar amb tot un seguit d'avantages; per això Del Moral, Villalustre i Neira (2013: 66), en una investigació duta a terme en catorze escoles d'Astúries van concloure que:

Como consecuencia de la integración curricular de las TIC, el profesorado que ha formado parte del estudio ha percibido que sus alumnos son más receptivos, participativos y colaboradores con las tareas que desarrollan en el aula. Generalmente, los docentes emplean diferentes estrategias para captar la atención y fomentar la actividad de los estudiantes. Las nuevas tecnologías facilitan este proceso al propiciar la realización de actividades interactivas y dinámicas, capaces de posibilitar la adquisición de nuevos aprendizajes.

Estudis en diferents parts del món han descobert canvis en les metes de l'alumnat en el transcurs de la vida escolar (Lepper i Henderlong, 2000). Tal com avança un curs, l'alumnat mostra més interès en metes de desenvolupament dirigides a obtenir beneficis tals com una qualificació satisfactòria, i va minvant la preocupació per les metes preocupades per l'aprenentatge pròpiament dit (Anderman i Maehr, 1994; Spinath i Spinath, 2005), ja que, tal com progressa l'any acadèmic, "el interés por el aprendizaje

⁵⁹ Els estudis de les metes han presentat diferents classificacions. Una de les realitzades en les primeres investigacions és la de "metes d'aprenentatge" (Dweck, 1986). Els i les estudiants orientats a la meta d'aprenentatge estan interessats en l'aprenentatge en si mateix, mentre que els qui s'orienten cap a la meta de rendiment en realitat busquen obtenir judicis favorables sobre la seua competència, cosa que, segons Nicholls (1984), els permet adoptar pautes de conducta i de pensament que repercuteixen directament en els nivells de rendiment acadèmic.

decrece, los estudiantes se perciben menos competentes en sus habilidades para cumplir la demanda escolar y hay un aumento en la evasión de actividades académicas y un efecto negativo creciente de las formas de evaluación en las que los exámenes tienen el mayor peso para la calificación” (Macías i Gómez, 2007: 4).

Diferents estudis (Wentzel i Wigfield, 1998; Covington, 2000; Schiltz; Flores, Stevens i Lo, 2005) indiquen que el rendiment acadèmic es relaciona amb la disposició de l'alumnat cap a les activitats escolars. Aquell alumnat amb un rendiment alt basa l'aprenentatge en estratègies cognoscitives més complexes, és més autònoms en les activitats acadèmiques, percep que és més competent per obtenir èxit a l'escola, les seues metes estan més enfocades a desenvolupar nous coneixements i sent més control sobre les situacions d'aprenentatge (Macías i Gómez, 2007).

Els alumnes que obtenen uns resultats més baixos, en canvi, basen els aprenentatges en estratègies i coneixements feblement desenvolupats, mostren una major dependència quan aprenen, un menor interès per desenvolupar nous coneixements i una percepció pobre de si mateixos com a aprenents (Pardo i Tapia, 1990).

En el context del ja ben entrat segle XXI, un dels reptes dels sistemes educatius és endegar pràctiques educatives que puguin contribuir al desenvolupament de patrons motivacionals que sostinguen l'interès per conèixer i el desig d'aprendre, aspectes que cal que vagen fins i tot més enllà els límits de la classe. Per això la present tesi es titula *L'educació des de la comunicació audiovisual*, i per això proposa els diferents mitjans de comunicació en general (i n'emfasitza l'ús del camp de la publicitat, en particular) com a eines d'aprenentatge relacionades amb la motivació, atés que la motivació convé que tinga connexió amb totes les activitats de l'aula i influeix en l'aprenentatge de nous comportaments i en l'execució de conductes prèviament conegudes (Pintrich i Schunk, 2006).

Així, el binomi educació-indústria mediàtica ens permet proporcionar a l'alumnat experiències apropiades al seu nivell de desenvolupament: tal com han demostrat Franco i Justo (2010), amb l'ús dels mitjans de comunicació dins de les aules s'esdevé un creixement cognitiu per part de l'alumnat, ja que les activitats i les experiències que des dels mitjans se'ls proposa no estan per sobre del nivell de desenvolupament de l'alumnat.

1.7.1 LA MOTIVACIÓ O LA DESMOTIVACIÓ EN FUNCIÓ DEL CONTEXT.

Un context d'aprenentatge adequat i que estimule les ganes d'aprendre pot arribar a activar en l'alumnat un interès personal mitjançant el procés "d'internalització" (González Fernández, 2005). Així, és essencial que la pedagogia tinga en compte que cal fomentar una acció educativa inserida en un context que ofereisca a l'alumnat materials o situacions que desperten o que aprofiten el seu interès (Alonso Tapia, 1997; Burden, 2000).

Silva (2003) aporta una sèrie d'estratègies que poden ajudar a estimular les ganes d'aprendre:

- Establir objectius clars. Resulta de gran ajuda per a l'alumnat conèixer les expectatives de l'acció educativa i l'objectiu que cal assolir, ja que, tal com indica Mitchell (1993), això facilita el descobriment de l'estructura del contingut que s'ha d'aprendre, i també afavoreix les estratègies d'aprenentatge i millora la distribució del temps de treball.
- Conèixer els seus interessos: per descobrir-los, cal escoltar l'alumnat, acció que s'estableix com a pas previ per tal d'adaptar als seus interessos els continguts i les activitats de la matèria.
- Seleccionar continguts que es puguin relacionar amb esdeveniments recents. De la mateixa manera, quan es dissenyen activitats cal triar

aquelles que possibiliten a l'alumnat el descobriment dels seus propis interessos mentre abasten els objectius didàctics plantejats.

- Emprar una diversitat important de materials.
- Situar l'objecte d'aprenentatge en un escenari conegut de l'alumnat. Es tracta de connectar-lo tant amb continguts ja estudiats com amb alguns que hauran de vindre.
- Fer-se preguntes. Una vegada iniciat el tema, convé estimular l'interès formulant preguntes i plantejant obstacles relatius al contingut que es treballa⁶⁰.

També ajuda a millorar l'aprenentatge que el o la docent expresse interès pels continguts que es treballen a classe, fet que es pot palesar mitjançant (Bergin, 1999):

- Projectar entusiasme. Schiefele (1991) destaca que la manera en què s'expressa el col·lectiu docent i el to⁶¹ emprat són factors tant o més rellevants que qualsevol altre.
- Modelar l'interès per l'aprenentatge. Tracey et al. (2005) van demostrar que aquells/-es docents que aconseguien que l'alumnat entenguera que el mateix docent valora l'aprenentatge com una activitat gratificant aconseguien millors resultats del seu alumnat que els que no paraven atenció a aquest aspecte.
- Introduir les tasques de manera positiva: convé que el o la docent es mostre positiu i que ofereca unes directrius d'aprenentatge clares.
- Esperar l'interès de l'alumnat: si qui ha de ser guia del procés d'ensenyament creu que el contingut que presenta a l'alumnat no és estimulants, es condiciona la receptivitat d'aquest alumnat (González

⁶⁰ En aquest sentit, tal com va demostrar Wolters (1999), la necessitat de resoldre una ambigüitat plantejada per un docent és una de les estratègies que aconseguix que l'alumnat retinga més informació.

⁶¹ Un dels avantatges de l'educació des de la comunicació audiovisual és que el o la professora, prèviament, pot seleccionar aquells productes audiovisuals que disposen d'uns personatges amb un to de veu imponent.

Fernández, 2005), ja que pot provocar que aquest alumnat reaccione amb indiferència o avorriment (Wolters, 1999).

Renninger et al. (1992) van aprofundir en nombrosos aspectes relacionats amb l'estudi de l'interès en el context acadèmic. Van analitzar l'interès personal i el van relacionar amb l'aprenentatge i amb l'interès situacional referit a la comprensió de textos.

Tot i que les investigacions sobre aquest tema han avançat des de la investigació d'aquests autors, que és de l'any 1991, el que resulta més rellevant i continua sent vàlid és acceptar que la interacció entre els contextos creats pel professorat i les característiques amb les quals l'alumnat se centra en el treball escolar no és estàtica sinó dinàmica (Huguet, 2001). Alonso Tapia (1997: 15) ho explica així:

Un alumno puede comenzar una actividad propuesta por el profesor con sumo interés y, al poco rato, dejar la tarea y ponerse a hablar con los compañeros. ¿Qué ha producido este cambio? [...] ¿Puede el profesor controlar esos cambios o, por el contrario, las variaciones de interés y motivación de los alumnos durante el proceso de realización de una tarea escapan a sus posibilidades de intervención?

La clau a la resposta de la pregunta de la cita anterior rau en el clima motivacional que el professorat genera dins l'aula, un clima que cal que es tradueixi en la representació que l'alumnat du a terme respecte de què es allò que compta en el desenvolupament de la classe (Tracey et al., 2005), què és allò que el professorat espera d'ell (Schiefele, 1999) i quines conseqüències pot tenir, en aquest context escolar, actuar d'una manera o d'una altra (Alonso Tapia, 1997).

Aquests factors, que esdevenen modificables en la mesura en què la realitat va reestructurant-se (fet que implica que les estratègies pedagògiques del professor/-a hagen d'anar adaptant-s'hi), constitueixen el paradigma des del qual l'alumnat atribueix significat a l'activitat d'aprenentatge diària, context que,

al capdavall, augmenta o disminueix les ganes i la motivació per aprendre, per això acceptem que “el objetivo principal de todo profesor debe ser modificar de determinada manera el entorno educativo para facilitar que los estudiantes respondan adecuadamente a sus estímulos” (Pintrich i Schunk, 2006: 23).

Atès que un àmbit que estimula la motivació són els mitjans de comunicació i els tecnològics (Salomon⁶², 1984; Jacquinet, 2003; Pindado, 2009; Franco i Justo, 2010; Aguaded i cabero, 2014; etc), es pot concloure que la incorporació dels mitjans a l'ensenyament, en el context sociològic actual, esdevé rellevant; ha d'anar acompanyada de la integració dels continguts de la “realitat quotidiana” (Fontcuberta, 2003) amb els de la ciència disciplinar; la conjunció dels codis tradicionals amb els nous codis, i la barreja dels formats comunicacionals propis de l'escola amb els nous formats⁶³.

1.7.2 INFLUÈNCIES DEL PROFESSORAT I DE LA CLASSE.

Tradicionalment, la motivació de l'alumnat es plantejava des d'una perspectiva externa en la qual el principal protagonista era el professor/-a. (Fernández, Anaya i Suárez, 2012). Des d'aquest punt de vista, la funció del professorat era la de generar les possibilitats instruccionals que afavoriren la motivació de l'alumnat (relacions en l'aula entre professorat i alumnat, etc.).

Posteriorment, la disciplina psicològica ha plantejat l'estudi de la motivació de l'alumnat des d'una perspectiva interna on el principal

⁶² Salomon va estudiar i avaluar l'esforç mental d'un grup d'estudiants i va detectar que es relacionava amb l'autoeficàcia. I els xiquets i les xiquetes disposaven del nivell més elevat d'autoeficàcia quan aprenien alguna cosa de la televisió o de veure una pel·lícula. En el cas dels textos, Pintrich i Shunk (2006) asseguren que Salomon va detectar-hi també un nivell de correlació elevat i positiu entre les mesures d'autoeficàcia davant l'esforç mental i els objectius aconseguits.

⁶³ Precisament per això es dedicarà l'apartat 3.6 a les noves alfabetitzacions, més concretament a l'alfabetització digital.

protagonista és el mateix alumnat (Suárez i Fernández, 2011); amb aquest enfocament és el professorat qui ha de tenir competències emocionals capaces de fer que l'alumnat perceba que es tenen en compte les seues preocupacions i interessos (Hernández Pina, 2007). D'aquest manera, es fa possible un apropament entre professorat i alumnat, fet que acaba afavorint la motivació acadèmica (Bernal i Cárdenas, 2009).

A partir dels anys 80, la intervenció educativa considera de manera conjunta els components cognitius i motivacionals i, per tant, estableix que la disposició afectivo-motivacional condiona el funcionament cognitiu, i aquest, alhora, influeix en la motivació del que s'aprén (Fernández, Anaya i Suárez, 2012).

Així, tot allò que el professorat fa dins de l'aula té una possible repercussió motivacional sobre l'alumnat (Stipek, 1996), això inclou no només les accions motivacionals del professorat (establir metes, premiar-ne l'òptima execució, etc) sinó altres activitats com agrupar l'alumnat o la gestió del desenvolupament de la classe, així que “pocas personas discutirían la idea de que los profesores pueden influir en la motivación del estudiante” (Pintrich i Schunk, 2006: 301).

L'eficàcia didàctica no s'assoleix només mitjançant la claredat expositiva, perquè, si es pretén que l'alumnat mostre i predisposició per aprendre, també cal que el professorat pugua aconseguir que allò que explica resulte interessant i que ofereisca una imatge d'ell mateix acceptada per l'alumnat (Lomas, 2002).

Els plantejaments del professorat, per tant, han de partir del coneixement dels diferents tipus de possibilitats i metodologies instruccionals, de les característiques motivacionals de l'alumnat, de l'autoregulació de la seua pròpia motivació⁶⁴ i de la interacció de tot això amb les variables del context (Gargallo, Suárez i Ferreras, 2007).

⁶⁴ El professorat ha de regular el seus propis impulsos motivacionals en el sentit que no pot caure en l'ús dels mitjans de comunicació com a simples eines d'entreteniment ni pot plantejar metodologies prèviament establertes, com s'ha vist en l'apartat 1.5 de la tesi.

Pel que fa al primer fet apuntat en el paràgraf anterior, en la investigació sobre l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge en catorze escoles d'Astúries, Del Moral Villalustre i Neira (2013: 66) van constatar que, per tal de poder apostar per una pedagogia basada en l'educació des de la comunicació, “es condició necesaria una cualificación docente, que le permita utilizar los medios con una finalidad educativa y formativa. En este sentido, es satisfactorio comprobar cómo más de la mitad del profesorado que ha formado parte del estudio considera que posee las habilidades necesarias para llevar a cabo esta tarea”.

Així, aquestes habilitats de les quals ha de disposar el professorat i les activitats relacionades amb la gestió de la classe, planificades per tal de prevenir, minimitzar i solucionar problemes, també afecten la motivació de l'alumnat, per això és fonamental parar atenció a les interaccions entre l'alumnat i el professorat.

1.7.3 INTERACCIONS ALUMNAT-PROFESSORAT

Les classes són àmbits d'activitat en els quals professorat i alumnat interactuen constantment. El professorat fa preguntes, proporciona *feedback*, esperona i crítica, contesta a les preguntes que li fan i ofereix ajuda quan se li demana. Cal, però, analitzar com afecten totes aquestes interaccions en la motivació.

El *feedback* del professorat és una de les funcions més rellevants del procés d'ensenyament-aprenentatge (Rosenshine i Stevens, 1986).

Seguint Pintrich i Schunk, podem distingir quatre tipus de *feedback*:

Tipus	Descripció	Exemple
Execució	Proporciona informació sobre la correcció del treball. Pot incloure-hi informació correctiva	“Molt bé” ; “La primera part, molt bé, ara necessitem millorar la segona”.
Motivacional	Dóna informació sobre el progrés i la competència; pot incloure comparacions socials i persuasió.	“Ara ho has fet molt millor”. “Vinga, sé que pots fer-ho”.
Atribucional	Relaciona l’execució de l’alumne amb una o més atribucions.	“Ho has fet bé”; “Has treballat de valent i ho estàs fent bé”.
Estratègia	Informa l’alumnat sobre com de bé estan aplicant una estratègia i com l’ús de l’estratègia és important per al seu treball.	“Ho has fet bé perquè has seguit els passos en l’ordre adequat” ; “El mètode dels cinc passos t’està ajudant a fer-ho millor.

Taula 4. Tipus de *Feedback*. (Font: Pintrich i Schunk, 2006: 309).

El *feedback* d'execució és una retroalimentació sobre la correcció del treball; té una gran influència sobre l'aprenentatge de l'alumnat (Lepper i Henderlong, 2000).

Quan l'alumnat comet errors, tornar a ensenyar i a conduir-lo cap a la resposta correcta és una manera efectiva de promoure l'aprenentatge. Tot aquell *feedback* que li diu que les respostes són correctes el motiva, perquè li indica que està arribant a ser competent i que és capaç d'assolir més aprenentatges (Pintrich i Schunk, 2006).

El *feedback* que informa d'un error també pot afavorir la motivació i l'eficàcia si va seguit de la informació correctiva que mostre a l'alumnat com pot arribar a assolir l'objectiu de coneixement didàctic.

En aquest sentit, Kounin (1977) va identificar algunes variables que regulen els usos dels *feedbacks* que el professor ha d'anar introduint dins del desenvolupament de l'acció didàctica: la simultaneïtat, les qualitats del desistiment, el control dels moviments físics que s'esdevinguen dins de l'aula i la concentració. També va arribar a la conclusió que la bona gestió de la classe depenia dels efectes proactius del professor per impedir els problemes de disciplina.

Algunes investigacions més recents (Suárez i Fernández, 2011; Fernández, Anaya i Suárez, 2012) han revisat el paper i l'estructura i l'organització en la motivació i han arribat a la conclusió que un aspecte organitzatiu important és la dimensionalitat: les classes unidimensionals tenen més activitats i possibiliten més diversitat en les habilitats de l'alumnat i en les diferències en les execucions. Les classes unidimensionals i multidimensionals es diferencien en l'estructura de la tasca, en l'autonomia de l'alumnat, en els patrons d'agrupament i en la imprtància d'avaluacions d'execució formal.

Això ha portat molts corrents pedagògics a fomentar el desenvolupament de classes constructivistes (Mena i García, 2013), amb la intenció de bastir una base pedagògica que ajude a facilitar ambdós vessants, la cognició i la motivació.

Aquesta base pedagògica s'estableix a partir d'elements tals com la creació d'una consciència del jo com a agent, afavorir la reflexió, facilitar la col·laboració, presentar tasques autèntiques, subministrar pràctica, emprar instruments d'aprenentatge que siguin el més significatius possible, etc.

Des d'aquesta tesi s'intenta demostrar, sense excessives pretensions i amb les limitacions pròpies de tota investigació, que l'educació des de la comunicació, en major o en menor mesura, aconsegueix aquests preceptes pedagògics. I es fa a partir de les investigacions a les quals s'ha al·ludit i a partir de la premissa següent: la consideració dels mitjans i de les noves tecnologies no com a simples artefactes o instruments al servei d'un context i d'un enfocament tradicional de l'educació sinó com a artificis capaços de generar nous contextos i escenaris que possibiliten accions educatives.

CAPÍTOL II. COMUNICACIÓ I EDUCACIÓ EN LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ

2.1 ELS NOUS REPTES

Des de diferents àmbits darrerament es difonen argumentacions que sostenen que educar és cada vegada més complicat (Rodríguez, 2012; Agueded i Cabero, 2014). En altres fòrums se sol defensar que amb més inversió en educació, més programes tècnics, major especialització i exigència acadèmica, la complexitat d'educar les noves generacions es minimitzaria (i, per tant, s'acabaria amb l'apatia i el desinterès que mostren tot un seguit d'estudis com els de Carr, 2011 i el del Cac, 2011).

Sembla, però, que no es té en compte que l'alumnat de hui té una identitat diferent, atés que, com s'ha fet palés en el capítol primer de la present tesi, construeixen la seua personalitat entre dos mons, el real i el virtual, ja que vivim immersos en la societat de la informació: les imatges i la informació flueixen a balquena i inunden l'espai públic i privat.

La multiplicació de mitjans i de continguts ens ha portat a una saturació de continguts (Francisco Amat, 2009). Tal com esmenta Ramonet (2000), el món ha produït en trenta anys més informacions que en el transcurs dels 5.000 anys precedents, i l'exemplar de qualsevol diari dominical conté més informació que la que podia adquirir durant tota la seua vida una persona del segle VII. I, amb l'eclosió d'internet, en els darrers anys el volum d'informació encara s'ha multiplicat més.

Tot això afavoreix que la construcció sobre ells mateixos que els nens i els adolescents realitzen des d'aquests dos espais (el real i el virtual) exigisca que l'aprenentatge des de les aules comporte implicació social (Martos García, 2009). Resulta curiós com el binomi mitjans i educació roman, encara, en una mena de joc subtil de presència i absència: presència en dies en què es pretén entretenir l'alumnat (dies on hi ha menys alumnes perquè el calendari determina que hi ha pont i molts alumnes no assisteixen a classe, dies previs a un període de vacances, etc.) o en situacions en què algun professor, de manera aïllada, alerta de l'allunyament que s'esdevé si no s'empren els mitjans

i la resta del professorat decideix fer cas. I absència, perquè la mirada d'alguns professors encara es bloqueja a causa del desconeixement o de les reticències a ensenyar a aprendre amb els mitjans. Convé recordar que, amb aquesta absència, s'esdevé un desfasament entre allò que demanda l'entorn social i allò que l'acció educativa ofereix.

Així, els reptes de l'educació es presenten pràcticament a nivell universal, tot i que amb les conseqüents puntualitzacions culturals i econòmiques de cada context. I convé no oblidar que, amb la televisió, primer, i amb els videojocs i internet, després, els i les adolescents del segle XXI van configurant una posició autònoma davant els adults (Callejo Gallego i Gutiérrez Brito, 2012), i, sovint, tal com demostren diferents investigacions (Bas i Pérez, 2010; Pallarès, 2013), els missatges que es deriven dels mitjans agafen fins i tot més autoritat que els dels mateixos pares i mares.

A Plató li preocupava que en la comunicació escrita el jove en formació no fóra capaç de criticar les tesis de l'autor-escriptor, als pares, mares i al professorat els inquieta que els adolescents adquireixen arguments en els mitjans que després empren per discutir amb ells (Callejo Gallego i Gutiérrez Brito, 2012). Si en la faula de Freud a *Tòtem i tabú* els primitius-fills-adolescents es rebel·len agressivament contra el jerarca-pare, hui l'aliança contra la figura paternal constitueix una polifonia canalitzada en l'era digital que, de vegades, fins i tot nega alguns dels aspectes bàsics de la tasca educativo-formativa que s'ha de dur a terme en qualsevol llar familiar.

Així doncs, l'educació ha d'afrontar diferents reptes. En primer lloc, fa falta una obertura sistemàtica dels sistemes educatius envers les noves fonts del saber, ja que "si la producción del saber no es privilegio de las escuelas, éstas se deben abrir hoy en día a nuevas fuentes de conocimiento" (Pérez Tornero, 2000: 52).

En segon lloc, cal acceptar la necessitat de potenciar el tipus d'alfabetització propi de la societat de la informació. Sense negar la rellevància

de l'alfabetització i de l'escriptura, cal acceptar que aquesta ja no és suficient (Martos García, 2009).

En tercer lloc, es necessita convertir els centres educatius en espais d'exploració, de descobriment i d'invenió.

En quart lloc, cal emfasitzar en la potenciació de noves comunitats educatives a partir de les escoles actuals. El ciberespai, internet etc. faciliten la creació de noves comunitats educatives, així que, anant més enllà d'espais i de limitacions, l'escola ha de potenciar aquests valors de convivència i aquests nous àmbits de producció i de discussió del saber.

En cinquè lloc, cal fomentar la implicació dels centres educatius en el món pràctic; en sentit ampli, una escola ha d'intentar ser útil a la comunitat a la qual ofereix els seus serveis, a l'alumnat, als pares i mares, etc. Aquest fet implica plantejar-se la participació dels centres escolars en la vida del seu entorn⁶⁵.

I, en darrer lloc, tal com es defensa en la present tesi, cal una redefinició del rol del professorat: cal que deixi de ser una mena de dispensador del saber per passar a esdevenir un tutor en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, un incitador i un motivador de les noves comunitats educatives que es vagen creant, uns iniciadors de nous medis educatius i d'instruments pedagògics eficaços; per tant, el repte al qual s'enfronta la didàctica com a disciplina científica és la necessitat que el professorat canvie els seus tradicionals rols pedagògics, fortament marcats pels de transmissor d'informació i avaluador, i prengui partit en papers més dinàmics de generació d'espais d'aprenentatge i de control del procés didàctic (Aguded i Cabero, 2014).

Aquests rols no han de desaparèixer, però les possibilitats que ens ofereixen els mitjans de comunicació i les noves tecnologies són immenses i no es fàcilment justificable que els i les docents continuen ensenyant com ho feien

⁶⁵ Aquesta mateixa idea ens porta implícita una altra: l'educació al llarg de la vida, iniciativa educativosocial que defensa que el període educatiu no acaba mai, perquè la inserció professional i el mateix concepte de ciutadania requereixen un esforç d'aprenentatge continu.

fa dècades dins de les aules, ignorant el poder comunicatiu i motivador d'aquests recursos (Adell i Castañeda, 2012).

Així, el repte principal és que, inserit en l'ambient i en els condicionants propis del segle XXI, l'alumnat actual siga capaç de desenvolupar la competència comunicativa, és a dir, el sistema escolar ha de procurar que l'alumnat desenvolupe l'habilitat o la capacitat de comunicar-se atés que, com afirma Angulo (2003), a més a més, en l'actualitat es necessita disposar d'altres habilitats i coneixements per tal de poder beneficiar-se de la informació i del coneixement.

A banda de les habilitats de comunicació, cal també desenvolupar-ne unes altres de pensament crític que porten l'alumnat cap al diàleg, cap a la demostració de les raons i de les clarificacions lògiques (Caldeiro, 2012). És per això que el repte és ambiciós: l'alumnat ha d'estar capacitat per analitzar i per interpretar la informació que rep però també per a la reflexió i la transmissió pública dels resultats.

Aquest repte necessita passar pel coneixement de les realitats derivades de la influència de la indústria mediàtica en els contextos educatius i, per tant, no és suficient d'admetre que els mitjans influeixen en la societat (i, consegüentment, en els joves), cal que l'ensenyament i l'educació es transformen en una doble dimensió: acadèmica i pràctica.

En la primera, es fa necessari una renovació dels supòsits que la inspiren; en la segona, cal que s'implique en transformacions importants d'instruments, pautes, estratègies didàctiques i normes. Ambdues dimensions conflueixen en la necessitat d'un canvi del seu ecosistema de comunicació.

Fins fa poc, sovint s'entenia l'escola com un univers tancat en si mateix que havia de facilitar la comunicació entre professorat i alumnat, amb sabers i codis prefixats. Ara, en canvi, ha d'incorporar a la seua dinàmica de funcionament i a la seua didàctica la creació de diferents entorns comunicatius (Corominas, 2009); s'ha de poder aprofundir en la informació i contemplar des

de diferents perspectives no només un llibre sinó també un videojoc, un anunci, una plataforma d'internet, etc.

L'acceptació d'aquests mitjans com a vehicles de transmissió de sabers permet a l'escola generar uns entorns comunicatius interescolars, és a dir, la comunicació de l'escola amb la pròpia comunitat, amb altres institucions o escoles, etc.

Aquests entorns interescolars han de complir uns certs requisits bàsics tals com disposar d'una escaient fonamentació en models pedagògics i culturals que afavorisquen una intervenció didàctica apropiada, a més a més de la corresponent formació del professorat. És per això que es fa necessària una mirada crítica cap als materials educatius, i tot amb la finalitat de poder afrontar els nous reptes, que s'han de basar en bandejar el model unidireccional de formació (en el qual els sabers recauen en el professorat o en el llibre de text) per passar a models més oberts i flexibles en què les informacions, situades en base de dades, etc., tendeixen a ser compartides entre l'alumnat.

Davant dels models tradicionals de comunicació que es donen en la cultura escolar, algunes de les tecnologies de les quals disposem generen una alternativa que tendeix a entendre l'aula com a eix cultural i que estableix on pot interactuar l'alumne amb els seus companys i professors (que fins i tot no tenen ni perquè estar situats en un mateix context físic).

El món actual, doncs, requereix un enfocament diferent del que ha prevalgut durant segles, una perspectiva capaç d'establir sistemes de comunicació adequats a l'entorn, per això cal que, a poc a poc, els sistemes educatius vagin incloent-los i integrant-los en els currículums escolars.

2.2 LA COMUNICACIÓ MEDIÀTICA I LA SEUA INTEGRACIÓ AL CURRÍCULUM

L'imaginari social i pedagògic creat en l'aposta de l'educació des de la comunicació fa un parell de dècades el que va provocar va ser una mena de sobredimensió de les seues possibilitats (Aguaded i Cabero, 2014); també va generar un inquietant reduccionisme pel que fa a la seua repercussió en la transformació de l'educació (Conner, 2013).

Hui, tal com palesen les investigacions que es van esmentant en la present tesi, està totalment consensuat el seu paper clau i el seu rol com un element curricular més (Aguaded i Cabero, 2014), atés que les seues potencialitats pedagògiques no vénen únicament especificades per les seues característiques tècniques i instrumentals sinó per com s'incorporen a la pràctica educativa, i també per quin tipus d'activitats són capaces de realitzar professorat i alumnat amb elles.

En un moment com l'actual en el qual les principals dificultats de la innovació didàctica sovint rauen en trobar les ferramentes conceptuais i procedimentals per a la traducció i la pràctica de les bones idees educatives (Jarauta e Imbernón, 2012), estem d'acord amb Stenhouse (1997) que cal concebre el projecte curricular com una praxologia en tant que forma de mediació entre la teoria i la pràctica.

Aquesta simbiosi entre la teoria i la pràctica s'adiu amb l'interés de diferents comunitats autònomes per mesurar el grau de competència mediàtica⁶⁶ de la ciutadania ha propiciat que, des de 2005 fins a l'actualitat, hagen proliferat els estudis realitzats al voltant als mitjans de comunicació (Ramírez i Renés, 2014). L'origen es troba en una investigació finançada pel

⁶⁶ Ferrés (2007: 10) ha definit la competència mediàtica com:

La capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) i pel Ministeri d'Educació (Ferrés et al., 2011); hi van participar 17 universitats pertanyents a cada una de les comunitats autònomes i va ser coordinada per la Universitat Pompeu Fabra.

La investigació va començar amb la concreció d'un document en el qual es definien les dimensions i els indicadors que identificaven els límits de la competència mediàtica (Ferrés, 2007). Actualment, aquesta investigació s'està completant mitjançant la posada en marxa de tres projectes coordinats d'I+D+I (Ramírez i Renés, 2014). A través d'aquests tres projectes s'intenta realitzar un diagnòstic de les necessitats que es detecten en tres àmbits relacionats amb la competència mediàtica de la ciutadania: l'ensenyament universitari (en els àmbits de la comunicació i de l'educació), l'ensenyament obligatori i el col·lectiu dels professionals de la comunicació.

Tot aquest esforç dut a terme per aquestes investigacions es posa al servei d'un objectiu: que la introducció de nous sistemes de comunicació i d'informació puguin obrir a l'alumnat unes altres perspectives i maneres d'entendre el món (Corominas, 2009). Aquests sistemes han d'estar integrats en la tasca que es du a terme a l'aula sobre el desenvolupament de les unitats didàctiques; aquestes unitats didàctiques, alhora, cal plantejar-les tenint present les possibilitats dels recursos informatius i comunicatius dels quals es disposa

Tot i amb això, la inclusió dels mitjans d'ensenyament en els centres educatius no sempre s'ha vist compensada per la seua inserció en els currículums (Lombillo i Valera, 2012). La seua concreció implica l'anàlisi dels problemes relacionats amb la disponibilitat dels mitjans, la viabilitat econòmica i tecnològica, però, sobretot, l'estudi de la viabilitat didàctica, cosa que només és possible si es ressitua la investigació sobre els mitjans dins l'àmbit de la didàctica (Pere et al., 2008) i si s'assumeix la concepció de caràcter sistèmic a l'hora de concebre'ls, produir-los emprar-los i vincular-los a d'altres components del procés d'ensenyament-aprenentatge (Lombillo i Valera, 2012), i també si s'és capaç de vertebrar el seu ús en cada una de les formes

organitzatives que tota pedagogia necessita (amb ple coneixement de les possibilitats del mitjà però també de les seues restriccions); així doncs:

La incorporación de las competencias básicas al currículo escolar de la etapa de la educación correspondiente debe posibilitar el encuentro de ambos contextos formativos, pero su interconexión ha de responder a una intencionalidad⁶⁷, a un proceso de toma de decisiones reflexivo que permita integrar los diferentes conocimientos y situaciones comunicativas. En este sentido, el análisis de los elementos del currículo es fundamental para poder movilizar las dimensiones de cualquier competencia y hacer efectives los aprendizajes del aula (Ramírez i Renés, 2014: 139).

La necessitat d'una educació de qualitat ha de "conectar el mundo escolar con las necesidades de la Sociedad del siglo XXI, lo que exige replantear y reconstruir nuestro sistema educativo" (Arnaiz i De Haro, 2004: 21). D'aquesta manera, des del Ministeri d'Educació l'any 2004 es va elaborar el document *Una educación de calidad para todos y entre todos* com a marc del debat de la nova reforma educativa, que dos anys després es va aprovar (Llei Orgànica⁶⁸ 2/2006, de 3 de maig), que intentava servir per crear respostes que es trobaren en consonància amb aquestes necessitats (Ramírez i Renés, 2014).

Aquesta reforma no va significar un fet aïllat, ja que des de les darreries del segle XX es pot comprovar a l'àmbit internacional un important corrent de reformes que afecta de manera directa el currículum dels diferents sistemes educatius. Braslawsky (2001: 13) ha identificat cinc aspectes comuns, en aquestes reformes educatives:

⁶⁷ Aquesta intencionalitat serà precisament la base de la pedagogia de l'educació des de la comunicació; la present tesi ho explica a l'apartat 2.4.

⁶⁸ La LOE, en el capítol III, article 6, entén el currículum com el "conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas". Aquesta definició implica la inclusió d'un nou element curricular: les competències bàsiques. Això no obstant, tal com afirmen Ramírez i Renés (2014), les competències bàsiques sovint han estat incorporades sense establir una imbricació real amb la resta d'elements i, per tant, s'ha acabat produint una situació de juxtaposició curricular. A més a més, el terme *competència* ha estat definit des de diferents òptiques, cosa que li atorga un caràcter polisèmic (Escamilla, 2009).

- Consideració de la flexibilitat estructural.
- Orientació de la formació cap al desenvolupament de competències.
- Tendència a reduir la fragmentació mitjançant l'estímul de pràctiques pedagògiques inter- i multidisciplinàries.
- Introducció d'opcions per a l'alumnat, quan aquestes no existisquen.
- Recuperació de la pedagogia per projectes.

En el cas de la reforma educativa de l'any 2006, el currículum va ser l'element que més canvis va experimentar (Ramírez i Renés, 2014). En aquest sentit, fa dècades que el terme currículum ha evolucionat i s'ha entès de maneres diverses.

Alguns corrents interpreten el currículum com una planificació marcada per objectius, com és el cas de les teories racionalistes, entre les que destaquen aquelles que promouen un currículum experiencial (Dewey i l'Escola Nova, fonamentalment), les que es basen en el currículum normatiu (Tyler i Taba) o en el tecnicista (Bloom i Gagné). També van sorgir noves teories com la reconceptualista (Jackson i Huebner).

D'entre totes les propostes, ens quedem amb la d'Arroyo (2009), que entén el currículum com l'acció estratègica d'intervenció que determina l'èxit de les organitzacions educatives en el seu objectiu d'executar i de connectar la visió de ser social i de societat que tenen, vinculant-ho, per tant, al concepte d'eficàcia⁶⁹ i als models de gestió i d'evaluació.

Així, al costat de l'adopció d'una accepció concreta del terme currículum, els diferents països, des de les darreries del segle XX, han anat a la recerca de maneres i de fórmules de disseny curricular capaces de conjuntar les demandes i els interessos de cada comunitat educativa amb aquells més generals, latents en contextos locals, regionals i nacionals.

⁶⁹ Cal entendre ací el concepte *eficàcia* en un sentit pròpiament pedagògic: la manera de desenvolupar coneixement.

Independentment de la fórmula de disseny curricular escollida, el més rellevant és tenir en compte que la incorporació de continguts vinculats als mitjans i a les tecnologies en qualsevol dels àmbits curriculars i àrees específiques incideix en els aspectes metodològics (Pérez Rodríguez, 2004). Algunes implicacions metodològiques originades per la integració en les aules dels nous llenguatges de la comunicació (implicacions que han de ser la base de les reformes curriculars del futur) estableixen que (Francisco Amat, 2009: 45):

-Cal preveure la finalitat didàctica dels mitjans de comunicació.

-Es fa necessari establir la relació del codi verbal amb altres codis no verbals: la relació text-imatge.

-Cal afavorir la creació de diferents tipus de textos en relació amb la intencionalitat i amb el tipus de mitjà que s'empren en cada objectiu didàctic.

-S'ha de tenir en compte els mitjans i les tecnologies com a eines que faciliten la construcció del coneixement.

-Cal fomentar receptors actius, formats, crítics i emissors acceptablement qualificats.

-S'han d'empregar els mitjans de comunicació per a treballs, activitats o projectes de caràcter globalitzador.

Al capdavall, es tracta que els currículums s'adaptin al món actual, per això els sistemes educatius estan patint uns processos de reconversió lligats als canvis que es van originant en la societat (una societat que va generalitzant l'ús de les noves tecnologies a una velocitat vertiginosa).

Els documents curriculars han de ser la base a partir de la qual els equips docents han de saber desenvolupar la seua tasca, ja que un enfocament centrat en els discursos i basat en models de competència comunicativa condiciona la forma de treballar, la manera de proporcionar i segmentar continguts i la forma d'exposar situacions comunicatives reals dins de l'aula.

Assolir el desenvolupament de la competència mediàtica a partir del currículum relaciona la metodologia amb l'exercitació de les activitats que condueixen cap als processos de construcció del coneixement. En aquest sentit, els currículums han de recollir la possibilitat de facilitar al professorat la selecció de recursos, la recerca i la jerarquitització de les metodologies més adients per a cada context socioeducatiu i la selecció de fets i esdeveniments més adients per a cada objectiu didàctic.

Un altre aspecte fonamental és tenir en compte que l'adequació dels currículums als temps actuals no pot reduir-se a l'àrea de llengua; no es tracta que el currículum referit a les assignatures de llengua reconeguen els diferents codis lingüístics inserits dins dels mitjans, sinó que allò que reste escrit al currículum siga factible de ser introduït en les pràctiques educatives de la forma més transversal possible.

Com afirmen Lombillo i Valera (2014), els currículums han de ser alguna cosa més que uns documents legislativoeducatius, han de ser la base a partir de la qual l'acció educativa del segle XXI ensenye i aprenga la competència mediàtica des de la perspectiva didàctica del model d'investigació-acció (Pérez Rodríguez, 2004), atesa la realitat dinàmica i canviant dels processos comunicatius en els quals hi estan implicats els llenguatges dels mitjans.

La utilització dels mitjans i de les tecnologies de la informació ha de formar part del currículum escolar de la mateixa manera que la lectura i l'escriptura del llenguatge verbal (Monereo Font, 2010), ja que l'alfabetització audiovisual ha de suposar l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels documents audiovisuals.

En aquest sentit, existeixen diferents aproximacions a l'educació des de la comunicació i a l'organització dels continguts de programes que reben el suport de la UNESCO. El currículum en MIL, per exemple, té aplicacions transversals sobre una quantitat variada de disciplines temàtiques; pot contribuir al disseny i al desenvolupament de programes d'educació que integren metodologies tradicionals (basades en llibres de text, etc.) i l'educació

des de la comunicació. El professorat pot fer ús d'una variant o d'una altra sempre en funció de les necessitats i dels interessos del seu alumnat, així com del context sociocultural (Dezuanni i Monroy, 2012).

Wilson (2012: 19) determina diverses maneres que poden ser emprades en el treball amb el currículum del MIL:

- L'enfocament basat en el mitjà implica l'estudi d'un mitjà de comunicació en particular (Internet, cinema, videojocs, televisió, etc.). Així, els principals trets i característiques del mitjà cal explorar-los pedagògicament, incloent-hi les maneres amb què el mateix mitjà pot influir o determinar el contingut i la informació que es transmet.
- L'enfocament temàtic consisteix en l'exploració d'un tema particular (o d'un contingut didàctic, en el cas concret de l'educació) mitjançant el mitjà de comunicació. Cal que l'acció pedagògica del docent es plantege la manera amb la qual cada tema pot ser examinat en funció de l'eficàcia amb la qual es representa en una varietat de missatges mediàtics.
- La convergència en diverses àrees del currículum ajuda a configurar un enfocament holístic que pot bastir una autèntica experiència d'aprenentatge (aquest és, al capdavant, un dels objectius d'aquesta tesi): les anàlisis de les pel·lícules-documentals es necessiten en les classes d'història, així com els mitjans i la representació de gènere han de ser part de les assignatures d'ètica. El punt clau, l'equilibri, rau en el fet que les temàtiques d'aprenentatge puguin beneficiar-se tant de l'ensenyament "sobre" els mitjans de comunicació com de l'aprenentatge "a través" dels mitjans. Si no és així, els i les docents "estarían descuidando el uso de importantes herramientas críticas" (Wilson i Duncan, 2009: 134).

Al capdavant, el currículum ha de maldar perquè el concepte de competència comunicativa s'amplie al de competència mediàtica amb el

propòsit que l'alumnat pugui assolir la multiplicació d'usos lingüístics, la confluència de codis verbals i no verbals, les incessants fonts d'accés i de transmissió de la informació i les diverses transformacions de l'enunciació lingüística i semiològica.

Aquest currículum podrà desenvolupar-se en manifestacions audiovisuals múltiples i variades, però, tal com s'ha fet palès en l'apartat 1.2 de la present tesi, aquestes manifestacions audiovisuals hauran de ser sempre el component d'una construcció metodològica que es reflectisca en funció d'altres elements d'una situació d'ensenyament.

Des d'aquesta perspectiva, el disseny metodològic d'una proposta d'educació des de la comunicació com a resposta tradicional a la pregunta sobre la dinàmica didàctica "com ensenyem aquest saber?" implica un repte d'intervenció per a la construcció d'un camí curricular; per tant, entenem el procés de mediació dels aprenentatges com una construcció metodològica relativa, particular, amb finalitat i amb propietat, això és, un desplegament d'estratègies didàctiques que, tot i reconèixer la potencialitat dels diferents mitjans com a llenguatges en si, caldrà adequar-los al marc de la pedagogia escolar⁷⁰.

No es pot acabar aquest apartat referit al currículum escolar sense tenir en compte que, tal com adverteix Coll (2007), les revisions que cal dur a terme poden portar els sistemes educatius vigents cap a dues equivocacions. La primera seria la sobrecàrrega de continguts; la segona, portar l'acció educativa cap a plantejaments prescriptius, amb llistats i llistats de competències allunyades dels continguts i de les estratègies didàctiques més adients.

Així, per tal d'evitar aquestes dues equivocacions, la revisió dels currículums que demanda l'educació des de la comunicació necessita un

⁷⁰ Les operacions didàctiques sobre la utilització de les imatges van més enllà dels mateixos mitjans. A *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, José Manuel Pérez Tornero (1994) ja va deixar clar que l'ús educatiu dels mitjans s'organitza incloent-hi elements tals com objectius, continguts, rol del docents, avaluació, competències, etc., així com també les operacions de pensament crític i analític.

equilibri i un encreuament adequat entre els continguts disciplinars específics prioritaris i les competències bàsiques.

La recerca d'aquest equilibri és un dels reptes de la Pedagogia actual; la qüestió és mirar de solucionar la següent pregunta: quina ha de ser la relació entre competències i continguts? Cal tenir en compte que, tal com emfasitza Tribó (2008), les competències s'apliquen mitjançant un conjunt de sabers, no es poden desenvolupar en el no-res.

Així, per dissenyar un currículum formatiu basat en les competències, hem de començar concretant els sabers bàsics de cada àrea curricular o hem de començar per les competències professionals encaminades a resoldre els problemes que l'acció educativa ens presentarà⁷¹?

I, aquesta darrera pregunta ens porta cap a dues qüestions més: Quina informació pot generar l'escola? I quines relacions i quines relacions pot eixamplar a través dels processos comunicatius?

La resposta pensem que radica en tenir clar que, en ple segle XXI, l'escola produeix coneixement si és capaç de deixar de ser una agregació de persones adscrites a un currículum tancat i si sap desenvolupar una tasca educativo-social que siga útil per a l'alumnat.

Tot això implica canvis en la naturalesa del currículum (Paredes, 2009), perquè, al remat, l'objectiu final és que el currículum siga un reflex del conjunt d'aprenentatges que les persones del segle XXI necessiten per tal de poder desenvolupar-se en els diversos àmbits del procés de socialització personal, comunitari i laboral; per això entenem el currículum formatiu com el conjunt de sabers, destreses, realitzacions i criteris, estructurats en unitats de competències, que posen de manifest els resultats, les actuacions o els

⁷¹ La resposta és complexa perquè la solució és determinar de manera simultània les dues qüestions: els continguts específics essencials de cada àrea i les competències bàsiques.

Tribó (2008) defensa que, en la pràctica, el que s'ha de fer és aplicar metodologies innovadores (que és el que defensa la present tesi): aprenentatge basat en problemes, estudi de casos, investigacions escolars, projectes, l'ús dels mitjans de comunicació i tecnològics, etc. Aquestes metodologies actives i participatives faciliten els aprenentatges curriculars bàsics a través de l'adquisició de competències

coneixements esperats de qualsevol professor/-a en situació de treball, a l'aula o al centre.

Això significa acceptar, amb totes les conseqüències, que a l'educació des de la comunicació no li resulta suficient d'introduir les competències, els continguts i les capacitats relacionades amb els mitjans i les noves tecnologies, atés que “es el conjunto del currículum el que debe ser revisado a partir del referente que proporcionan las prácticas sociales y culturales propias de los medios, la lectura ética e ideológica que se haga de ellas y las necesidades formativas de las personas en este nuevo escenario en el que se encuentra la educación del siglo XXI” (Coll i Monereo, 2008: 343).

2.3. L'ESCOLA, L'ORGANITZACIÓ DEL PENSAMENT I ELS MODELS DE COMUNICACIÓ.

L'adolescència és “una categoria social definida por una posición en ciclo vital, pero la cuestión es que se trata de un ciclo cada vez menos definido” (Callejo Gallego i Gutiérrez Brito, 2012: 26), cosa que es projecta directament en les expectatives socials i educatives sobre l'adolescència, i sobre les seues funcions. A part de créixer i d'aprendre (sintetitzat en estudiar i, encara més, en aprovar), sovint poc més s'espera d'ells (Castells, 2009). Parlar entre ells, *comunicar-se*, com si es trobaren en un pati immens, sembla que aquesta és la funció que la sociologia i la psicologia cognitiva modernes els han reservat (Benito de la Iglesia, 2009). I és aquí, comunicant-se, on els i les adolescents estan començant a reestructurar el sistema de comunicació mediada i, de retruc, la societat (i, per tant, els ciments de l'educació), per això “comprender la comunicación de los adolescentes se ha convertido ahora en la obsesión de los adultos” (Callejo Gallego i Gutiérrez Brito, 2012: 26).

És per això que estem d'acord amb Wolcott (2003) quan afirma que tota proposta socioeducativa ens exigeix observar el comportament en les seues dimensions culturals per descobrir pautes comunes, cosa que ens porta a afirmar que necessitem no només centrar-nos en les accions sinó també en els significats que aquestes accions tenen per als actors socials.

Cal, per tant, tenir en compte que el reconeixement dels canvis socials esdevinguts durant les darreries del segle XX, canvis relacionats tant amb el desenvolupament tecnològic com amb la creixent rellevància de la imatge, ha estat present en la base del debat pedagògic de les darreres dècades (Serra, 2011).

En ocasions, aquest debat s'ha posicionat a favor de l'estricta adequació didàctica de les innovacions tecnològiques, però en altres moments i/o corrents pedagògics s'ha centrat en la impugnació de les estratègies modernes de transmissió de la cultura i de la institució que hauria de concentrar-les: l'escola.

La present tesi parteix de la primera de les dues actuacions abans descrites. Tot i amb això, i malgrat tot el que s'ha anat explicant fins ara, convé tenir en compte que no existeix l'univers de la informació com un estudi autònom (Corominas, 2009). Amb el que comptem és amb un univers d'interacció social, és a dir, que els mitjans i la forma com els rep l'alumnat (tant si és un nen, com si es tractara d'adolescent o com si fóra un adult) no es poden aïllar de la seua vida, de la importància que té en aquell moment, del context en què es troba i de com és rebuda aquesta informació, per tant "los contenidos de los medios de comunicación han de contemplarse desde la importancia social que para el individuo y para una sociedad tiene tal medio de comunicación" (Corominas, 2009: 48).

A nivell social, després dels canvis sociològics de les darreres dues dècades, actualment és significatiu tenir en compte que diverses cultures conviuen en un mateix espai, cosa que fa que a les aules es visca "l'era de la convivència comunicativa" (Caldeiro, 2012), entesa com l'espai de la transmissió i la interpretació d'informació mitjançant els diferents mitjans.

Les maneres de comunicació i les seues característiques són un eix fonamental no només de l'educació sinó també de qualsevol àmbit de la vida, cosa que implica que l'alfabetització i la formació crítica siguen valors essencials de la ciutadania del segle XXI (González Pérez, 2011): els mitjans, com a sistemes de representació, basteixen llocs i espais des dels quals els humans podem ubicar-nos i podem parlar. Ens expliquen què significa ocupar i pertànyer a una posició i a una identitat particulars, i fins i tot què se sent si n'estàs exclòs (Morduchowicz, 2003a).

Així, un model d'organització pedagògic i una metodologia que tinga en compte els mitjans proposa la manera en què aquests mitjans basteixen identitats, a través de representacions, en un acte d'emissió comunicativa que va a la recerca de comprendre la representació del món que en fa el mitjà, acció pedagògica que ha d'ajudar l'alumnat a redefinir la seua ubicació dins de l'univers de les representacions (Morduchowicz, 2003a); i, sobretot, dins del món real. És per això que l'organització del pensament que es deriva de l'educació des de la comunicació implica una conceptualització més àmplia en relació al domini de conceptes, procediments i actituds per expressar-se i per entendre la comunicació en qualsevol tipus de suport mediàtic o tecnològic (Amor Pérez i Delgado, 2012).

L'organització d'aquest pensament, doncs, no s'ha de centrar únicament en l'anàlisi dels textos (audiovisuals), cal que propose també reflexions crítiques sobre els mitjans i sobre les relacions socials representades en els seus missatges. El pensament que es deriva de l'educació des de la comunicació ha de desafiar les representacions que hi apareixen: cal que l'alumnat es plantege si els mitjans representen persones com ell, de quina manera ho fan, com pensen els mitjans que és aquest alumne/-a, etc.

Al capdavant, l'alumnat ha de descobrir i ha d'analitzar on es troba ell dins d'aquest món de representacions; d'aquesta manera, després podrà estructurar la seua relació amb el món real i participar en la seua transformació, atés que "actualmente los ciudadanos –individuos de cualquier edad o género–

necesitan desarrollar destrezas analíticas que les permitan entender mejor el mundo emocional e intelectual de los símbolos producidos por los nuevos medios” (Scheuer, 2009: 15). Per això en els apartats del primer capítol de la present tesi ens havíem centrat en els recursos que donen l’oportunitat a l’alumnat de plantejar-se la relació que tenen amb els mitjans, que els permeten reflexionar sobre la seua rellevància i sobre el significat que tenen en la seua vida diària.

Si la percepció de l’aplicació dels mitjans com a eines educatives depén del context i de l’experiència individual dels individus, la consideració dels seus possibles enfocaments i funcions es troba relacionada amb la perspectiva o la posició explícita de qui els utilitza.

Una estratègia habitual per apropar-se a la qüestió és situar-la en un camp disciplinar: pedagogia-didàctica, psicologia, sociologia, ciències de la informació... i, des d’allà, estudiar el seu impacte en les conductes individuals, culturals i socials (Sánchez, 1997), o proposar actuacions educatives, com es fa en la present tesi.

Tal com ens fa veure De Pablos Pons (1998), l’ús dels mitjans com a eines educatives comporta tres classes d’efectes: en primer lloc, alteren l’estructura dels interessos (les coses en les quals pensem). En segon lloc, canvien el caràcter dels símbols (les coses amb les quals pensem). I, en darrer lloc, modifiquen la naturalesa de la comunitat, això és, l’àrea (l’assignatura) en la qual es desenvolupa el pensament.

Un dels diversos reptes als quals ha de donar resposta l’educació actual consisteix en el fet d’aconseguir que l’alumnat siga capaç d’utilitzar amb sentit aquest repertori de formes de pensar, de sistemes d’informació i de sabers acumulats en un món que és, ahora, segmentat i global. Tot això sense oblidar que, segons Vigotsky (1984), l’educació articula el paper més important en el desenvolupament dels xiquets i dels adolescents; sense ella, la gènesi del pensament seria gairebé impossible (Del Moral, 1998).

L'aprenentatge humà dels xiquets i dels adolescents no és la seua adaptació individual a les condicions actuals de l'entorn, com passa amb els animals, sinó que es caracteritza per l'adquisició d'una experiència social acumulada per les generacions anteriors mitjançant la construcció d'una cultura material i intel·lectual bastida per la humanitat. És per això que els xiquets i els adolescents van adquirint els mitjans socials de la producció intel·lectual elaborada per la societat (Caldeiro, 2013), i també és per això que els processos psicològics dels xiquets tenen “esa estructura y composición intermedia característica de las capacidades humanas específicas: pensamiento lógico, imaginación creadora, dirección voluntaria hacia objetivos, etc.” (Del Moral, 1998: 99). Es fa palés que aquestes capacitats no poden desenvolupar-se de manera espontània, és l'educació, per tant, qui ha d'erigir-se com l'eix que vertebrar el principal paper en el desenvolupament d'aquestes capacitats.

Així doncs, proposem els mitjans com a eixos que poden constituir-se en elements definits com a agents d'educació informal: no només ensenyen a l'alumnat un determinat conjunt de coneixements i d'habilitats sinó que, a més a més, han de fomentar la capacitat d'observar els objectes i els fenòmens del món en l'alumnat, comparant i generalitzant allò que és observat, explicant-ne els trets rellevants i traient-ne conclusions i superposicions.

És, al capdavant, *alguna cosa més*, i la tasca educativa haurà d'incloure-la i haurà de situar-la al centre de les operacions didàctiques que després es desplegaran (Romea, 2005); tot això ens condueix cap al camí d'abandonar la desconfiança o el rebuig, atés que el que cal és obrir el treball de l'escola cap a tot allò que ocorre fora d'ella; aquest model de comunicació rep diverses etiquetes: “descodificar” (De la Torre, 1996); “desidealitzar” (Morduchowicz, 1997).

El que compta, però, no és el nom que li donem al fet sinó tenir clar que el docent ha d'acompanyar i ha de guiar aquest procés a partir d'un marc de continguts i de procediments pedagògics.

Aquests són els motius pels quals l'educació del segle XXI ha de buscar optimitzar els mètodes i els programes curriculars, tant de primària com de secundària, a través dels mitjans; programes que cal que vagen encaminats a eixamplar el nivell de desenvolupament intel·lectual, moral i estètic de l'alumnat sense produir-li una acceleració artificial, més aviat provocant-li una ampliació, un enriquiment del desenvolupament, una formació d'aquells processos i qualitats psicològics que els xiquets i les xiquetes desenvolupen amb major intensitat en un determinat període d'edat i que formaran, en el futur, la madura personalitat humana.

Tot, al capdavant, amb la intenció d'afavorir plantejaments interdisciplinars que eviten la fragmentació del saber i que ajuden a transformar la informació en coneixement (*l'aprendre a aprendre* que tant defensa la pedagogia moderna).

Aquesta proposta demana un canvi de paradigma en les institucions escolars. Per tal de desenvolupar-la, es necessita una nova cultura professional i una nova identitat professional (Tribó, 2008), on el professor/-a ha de ser capaç de veure's a si mateix com a part d'un col·lectiu on competències com el treball en equip, la coordinació i la programació compartida en siguen els eixos essencials, una coordinació i una programació desenvolupades en el dia a dia a partir de les situacions d'aprenentatge dels continguts curriculars.

I sense oblidar que l'educació des de la comunicació potencia l'adquisició d'un gran cúmul de coneixements variats, múltiples i inconnexes fora del context escolar (Aguaded i Cabero, 2014), per això cal replantejar-se, tal com fem en l'apartat següent, les bases pedagògiques per a la seua integració.

De fet, els aprenentatges cada vegada esdevenen més ubicus i deslocalitzats. Aquest fet comença a generar una "desconnexió digital" (Selwyn i Gouseti, 2009) entre la retòrica i la realitat⁷². Sens dubte, l'educació des de la

⁷² Precisament per aquest motiu l'apartat 2.5 de la present tesi justifica la necessitat de les narracions audiovisuals.

comunicació ens aproxima a noves alternatives per aprendre, però “hay que desterrar los falsos triunfalismos de que la mera presencia de los medios grantiza un nuevo modelo de aprendizje” (Aguaded i Cabero, 2014: 74). Per això cal reestructurar les bases pedagògiques sobre les quals desenvolupar l'educació des de la comunicació, perquè siguin capaces d'establir un paradigma en el qual s'integren els diferents aprenentatges que es produeixen en contextos diferenciats: ja siguin analògics, virtuals o audiovisuals.

Això demanarà haver de reestructurar el paper que l'escola i les institucions de formació de professorat hauran de tenir en la societat del coneixement. L'escola del present és, cada vegada més, una adició de contextos múltiples d'aprenentatge, i el professorat haurà de tenir més en compte allò que passa fora d'ella.

2.4 BASES PEDAGÒGIQUES PER A UNA INTERGACIÓ DE LA COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL

La vinculació entre la societat, els mitjans de comunicació i l'educació que hem anat veient fins ara ha fet que Coll i Martín (2006) constaten, en primer lloc, la funcionalitat de les competències com a eixos mobilitzadors de sabers i facilitadors de l'aplicació d'aquests sabers en diferents contextos.

En segon lloc, l'ús del concepte *alfabetització* (en anglès *literacy*) per fer referència a una cultura determinada (matemàtica, lletrada, científica, tecnològica, visual, etc.), a les eines simbòliques que emprava (llenguatge, matemàtiques, llengua escrita, llenguatge científic, llenguatge tecnològic, visual, etc.), al desenvolupament de pràctiques socioculturals concretes (llegir un diari per informar-se, llegir un text científic per formar-se, etc.) i als sabers

associats a aquestes pràctiques. La pedagogia, per tant, ha de trobar les possibilitats de desenvolupament de totes aquestes alfabetitzacions.

El principal repte pedagògic de l'assumpció de l'educació des de la comunicació és l'aplicació dels mitjans i de les noves tecnologies en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge. Amb tot, convé tenir present que de l'existència d'una base pedagògica no pot deduir-se'n la identitat de l'educació ni de la tècnica (la metodologia emprada)⁷³.

Aquesta aplicació dels mitjans ha de marcar-se com a objectiu el qüestionament de diversos aspectes emergents que fins fa pocs anys eren irrelevants o inexistents en els processos didàctics: l'enfocament dels continguts, els models de grup classe, els escenaris de dins i fora de l'aula en la formació, les interaccions, els temps i els cronogrames en la formació, etc. Per tant, no es tracta només de reflexionar sobre la incorporació d'una nova tecnologia concreta sinó també de reestructurar la resta de variables i d'analitzar les possibilitats que els nous recursos ens ofereixen per tal de poder generar escenaris originals i de major qualitat per a l'aprenentatge.

Caldrà, evidentment, comptar amb inconvenients. Bates (2011) adverteix que un dels obstacles⁷⁴ amb què actualment es troba l'educació des de la comunicació no és tan el fet de no saber com emprar els mitjans sinó la manca d'un marc conceptual i un marc metodològic escaient per guiar l'ús de les tecnologies (dels components del procés d'ensenyament-aprenentatge en sentit general). Així doncs, les dificultats que actualment encara romanen en la implementació del sistema de treball metodològic estan incidint negativament en el com i en el què de les pràctiques educatives de molts dels sistemes educatius actuals (Lombillo i Valera, 2012).

⁷³ Convé recordar que tant l'educació pròpiament dita com la metodologia són accions que es realitzen sobre algú, però mentre que la metodologia s'exhaureix en aquesta acció, l'educació ha de perdurar, ha de deixar empremtes en aquella persona que és educada.

⁷⁴ L'apartat 2.8 s'ocuparà de les reticències mostrades per diferents autors envers l'educació des de la comunicació.

Existeix encara un relació no del tot entesa entre l'educació i els mitjans (Aguaded i Cabero, 2014) que obliga la pedagogia a reflexionar sobre el concepte d'aprendre i sobre com s'esdevé aquest aprenentatge enmig de la societat del coneixement.

Autors com Siemens (2007) afirmen que actualment l'aprenentatge implica factors molt diferencials respecte d'èpoques passades, caracteritzades pel record i per la memorització de la informació, atès que el coneixement era estable i perdurable i només es produïa dins dels murs de les institucions escolars.

En la transmissió dels llenguatges de la comunicació audiovisual, de la mateixa manera que ocorre amb el procés d'aprenentatge de les llengües, no és suficient amb el coneixement de les regles per a la composició d'oracions ni en ser capaç d'emprar-les quan la situació ho demana; fa falta, també, saber què dir a qui i com enunciar-ho de manera adequada en qualsevol situació donada. Així, "la adquisición de la competencia comunicativa se realiza principalmente a través de la interacción comunicativa, que a su vez contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los hablantes y del significado social de los usos lingüísticos" (Pérez Rodríguez, 2004: 150); per això les dimensions bàsiques de la competència mediàtica són:

DIMENSIÓ	DEFINICIÓ
Llenguatge	<p>-Coneixement dels codis que fan possible el llenguatge visual i capacitat d'emprar-los per comunicar-se de manera senzilla però efectiva.</p> <p>-Capacitat d'anàlisi dels missatges audiovisuals des de la</p>

	<p>perspectiva del sentit i la significació, de les estructures narratives i de les categories i gèneres.</p>
Tecnologia	<p>-Coneixement teòric del funcionament de les ferramentes que fan possible la comunicació audiovisual per poder entendre com són elaborats els missatges.</p> <p>-Capacitat d'utilització de les eines més senzilles per comunicar-se de manera eficaç en l'àmbit d'allò audiovisual.</p>
Processos d'interacció	<p>-Capacitat de reconèixer-se com a audiència activa, especialment a partir de l'ús de les tecnologies digitals que permeten la participació i la interactivitat.</p> <p>-Capacitat de valorar críticament els elements emotius, racionals i contextuais que intervenen en la recepció i en la valoració dels missatges audiovisuals.</p>
Processos de producció i de difusió	<p>-Coneixement de les funcions i de les tasques assignades als</p>

	<p>participals agents de producció i a les etapes en les quals es descomponen els processos de producció i de programació dels diferents tipus de produccions audiovisuals.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitat per elaborar missatges audiovisuals i coneixement de la seua transcendència i de les implicacions en els nous entorns de comunicació.
Ideologia i valors	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitat de lectura comprensiva i crítica dels missatges audiovisuals pel que fa a representacions de la realitat i, per tant, com a portadors d'ideologia i de valors. -Capacitat d'anàlisi crítica dels missatges, entesos alhora com a expressió i com a suport dels interessos, de les contradiccions i dels valors de la societat.
Estètica	<ul style="list-style-type: none"> -Capacitat d'analitzar i de valorar els missatges audiovisuals des del punt de vista de la innovació formal i temàtica i de l'educació del sentit estètic.

	-Capacitat de relacionar els missatges audiovisuals amb altres formes de manifestació mediàtica i artística.

Taula 6. Dimensions bàsiques de la competència mediàtica. Font: Elaboració pròpia a partir de Ferrés (2007: 103).

Aquestes sis dimensions no constitueixen blocs tancats en els quals els descriptors en queden ancorats, totes elles es relacionen i de vegades fins i tot resulta complex mirar d'establir on n'acaba una i on en comença la següent.

Les possibilitats pedagògiques que els diferents mitjans i tecnologies de la informació i comunicació ofereixen en l'àmbit educatiu per millorar la competència mediàtica poden dividir-se en tres nivells:

- Els mitjans com a auxiliars didàctics.
- Els mitjans com a àmbits d'estudi.
- Els mitjans com a tècniques de treball.

D'aquesta manera, l'ensenyament i l'aprenentatge de la competència mediàtica des de l'alfabetització en els nous llenguatges caldria enfocar-la tenint en compte (Pérez Rodríguez, 2004):

- Els mitjans com a objecte d'estudi: És la tasca d'assignatures que existeixen o han existit des de l'aprovació de la LOGSE l'any 1991, tals com *comunicació audiovisual* o *disseny i redacció de premsa*. Aquesta perspectiva ens facilita els continguts específics relacionats amb els seus codis, estructures, estratègies, etc., de manera que la tasca pedagògica pugui concentrar-se en la reflexió i l'estudi del mitjà en si i en fomenta l'anàlisi crítica d'aquest mitjà.

- Els mitjans com a recursos: són la base de l'educació des de la comunicació i, tal com s'explica en la present tesi, exigeix una planificació adequada.
- Els mitjans com a llenguatges per a comunicar-se: la utilització dels mitjans de comunicació suposa assolir l'objectiu de competència comunicativa necessària en la societat en la qual intentem educar al nostre alumnat i, per tant, implica el domini dels codis i de les estructures per a una adequada expressió i comprensió dels seus missatges i representacions de la realitat.

Tal com afirma Corominas (2009), és senzill deduir les conseqüències pedagògiques del que aquí exposem i el canvi que suposa el fet de plantejar una pedagogia dels mitjans de comunicació (i el fet d'inculcar a l'alumnat un sentit crític envers ells). Allò que resulta més complex és plantejar-se qui regula els sistemes educatius que impulsen, curricularment parlant, un sentit crític de les imatges que es deriven dels mitjans quan, de fet, en la mateixa escola s'acostuma a utilitzar sistemàticament l'autoritat d'altres formes de comunicació sense cap mena de sentit crític (el mestre/-a, el llibre de text, etc.).

La crítica o la descodificació de la imatge i dels mitjans en l'escola “no se puede plantear como la escuela frente a los medios, (...) sino que debe hacerse a partir de la idea de una escuela abierta y crítica, en la que la investigación sobre lo que se nos plantea, la búsqueda de la información a través de diferentes formas y materiales (libros, dvd, internet, etc.) se plantea junto al desarrollo creativo de niños y niñas” (Corominas, 2009: 50).

Des del moment que es proposa una educació a partir de la tecnologia audiovisual cal tenir en compte diferents aspectes d'aquesta. D'un costat, disposem d'uns tipus de processos que l'alumnat pot, segons l'edat, entendre i assimilar. De l'altre, també tenim tecnologia en què l'alumnat no hi controla el procés sinó que el que fa és desenvolupar destreses per arribar a dominar-la i per poder utilitzar-la en els seus aprenentatges.

L'ús pedagògic dels mitjans audiovisuals no és neutre (Lombillo i Valera, 2012), atès que poden utilitzar-se tant per formar persones passives, acrítiques, submises, com per formar persones amb més recursos d'informació, més possibilitats de comunicació, més creatives.

Així, les bases pedagògiques per plantejar un currículum basat en l'educació des de l'educació són:

1. Coneixement de la pluralitat de llenguatges bàsics que una societat utilitza.
2. Desenvolupament de les capacitats d'observació de la realitat.
3. Desenvolupament de les estructures temporals.
4. Estudi de les estructures espacials.
5. Estructuració dels processos de generalització i abstracció.
6. Desenvolupament dels sentiments i judicis morals.
7. Educació dels sentiments i emocions.
8. Integració de la tecnologia mitjancera en els processos d'aprenentatge.

Taula 7. Bases pedagògiques per plantejar-se un currículum basat en l'educació des de la comunicació. Font: Corominas (2009: 55)

La base de l'educació des de la comunicació és organitzar el treball intern de les aules tenint en compte els mitjans de comunicació actuals. En realitat, l'alumnat del segle XXI rep molta informació, i seria un error determinar que l'objectiu de l'escola ha de ser augmentar la quantitat d'informació que ja rep; més informació no implica ni més coneixement ni més aprenentatge. La clau de l'èxit pedagògic rau en proporcionar a l'alumnat un bagatge de coneixements i, més concretament, habilitats i estratègies cognitives que li

permeten transformar la informació que tenen en coneixement, en “informació significativa”, en paraules de Corominas (2009: 56).

Així, la tasca de les institucions escolars i la tria dels recursos didàctics que hem tractat en l'apartat 1.6 de la tesi ha de procurar promoure processos perquè l'alumnat siga capaç d'adquirir nous coneixements, maneres de veure el món i d'aprendre en situacions noves.

Tot plegat presenta i consolida una situació de comunicació diferent a aquella que propicia l'actuació pedagògica centrada exclusivament en el llibre de text: els textos escrits tradicionals, seqüencials i lineals, postulaven una direcció i un determinat recorregut interpretatiu, i, a més a més, introduïen uns paràmetres temporals i espacials determinats, que generaven una distància (un allunyament) entre emissor i receptor (Martos García, 2009).

Pedagògicament parlant, l'educació des de la comunicació no permet només un recorregut sinó diversos: la seua estructura no reconeix només un únic sentit, i es troben lligats a escenaris d'expressió que basteixen un temps global que fa l'efecte de ser simultani i real (allò que l'alumnat veu en l'anunci, en l'internet o en la pel·lícula sembla que estiga ocorrent en aquell mateix moment).

El contacte entre emissor i receptor “que, aunque distanciado, permitía el texto, queda ahora a expensas de una interactividad poliédrica que se juega no solo en el eje de la enunciación, sinó también en relación con el mensaje y con su entorno intertextual” (Lomas, 2002: 235).

Text i hipermèdia són, per tant, dues esferes d'una evolució, determinen dos suports de fases de l'educació que marquen competències diferents: la textual i la hipermèdia. La nova competència hipermèdia és, doncs, la combinació de les capacitats sobre diferents llenguatges que conflueixen i, ahora, la destresa per estructurar les situacions de comunicació que es deriven tant dels formats audiovisuals clàssics (publicitat, cinema, videojocs) com de les noves xarxes telemàtiques multimèdia.

Seguint a Pérez Rodríguez (2004) podem afirmar que la pedagogia ha hagut d'acceptar un canvi general de sistemes de comunicació centrat en paràmetres com la complicació dels usos lingüístics, l'eixamplament de la informació que emmagatzema i que difon, la construcció de significats i la superposició d'uns llenguatges amb altres. En conseqüència, l'educació des de la comunicació es basa en la transformació de les condicions d'enunciació lingüística i semiòtica (Pallarès Piquer, 2014a).

Això porta l'educació des de la comunicació a “replantarse el concepto de lenguaje, y de competencia comunicativa” (Pérez Rodríguez, 2004). Pérez Tornero (2000) considera que els esforços didàctics han de centrar-se a formular una capacitat semiòtica general a partir de la qual poder interpretar qualsevol missatge audiovisual⁷⁵.

Amb tot, García Peñalvo (2014) indica una sèrie de precaucions teòrico-didàctiques:

- La comprovació que el docent ha de dur a terme al respecte de l'existència de diferents semiòtiques que intervenen de manera sincrètica i simultània en l'activitat comunicativa.
- Els sistemes de signes que de vegades es relacionen de forma jeràrquica però que gairebé sempre es relacionen de manera estratègica, variable i inestable.
- La producció i la interpretació que es deriva de la convergència i de la complementarietat dels diferents signes.
- El desenvolupament de les habilitats expressives i comunicatives que, pedagògicament, cal enfocar a partir de sistemes híbrids, holístics i diversos.

Els mitjans i les noves tecnologies han canviat les bases de la interacció comunicativa; d'aquesta manera, hem passat d'intentar assimilar els missatges

⁷⁵ El paper de la narrativa audiovisual serà, doncs, clau, per això se li dedicarà l'apartat següent de la tesi.

dels mitjans des de l'energia evocadora dels seus signes (analitzant i interpretant el seu sentit a allò verbal) a començar a considerar que els mitjans i les noves tecnologies esdevenen estructures de mediació i, per tant, la pedagogia ha de preocupar-se de dotar al professorat dels mecanismes necessaris que ajuden a completar l'anàlisi dels continguts i de les formes amb una anàlisi mediàtico-audiovisual, ja que de vegades:

A los padres, a algunos profesores y a ciertos políticos suele preocuparles los efectos antisociales⁷⁶ latentes en los medios. Es más, son muchos a los que les preocupa la manera en la que el contenido mediático puede delimitar las ideas de los más jóvenes acerca del mundo social, del deporte, de la nutrición, de las drogas y el alcohol, y de la imagen física⁷⁷. Al mismo tiempo, los “efectos” mediáticos también pueden hacer referencia a una serie de resultados prosociales. Por ejemplo, el sentido común, la experiencia práctica y la investigación científica dan prueba de que algunos tipos de medios de comunicación pueden facilitar el aprendizaje y la educación (Moyer-Gusé i Riddle, 2010, 75-76).

Tal com afirma la darrera cita, i de la mateixa manera que proposa la present tesi, la reestructuració del concepte de competència comunicativa fa palesa alguna cosa més que una abstracció erudita (Rodríguez, 2012; no només es tracta d'una moda pedagògica, més aviat podem dir que és una necessitat pràctica. Aquest concepte cal completar-lo amb la competència semiòtica, amb el treball sobre les habilitats necessàries per ser eficaç (comunicativament) en diverses dimensions i, sobretot, amb la capacitat d'interpretar la narrativa audiovisual.

Tot plegat fins i tot permet a la tasca educativa generar entorns que faciliten que els usuaris puguin realitzar l'activitat formativa (i que, per tant, puguin *aprendre*) independentment de l'espai i del temps en el qual es troben tant el professorat com l'alumnat. Així, es pot donar la possibilitat d'oferir a

⁷⁶ A l'apartat 3.2 ens ocuparem de la sociabilitat que l'alumnat estableix a partir dels mitjans i de les noves tecnologies.

⁷⁷ Precisament ací rau l'objectiu de la proposta de l'educació des de la comunicació: canalitzar el contingut mediàtic per tal que siga una font d'aprenentatge.

l'estudiant una tria real de quan, com i d'on estudiar, atés que es poden introduir diversos camins pedagògics i diferents materials (alguns dels quals es trobaran fora de l'espai formal de formació). Això ens permet ampliar les eines de comunicació que es poden emprar en l'acció educativa, que no tenen perquè limitar-se a allò presencial; com afirmen Cabero i Roman (2007), aquest fet facilita el contacte entre alumnat i professorat, independentment de la seua proximitat espacial i de la deslocalització del coneixement.

Així, els avantatges de les bases pedagògiques que suren en l'educació des de la comunicació cal situar-los en la flexibilització de l'acte educatiu en una doble direcció: d'una banda ens ofereix la possibilitat de comunicar-nos en temps diferents al presencial, i, de l'altra, en l'amplitud d'eines educatives que se'ns ofereixen per a tal finalitat.

Les possibilitats que ens ofereixen els mitjans audiovisuals i tecnològics superen amb escreix les que van presentar les tecnologies anteriors (Moeller, Powers i Roberts, 2012). Alhora, el seu impacte no rau només en la introducció i en el dipòsit de la informació que se'n deriven sinó en la reestructuració de les variables crítiques del sistema (Cabero i Llorente, 2005). Això és el més rellevant i el que tindrà conseqüències en el sistema educatiu, ja que les noves tecnologies estan assolint, influint i transformant les variables crítiques dels sistemes educatius: els rols que desenvolupa el professorat, el paper de l'alumnat, la presentació dels objectes d'aprenentatge, les claus organitzatives de l'acció educativa, les formes amb què es comunica l'alumnat... Totes aquestes variables han de ser la base a partir de la qual pedagogia i alumnat acaben confluint; un alumant que, segons Starkey (2011), actualment aprén mitjançant la posada en escena de diferents competències:

-Fent: mitjançant informació aïllada, centrada completament en tasques mesurables.

-Pensant sobre connexions senzilles dins del context d'aprenentatge previstos: comparar i compartir.

-Pensant sobre conceptes: desenvolupar la comprensió conceptual de “grans” idees.

-Criticant i avaluant: per tal d’explorar les limitacions i el potencial de la informació⁷⁸.

-Creant coneixement: creativitat.

-Aplicant idees: processos i/o experiències per a desenvolupar noves realitats⁷⁹.

-Compartint coneixement⁸⁰: mitjançant contextos el més autèntics possible i obtenint retroacció per tal de poder mesurar-ne el valor.

Al capdavant, la clau pedagògica de l’educació des de la comunicació rau en el fet que “todo lo que necesitamos no implica solo cambiar de tecnologia, sino también redefinir la concepción que tengamos del aprendizaje” (Prensky, 2011: 21).

En aquesta redefinició, cal tenir presents teories com la connectivista de Siemens (2005). Aquesta teoria explicita que els aprenentatges han de centrar-se en la necessitat d’emfasitzar connexions de l’alumnat amb diferents objectes d’adquisició d’informació⁸¹ i amb xarxes d’informació especialitzades. Des d’aquesta perspectiva, doncs, l’aprenentatge no resideix en un indret físic

⁷⁸ Tal com afirma el mateix Starkey (2011), ací rau una part de l’èxit del procés.

⁷⁹ Estem d’acord amb Jarauta i Imbernón (2012) quan afirmen que la facultat de desenvolupar noves realitats és un dels aspectes que menys ha canviat al llarg de la història. Tant és que es tracte d’un alumne del segle XIX com un del segle XXI, per això l’apartat 2.5 de la present tesi se centra la necessitat de les narracions audiovisuals, perquè aquestes són la principal via per desenvolupar noves realitats.

⁸⁰ De fet, la majoria de corrents pedagògics actuals basen els seus preceptes en accions educatives que tenen molt present la cooperació entre els alumnes: aprenentatge cooperatiu, aprenentatge servei, etc. (Pallarès Piquer, 2014a).

⁸¹ I cal tenir en compte que això es pot fer en totes les matèries, tant és que pensem en la rigorositat que exigeixen, per exemple, les matemàtiques. Mentre es planteja un problema a l’alumnat, aquest pot buscar informació a internet, etc.

concret sinó en la capacitat pedagògica que l'acció educativa tinga d'establir connexions que permeten crear i analitzar críticament el coneixement⁸².

Una altra teoria pedagògica rellevant és la de l'aprenentatge ubicu (Cope i Kalantzis, 2010), que és possible gràcies als nous mitjans digitals, que fan que qualsevol persona pugui produir i disseminar informació; així, l'aprenentatge pot tenir lloc en qualsevol lloc i espai. L'aprenentatge, d'aquesta manera, tal com propugnava també la teoria connectivista, no es limita al que s'esdevé a les aules sinó que es pot adquirir a través de diferents situacions i escenaris.

Amb tot, cal ser conscients que visionar un vídeo a youtube, o participar en una wiki no garanteix l'aprenentatge. L'aprenentatge més aviat es produeix quan fem activitats amb aquestes tecnologies emergents⁸³. I tampoc no hem d'oblidar que els mitjans i les noves tecnologies són neutres (Aguaded i Cabero, 2014), no només pels continguts que transmeten i per les formes de reproducció sinó també perquè la utilització que se'n faça ve marcada per les creences pedagògiques sobre l'educació com a disciplina i, més concretament, sobre els processos d'ensenyament—aprenentatge.

Al capdavant, la concreció de l'educació des de la comunicació des d'un model transmissiu, pràctic o crític del currículum dependrà directament de l'aplicació que en faça el professor o de la professora

Totes aquestes teories només es poden desenvolupar si s'adopten una sèrie de mesures, començant pel foment dels centres de formació del professorat, la reestructuració de la concepció pedagògica imperant durant gran part del segle XX sobre els processos d'aprenentatge i la participació activa de l'alumnat en el seu procés formatiu com a constructor actiu de coneixement.

⁸² Adell i Castañeda (2012) han desenvolupat una investigació en la qual analitzen diferents teories de l'aprenentatge emergent que serveixen de suport per analitzar l'adquisició de coneixement a través dels mitjans i de les noves tecnologies. A més a més del connectivisme, també comptem amb algunes teories de l'aprenentatge lliure i l'aprenentatge com a xarxa (Conner, 2013).

⁸³ Per això l'educació des de la comunicació requereix reflexionar al voltant de com hem d'incorporar les tecnologies en la pràctica educativa.

Tots aquests elements es poden al servei de l'objectiu essencial: abandonar el model del professor/-a transmissiu i substituir-lo pel del professor/-a facilitador d'aprenentatges. Però també es fa necessari allunyar-se d'una cultura professional individualista i sovint excessivament organitzada de manera disciplinària (Tribó, 2008).

2.5 L'EDUCACIÓ MEDIÀTICA VERSUS L'ESCOLA ANALÒGICA: LA NECESSITAT DE LES NARRACIONS AUDIOVISUALS

La comunicació entesa com l'eina de transmissió d'una informació que va des d'un emissor a un receptor cal relacionar-la amb l'esquema desenvolupat per Shanon, complementat posteriorment per Jakobson, que hi va incloure elements com el context, el codi i el contacte.

Amb l'avanç de les dècades, la situació inicial es va anar veient modificada per diferents paràmetres fins arribar a conceptualitzar la comunicació com Macià Mercadé (2000): la comunicació s'esdevé en els sentits del receptor, no en els de l'emissor. El seu desenvolupament determina un aspecte rellevant tant per a la vida social com per a la socialització (Caldeiro, 2012), i cal que siga analitzada des de diferents punts de vista, no només des de l'angle del que es vol transmetre sinó també des d'allò que no es diu.

Per tal de "comunicar" de manera exitosa, en l'actualitat es necessita una correcta gestió de la informació que faci possible l'escaient elaboració de la informació (García Peñalvo, 2014), en cas contrari, pot produir-se el fenomen de la "breixa tecnològica" (Pallarès, 2014). Així:

La formación que lleve a eliminar la brecha tecnológica tiene que pasar por la narración de historias propias en el seno de un grupo, porque cuando sus

miembros las crean construyen su propia realidad e identidad; pues las obras colectivas producen y sostienen solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad. Pensando en los protagonistas de una comunidad de práctica, en el mundo de la enseñanza debemos de contemplar una serie de aspectos respecto a los contenidos de la alfabetización tecnológica multimodal y multirrepresentacional (Bautista, 2009: 47).

Es parteix, per tant, de la base que en ple segle XXI els llenguatges audiovisuals són ferramentes formatives perquè el seu coneixement influeix en el desenvolupament personal de les persones, ja que millora la seua sensibilitat (Bolívar i Guarro, 2007), i també millora la seua percepció i la relació envers l'entorn natural i social, així com els processos de reflexió, raonament i debat (Ytarte, 2007).

Aquest desenvolupament personal és necessari perquè s'esdevinga interacció social ja que, en les societats actuals, es necessita tenir autonomia i seguretat, independència de judici i de pensament, competències autoformatores i de participació en tasques grupals, etc. (Gimeno, 1998).

Segons Bautista (2009), una manera valuosa i efectiva, pedagògicament parlant, d'abraçar l'aprenentatge d'aquestes competències (com a sabers teòrics i pràctics, de naturalesa instructiva i formativa) és narrar històries amb llenguatges audiovisuals. I aquest fet no és estrany, ja que:

Los modernos siempre hemos sentido fascinación por aquello que da nuevos bríos a la capacidad humana para explorar la vida. La llegada del hombre a la Luna, el walkman, la capacidad de cualquier dispositivo para ofrecernos una historia, etc. (Paredes, 2009: 294).

De fet, els estudis i les investigacions que s'estan realitzant en els darrers anys posen en relleu que narratives audiovisuals influeixen positivament per tal que l'alumnat "desarrolle habilidades multitareas al mismo

tiempo, pero también que pierdan su capacidad de concentración y de leer y de escribir textos largos⁸⁴ (Aguaded i Cabero, 2014).

Per narrar amb eines de mediació actualment disposem del desenvolupament tecnològic la funció primària dels quals són les de representar, produir i comunicar (càmeres, pantalles, etc).

Aquests mitjans suporten els diferents llenguatges (imatge, música, verbal, kinèsic, etc) que cal saber interpretar. Com que s'usen per contar històries, “unen la tecnologia con la narrativa de la cultura” (Ytarte, 2007: 43).

Quan s'esdevé l'acte narratiu, inevitablement, el receptor ha de pensar i ha de sentir sobre l'objecte d'aquesta narració (Bautista, 2007). Llavors, aquesta manera de pensar i de sentir genera una visió del món narrat, atés que li dóna forma i reestructura llocs, intuïcions, coneixements previs i mons personals, als quals pot atorgar significats per ells mateixos. Perquè, en essència “toda narración supone una secuencia de acontecimientos, y dicha secuencia siempre alberga un significado” (Torres, 2001: 23).

Històricament, s'havia entès l'escola com l'hereva de la cultura lletrada, per això se l'associava a una visió “logocèntrica” centrada en la paraula oral del professor/-a o en el manual escolar imprès com a eixos bàsics de l'aprenentatge escolar (Martos Garcia, 2009).

Actualment, la clau rau en trobar la manera d'harmonitzar la cultura lletrada clàssica amb allò que Chartier (1998) va anomenar com a “lectures salvatges” sorgides a recer de les noves maneres de lectura. Així, per exemple, l'hipertext⁸⁵ no facilita el reconeixement de textos propis de la cultura lletrada

⁸⁴ Tal com afirmen Adell i Castañeda (2012), de la mateixa manera que intentem justificar en aquesta tesi, els nous mitjans i tecnologies de la informació influeixen en la manera de pensar i en les capacitats nemotècniques de l'alumnat, ja que es potencia un processament paral·lel de la informació contraposat al lineal dels materials impresos. És per això que la pedagogia moderna avança cap a un nou tipus de processament que afecta la intel·ligència instrumental i tecnològica, en la qual hi depositem la nostra informació; hi ha autors (Conner, 2013) que la denominen “intel·ligència ambiental”. Amb tot, tractarem les reticències que alguns investigadors presenten a l'educació des de la comunicació a l'apartat 2.8 d'aquest capítol.

⁸⁵ Encara que la teoria e l'hieprtext continga algunes declaracions vehements i infundades referides a l'educació, com la de Joycre (2008), el que és ben cert és que la seua rellevància

(gèneres discursius, marques textuais, etc.), de manera que el receptor només rep blocs de text i contínuums d'informació. És per això que:

La integración de la cultura letrada nos provee de una identidad, nos hace pertenecer a una comunidad y sus códigos, el lector no es un ente aislado sino que forma parte de una “inteligencia colectiva”. En este sentido, son menos importantes las herramientas o tecnologías de apoyo de la palabra, lo relevante es la forma en que configuren las prácticas discursivas y se pongan en valor todas estas herramientas (Martos García, 2009: 32).

Tot això ens porta a admetre la complexitat de la situació actual de l'educació, que ha de ser capaç de bandejar les tradicionals definicions de la cultura escrita en termes simples o unívocs; de fet, com afirma García Peñalvo (2014), la dialèctica més bàsica obliga la pedagogia del segle XXI a reestructurar-se, perquè ens trobem en un entorn en què hi predomina la cultura híbrida (Martos García, 2009).

La cultura postlletrada en la qual sembla que es diversifica la cibercultura (amb totes les seves manifestacions i tendències), s'evidencia com la conjunció de tot un seguit de llenguatges i de tradicions prèvies; així, fins i tot “la narración serial o la intermedialidad nos remiten en realidad a una reutilización o remediación de códigos en los nuevos formatos en auge” (Martos García, 2009: 33).

De fet, la idea de l'hipertext es prefigura a *Rayuela* de Julio Cortázar (que, ahora, s'inspira en un joc popular), de la mateixa manera que, tal com apunta Ong (1997), la petjada de l'oralitat roman en discursos que de vegades ens fa la sensació que ens resulten ben llunyans. Així, aquesta confluència de

s'ha eixamplat a causa de la generalització de la xarxa (Monereo i Coll, 2008). El fet que internet siga una gran malla hipertextual no fa més que consolidar encara més la necessitat de parar-li atenció. L'interés de moltes investigacions s'ha centrat més en els efectes cognitius de la lectura hipertextual abans que en l'anàlisi de les competències necessàries per escriure o llegir hipertextualment. Amb tot, aprendre a escriure hipertextualment comporta, des del punt de vista educatiu, una actitud crítica sobre creació d'enllaços i sobre la seua tipologia, elements allunyats de la navegació ingènua que s'esdevé a internet (Burbules, 1998).

mitjans amb Internet s'està accelerant, i pot acabar suposant la segmentació de mitjans.

De la mateixa manera que la cultura lletrada és capaç d'oferir referents clàssics als diferents experiments intermedials, molts videojocs⁸⁶, encara que "narren" d'una manera molt diferent i que a més a més ho facen inserits dins d'un entorn digital, empren àncores tradicionals, és a dir, fonts o seqüències narratives identificables dins d'una prolífica tradició cultural anterior. En definitiva:

No se produce una ruptura entre ambas culturas, pese al aparente divorcio de las formas más representativas de cada universo cultural; hay más bien permeabilidad, ósmosis o interacción, del mismo modo que el texto impreso tradicional y las miles de formas de visualización han terminado por aliarse en el campo de la educación pero también en todos los otros terrenos. El profesor es responsable de ofrecer una "reconciliación" que integre ambas culturas y discursos, porque, al fin y al cabo, en una época de cultura "híbrida", ha de tenerse en una aptitud para sintetizar lo más valioso de ambos mundos, por ejemplo, los clásicos y las formas culturales emergentes de la era digital (Martos García, 2009: 34).

El llenguatge, els llenguatges, són vehicles d'expressió, de comunicació i mitjans de racionalització independents de si la seua substància és oral o escrita, més enllà del fet que les seues unitats siguin paraules o qualsevol altre tipus de signes; si tradicionalment s'ha parat més atenció al llenguatge verbal ha estat per la seua rellevància en la nostra cultura i en la constitució de la mateixa humanitat. Però és també per motius d'inèrcia acadèmica i per les característiques particulars dels mitjans dels quals en el passat disposàvem socialment: aquells mitjans més estrictament relacionats amb la impremta. Si ara disposem de nous mitjans, per què hem de renunciar a ells i a les narracions audiovisuals que se'n deriven?

Per a la comprensió i la coherència de les narracions audiovisuals la pedagogia necessita introduir dins de l'aula una certa estructuració dels

⁸⁶ Es parlarà de l'ús dels videojocs com a eines d'aprenentatge a l'apartat 4.3.

discursos audiovisuals (Del Moral, 1998). Assumint el model d'explicació de la comprensió⁸⁷ de la narrativa audiovisual (present a una pel·lícula, a un reportatge multimèdia, a un anunci, a un videojoc, etc.), les narracions audiovisuals tenen un determinat tipus d'estructura interna (Verdú, 2003), tal com passa amb la narrativa escrita, i aquesta estructura interna ha de ser descrita per l'acció educativa (per la didàctica) en termes d'una xarxa de categories i de relacions lògiques que es donen en aquestes categories, i, alhora, el professorat ha de ser capaç d'explorar la correspondència d'aquesta xarxa amb uns mecanismes pedagògics que possibiliten que l'alumnat pugui organitzar la informació que li va arribant (Martos, 2011).

Es tracta d'una informació que ha d'estar lligada als coneixements previs; diverses investigacions, com la de Chiesi, Spilich i Voss (1979) han demostrat la importància del coneixement previ sobre un tema determinat, i que el grau de coneixement dels subjectes sobre un tema concret pot influir en les estratègies que es desenvolupen per ocupar-se de manera selectiva i per organitzar la informació. Aquestes són les raons que justifiquen la necessitat de conèixer el llenguatge audiovisual per poder entendre com es desenvolupen les accions, i mitjançant quins recursos es pot dur a terme aquesta acció que es narra.

Així, la comprensió del text audiovisual cal entendre-la com el procés de construcció d'un conjunt d'imatges representatives de la narració mitjançant la utilització de l'estructura emmagatzemada en la memòria de l'alumne (Campión, Navaridas i Reparaz, 2014); si aquest procés és capaç d'establir una correspondència entre les regles i les categories de la narració i els esquemes

⁸⁷ Starkey (2011) assegura que donat que la immensa majoria d'històries se centren en accions humanes el coneixement més rellevant és aquell que l'acció educativa pot relacionar amb els principis i les regles de l'acció humana; això fa que els nens puguin comprendre les relacions causals del succés d'una guerra, per exemple; i no ho fan pel seu coneixement específic de les històries sinó perquè "pueden organizar este conocimiento sobre la base de un "script de guerra", que es una parte de su conocimiento general sobre las acciones" (Del Moral, 1998: 117). Per això la comprensió de les narracions audiovisuals comporta tenir uns esquemes específics de la història i uns esquemes de coneixement sobre les seqüències temporals i causals de les accions, així com també un mínim de coneixement de la gramàtica audiovisual a la qual el nen hi està sotmès.

de coneixement que empra el subjecte per a la seua comprensió i assimilació, l'acció educativa haurà aconseguit el seu objectiu principal: ser una font de transmissió de coneixements.

2.6 NOVES MEDIACIONS, NOVES COMPETÈNCIES

Els neguits sobre la relació entre els i les adolescents i els mitjans han generat un seguit d'estudis empírics on els adolescents han estat els protagonistes (Callejo Gallego i Gutiérrez Brito, 2012) i, per tant, han esdevingut elements centrals (s'han convertit en els informants d'aquests estudis empírics).

Això no obstant, ben poques vegades s'ha analitzat que allò que provoca aquesta preocupació (el canvi de l'adolescent en la comunicació) és el que dificulta la pròpia observació; a penes s'han dut a terme observacions reflexives de l'observació més enllà de la simple avaluació dels estudis realitzats (Luhmann, 1992; Benito de la Iglesia, 2009).

Així, la finalitat de les investigacions sovint s'ha centrat més en allò que *fan* (quin efecte produeixen) els mitjans als adolescents (o, en altres ocasions, en allò que fan els adolescents amb els missatges de la comunicació mediada) abans que no pas en els actors en el procés de comunicació: el que s'ha estat estudiant des de la majoria d'investigacions és la resposta en clau de sistemes funcionals, i, en canvi, no s'ha analitzat la integració d'aquests sistemes en els subjectes, és a dir, les investigacions poques vegades s'han centrat en preguntar-se per allò que fan els i les adolescents *en* la comunicació.

Convé recordar que, mentre que la majoria de les marques socials es dilueixen, s'esvaeixen, és la comunicació la que marca l'adolescència en les societats modernes: música produïda especialment per a ella, videojocs, etc.

Per això “en nuestros días, la adolescencia⁸⁸ es principalmente una forma de comportarse, de estar en el mundo y, sobre todo, de comunicarse y de estar en la comunicación; también, de estar en el sistema de comunicación mediada” (Callejo Gallego i Gutiérrez Brito, 2012: 25).

Amb els processos de mediació, tot el sistema comunicatiu canvia (Pérez Tornero, 2000). Els mitjans són suports que representen o traslladen signes i llenguatges preestablerts i, per tant, modifiquen les condicions d'espai i de temps originals. Alguna cosa es perd i es beneficia en aquest procés de mediació, atés que es guanya en abast espacial, en domini del temps, en allunyament i en consciència dels usuaris sobre els seus propis llenguatges (Wilson, 2012).

Es perd, en canvi, en immediatesa, en presència; la mediació introdueix l'absència de la persona en l'indret de la comunicació i en potencia el caràcter autònom i la independència del missatge (la independència de la dualitat mitjà-signes) (Pérez Tornero, 2000).

Tot i amb això, allò que realment canvia amb la mediació és la consciència de les persones sobre el llenguatge que empren. En uns instants d'oralitat i gestualitat immediates, el que succeeix és que no resulta senzill destriar l'expressió de qui s'expressa, ni el signe del seu executor. És per això que resulta complex que les persones disposem del nivell de reflexivitat necessari que ens permeta adquirir consciència dels processos i estructures del llenguatge que s'està usant; aquest fet influeix en l'àmbit de la didàctica: si el missatge (i, conseqüentment, el llenguatge) no es percep com a autònom, com es pot vertebrar sobre ell un saber precís?

Tal com assegura Pérez Tornero (2000), segurament l'escriptura va ser la mediació més important de la qual va disposar el llenguatge oral per tal

⁸⁸ El món de vida adolescent és, més que cap altra categoria social, un entramat comunicatiu, i allò que el caracteritza, en ple segle XXI, amb el domini del sistema de comunicació, és el caràcter del seu entramat sociocomunicatiu mediat. Ara bé, un entramat complex per a l'accés de les investigacions atés que, definits comunicativament, els i les adolescents són consumidors madurs de productes mediàtics, cosa que possibilita que “el poder comunicativo del adolescente se erige contra el poder comunicativo del adulto” (Lovink, 2004: 54)

d'impulsar un nivell de consciència suficient sobre el llenguatge verbal. Aquesta va suposar, per a la codificació verbal, la mediació distanciadora (Callejo i Gutiérrez, 2012). Les paraules quedaven recollides en un text, el seu caràcter efímer s'esvaïa i s'assolia un grau de fixació i de permanència en el temps.

El caràcter mediador de l'escriptura no sempre s'aprecia des d'un punt de vista lingüístic (Obradors, 2007). Habitualment es considera que s'està davant del mateix fenomen i, aleshores, s'esdevé un emmarcament teòricometodològic que és ja endèmic: la identificació del llenguatge verbal amb el llenguatge oral escriturat (Pérez Tornero, 2000).

Gran part de la lingüística ha actuat com si fóra el mateix estudiar el registre escrit del llenguatge que el llenguatge verbal en si mateix (Turceht, 2005), i això ha comportat moltes simplificacions i confusions (Pérez Tornero, 2000): en primer lloc, es considera que el llenguatge verbal és només oral i s'oblida tot allò que l'envolta i que el completa: gestos, l'entorn objectual, les diferents semiòtiques que se sincretitzen en l'oralitat, etc. En segon lloc, es confon l'oralitat amb l'escriptura, com si l'escriptura reproduïra d'una forma cristal·lina i transparent tots els elements de l'oralitat (Davis, 2003). En tercer lloc, es desplaça l'atenció des de la situació de comunicació original cap a la nova situació creada per l'escriptura que, això no obstant, ha esdevingut una comunicació mediada.

Amb el pas del temps, però, va sorgir una *nova escriptura* mitjançant el dibuix, la pintura, la fotografia, el cinema, el vídeo, internet, etc. Amb ells, van aparéixer noves formes de mediació i de registre dels llenguatges que el desenvolupament del text havia deixat de banda (Pérez Tornero, 2000). Són els llenguatges del cos, els no verbals, els gestos, la iconicitat i les seues convencions...

L'esfera pública es troba, actualment, plena de mediacions icòniques, cosa que propicia que la comunicació, la imaginació i la creació es basen cada vegada més en elles (Serra, 2011). També els processos de control i de classificació del món són cada cop menys verbals i més icònics (Bauman,

2007), per això, a poc a poc, anem guanyant consciència sobre aquestes noves semiòtiques, però, sobretot, ha anat sorgint una nova escriptura: l'escriptura de les imatges (Serra, 2011).

L'iconisme tradicional (el de la fotografia, la pintura o el cinema) es basava en la correspondència entre l'objecte representat i la seua pròpia representació. No feia falta assumir gaires elements externs, s'hi plasmaven les percepcions i les imaginacions. En canvi, quan apareix la possibilitat de modificar i de construir imatges mitjançant processos digitals la situació canvia: sorgeix la possibilitat de generar mons possibles (Bautista, Rayón i De las Heras, 2012).

En conseqüència, les noves estructures icòniques van donar pas a l'aparició d'una nova forma d'abstracció (Levy, 1991). Les noves imatges permeten l'abstracció mitjançant la reducció i la simplificació dels objectes representats, així "llegan a ser modelos receptivos casi tan potentes desde el punto de vista de su capacidad de construir categorías como los sememas lo han sido en el lenguaje verbal⁸⁹" (Pérez Tornero, 2000: 80).

Amb aquesta escriptura i amb els nous mitjans que l'acompanyen es consolida una situació de comunicació diferent a la que propiciava el text escrit, i els hipermèdia són els que millor representen aquesta situació. El contacte entre emissor i receptor que, tot i distanciat, permetia el text, ara queda condicionat per una activitat polièdrica que s'estructura no només en l'eix de l'enunciació sinó també amb el missatge i amb el seu entorn intertextual. I, a més a més, ja no s'esdevé una hegemonia del vessant escrit, el que hi ha és una confluència de molts llenguatges i signes, una hibridació, al capdavall.

Text i hipermèdia són dos graons d'una evolució històrica; marquen dos elements de fases culturals diverses i determinen dos tipus de competències

⁸⁹ De fet, tal com afirma Amar (2009), la simplificació sempre ha existit com a paràmetre d'abstracció dels objectes reals i com a eina per a construir categories. Però allò que ara ocorre és que aquests procediments d'abstracció estan sent codificats i permeten ser assimilats per la majoria de la població; per això els mitjans construeixen un llenguatge que cada vegada és més accessible per tothom, però també més manipulable.

diferents: la textual i la hipermèdia. Aquesta darrera és la confluència d'un seguit de llenguatges i, a més a més, la facultat per desenvolupar-se en una situació de comunicació que construeixen les noves xarxes telemàtiques multimèdia i que el sistema educatiu ha de saber integrar; per això cal que el professorat estiga preparat en aquesta matèria, perquè els mitjans són uns agents socialitzadors⁹⁰ que propicien aprenentatges (Del Moral, 1998).

En la interacció social, l'alumnat aprèn a regular els seus processos cognitius seguint les directrius que formen l'engranatge audiovisual i, finalment, s'hi esdevé un procés d'interiorització mitjançant el qual allò que pot fer o allò que pot conèixer gràcies a l'ajuda del contingut audiovisual (la regulació interpsicològica), es transforma en alguna cosa que progressivament pot fer o pot conèixer per si mateix (regulació intrapsicològica) (Goddard, 2001).

Tal com indiquen Ryan i Deci (2000), l'aprenentatge que se'n deriva no és en si mateix desenvolupament, però una correcta organització de l'aprenentatge de l'alumnat (com s'ha explicat en el present capítol) porta l'acció pedagògica cap al desenvolupament mental i activa un grup de processos de desenvolupament (Del Moral, 1998)

Al sistema educatiu que s'ha d'impulsar en ple segle XXI li correspon incorporar en les seues pràctiques i en els seus corrents pedagògics aquests desenvolupaments mentals, ja que "si reducimos el concepto de competencia al lenguaje verbal dejaremos de prestar atención a los cambios más sustanciales de nuestra época. Estaremos usando una teoría retroactiva que explicará los fenómenos de ayer y nos oscurecerá el reconocimiento de los actuales y, sobre todo, de los futuros" (Callejo y Gutiérrez, 2012: 67).

Per tant, un concepte ampliat i regenerat de competència comunicativa s'adiu millor amb una societat mediàtica com en la que ens toca viure.

En aquesta nova situació, tal com s'explicitarà en el capítol tercer, el professorat ha de ser mediador entre els continguts, les xarxes, les persones que participen en el procés d'aprenentatge, els recursos i les ferramentes,

⁹⁰ L'apartat 3.2 s'ocuparà del paper socialitzador dels mitjans.

sense infravalorar les experiències que l'alumnat posseïssa des de contextos informals. Tot amb l'objectiu d'ensenyar a aprendre els diferents contextos més enllà dels merament formals (l'escola com a ens, o la família) mitjançant una diversitat d'espais i d'escenaris que s'interaccionen i es retroalimenten constantment.

Conner (2013) ha desenvolupat un diagrama on hi incorpora diverses experiències d'aprenentatge que poden impulsar les noves competències de les quals es parla en aquest apartat de la tesi: en l'eix vertical, explica que l'aprenentatge pot anar des d'allò més formal (recollit al currículum) fins a allò més informal (conseqüència del desenvolupament de la tasca educativa), mentre que l'eix horitzontal l'aprenentatge oscil·la des d'allò intencional (que s'esdevé quan algú es proposa aprendre quelcom) fins a allò accidental.

La combinació d'aquests quatre eixos estableix unes competències que suporten la base de l'educació des de la comunicació:

- Formal-intencional: classes, aprenentatge virtual, tallers, etc.
- Informal-intencional: lectura, entrenament, mentoria.
- Formal-accidental: autoestudi, mitjans socials i navegació per internet.
- Informal-accidental: comunitats d'aprenentatge, ús del joc com a eina educativa i exploració de nous camps d'aprenentatge.

I, des d'aquestes quatre dimensions, l'educació des de la comunicació pot començar a conformar un eix pedagògic real, aplicable en el dia a dia de la tasca educativa. Perquè, si se la deixa de banda i es continua apostant per una pedagogia tradicional, llavors, com va afirmar Simone (2002: 86), "la escuela no es el lugar de la movilidad del conocimiento, sino el lugar en que algunos conocimientos son transmitidos y clasificados, el lugar en el que los conocimientos se hacen sedentarios, envejecen y continúan siendo estáticos", perquè es produeix un desordenament dels sabers (que porta implícit un allunyament de l'alumnat envers una part dels continguts que se li volen transmetre).

Així, si *comunicar* és compartir significacions, participar en l'educació des de la comunicació és compartir l'acció: l'educació passa a ser, aleshores, un espai de conversa dels sabers i de les narratives que configuren les oralitats, les literalitats i les visualitats (Martín Barbero, 2003); des d'aquesta combinació és des d'on es vertebra, s'expressa i agafa forma l'educació del futur, ja que les mediacions tecnocomunicatives que experimenta l'alumnat del segle XXI a través dels nous artefactes tecnològics li permet establir noves relacions amb la lectura i amb l'escriptura i, en conseqüència, amb el coneixement.

El lloc dels continguts escolars (allò que el currículum determina que cal transmetre a l'alumnat) canvia en el moment que la mediació tecnològica de la comunicació deixa de ser merament instrumental i passa a densificar-se, això és, a ser estructural; per això actualment la tecnologia remet, tant o més que a uns aparells, a noves maneres de percepció i de llenguatge, a noves sensibilitats i escriptures (Sloterdijk, 2001).

D'altra banda, no és necessari que la penetració i l'expansió tecnològica implique la submissió automàtica de tot ens social (com l'educació, per exemple) a les exigències de la racionalitat tecnològica, ni dels seus ritmes ni dels seus llenguatges; de fet, el que està succeint és que "la propia presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar y desarrollar otras racionalidades, otros ritmos de vida y de relaciones tanto con los objetos como con otras personas, relaciones en las que la densidad física y el espesor sensorial son el valor primordial" (Martín Barbero, 2009: 25).

La mediació tecnològica cada dia condiona més la nostra relació amb el món, però aquest canvi no remet només a la tècnica, aquest canvi forma part d'un procés molt més ampli i profund de racionalització d'un món que, segons Weber (Bendix, 2012), constitueix el nucli més dur i secret del moviment de les societats cap a la modernitat, per això l'educació des de la comunicació ha de trobar la manera d'encaixar les noves tecnologies dins de l'acció educativa. Només així l'esclat podrà convertir-se en:

El centro de confluencia en el que puedan converger la cultura oral, escrita, audiovisual e hipertextual, porque lo que el ciudadano necesita del sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras y discursos en los que se producen las decisiones que tanto lo afectan en los planos laboral, familiar, político y económico (Morduchowicz, 2008: 21).

2.7 L'ENCAIX DE LES TECNOLOGIES EMERGENTS EN LA PEDAGOGIA

La incorporació dels mitjans i de les noves tecnologies al sistema educatiu ha vingut generant entrebancs durant les darreres dues dècades perquè estructuralment no hi havia condicions per a la seua introducció: espais, temps, manteniment, formació del professorat, etc. (Paredes, 2009). Això explica que, quan han anat arribant, els seus usos han produït resultats que de vegades no han estat els esperats (Aguaded i Cabero 2014).

De Pablos, Colás i González (2010) opinen que si bé és cert que les polítiques educatives adoptades per impulsar l'educació des de la comunicació han anat augmentant l'ús dels mitjans, no ho és menys que les innovacions pedagògiques que es desenvolupen amb elles no s'han generalitzat.

Els resultats obtinguts per Area (2010) en una investigació sobre centres d'educació infantil, primària i secundària a Canàries va demostrar el mateix que altres estudis duts a terme en diferents parts del món (Campión, Navaridas i Reparaz, 2014): l'impuls de la comunicació des de l'educació incorpora alguns canvis organitzatius als centres i a les aules, però, això no obstant, no sempre es dona una innovació pedagògica en les pràctiques docents, és a dir, "los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se siguen incorporando a las aulas en unos contextos de enseñanza-aprendizaje convencionales" (Campión, Navaridas i Reparaz, 2014: 249).

La implementació de les tecnologies implica assumir reptes dins de l'ensenyament. Alguns d'aquests reptes són ja habituals de la tecnologia educativa, perquè s'han plantejat cada vegada que la tecnologia irrompia dins la via humana, però ara agafen una rellevància especial atesa la popularització de les tecnologies de la connectivitat en totes les esferes socials.

Cal tenir present que si no es dediquen esforços per tal d'adaptar el sistema educatiu als nous reptes, el que acaba succeint és que les institucions escolars es limiten a donar respostes reactives a cada nova tecnologia que sorgeix. Des d'aquesta constatació, arribem a un dels problemes més rellevants: els mitjans i les noves tecnologies es troben en el nostre entorn i, per tant, sovint es pretenen introduir de manera irreflexiva en l'educació – imperatiu tècnic– (Sánchez Bourón, 2011).

Així doncs, tal com s'ha fet palés en aquest capítol segon de la tesi, “la mera dotación de infraestructuras y recursos informáticos en los centros no es suficiente para que se produzca una verdadera integración en las TIC en la práctica escolar” (García Valcárcel i Tejedor, 2010: 23). Com diu Paredes (2009: 299) “els mitjans i les noves tecnologies no porten canvis, però aquests canvis poden ocórrer en els centres quan hi entren els mitjans i les noves tecnologies”.

Per tal de millorar els processos d'integració de les tecnologies emergents dins l'acció educativa Starkey (2011) proposa:

- Implicar el professorat en projectes d'innovació educativa referits i centrats en l'educació des de la comunicació.
- Un esforç col·lectiu de la comunitat educativa per analitzar la repercussió que els nous mitjans poden suposar en el rendiment escolar.
- Assumir la introducció de les noves tecnologies com una oportunitat per replantejar-se la pràctica docent (la pedagogia, al capdavant) com una eina al servei d'un ensenyament que concorde més amb els temps actuals.

Pel que fa al primer punt, el de la formació del professorat:

En múltiples y reiteradas investigaciones, los docentes aluden al hecho de que uno de sus principales problemas a la hora de incorporar las nuevas tecnologías a la práctica docente es el de su capacitación ante los nuevos medios⁹¹. Los estudios demuestran fehacientemente que los profesores suelen utilizarlas en sus funciones más básicas de transmisores de información y motivadores hacia el aprendizaje, obviando otras posibilidades, como pueden ser las de crear entornos diferenciados de comunicación, instrumentos de análisis e investigación de la realidad circundante o instrumentos para que los alumnos creen su propio entorno de formación. (Aguaded i Cabero, 2014).

Pel que fa als punts segon i tercer als quals fa referència Starkey (2011), cal tenir en compte que, durant dècades i dècades (i fins i tot segles), alguns materials han estat considerats com a “naturals” pel fet que la seua implementació era senzilla, cosa que porta alguns docents a considerar que l'educació des de l'educació és excessivament sofisticada tant per raons pedagògiques com per motius funcionals (Paredes, 2009).

Potser aquests punts de vista es donen perquè massa sovint s'articula un cert isomorfisme entre l'escola i la vida. Amb tot, es indubtable que l'ús i la promoció d'una pedagogia basada en l'educació des de l'educació ha suscitat certes controvèrsies i desconfiances.

⁹¹ Així ho demostra la investigació de Del Moral, Villalustre i Neira (2013) en catorze escoles d'Astúries, on “más de la mitad del profesorado que ha formado parte del estudio considera que posee las habilidades necesarias para llevar a cabo esta tarea [la d'emprar els mitjans com a eines d'aprenentatge escolar]”. Però, si atenem als resultats d'una altra investigació de Del Moral i Villalustre (2012), aquest fet pot canviar en pocs anys, ja que, en l'estudi sobre l'ús de les noves tecnologies que van fer i que comptava amb una mostra de 257 estudiants de magisteri, Del Moral i Villalustre van arribar a la conclusió que “prácticamente el 100% de los alumnos de magisterio afirman rotundamente que los medios de comunicación, las redes y las nuevas tecnologías tienen un gran valor educativo, destacando las oportunidades que ofrecen para favorecer la comunicación, incrementar la socialización y el intercambio de información” (Del Moral i Villalustre (2012: 41).

La qüestió de l'èxit o del fracàs d'aquesta implementació que els futurs docents afirmen que duran a terme dependrà, tal com s'ha anat dient durant la present investigació, de si són capaços d'integrar-los dins d'una pedagogia de la comunicació.

2.8 LA CONTROVÈRSIA SUSCITADA PER L'IMPULS L'EDUCACIÓ DES DE LA COMUNICACIÓ

Tot i els avantatges de l'educació des de la comunicació que s'argumenten des de la present tesi, així com la seua necessitat d'implementació en el context educacional actual que han demostrat totes les investigacions a les quals es va fent referència al llarg de la investigació, Campión, Navaridas i Repárez (2014: 265), en les conclusions d'una investigació sobre l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge escolar per part del professorat, arriben a la conclusió que “en términos generales, el perfil del profesorado investigado que usa con mayor frecuencia los recursos de la escuela 2.0⁹² se corresponde con un docente relativamente joven (entre 25 y 34 años), que desarrolla su actividad docente en un centro urbano, y las áreas donde mayormente son usadas son en los idiomas, las tutorías, las ciencias naturales y las matemáticas”.

De fet, si aquests autors ens parlen de professorat que usa amb major freqüència els mitjans és perquè n'hi ha d'altres que encara mostren certes reticències a emprar-los, són aquells professors i professores que “manifiestan perspectivas distópicas respecto al uso de los medios y las nuevas tecnologías” (Callejo i Gutiérrez, 2012: 97).

Les perspectives distòpiques tendeixen a veure i a percebre els mitjans i les noves tecnologies com una amenaça social (Ball-Rokeach, 1998); és a dir, tenen un seguit de temors i de desconfiança envers el benestar dels usuaris, sobretot els nens i adolescents, als quals es pensa que si usen aquests mitjans els esperen tota una sèrie de perills⁹³. Això ocorre fonamentalment, segons

⁹² Amb l'etiqueta “escuela 2.0” fan referència a l'ús dels mitjans i de les noves tecnologies.

⁹³ Fischer (1991) explica que des de 1889 la *British Medical Journal* recull la idea que a mesura que la civilització avança i s'hi van inserint noves tecnologies van escampant-se noves malalties tant del cos com de la ment. Per exemple, quan es va introduir el telèfon es van difondre temors de possibles malalties, i segons apunta Fischer es va arribar a afirmar que fins i tot les persones més fortes arribarien a ser susceptibles de patir conseqüències físiques importants derivades de l'ús de l'aparell telefònic.

May i Heran (2005), quan les tecnologies emergents desperten creences populars que estaven pràcticament soterrades.

Les reticències d'una part del professorat a emprar l'educació des de la comunicació no van tan lluny, però el que sí que fan és recolzar-se en alguns estudis que posen en dubte la seua utilitat, com el de Cobo i Moravec (2011). Aquests autors aporten diferents exemples sobre com n'és de difícil establir una correlació positiva entre l'augment de l'ús dels mitjans i el rendiment acadèmic de l'alumnat. Es tracta d'un punt de vista que encaixa amb el d'altres autors, ja que:

El uso de los medios como herramienta de aprendizaje recibe dos tipos de alegaciones: aquellas que se refieren a que el material tecnológico parece carecer de un adecuado tratamiento educativo y enfoque pedagógico⁹⁴ y aquellas otras que constantemente aluden a que las nuevas tecnologías no suplantán el ambiente educativo del aula, puesto que no son capaces de recrear adecuadamente esa relación comunicativa entre alumno y profesores⁹⁵ (Del Dujo i Martín García, 2002: 69).

Així, podem trobar dades que demostren el contrari de tot allò que apunten aquestes objeccions esmentades anteriorment, com les investigacions centrades en l'impacte⁹⁶ dels mitjans (Cebrián, 2006) on s'argumenta que hi ha evidències positives quan les tecnologies són emprades sobretot “en la motivación y actitud de los estudiantes, así como para crear una diversidad de estrategias metodológicas en docencia” (Aguaded i Cabero, 2014: 73), tot i que els mateixos autors manifesten que “los resultados no son tan evidentes

⁹⁴ Precisament per això la present tesi enfoca i argumenta que l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge ha d'anar més enllà d'un simple eix-model de la pedagogia.

⁹⁵ Sobre aquesta segona reticència envers l'ús dels mitjans, els mateixos autors de la investigació la contradiuen, atés que argumnten que “según estos profesionales, los medios no tendrían en cuenta el hábito social, la cualidad social del aprendizaje en el aula, pero ignoran que la utilización de los medios como herramienta de aprendizaje no implica que la metodología se olvide de hacer pivotar la acción educativa sobre la relación presencial profesor-alumno” (Del Dujo i Martín García, 2002: 69).

⁹⁶ Es dedicarà una part el capítol tercer de la tesi a parlar de l'impacte del mitjans.

cuando se refieren al aprendizaje, ya que podrían también deberse a diferentes aspectos” (Aguaded i Cabero, 2014: 73).

Un dels investigadors més crítics és González Jiménez (2008: 9)

Deberá procurarse que el alumno genere Aquellos conocimientos con los que contribuya a avanzar en su pensamiento sin distracciones. *Que el docente investigador piense, tomándoselo en serio, en el pensamiento del alumno, es un colosal incentivo para trascender o banal*⁹⁷. Según el pensamiento de autores como Dewey, el alumnado habrá de aceptar internarse en esa perseverancia y profundización con el convencimiento de que alcanzará a ser gratificado y a una utilidad proyectada sobre sí mismo y, consecuentemente, sobre los demás. ¿Quiénes piensan en la actualidad en esas formas de gratificación y de sentirse útiles? Nuestra sociedad reclama distractores que traigan y atrapen el activismo defendido en ella con mucha generalidad⁹⁸ y que está bastante vacío de contenido y, por tanto, para el pensamiento es innecesario. ¿No es éste el sustento del abuso de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación? Pero si pensar es tan natural como necesario, ¿qué estamos haciendo?.

En l'aproximació d'aquest autor, els mitjans són el distractor banal, activista i poc rigorós de l'esforç cognitiu de l'estudiant; assegura que el pensament superior i els usos educatius dels mitjans són antitètics. Es contradiu, això no obstant, quan es pregunta pel subjecte però no ho fa també pels canvis socials, i no té en compte aspectes com els que Dede (2007) va explicitar en una investigació: el seu estudi demostra una millora en el rendiment de l'alumnat quan aquest utilitza el software en lectoescriptura i el càlcul (millora que ell quantifica entre un 5% i un 30%).

Altres investigacions, com la de Paredes (2009), testimonien millores en el creixement de l'alumnat i en la tasca docent del professorat deguts a la

⁹⁷ La cursiva no es troba en l'original, l'hem posada per emfasitzar que precisament aquestes paraules que González Jiménez emprà per parlar d'uns suposats efectes perniciosos del l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge escolar la present tesi les utilitza per defensar-ne la idoneïtat.

⁹⁸ Ja siga amb molta generalitat o amb un cert grau de particularitat, tal com ha demostrat en l'apartat 1.7 de la tesi, els mitjans atrauen la motivació de l'alumnat i, per tant, esdevenen l'eix que canalitza els distractors als quals aquesta cita fa referència.

creació de contextos més rics i dialògics que proporciona l'educació des de la comunicació.

D'altra banda, convé tenir en compte que sovint hi ha la tendència d'emprar els mitjans i les noves tecnologies per fer les mateixes activitats que es duïen a terme abans (Shirky, 2012), però no per replantejar-se amb ells la manera d'entendre l'acció pedagògica, per explorar noves formes d'investigar la realitat o per enfocar l'acció educativa no des d'una perspectiva reproductiva sinó constructivista (Small i Vorgan, 2009).

En últim terme, també cal fer-se ressò de les reticències que s'han presentat envers l'ús dels mitjans i les noves tecnologies atenent als seus efectes cognitius⁹⁹ negatius (Prensky, 2011).

Però els darrers corrents d'investigació sobre els efectes dels mitjans han bandejat les tesis que acusaven els mitjans de ser elements alineants, massificants i homogeneïtzants dels valors culturals i socials¹⁰⁰, i, com es fa en la present tesi, han passat a considerar-los com a mitjans que formen la nostra percepció de l'entorn. És per això que, seguint diversos autors (Martos, 2011; Aguaded i Cabero, 2014 Ramírez, Renés i García, 2014) defensem que els efectes cognitius que s'esdevenen en la formació de la percepció de l'ambient (sempre en consonància amb molts altres elements que interactuen en l'entramat psicosocial del nen i de l'adolescent) són tres:

- La explicitació de les formes d'orientació de l'atenció pública.
- La distribució dels coneixements segons diversos paràmetres (edat de l'alumnat, capacitat cognitiva, etc.).
- Construcció de la realitat social a partir d'allò que l'acció educativa transmet, i que ha de convertir-se en una finestra més al món.

⁹⁹ Els efectes cognitius són el conjunt de conseqüències que es poden extraure dels coneixements públicament compartits per una societat (Saperas, 1987).

A més a més dels efectes cognitius que són conseqüència dels mitjans de comunicació, n'hi ha d'altres, basats, principalment, en els sistemes de creences. Poden organitzar-se en categories, que componen valors socials, familiars, polítics, religiosos, etc. i reflecteixen els eixos principals en l'activitat social d'una persona.

¹⁰⁰ Com veurem en capítol cinqué, així ho considerava l'Escola de Frankfurt.

Al capdavant, i seguint la perspectiva vygotskiana, tot els efectes cognitius derivats de l'educació des de la comunicació podríem dir que, més que transmetre sabers, faciliten maneres de saber que incideixen en el desenvolupament cognitiu de qui rep els missatges audiovisuals. Aquest fet ajudarà "a que la escuela del futuro sea la del reconocimiento de la experiencia. Lejos de la reproducción de contenidos académicos disciplinares, alejados de la experiencia concreta y particular de cada individuo, deberá tomar como base del trabajo cultural las vivencias del sujeto como núcleo central para la investigación, la reflexión y la sistematización del conocimiento producido" (Jarauta e Imbernón, 2012: 104).

D'on procedirà l'energia educadora dels mitjans? Doncs dels valors que en ells hi resideixen; a través dels materials de formació (dels recursos, de la metodologia, de l'aplicació que es faça del currículum; de la pedagogia, al capdavant), l'acció educativa ha de saber conduir l'alumnat cap als valors que bateguen en aquests mitjans.

CAPÍTOL III. LA JOVENTUT I LES PANTALLES:
LA RESPOSTA A LA FASCINACIÓ DEL JOVENT
ENVERS ELS MITJANS I LES NOVES
TECNOLOGIES.

3.1 UN MÓN DE CANVIS. UNA ÈPOCA DIFERENT

Actualment, es produeixen una sèrie de canvis profunds que encara no som del tot capaços de copsar en la seua globalitat i transcendència, no només per la manca de distanciament necessari sinó perquè no sabem del tot cert si ens trobem en una època de canvis o més aviat en un canvi d'època (Aguaded i Cabero, 2014).

Fa l'efecte que els avanços que Bauman (2010) apuntava fa pocs anys sobre la modernitat líquida, on tot allò immediat i efímer prevalia, s'han convertit en la característica principal del dia a dia; d'aquesta manera, allò que abans semblava segur i estable, ara se'ns presenta com a passatger:

Estamos ante un mundo volátil de la modernidad líquida donde casi ninguna forma se mantiene inmutable y el tiempo ya no es suficiente para cuajar y para garantizar una fiabilidad a largo plazo (al menos nadie nos dice cuando puede cuajar, y hay escasas posibilidades de que alguna vez alcancen ese estado) (Bauman, 2012: 44).

Els canvis han estat provocats per un ampli ventall de circumstàncies, que van des de la transformació dels valors estables (que havien imperat des de feia segles, i on els principis d'autoritat i del saber estaven ubicats i eren reconeguts tant per la ciutadania com per les institucions) fins a la inversió de l'excedent cognitiu de les persones, element imprescindible per a la creació i per a la col·laboració (Shirky, 2012); o, fins i tot, l'aparició de nous models d'estructuració política que s'enfronten de manera radical als que es pensava que estaven sòlidament establerts (Berggruen i Gardels, 2012).

Aquest apassionant entramat de fets històrics té significació (perquè pot ser-ne, alhora, causa i conseqüència¹⁰¹) en les tecnologies de la informació i de

¹⁰¹ Convé recordar que les revoltes àrabs que van començar l'any 2010 van ser conseqüència de la implantació de les xarxes socials, que van possibilitar la comunicació entre una ciutadania que fins llavors vivia de manera més fragmentada.

la comunicació. No és possible ja imaginar-nos un món sense els mitjans, ja que “incluso los más tecnófobos se han abrazado, a veces casi incondicionalmente, a sus múltiples redes. Tal es su significación que (...) si estas tecnologías desapareciesen el mundo sería completamente diferente y entraríamos, sin duda, en una nueva edad media” (Aguaded i Cabero, 2014).

Així, l'escola, com a institució social hegemònica per a la transformació i l'habilitació de la ciutadania jove, està abocada (tal com ocorre amb altres esferes del món actual), a una profunda transformació (Shirky, 2012). De fet, ja hi està avesada, a les transformacions:

Conviene recordar que el conocimiento ha ido evolucionando y transformándose a lo largo del tiempo de acuerdo con diferentes factores, lo que ha desembocado en distintas maneras de organizar los sistemas de formación y enseñanza. Así, De Ketele (2008) distingue cuatro grandes movimientos que categorizan a los sistemas educativos y los ha denominado con frases claramente definitorias: conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos; conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos; conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables; conocer es demostrar su competencia¹⁰² (Ramírez i Renés, 2014: 141).

Ens trobem en la quarta fase. I les transformacions que afecten l'educació no tenen només una significació quantitativa, més aviat són fonamentals per la diversitat de possibilitats que els canvis esdevinguts en la societat ens ofereixen; uns canvis que serviran per crear noves escenografies comunicatives al servei de l'ensenyament i que permetran estendre els indrets de coneixement més enllà dels murs, potenciant tant l'aprenentatge ubicu com la seua realització en contextos reals (Aguaded i Cabero, 2014).

Tota la tecnologia que és conseqüència de les transformacions i dels avanços dels darrers temps no només ens ofereix l'avantatge d'eixamplar els escenaris formatius sinó també d'ampliar els sistemes simbòlics que permeten a

¹⁰² Tal com s'ha fet palés en el capítol II, entenem que la competència no implica una pràctica de memorització, aplicada de manera reiterada, amb l'objectiu d'emmagatzemar-la eternament i que pugui ser recuperada en un moment determinat; més aviat es tracta d'un saber actuar de caràcter flexible i adaptat a diferents contextos i problemàtiques.

la pedagogia transmetre informació i facilitar que l'alumnat interaccione amb els objectes d'aprenentatge.

Es tracta d'interaccions que repercuteixen en la potenciació de diferents habilitats cognitives, que són promogudes per cadascuna de les tecnologies (Greenfield, 2009), perquè, com han evidenciat diferents estudis (CAC, 2011; Carr, 2011), cada mitjà té les seues virtuts i les seues mancances pedagògiques, per això tendeix a desenvolupar algunes habilitats cognitives en detriment d'unes altres.

Aquesta situació de transformació cognitiva esdevinguda per l'ús de les tecnologies interactives i convergents ha portat alguns autors a suggerir que la distància entre professorat i alumnat que s'està obrint va més enllà de l'habitual etiqueta de "bretxa digital"¹⁰³, perquè més aviat es tracta d'una "bretxa cerebral" existent (Small i Voragan, 2009), que tindria el seu origen en els diferents estils de processament de la informació i en el deteriorament d'una part del cervell, a causa de l'exposició de tecnologies específiques.

Es tracta, però, d'un punt de vista aïllat dins de les investigacions i que no s'ha recolzat en cap estudi (Shirky, 2012); en realitat, el que sí que evidencien la immensa majoria de les investigacions és que l'educació des de la comunicació aporta una visió que parteix de l'habilitat per connectar i per col·laborar amb la resta de persones (més enllà de les limitacions de l'entorn físic). Per això aquest capítol s'ocupa de les noves formes de socialització.

¹⁰³ El concepte de *bretxa digital* s'empra per parlar de l'allunyament entre el sistema escolar i el món audiovisual i digital, allunyament que aquesta tesi tracta de minimitzar, ja que, si continua eixamplant-se i des de diferents sectors es posa en dubte la utilitat de l'escola, llavors ens trobem que:

Sobre la base de estas consideraciones, no resulta extraño que muchas personas pongan en cuestión el qué y el para qué de los procesos educativos, porque la realidad social muestra un evidente déficit en los modos de inserción de las nuevas generaciones, como también en los valores fundamentales que proporcionan viabilidad y coherencia a una convivencia cordial (García del Dujo y Mínguez, 2011: 265).

3.2. NOVES FORMES DE SOCIALITZACIÓ.

En tots aquests canvis explicitats a l'apartat anterior les pantalles hi juguen un paper transcendental, ja que “las pantallas se han convertido en poderosos instrumentos de socialización, que conforman las conciencias de las personas” (Cabero i Guerra, 2011: 90).

La presència de les pantalles és cada vegada més vital en la nostra vida quotidiana. Tant és així que “antes los jóvenes se emancipaban a través del trabajo, el estudio y, posteriormente, mediante el matrimonio. Ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad a las pantallas y el consumo¹⁰⁴” (Morduchowicz, 2008: 47-48).

Les pantalles són el resultat d'una tecnologia que ha esdevingut en instruments per a la difusió d'informació, comunicació i formació, i influeixen en tots els contextos polítics, econòmic i socials (Jerónimo, 2007). L'aclaparadora presència d'aquestes tecnologies “está cambiando las prácticas de trabajo, construyendo nuevos entornos sociales, laborales, de ocio, cambiando estilos de vida y las formas de participación social, posibilitando la inclusión social¹⁰⁵” (Ortega Sánchez, 2009: 13).

Entenem aquesta presència aclaparadora de les pantalles com una manera d'interacció que establím amb elles, que produeix sentit (Dutra, 2014); es tracta, segons Fechine (2008: 87) “d'una modalitat de trobament entre subjecte i objecte en el qual el moment efervescent en què ambdós estan en contacte hi determina el sentit”.

¹⁰⁴ Aquests nous mitjans d'emancipació, que permeten que els nens-adolescents vagin independitzant-se del lligam amb la família molt abans que fa unes dècades, segons alguns autors com García Canclini (2006) articulen, des de la primera adolescència, un horitzó que cada vegada es troba més allunyat als pares.

¹⁰⁵ Algunes investigacions recents han comprovat que persones que en la seua vida diària tenen problemes de socialització amb companys de feina, veïns etc. desenvolupen una capacitat de socialització molt elevada quan es relacionen amb la resta de persones mitjançant xarxes socials (Martos García, 2011).

Aquesta presència és tan intensa que “hoy resultaría casi imposible imaginarnos una sociedad en la cual desapareciesen las pantallas” (Dutra, 2014: 338); com observen Lipovetsky i Serroy (2009: 12) “hay pantallas en todas partes y a cada momento (...) para ver y hacer todo. Pantalla de vídeo, pantalla en miniatura, pantalla gráfica, pantalla nómada, pantalla táctil: el siglo que ha comenzado es el de la pantalla omnipresente y multiforme, planetaria y multimedia”.

Entre altres coses, aquesta aclaparadora presència de pantalles ens porta a haver d'analitzar de quina manera els joves s'apropien dels bens culturals que hi circulen en elles, uns bens que els ajuden a conformar la seua pròpia cultura¹⁰⁶ juvenil (Shirky, 2012); i també a haver de reflexionar sobre la forma amb la qual la cultura popular, i en especial les pantalles, defineixen i intercedeixen en la relació dels joves amb els altres (família, amistats, etc.). I, finalment, també hem d'estudiar quina hauria de ser la resposta de l'escola davant aquesta cultura juvenil, atés que “los medios de comunicación, para esta generación de jóvenes más que para ninguna otra cosa, son soportes de su sociabilidad” (Morduchowicz, 2008: 22).

Les pantalles creen nous entorns, tant humans com artificials (Cabero, Martínez i Salinas, 2003), i estableixen noves formes d'interacció en les quals “se modifican los roles desempeñados por cada uno. En el campo educativo, nos descubren una multiplicidad de usos y situaciones tales, que se hace necesario que nos preparemos y revisemos ciertos conceptos, perspectivas y formas de ver la educación, y, sobre todo, reestructuran los ejes de

¹⁰⁶ Entenem ací la *cultura* com allò que la humanitat produeix segons finalitats valorades i, si la cosa o el fet ja existeix abans, com allò generat intencionalment per la humanitat en atenció als valors que en ella resideixen.

Existeix, també, una altra concepció, aquella que explica la *cultura* com a allò que la humanitat ha creat, per sobre de la naturalesa, per tal de realitzar determinats valors (bellesa, utilitat, veritat, bondat, etc.).

Amb tot, les dues concepcions poden confluïr com a principi general que cal exigir a l'educació, així “un principio esencial de la educación es ayudar a descubrir los valores humanos incluídos en los bienes culturales de toda especie, en posesión de los cuales ha sido puesto” (Nassif, 1977: 156).

socialización que se habían mantenido firmes durante siglos” (Cabero, Matínez i Salinas, 2003: 234).

Pel que fa al procés de socialització, podem afirmar que el començament del procés de socialització s’ubica en el mateix moment del naixement (Cánovas i Sauquillo, 2008), i que va desenvolupant-se quan la persona entra en contacte amb la família, els amics, l’escola, els mitjans de comunicació i la resta d’instàncies amb les quals l’ésser humà es relaciona.

Amb tot, quan naixem no disposem de la capacitat de ser socials com a quelcom innat; això no obstant, sí que comptem amb les capacitats que ens permeten arribar a ser-ho, la possibilitat de dur a terme un aprenentatge social a través d’allò que anomenem procés de socialització (Small i Vorgan, 2009), que anirà revertint en cadascun de nosaltres com a vertaders protagonistes d’aquest procés (Cánovas i Sauquillo, 2008).

Es tracta, doncs, d’un procés que condueix un aprenentatge i una adaptació constants durant els quals els éssers aprenem i interioritzem els elements socioculturals de l’entorn, els integrem a l’estructura de la nostra personalitat (sota la influència d’experiències i d’agents socials significatius) i ens adaptem al medi en el qual ens ha tocat viure (Giddens, 1995).

A través del procés de socialització, anem entrant en contacte amb el món social que ens envolta i n’adquirim totes les pautes, valors culturals, costums, tendències, etc. indispensables per habitar en un context determinat; així doncs, l’objectiu final de l’educació hauria de ser precisament construir aquest ésser social en cada un de nosaltres (Durkheim, 1976).

Ser un ésser humà implica que al costat de la dimensió individual hi tenim la dimensió social, aquella que es veu realitzada a partir de les relacions interpersonals; però, actualment també es veu condicionada per les relacions entre les persones i la tecnologia (Rodríguez, 2012), per tant, en el món actual les nostres relacions són passades, canalitzades i mediatitzades per una quantitat de pantalles en *interface* mitjançant uns discursos visuals i no

visuals¹⁰⁷ que ens mostra el món, ens insinua maneres de viure, de pensar, etc. (Dutra, 2014).

Per a Lipovetsky i Serroy (2009: 23) “estamos en el tiempo de la pantalla-mundo (...). El arte (arte digital), la música (videoclip), el juego (videojuego), la publicidad, la conversación, la fotografía, el saber, nada más escapa completamente de las mallas digitales de la nueva era”.

Com influeix tot aquest entramat en el sistema educatiu? La resposta es posa de manifest en una investigació que Pallarès Piquer (2014b) va dur a terme amb una mostra de 846 alumnes de centres educatius de la província de Castelló i de València (que tenien entre 11 i 14 anys). La investigació tenia com a objectiu determinar la jerarquizació d'aquells agents que exerceixen un paper socialitzador¹⁰⁸ sobre aquest alumnat. La investigació va demostrar que:

Por lo que a los resultados de los agentes de socialización se refiere, el estudio pone de manifiesto que la escuela “siempre ha ido por detrás de las transformaciones sociales” (Sallarés y Vilaregut, 2009: 166); de hecho, actualmente las instituciones escolares tienen que adaptarse a las exigencias de la sociedad de la información y al hecho de haber perdido la hegemonía en la transmisión de conocimientos, puesto que los resultados demuestran que el principal agente de socialización para esta muestra de 846 alumnos y alumnas de 1º y 2º curso de ESO son los medios de comunicación y tecnológicos, que obtienen un elevado 2,73. [...] Los resultados de los dos cuestionarios ponen de manifiesto que, tal y como se había indicado anteriormente, los medios se han convertido en los principales agentes de socialización entre el alumnado (Pallarès Piquer, 2014b: 243).

¹⁰⁷ Com afirma Zunzunegui (1995: 56) “hay que tener muy claro que lo visual se interrelaciona con lo no visual y que una adecuada comprensión de la perspectiva utilizada para el análisis de lo visual tiene implicaciones inmediatas en la manera en que lo no visual se aprehende y se conoce”.

¹⁰⁸ Entenem la socialització com un procés dinàmic i permanent d'adequació d'allò individual a allò social. De tots els elements socialitzadors, la família n'és el més important (García Calvo, 2005), “no solo por ser el primero que interviene en la vida de los niños y niñas sino porque deviene el puente entre ellos y la sociedad en la que viven. Es la familia la que socializa de una manera más precoz a los niños y quien les ofrece la posibilidad de asimilar los elementos básicos de la sociedad así como el desarrollo de los fundamentos de su futura personalidad” (Pallarès Piquer, 2014b: 233). Amb tot, la investigació de Pallarès Piquer va evidenciar que avui els mitjans són els principals agents de socialització dels preadolescents.

Atesa la força socialitzadora que els mitjans han agafat, l'any 2008 el Parlament Europeu¹⁰⁹ va proposar d'incloure l'assignatura "d'educació mediàtica" en els plans d'estudis de l'educació formal de tots els seus països membres (Cabero i Guerra, 2011) amb l'objectiu de desenvolupar "la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, para intentar filtrar certeramente la información recibida por nuestros jóvenes a través del torrente de datos e imágenes" (Cabero i Guerra, 2011: 92).

L'educació formal és el resultat d'un procés d'intervenció que culmina amb la socialització de sabers; el procés ha de ser una simbiosi entre l'educació transmissora (de coneixements) i la creadora, ja que "esta conjunción es el único camino que se le ofrece a la educación para cumplir uno de sus fines más elevados: la formación de la personalidad¹¹⁰ del educando" (Fernández Mouján, 2011: 4).

Aquesta socialització de sabers ha de facilitar l'accés a tots els bens culturals d'una comunitat i la participació en la construcció dels coneixements que la societat considera rellevants.

L'escola s'erigeix en un ens que ha d'integrar tots els seus membres com a subjectes diversos, dotats de característiques particulars, heterogènies, de vegades fins i tot sorprenents; per això l'escola "es un espacio social subjetivado y subjetivante. Por ello es vital, para el logro de sus fines, la comprensión plena de los rasgos cracterísticos de las culturas y subculturas que modelan el crecimiento de niños y adolescentes en el complejo escenario tecnológico y social contemporáneo" (De Ansó, 2013: 3); és per això que les

¹⁰⁹ També l'any 2008 a París es va celebrar durant el mes de juny la reunió del Grup d'Experts Internacionals en educació, i es va centrar en la promoció del currículum de la formació del professorat en alfabetització en mitjans i informació (Sevillano, 2009). S'hi va presentar l'informe del professor Pérez Tornero (2008) amb l'objectiu de sintetitzar i intercanviar experiències sobre la formació i la implementació dels professors d'activitats de l'educació des de la comunicació.

¹¹⁰ Pensem que l'objectiu de la *personalitat* es troba implícit en el concepte mateix d'educació. De fet, seguint Spranger (1984), podríem concloure que l'educació és aquella activitat cultural adreçada a l'essencial formació personal de subjectes en desenvolupament.

pantalles no poden quedar fora de les aules, i més si tenim en compte que la investigació abans esmentada conclou que “los medios son el principal agente de socialización de los preadolescentes, puesto que los resultados otorgan una puntuación de 2,73, superior al agente de la familia y al de la escuela, y han ratificado que los medios son una fuerza socializadora que dirige la forma de construir el mundo de nuestro alumnado, y también definen su lugar en. La concepción de la realidad de los niños en parte es una creación construida en los medios de comunicación” (Pallarès Piquer, 2014b: 247).

Convé tenir present que en les societats modernes la socialització és l'element capaç d'esperonar en la ciutadania una “força interior” (Dubet, 2010), és l'element que ha de modular les distàncies existents entre el personatge social identificat amb el seu paper social (en el cas que ens ocupa ací: l'alumne/-a, que va a l'escola amb la intenció d'aprendre coneixements, valors i conductes) i la subjectivitat que li és pròpia.

Així, el propòsit de qualsevol procés de socialització no és altre que aconseguir que l'individu es desenvolupe des del seu interior i que pugui, després, actuar en funció de principis i d'elements socials que, simultàniament, puguen permetre-li adaptar-se al món i analitzar-lo, formar part de la societat i concebre's a distància i sense arronsar-se davant de cap de les expectatives socials (o dels obstacles) que es creuen en el seu camí.

La socialització ha de ser una subjectivació (Renaut, 2004), perquè ha de ser un procés (vivencial) que ens permeta conciliar fins i tot allò que se'ns presenta com a inconcebible, això és, determinar que la subjectivació és una conseqüència de la socialització sense, amb això, ser una còpia totalment i merament social (Duru-Bellat, 2004).

La realització d'aquesta socialització remet sempre a uns dispositius, a unes tècniques de socialització en les quals els orígens es troben en l'església¹¹¹, i més concretament en la forma escolar (en com eren i com es

¹¹¹ I fins i tot en contextos d'educació laics (com en l'etapa republicana dels anys 30 o en la França del segle XX), de la mateixa manera que l'escola religiosa es proposava d'eleva

desenvolupaven els sistemes educatius i les pedagogies que s'hi aplicaven) tal com la va inventar la institució eclesiàstica (Dubet, 2010).

Tal com afirma Durkheim (1990), si l'església va inventar l'escola, si es va racionalitzar la pedagogia distanciant els alumnes de les seues famílies i creant classes, nivells, matèries i professionals de l'educació, va ser perquè l'objectiu que es buscava era el de crear un tipus concret de persona: un creient, un individu que actuara sempre davall la guia i les directrius de la fe; la tasca primordial de l'acció educativa era dirigir l'alumnat cap als valors universals formant creients capaços de canviar els dogmes generals i de canalitzar-los en una fe personal. I, pel que fa a les metodologies, l'estructura dels programes institucionals eren fins i tot més importants que els seus continguts (Elias, 1991), l'abast crític de l'anàlisi acabava diluint l'essència de l'acció educativa en la defensa d'una forma institucional que es preocupava més de si calia ensenyar llengua, geografia, aritmètica o literatura que no pas per la forma amb la qual calia fer-ho (la metodologia).

Per tal d'ocupar-se d'aquesta finalitat, l'església va crear unes formes, un dispositiu simbòlic-institucional i un tipus de pedagogia agrupades davall un sistema educatiu fortament institucional, que, durant segles, "encumbró la abstracción y la "inutilidad" de cualquier aprendizaje que se encontrara en la sociedad " (Dubet, 2010: 17).

Tal com s'ha fet palés en el capítol segon de la present tesi, ara el camí que hem d'assumir és l'invers, el de fer confluïr l'escola i els elements i mitjans de transmissió que es troben en la societat, ja que "nunca antes ni docentes ni alumnos se habían visto rodeados de una galaxia mediática tan apabullante y omnipresente para desarrollar las actividades de la enseñanza y el aprendizaje" (Aguaded y Cabero, 2014: 70).

L'acció educativa de l'educació des de la comunicació es basa no només en un marc organitzat (que, evidentment, tot sistema educatiu té la necessitat

l'alumnat fins els altars de Déu, la republicana intentava impulsar-los fins els de la Raó; així, el sistema també permetia relegar una part de l'alumnat a la formació més instrumental (Duru-Bellat, 2004).

de fixar prèviament) sinó en una economia pedagògica simbòlica: aquesta economia, amb l'ajuda de les eines pedagògiques (els mitjans i les noves tecnologies), estructura la subjectivitat de l'alumnat; les relacions entre els rols socials i la personalitat s'estableixen gràcies a un predomini dels rols sobre les personalitats, a les quals s'hi imposen, però bastint les subjectivitats singulars en el context d'una tensió¹¹² entre la pertinença i la resistència als rols socials.

Alumnat i professorat se situen darrere dels seu rols i construeixen el coneixement a recer i davall la protecció dels seus rols (el professorat, ser el guia de l'aprenentatge, l'alumnat qui ha d'evolucionar dins de l'engranatge de l'ensenyament-aprenentatge).

D'aquesta manera, el sistema de motivacions al qual s'ha fet referència en l'apartat 1.6 de la tesi queda refermat per la pedagogia emprada, que es troba en consonància amb els interessos i la vida de l'alumnat del segle XXI, que acaba oferint motius i significacions que van més enllà de les raons particulars de cada alumne o alumna.

3.3 LA SOCIALITZACIÓ COM A CONSIDERACIÓ ACTIVA DELS SUBJECTES

És important tenir en compte que un dels principis bàsics de l'educació és ajudar a l'alumnat a realitzar en ell, a partir dels marcs concrets de les tècniques d'acció i dels hàbits, el tipus social del medi en el qual ha de viure. Aquesta socialització no conclou si l'individu no és capaç de realitzar dins de la societat una tasca apropiada; la socialització implica la humanització i la professionalització que la complementa, i que és, simultàniament, considerada per autors com Colom (1998) o Trilla (2001), com la seua més alta expressió.

¹¹² Ací s'empra el terme *tensió* en el sentit pedagògic: aquell seguit d'estats d'ànim que preparen l'individu per a la recepció i l'assimilació de coneixement.

Però, tal com el segle XX va anar avançant, la segmentació del terme “socialització” va anar derivant cada vegada més cap a l’accepció activa del subjecte immers en el procés (Barker, 2001).

Ací, com expliquen Cánovas i Sauquillo (2008), interpretem la socialització com un element retroactiu, ja que l’agent social és, alhora, una construcció (social), capaç, per tant, de *construir* la societat, perquè no és ni més ni menys que un agent de la seua pròpia realitat.

Entenem que els xiquets no són subjectes passius, incomplets, “antes bien son participantes activos en el proceso de socialización en que interactúan con las agencias/instancias implicadas como ahora la familia, la escuela, los iguales, pero también los medios de comunicación” (De Bofarull, 2005: 55).

L’edat, el grau de maduració el grup cultural (en el qual s’hi interrelacionen els models de conducta i la funció adaptativa del procés) permeten destriar tres tipus de socialització (Giddens, 1995):

- Socialització primària: esdevé dins de l’àmbit familiar, dins del qual el nen/adolescent n’assimila valors, costums, pautes d’interacció, etc.
- Socialització secundària: es produeix quan el subjecte s’insereix en nous grups socials, dels quals va internalitzant-ne tant els usos, com els rols, etc.
- Socialització terciària: es correspon amb l’educació correccional o terapèutica, intent reintegrar en la societat a aquells subjectes dissocialitzats.

Els mitjans de comunicació i les noves tecnologies formen part de les socialitzacions primària i secundària, ja que conviuen des del primer moment de vida amb el nen en el context familiar però, a més a més, va introduint-los en diferents escenaris que, “aunque les ofrezcan una visión no panorámica, no experimental de la realidad, gracias al parentizaje vicario pueden ser capaces de asimilar como propios los contenidos, significados, etc.” (Cánovas i Sauquillo, 2008: 205).

En paraules de Gerbner, Morgan i Signorielli (1996: 36) “los medios se han convertido en la fuente primaria común de socialización e información cotidiana para lo que antes eran poblaciones heterogéneas, trascendiendo barreras históricas de movilidad y cultura”.

Aquest traspàs de les tanques de mobilitat i de cultura són una de les fonts de les quals l'educació ha d'abeurar-hi. Els mitjans són un recurs “proliferador y globalizado para la construcción de la identidad cultural y un lugar de cuestionamiento de los significados” (Barker, 2003: 277), atés que fan girar tot un ventall de representacions de rols socioculturals, continguts, etc. amb els quals ens identifiquem (o contra els qual podem oposar-nos-hi). És a dir, tal com assegura Tomlinson¹¹³ (1991), els mitjans de comunicació han esdevingut l'aspecte representacional més important de la cultura moderna¹¹⁴.

Evidentment, els seus significats estan mediatitzats, alhora, per l'experiència viscuda de la cultura quotidiana; i, a nivell educatiu, caldrà que el professorat canalitze pedagògicament aquesta mediatització, tal com s'ha vist en apartats anteriors.

L'anàlisi d'aquests aspectes comporta una reflexió crítica sobre la rellevància dels mitjans i de les noves tecnologies en la societat del present i del futur (Cánovas i Sauquillo, 208), i també en el paper que, com a context socialitzador, juga en el desenvolupament dels més joves.

Es tracta de situar els mitjans en el mateix graó que la família, l'escola i el grup d'iguals, atés que la conjunció de tots aquests elements és la que configura l'entramat socialitzador que embolcalla els joves del segle XXI (Martín Barbero, 2009; Rodríguez, 2012).

¹¹³ Aquesta constatació de Tomlinson té més de vint anys, així que, hui, encara és més evident que aleshores.

¹¹⁴ Si acceptem allò que la immensa majoria de la pedagogia defensa, que l'acció educativa ha de basar-se en les representacions culturals (Pallarès Piquer, 2014a), ací, en aquest vessant representacional dels mitjans, podem constatar un altre dels motius que justifiquen l'impuls de l'educació des de la comunicació.

3.4 LA FUNCIONALITAT DE LES PANTALLES

Els nens i els adolescents de hui gaudeixen de més temps d'oci i tenen a la seua disposició més opcions d'entreteniment que els de les generacions anteriors, ja que “una reciente explosión en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha proporcionado a los más pequeños un número inmenso de estas opciones de entretenimiento, canalizadas siempre a través de pantallas” (Moyer-Gusé i Riddle, 2010: 49). De fet:

En un principio, podemos hablar de al menos dos grandes razones que justificarían la poderosa atracción que los nuevos medios ejercen sobre los jóvenes. De un lado, la enorme familiaridad que han alcanzado y, de otro, la potente dimensión ludicoformativa que, con frecuencia, desarrollan. Las nuevas tecnologías, quién puede dudarlo, tienen un papel relevante en el imaginario de los adolescentes y enfatizan su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento¹¹⁵, lo que puede favorecer de manera sustantiva su motivación para el aprendizaje (González i Gramigna, 2008: 338).

Les pantalles, en els seus diversos formats i posades en mans de diferents classes de xiquets i d'adolescents, serveixen per a un ventall de coses: informar-se, relacionar-se, crear, jugar i fins i tot transgredir (García Fernández, 2009).

Ara bé, la pedagogia ha de ser capaç de convertir aquestes tecnologies en escenaris de “noves pràctiques lletrades” (Martos García, 2011), amb un esperit de participació i d'alliberament del coneixement propi. Per a tal objectiu, resulta essencial tenir en compte els factors d'innovació educativa que hi ha en les noves tecnologies.

La relació pedagògica no és estàtica (Nassif, 1977); ans al contrari, és dinàmica, activa, i es desenvolupa mitjançant actes concrets: els actes educatius.

¹¹⁵ Aquest és el supòsit central a partir del qual té un cert sentit pedagògic defensar l'educació des de la comunicació.

Per suposat, mitjans tan diferents com internet, la publicitat televisiva o els videojocs, requeriran actes educatius diferents, però, tal com s'ha fet palés en el capítol segon, cal tenir en compte que el més important no és la tecnologia sinó la capacitat de creació (de coneixements), d'innovació o de participació que s'allotja en cada un dels mitjans. L'acte educatiu apareix així com la forma en la qual s'esdevé la relació pedagògica, per això no pot deixar-se de tenir en compte la idiosincràsia particular de cada mitjà, ni els seus límits.

L'educació literària i audiovisual que hui es requereix per tal de dur a terme actes educatius eficaços ha de començar, tal com defensa aquesta tesi, per l'escola, que pot emprar aquestes manifestacions literàries provinents de les pantalles amb la finalitat que l'alumnat vertebré la construcció de coneixements amb una simbiosi entre cultura heretada i noves formes d'expressió que emergeixen en el segle XXI.

Així, "las pantallas no son sino el eje para que la pedagogía promueva un tipo de estudiante poli-alfabetizado, capaz de integrar y conciliar los diferentes modelos culturales, desde la cultura más clásica hasta las nuevas formas culturales surgidas de la Sociedad de la Información, reavivando, pues, la *comunicación dialógica* en el mundo de la educación" (Marrero i Rodríguez, 2008: 54).

Aquesta comunicació dialògica és el que ha estat fallant en l'escola en les darreres dues dècades (Rodríguez, 2012), i les pantalles poden servir com a eix i com a reclam per tal d'esperonar l'alumne actual, que, mitjançant l'acció educativa, "ha de aprender a pensar por sí mismo, indagando, investigando, siendo responsable de sus aprendizajes y aprendiendo a reflexionar, (...) lo que exige un modelo de trabajo en las aulas que le resulte más próximo, y aquí las pantallas son la clave" (Prensky, 2011: 33).

Al capdavall, l'ús significatiu de les pantalles afavoreix una educació permanent i una formació contínua en diferents contextos educatius on s'empren les tecnologies com a models facilitadors d'aprenentatges (Ortega Sánchez, 2009). I, ja que, com hem vist en aquest apartat 3.2.1, les pantalles

formen part indestriable de la vida dels alumnes, en ple segle XXI han acabat esdevenint uns realitzadors socials de l'educació (González i Gramigna, 2008); parlar i analitzar dels realitzadors socials de l'educació implica sempre un coneixement dels factors socials¹¹⁶ de l'acte de educar. I només a partir d'aquest coneixement resultarà possible obtenir una idea clara de com ha de ser l'acció educativa del futur.

3.5 EL BINOMI ALUMNAT-MITJANS DE COMUNICACIÓ

3.5.1 LA MENT DEL NEN

Aquells que estudien la forma amb què els nens i les nenes creixen i assoleixen la maduresa són els psicòlegs evolutius. Aquests especialistes determinen que els nens poden desenvolupar-se de diferents maneres (Moyer-Gusé i Riddle, 2010).

Físicament, es desenvolupen a mesura que els seus cossos creixen i canvien. Emocionalment, avancen tal com van aprenent a localitzar i a controlar les seues emocions (Strasburger i Wilson, 2002).

Però els nens també evolucionen cognitivament (Meece, 1997); el desenvolupament cognitiu del nen fa referència als progressos que desenvolupa en activitats tals com: de quina manera pensa, aprèn i raona.

Des dels primers anys de vida, adquireix una sèrie de coneixements al voltant del funcionament de la societat referits a normes, hàbits, valors, persones i institucions. En aquest llarg itinerari d'aprenentatges (dins i fora del marc escolar) és rellevant conèixer la manera en la qual comencen a captar i a comprendre l'entorn en el qual viuen, perquè d'aquestes idees essencials en

¹¹⁶ Els factors socials de l'educació són aquelles forces que en la vida de la comunitat pugnen per tal de configurar espiritualment l'individu i per tal d'adaptar-lo a les formes i normes prototípiques del seu grup (Lombillo i Valera, 2012).

dependrà, en gran mesura, el seu coneixement del món i, per tant, les accions futures (Lomas, 1996).

Jean Piaget (1952) és un dels autors més reconeguts en aquest camp; va estudiar el desenvolupament cognitiu dels nens i va determinar que aquest procés s'esdevé en una sèrie de quatre fases:

- a) Estadi sensoriomotor: (des del naixement fins els dos anys). Durant aquesta fase el nen orienta la seua atenció envers l'exploració física. En aquesta etapa els nens tendeixen a tocar i a explorar amb les mans i la boca tot allò que els envolta. Piaget assegura que en aquesta edat els nens tenen una intel·ligència no-reflexiva, la qual cosa vol dir que es limiten a observar i a respondre a tot allò que tenen al voltant sense que hi haja cap raonament.
- b) Estadi preparatori (dels 2 als 7 anys). Ací els nens van més enllà de la simple exploració física: comencen a raonar; això no obstant, continuen tenint moltes limitacions en la capacitat cognitiva. Segons Piaget, les característiques pròpies d'aquesta etapa són: el pensament concret, l'egocentrisme¹¹⁷, la dificultat per distingir la fantasia de la realitat¹¹⁸, els problemes amb els judicis morals (el nen percep que les coses o són bones o són dolentes, no és capaç d'introduir-hi cap mena de gradació) i els problemes amb les inferències (incapacitat d'assimilar els missatges implícits o suggerits).

¹¹⁷ Piaget entén l'egocentrisme infantil com el fet que el nen es veja com a centre del seu univers i, per tant, presente dificultats per veure les coses des d'una altra perspectiva.

Aquest egocentrisme porta alguns autors com Meyer-Gusé i Riddle (2010) a argumentar que hi ha poques possibilitats que el nen durant aquesta etapa pugui percebre les finalitats i les intencions de qui dissenya la comunicació publicitària; és precisament per això que en el capítol 2.5 s'ha parlat de la necessitat de les narracions audiovisuals, una eina que ajuda a atraure l'atenció dels nens i, per tant, minimitza el seu egocentrisme.

¹¹⁸ Aquesta dificultat per destriar realitat i fantasia sí que és un avantatge a l'hora d'emprar la publicitat institucional com a eina d'aprenentatge escolar.

- c) Estadi d'operacions concretes (7-12 anys): en aquesta fase els nens fan progressos més enllà de l'estadi preparatori; comencen a no ser tan egocèntrics i ja són capaços de tenir simpatia envers els sentiments de la resta¹¹⁹, comencen a descentrar el pensament (poden dirigir la seua atenció cap a diverses coses), són capaços d'emprar la lògica per solucionar problemes. Aquest darrer fet fa que “a partir de los ocho años son capaces de entender las historias que se exponen en el cine, la televisión o la publicidad. De igual modo, es mayor la capacidad para comprender las intenciones y principios de un personaje, detrás de una historia¹²⁰” (Meyer-Gusé i Riddle, 2010: 26-27).
- d) Estadi d'operacions formals (dels 13 als 17 anys). Els nens esdevenen adolescents i experimenten progressos en termes de processos lògics, Poden deixar de reflexionar només sobre allò que “és” i pensar també en allò que “pot ser”, poden posar èmfasi en el futur (predir allò que yal vegada puga succeir), comencen a assimilar la noció de probabilitat i desenvolupen el raonament hipotètic.

En termes de mitjans de comunicació, la darrera etapa de la qual parla Piaget ens presenta uns subjectes que poden avaluar tant les representacions mediàtiques fictícies com les reals (un telenotícies, per exemple).

D'aquesta manera, tal com apunten Aguaded i Cabero (2014), molts són els autors que consideren que a partir d'aquesta tercera etapa l'educació des de la comunicació és una eina viable i efectiva de transmissió de continguts i valors educatius; a partir d'aquesta tercera etapa anem construint esquemes de representació i de comunicació que posen les bases per al desenvolupament de

¹¹⁹ Tal com apunta Arconada Melero (2006), aquest fet és clau a l'hora de proposar la publicitat com a eina d'aprenentatge en nens que ja tenen els 8 anys.

¹²⁰ Amb tot, Pereira (2009) constata que les limitacions en la capacitat cognitiva que encara es tenen en aquesta etapa porten els nens a fixar-se en allò que és, en allò que succeeix i, per tant, el nen de l'estadi d'operacions concretes encara troba dificultats a l'hora de predir el que ocorrerà a continuació en la trama d'un producte audiovisual.

les funcions psíquiques superiors mitjançant una interiorització gradual que, finalment, deriva en pensament.

Dit d'una altra manera: "las relaciones sociales, o relaciones entre personas, subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones " (Wertsch, 1988: 77). En participar en intercanvis comunicatius amb altres persones (però també quan reben informacions audiovisuals, i ací rau la rellevància de l'educació des de la comunicació) els nens aprenen sobretot la manera en què les persones (o els missatges audiovisuals) entenen i interpreten la realitat i, per tant, els significats culturals que s'amaguen sota els signes. Per això autors reconeguts de l'àmbit de la medicina, com Rojas Marcos, opinen que els mitjans de comunicació, especialment les campanyes publicitàries¹²¹, ajuden a neutralitzar corrents culturals promotors d'aspectes tant negatius com el consum de drogues, la violència, etc. (Bas i Pérez de Guzmán, 2010).

És, per tant, l'etapa en la qual les persones aprenen a orientar el pensament i les accions, a regular la conducta personal i aliena, a percebre els entorns físics i socials i a posar en joc les maneres de cooperació que possibiliten els intercanvis comunicatius amb la resta i a anar bastint, en aquest procés, un coneixement compartit i comunicable del món (Montoya Vilar, 2007). Però és essencial tenir en compte que:

En las sociedades contemporáneas la inmensa mayoría de las informaciones orientadas a guiar nuestras percepciones sobre el mundo físico y social en el que habitamos procede de *industrias culturales* como la televisión o la publicidad, cuyas estrategias comunicativas, enormemente asimétricas y desiguales, transmiten a las audiencias una visión (y una *versión*) del mundo orientada a legitimar formas concretas de entender la vida de las personas y a justificar las reglas del juego por las que se rige la organización de la sociedad (Lomas, 1996: 109).

¹²¹ Precisament per això en la present investigació s'ha triat la publicitat institucional. El mateix Rojas Marco (1998) destaca que un dels avantatges dels mitjans és que tenen una forta capacitat d'amplificació, ja que actuen com a superfícies projectives dels missatges. Per tal que això s'esdevinga, cal inserir els mitjans dins dels plantejaments didàctico-pedagògics explicitats en la present tesi.

Alguns autors com Brophy (1999) o Ryan i Deci (2000) han posat en dubte la classificació de Piaget en creure que el desenvolupament cognitiu dels nens no avança mitjançant estadis, sinó d'una manera més gradual.

Altres, com González Fernández (2005), asseguren que els nens preoperatoris són més avançats del que Piaget va descriure; això no obstant, la teoria de Piaget “puede ser de gran utilidad cuando se intenta comprender las interacciones del niño con los medios de comunicación. [...] La edad del niño juega un papel muy importante a la hora de determinar cómo procesará y reaccionará a los mensajes mediáticos” (Moyer-Gusé i Riddle, 2010: 28).

El procés d'aprenentatge és una “fuente de desarrollo que activa numerosas estrategias que no podrían desarrollarse por sí mismas” (Del Moral, 1998: 104); la present tesi justifica que aquestes estratègies troben suport en els mitjans, atès que “a través de los medios se puede orientar y estimular procesos internos de desarrollo” (Del Moral, 1998; 104), uns processos que han de fer casar la didàctica amb l'edat de l'alumnat que es tinga davant (en funció de les característiques típiques de cada edat descrites per Piaget).

Cal, també, tenir en compte que “todo aquello que aparece en la publicidad puede plantear problemas: habrá situaciones que puedan generar angustia y ansiedad en niños y adolescentes” (Corominas, 2009: 42). El repte educatiu fonamental és crear situacions crítiques davant els anuncis, per això l'ús de la publicitat dins de l'aula cal que estiga integrat dins d'una opció pedagògica més àmplia.

3.5.2 LA TEORIA DEL DESENVOLUPAMENT DEL CONEIXEMENT

De la gran quantitat de treballs que analitzen la capacitat dels mitjans com a elements de transmissió d'informació eficaços la majoria coincideixen en el fet d'afirmar que funciona com un *gatekeeper* en el cervell, sense el qual és difícil aconseguir-ne el record o la persuasió (Papi i Orbea, 2009).

En aquest sentit, una de les teories més destacades és la del desenvolupament del coneixement. Per a aquesta teoria, els nens són vistos mitjançant canvis qualitius en l'organització d'aquest coneixement (Perre, 1981).

La teoria del coneixement ha impulsat diverses investigacions orientades a l'estudi perceptiu i al comportament de l'atenció dels nens cap els mitjans; d'entre els aspectes que s'han pogut comprovar “se subraya que el proceso de conservación de la información se incrementa con la edad en los niños mediante la discriminación de imágenes y palabras¹²², en relación con las unidades visuales y sonoras y a través de la habilidad para integrar acontecimientos que sucedan en unidades temporales diferentes” (Del Moral, 1998: 105).

Un dels avantatges de vincular es recursos audiovisuals amb l'educació està relacionat amb la forma de processar la informació. El psicòleg educatiu Meyer (2005) va desenvolupar la Teoria Cognitiva de l'Aprenentatge Multimèdia en la qual va definir que, sota certes condicions, un alumne/-a processa millor els continguts si se li presenta la informació mitjançant un text i unes imatges que no pas si se li mostra només mitjançant un text. Andrade Lotero (2011: 77) explica aquest procés:

Dado que la información proveniente del entorno es recibida y procesada por medio de canales parcialmente independientes (auditivo y visual), la memoria de trabajo se puede ver beneficiada si el medio de presentación utiliza varios canales al mismo tiempo y/o evita sobrecargar uno solo. Además, la información nueva podrá ser adquirida solo si la actividad mental del aprendiz puede relacionarse con los esquemas mentales de la información previamente almacenada en la memoria de largo plazo.

¹²² Precisament per això la tesi reserva el capítol VII a l'estudi dels codis verbals i dels no verbals i, després, en l'apartat VII, la dels sis anuncis seleccionats, també s'ocupa d'analitzar els dos codis, inserits en la comunicació publicitària d'aquests anuncis.

Des d'aquesta perspectiva, el nen és vist com un agent actiu que va madurant en interacció amb el seu entorn, desenvolupant-hi les seues habilitats cognitives.

Cal tenir en compte que qualsevol teoria de la comunicació parteix de la idea que l'atracció que exerceixen els mitjans es basa en la construcció formal i en les tècniques narratives de la imatge i del so. Aquests pressupostos impliquen una activitat sensorial dels estímuls verbals i visuals i unes habilitats perceptives i cognitives en els subjectes. Així, els codis de les formes i els continguts dels mitjans es poden establir mitjançant tres nivells progressius (Vilches, 1991):

- Els nens aprenen el que observen en les pantalles en funció de les seues habilitats, apreses en el medi, i on ja apareix la percepció audiovisual dels objectes determinada pels angles, colors, etc.
- Les convencions culturals i maneres pròpies del context en el qual s'insereixen.
- L'especificitat del llenguatge audiovisual, atés que es tracta de formes simbòliques, lingüístiques, etc.

Les situacions que es representen audiovisualment contribueixen a reforçar el missatge verbal (Lomas, 1996; Ramírez i Renés, 2014). Els nens recorden els continguts importants d'una pel·lícula, d'un anunci o d'un reportatge quan les persones que hi apareixen actuen i parlen, més que no pas quan es limiten a parlar (Del Moral, 1998). Fins i tot "recuerdan aquello que no aparece en los diálogos, de ahí la fuerza educativa de las pantallas; eso es debido a la mayor atención prestada, porque los movimientos visibles atrapan la mirada, una mirada que las pizarras tradicionales ya no son capaces de atraer como antaño" (García Fernández, 2009: 12).

Així, l'ús didàctic de les pantalles que fa l'educació des de la comunicació aprofita "aquella estructura mental estable que organiza la información transmitida por la historia audiovisual, una historia que proporciona

conexiones lógicas a las distintas partes de la narración, y que la acción educativa debe transformar en contenidos didácticos, es decir, en conocimiento” (Marrero i Rodríguez, 2008: 50). I això és així perquè “el emisor, el mensaje y, de una forma decisiva, el receptor, constituyen las variables centrales a partir de las que el efecto persuasivo se impone sobre el resto de efectos, y ello puede ser usado pedagógicamente” (Muñoz, 1989: 59).

De fet, a partir de diverses investigacions dutes a terme durant la dècada dels 70¹²³, es pot relacionar el procés de comunicació, la direcció dels efectes i la incidència del reforç en la creació d’actituds i conductes (Madrid Cánovas, 2005).

Abans de ser escolaritzats els nens ja han estat en contacte amb els mitjans, cosa que d’una banda els dota d’un fons d’experiència rellevant (Rodríguez, 2012) i de l’altra “tiene una primera e inmediata consecuencia de socialización política en los roles que el niño pueda desempeñar en un futuro” (Del Moral, 1998: 109).

Els esquemes perceptius de cada alumne actuaran diferencialment en base a aquestes experiències prèvies. Amb tot, “no se puede caer en el error de pensar que las únicas destrezas que deben tener los alumnos en la pedagogía basada en la educación desde la comunicación son de tipo tecnológicas e instrumentales¹²⁴” (Cabero Alemenara, 2006: 23).

L’educació des de la comunicació es fon amb les teories del desenvolupament del coneixement (i, per tant, transmeten sabers) perquè hi ha

¹²³ En concret, i en relació amb el receptor, es van desenvolupar uns mètodes d’anàlisi i de situacions d’experimentació entre els quals cal destacar la teoria de la immunització de McGuire, la teoria de la difusió de Kieffer i l’anàlisi d’actituds de Jahoda. Aquestes investigacions van suposar la base a partir de la qual s’han anat determinant els efectes que provoquen els mitjans sobre la cultura i la societat (Muñoz, 1989). Amb tot, cal tenir present que “algunes voces críticas se levantaron en contra de estos estudios, aduciendo que la conciencia de cada individuo impide consensuar y generalizar la eficacia de la repercusión de los mensajes de los medios” (Muñoz, 1989: 60).

¹²⁴ En el mateix sentit es pronuncia Casado Ortiz (2006: 52) quan afirma que “un modelo de educación desde la comunicación va mucho más allá de la simple adquisición de destrezas para utilizar un ordenador o acceder a la red puesto que trasciende ampliamente el campo de la informática. Es un concepto que requiere habilidades, pero también concienciación y actitudes críticas”.

un objectiu bàsic d'intercanvi d'informació i de construcció de coneixement compartit, per això la metodologia requereix de les habilitats d'exposició dels pensaments, del processament de la informació, de la seua gestió, de la comprensió de les informacions i les percepcions que subjeuen en les tecnologies.

Des del punt de vista psicològic, convé destacar que el fenomen de la percepció ve donat per la suma de molts missatges sensorials que es presenten en patrons complexos que arriben a bastir la base del coneixement que un individu adquireix del món que l'envolta (De Ketele, 2008); a més a més, un element important en la percepció és l'atenció selectiva de l'individu en funció del seu interès i expectatives personals, tal com hem comprovat en l'apartat 1.7 de la tesi.

En aquest sentit, hi ha dos factors clau: el paper del professorat (que serà qui haurà de desenvolupar l'entramat pedagògic que s'ha explicat en l'apartat 2.4) i la normalització de l'alfabetització digital. Els següents apartats s'ocuparan d'aquestes dues qüestions.

3.6 EL PAPER DEL PROFESSORAT EN L'ERA DE LA GALÀXIA DIGITAL

El segle XXI “se enfrenta a lo divergente, (...) a la heterogeneidad, codificación, decodificación, y, en fin, a la complejidad; fenómenos estos que no responden a criterios de racionalidad” (Correa, 2004: 503). Com a conseqüència de tots aquests paràmetres socials imperants, l'ensenyament viu diverses tensions de caràcter ètic i cognitiu, expressades en dicotomies com: local/global, tradició/modernitat, identitat/alteritat, pensament concret/pensament abstracte (Tribó, 2008).

Per tal de poder afrontar el repte d'integrar aquestes tensions dins de l'acció educativa i per tal de fer casar la didàctica amb les etapes de Piaget que

s'han explicat en l'apartat anterior, es necessita un professorat amb una sòlida formació intel·lectual i disciplinar, una formació complementària a la que demanda l'àmbit de l'educació, un professorat amb la capacitat i la predisposició d'adaptar-se a les noves situacions socials.

La incorporació dels mitjans i de les noves tecnologies exigeix que el professorat domine noves concepcions sobre l'aprenentatge, que faciliten la seua incorporació (la integració dins del currículum, com s'ha vist en l'apartat 2.4 de la present tesi) de manera global i crítica, així com també que siguen capaços de comprendre contextualment les relacions que s'estableixen entre l'alumnat.

El nou perfil del professorat del segle XXI implica un canvi epistemològic o de concepte, atés que l'acció educativa ha de situar el procés d'aprenentatge de l'alumnat com a eix del nou paradigma docent i emfasitzar la capacitat de generar coneixement conjuntament, professorat i alumnat, per tal de poder sobreviure amb èxit enmig de la nova complexitat social imperant.

Tal com afirma Rodríguez Romero (2012), el coneixement és un dels aspectes que més s'ha transformat en les darreres dues dècades, perquè forma part de la constitució mateixa de la societat actual. El coneixement ha deixat de situar-se exclusivament en institucions i professions específiques i ha passat a definir-se per la seua qualitat difusa i per la seua ubiqüitat. Amb les tecnologies digitals, la producció, l'accés i la difusió del coneixement s'han eixamplat. Aquest és un dels canvis que més s'ha notat a les aules: la transmissió de la informació ja no és monopoli de les institucions escolars. En qualsevol indret en el qual es moga l'alumnat, en qualsevol moment, se li transmet informació. Fins i tot un autobús urbà és una font d'informació (perquè disposa d'unes pantalles que van oferint notícies, anuncis, etc.).

Un altre canvi rellevant i al qual han de fer front els professors és aquell que afecta les relacions interpersonals i socials. Tradicionalment, la interacció educativa estava regida per la disciplina, que provenia del principi d'autoritat que la possessió del coneixement atorgava al professor (Guttman, 2001).

Aquesta autoritat es recolzava en la relació entre educació i èxit social. Avui, però, s'han produït canvis substancials en les relacions entre la disciplina, l'autoritat i l'èxit educatiu i social (Adell i Castañeda, 2012).

En l'àmbit de les relacions interpersonals estem experimentant un eixamplament de la llibertat, que es percep com una extensió de la democràcia (Rodríguez Romero, 2012); la llibertat interioritzada (Beck i Beck-Gernsheim, 2003) va fomentant i estructurant un estat vital de tria continua en el qual la creació d'identitat, la recerca de respostes i la necessitat d'orientació han esdevingut alguns dels objectius principals dels humans del segle XXI, sobretot de la joventut (Rowan i Bigum, 2010).

La consciència ferma de la qualitat contingent de les produccions humanes i la vertiginositat amb què viuen el pas del temps fa que els i les joves es rebel·len contra la monotonia i contra certes obligacions a les quals tradicionalment havien de subordinar-se. Estem vivint uns moments en els quals, com asseguren Rowan i Bigum (2010), les raons de sempre i les estructures pedagògiques del segle XX ja no serveixen, perquè impliquen una monotonia i una frustració derivades d'una estructura repetitiva i totalment previsible que cada vegada sintonitza menys amb la joventut.

Així, el professorat que avui entra a les aules ha de tenir clar que cal abandonar l'estructura pedagògica i organitzativa basada en la segmentació, en la jerarquització i en la replicació i la interacció fèrrimament regulades.

Tots aquests paràmetres anacrònics exigeixen un salt, que ha de ser capaç d'incorporar als sistemes educatius actuals tota l'esfera de la galàxia digital (Rodríguez Romero, 2012).

El professorat ha de repensar la seua tasca educativa, resocialitzar-se i fins i tot reconèixer-se com un professional pràcticament novell (Rowan i Bigum, 2010). Cal pensar que s'és novell no perquè no es tinga el domini dels recursos tècnics digitals sinó perquè la majoria d'aquest professorat no ha estat socialitzat en les pràctiques d'aquesta era digital i, per tant, la visió que es té del

coneixement i de les relacions socials ha quedat caducada (Rodríguez Romero, 2012).

El més rellevant dels nous alfabetismes digitals i de les pràctiques didàctiques que se'n deriven no és la substància tècnica; com a professionals de l'ensenyament cal que els professors copsen l'essència pedagògica i cal que es proposen de fer-la visible en la quotidianitat de l'ensenyament. La clau no rau en la tecnologia sinó en aquesta essència pedagògica, perquè, convé no oblidar-ho, els mitjans i les noves tecnologies no són neutres (Aguaded i Cabero, 2014), i no ho són no només pels continguts que transmeten i per les formes de reproduir-los sinó també perquè la utilització d'ells que se'n faça ve marcada per les creences pedagògiques sobre l'educació i els processos d'ensenyament-aprenentatge. La concreció dels recursos, des d'un model transmissiu, pràctic o crític del currículum, es veurà condicionat pel sistema educatiu però, en darrera instància, dependrà directament del professor/-a.

Com apunta Siemens (2007), en aquesta nova situació mediàtica que vivim, el professorat ha de desenvolupar papers molt variats i essencials per tal que l'educació siga entesa tenint sentit dins de la societat electrònica en la qual hi està inserida. Per això el professorat ha de:

- Eixamplar l'activitat: aportar idees i conceptes rellevants que fins i tot no estiguen inclosos en els currículums.
- Intermediar: facilitar l'accés a lectures i a recursos que ajuden a evidenciar conceptes.
- Donar suport a l'alumnat per tal que aquest confie en la seua capacitat de crear sentit socialment i de copsar la informació que rebrà dels mitjans i de les noves tecnologies.
- Afegir evidències i situacions d'aprenentatge a partir del contingut dels mitjans.
- Ajudar l'alumnat a pensar críticament sobre la informació que reba.
- Modelar la informació rellevant i esperonar patrons d'interacció tant entre els mitjans i l'alumnat com entre el mateix alumnat.

- Mantenir una presència contínua com a instructor durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, especialment durant els moments menys actius.

Un altre aspecte rellevant i que el professorat ha de tenir en compte és que l'eclosió i el devesall constant de nous coneixements ens porten a haver d'atorgar importància al metaaprenentatge com a paradigma docent (Tribó, 2008). Una de les tasques fonamentals del professorat, per tant, és ensenyar l'alumnat a transformar la informació en coneixement. Rebem un seguit irrefrenable d'informació dels mitjans de comunicació i d'internet, que sovint ens arriba mitjançant una visió dividida i sincopada de la realitat (Bain, 2006), per això es fa necessari que el professorat ordene aquesta allau i que en jerarquitze les informacions per tal d'ajudar l'alumnat a reestructurar una visió global de tot allò que hi ha al seu voltant, de tot allò que cal aprendre.

Aquesta velocitat de transformació i de desenvolupament sovint implica un problema: alguns canvis s'estan incorporant amb tanta celeritat que de vegades es fa necessària una reflexió crítica sobre les seues vertaderes potencialitats i sobre les limitacions que introdueixen (en aquest cas, les limitacions referides a l'àmbit educatiu).

La pedagogia més actualitzada cada vegada està més d'acord amb el fet que l'educació des de la comunicació ni ha d'erigir-se en un espai exclusivament lúdic ni s'ha de limitar a transportar cap a l'escola els elements tecnològics que l'alumne té a casa (Rodríguez i Fueyo, 2011). Perquè, de fet, és un equívoc que la pedagogia es postule a favor d'unes pràctiques educatives en les quals tot es limite a innovar per innovar (Tribó, 2008). Per això ací s'argumenta que l'acció pedagògica de l'educació des de la comunicació demanda un professorat amb la suficient habilitat per regular i encaixar les diverses variables presents en la interacció didàctica i amb la capacitat necessària per ser capaç de generar condicions de convivència atractives a l'aula que afavorisquen l'aprenentatge de l'alumnat.

El professorat ha de preveure l'ús de mètodes diferents amb la consciència que poden resultar útils si s'assoleix l'objectiu: que l'alumnat aprenga comprensivament. És fonamental que, per tal de poder aplicar-los correctament, el professor haja experimentat aquests mètodes en la seua formació inicial. En pocs anys, hem passat d'un únic mètode, el "magistrocèntric" (Coll, 2007), centrat en el professor, a un seguit de mètodes derivats de les propostes de la psicologia, la pedagogia i la teoria de l'educació, però també de noves reflexions epistemològiques i de la reflexió derivada de les didàctiques específiques de cada matèria (Tribó, 2008).

El principal inconvenient per generalitzar el nou perfil professional del docent que s'està explicant en aquest apartat de la tesi (perfil d'educador i d'intel·lectual alhora, amb capacitat per integrar les noves tecnologies a l'acció educativa) és que, segons una investigació de Rosales López (2014), la mentalitat dominant continua sent la d'usar metodologies transmissives, almenys entre el professorat que sobrepassa la franja dels 40 anys¹²⁵.

Amb tot, convé tenir present que, d'entre la diversitat de metodologies, defensem que el professor ha de saber triar aquella que permeta la coherència entre la lògica de la disciplina (conceptes i continguts bàsics de l'assignatura) i la lògica psicopedagògica de l'alumnat (aptituds, dificultats d'aprenentatges, context, etc.).

Els continguts mínims o habilitats que qualsevol professor del segle XXI hauria de dominar per tal de desenvolupar una acció educativa pròxima a la realitat social actual són (Tribó, 2008):

- Els continguts científics i metodològics de l'àrea de coneixement que ensenya als alumnes, i també el de les àrees afins.
- La didàctica específica de la disciplina que ensenye, tot tenint present els diferents nivells educatius i la diversitat social, cultural i cognitiva de l'alumnat.

¹²⁵ I aquesta investigació també posa en relleu que entre el professorat més jove, el que no arriba als 30 anys, un 28% no són gaire partidaris d'integrar els mitjans en el dia a dia de l'acció educativa

- Conèixer i saber aplicar estratègies habilitats i competències –docents i educatives- que siguen conseqüència de la reflexió sobre la pràctica professional.
- Dominar el sistema educatiu (pedagogia i sociologia de l'educació) i la psicologia pròpia de l'edat del seu alumnat (psicologia evolutiva i de l'educació)
- Conèixer i ser conscient dels problemes educatius que afecten de manera transversal el sistema educatiu i, en particular a l'etapa en la qual faça les seues classes.

A aquestes habilitats, tal com es defensa en la present tesi, cal afegir-hi el salt qualitatiu que el sistema educatiu ha de donar per tal d'incorporar-se a la galàxia digital, salt que es produirà si s'esdevé una generalització de diverses transformacions a les aules.

Els recursos tecnològics són només una part del canvi que es proposa, atés que els principals elements de l'aposta d'una educació des de la comunicació són iniciatives pedagògiques “que compartan un propòsit comú: la ruptura de barreres y la promoció de sintonía” (Rodríguez Romero, 2012: 229). Sobre el concepte de “sintonia” s'hi han pronunciat diferents autors. Martínez Rodríguez (1998) l'explica a partir de la necessitat de legitimar la visió de l'alumnat i de reconèixer-ne els seus drets. Aquest punt de vista implica donar valor a la perícia de l'alumnat i buscar maneres d'augmentar la influència de l'alumnat tant en el centre educatiu com en la producció i en la distribució de coneixements.

Un altre autor que s'ocupa de la “sintonia”¹²⁶ és Fielding (2004), que proposa ampliar les relacions de col·laboració entre l'alumnat el professorat i que parla de col·legialitat radical, perquè aquest autor situa tant a uns com a els

¹²⁶ Una qüestió que caldria resoldre quan es parla de sintonia és el de la gestió del desenvolupament de la classe. Autors com Donohue (2003) i Suárez Pazos (2003) se n'han ocupat abastament.

altres com a coinvestigadors, i es postula a favor de l'aprenentatge intergeneracional, un aprenentatge que forma part de la base de una quantitat important de corrents pedagògics actuals.

L'alumnat situat al costat del professorat com a coinvestigador, com Fielding proposa, suposa la renovació d'uns preceptes pedagògics que en realitat ja són coneguts; així ho expressen Lankshear i Knobel (2008) quan esmenten que els elements pedagògics de la proposta de Fielding no són del tot novedosos, perquè es basen en John Dewey. De fet, que el professor pugui concebre l'aula com un indret en el qual s'esdevinga la producció i la investigació del saber és una intenció compartida per investigadors com Wells (2003), expert en estudis sobre experiències d'ensenyament que converteixen les classes en comunitats d'investigació.

Aquesta actitud consistent a agafar-se seriosament els alumnes com a productors de coneixement que es proposa aquí comporta modificacions pedagògiques i organitzatives: es trasllada l'èmfasi cap a la interacció i cap a les relacions horitzontals de la comunicació (Rodríguez Romero, 2012), i es promou l'ús de diferents textos que faciliten la concreció de continguts, objectius d'aprenentatge i sabers que fins i tot poden anar més enllà de l'escola (Fielding, 2004). I també obliga a reflexionar al voltant de la simetria que s'ha de donar entre les experiències educatives que fomenta l'ens escolar i les maneres d'actuar del professorat i de l'alumnat (Hargreaves i Fink, 2008).

Així, l'objectiu principal és que el professorat aconseguís implementar unes estratègies docents interactives adients per a ensenyar a aprendre nous coneixements, en un context social dinàmic, obert i canviant com l'actual en el qual, en realitat, cada vegada es fa més necessari que l'aprenentatge siga més autònom.

Actualment, hi ha pocs coneixements que ens servisquen per a tota la vida (Rosales López, 2014), "quizás el único conocimiento seguro es que hemos de estar abiertos a aprender a lo largo de toda la vida, puesto que una buena parte de los conocimientos que hemos adquirido tienen una rápida fecha

de caducidad” (Tribó, 2008: 194). Per tant, cal que el professorat, en la seua formació inicial, vaja adquirint capacitats intel·lectuals i metodològiques al servei de la construcció del coneixement, i que siga capaç d’aplicar-les a l’aula per tal d’afavorir l’autonomia cognitiva de l’alumnat.

Es tracta que tots, professorat i alumnat, puguen percebre tot allò que tenen de positiu les dinàmiques socials de canvi i que, a l’uníson, desenvolupen les capacitats pertinents i adequades per tal de produir nous coneixements.

Els mitjans de comunicació i tecnològics només han d’acompanyar, en aquest camí, i, davant aquest dinamisme en la producció de nous coneixements, professorat i alumnat han de cooperar i han d’actuar com a subjectes actius que basteixen conjuntament el coneixement.

El professorat ha de plantejar interrogants a l’alumnat i ha de deixar que aprenga a resoldre-les; sovint, el professorat ha d’actuar com si fóra un tutor d’investigació (Bellera Solà, 2013), que només intervinga si l’alumnat ho demana. Per tal d’assumir aquest paper de tutor d’investigació (d’esdevenir una mena de facilitador d’aprenentatges), el professorat ha d’estar avesat a la investigació; aquesta interacció docent demana una exigent planificació en la intervenció educativa (Tribó, 2008).

Un professor/-a que se senta capacitat de fer de tutor d’investigació a l’aula és algú que domina la disciplina no només des del punt de vista semàntic (conceptes, fets, continguts, de la matèria que imparteix) sinó també des d’un punt de vista de les relacions metodològiques que els continguts semàntics estableixen entre si¹²⁷ (Bain, 2006).

La competència genèrica d’un professor/-a és el més completa possible si és capaç d’integrar simultàniament la competència metodològica (saber fer), la competència disciplinar (saber), la social (saber estar) i la personal (saber

¹²⁷ Cal tenir en compte que si un professor/-a no domina les competències instrumentals, que inclouen habilitats cognoscitives, metodològiques, tecnològiques i lingüístiques, i si tampoc no disposa de competències interpersonals (que facilitaran la interacció social i la cooperació), serà complicat que puga esdevenir un professional de l’educació eficient en el vessant de les competències sistèmiques, que són les que fan possible copsar les relacions de les parts amb el tot, amb el sistema educatiu com a ens global.

ser), i, a més a més, té la capacitat d'aplicar-les coordinadament en la pràctica (Coll, 2007). Però, enmig de la galàxia digital del món actual, el que és important és que un professor/-a pugui transferir aquesta interrelació d'estratègies a noves situacions educatives i d'aprenentatge.

La valoració de les competències es veu a través dels resultats i de les pràctiques desenvolupades per un professor/-a, que ha d'estar preparat per resoldre situacions de treball dins de l'aula i ha de saber gestionar el treball en equip dins del centre (Tribó, 2008). L'adquisició d'una competència professional, al capdavall, implica el fet de saber-la exportar amb èxit a noves situacions i a contextos professionals, per això no ens ha d'estranyar que els aparells tecnològics entren dins de l'aula.

D'aquesta manera, i seguint De Miguel (2005), un docent o una docent només podrà desenvolupar una competència si abans n'ha interioritzat positivament els seus components: coneixements i capacitats intel·lectuals, destreses transversals, valors i actituds. És per això que “un profesor excelente es aquel que además de sentirse seguro en el dominio de las competencias instrumentales y las competencias interpersonales, sabe ejercer de manera creativa las competencias sistémicas” (Tribó, 2008, 198).

Per tal d'exercir-les, prèviament ha hagut d'adquirir els components que integren aquestes competències. Monereo i Pozo (2007) parlen de quatre àmbits de macrocompetències:

- L'educatiu: cal treballar les competències amb l'objectiu que servisquen per gestionar el coneixement.
- El professional: l'escola ha d'ajudar a adquirir competències per accedir al món del treball i per ser un bon professional eficaç.
- L'àmbit vinculat amb la comunitat: cal educar les competències per a la convivència i per a les relacions interpersonals per tal que l'alumnat esdevinga ciutadania participativa i solidària.
- El personal: es fa necessari treballar les competències que permetran construir l'alumnat com a persones felices, això és, les competències

intrapersonals que s'ocupen de l'autoestima i dels mecanismes d'equilibri emocional.

Després d'apuntar les competències de l'escolarització, es poden concretar quines competències específiques ha d'adquirir un professor/-a de secundària, sempre tenint en compte que és docent de dues etapes, l'obligatòria (12-16 anys) i la postobligatòria (16-18 anys). Agrupem les competències professionals específiques en els quatre àmbits de competència en els quals es basa l'informe Delors (1996):

a) Competències científiques/aprenentatge permanent (saber):

- Conèixer els continguts científics actualitzats de la matèria que s'imparteix.
- Dominar les tecnologies de la informació i de la comunicació.
- Conèixer la història de la ciència i l'evolució epistemològica de la matèria de la qual s'és docent.
- Tenir formació en pedagogia, psicologia evolutiva i de l'educació i en la sociologia de l'educació aplicades a l'adolescència.
- Disposar de la capacitat de planificar, estructurar i segmentar adequadament situacions d'aprenentatge a partir del domini de la didàctica específica de la seua matèria.
- Conèixer la metodologia d'investigació de la ciència que ensenya i ser capaç de fer la transposició didàctica del metaconeixement al metaaprenentatge en la seua matèria, amb l'objectiu de facilitar situacions que afavorisquen l'aprenentatge autònom i amb la intenció d'ajudar a aprendre a aprendre.

b) Competències metodològiques/tècniques (saber fer):

- Desenvolupar l'acció tutorial i l'orientació personal, i proporcionar informació acadèmica i professional.
- Aplicar estratègies d'agrupament d'alumnat per tal que puga treballar en equip.

- Ser capaç de gestionar l'activitat a l'aula i el seu ambient relacional tot creant un clima d'acolliment, de diàleg, de respecte i de treball.
- Dominar les competències comunicatives verbals i no verbals que permetran avaluar i optimitzar l'ambient relacional de la classe.
- Facilitar dinàmiques que vertebrin i cohesionen el treball del grup-classe i que siguin sensibles cap a la diversitat de l'alumnat.
- Ser capaç d'interpretar la diversitat i buscar respostes pedagògiques per als problemes d'aprenentatge i per a les capacitats de l'alumnat.
- Conèixer estratègies, tècniques i recursos per a la resolució de conflictes.
- Dissenyar una programació didàctica de la matèria i dels nivells i cicles que li corresponguen adaptant-ne didàcticament els continguts al perfil psicopedagògic de l'alumnat.
- Ser capaç de reflexionar críticament al voltant de la pròpia pràctica docent.
- Fer una avaluació inicial de l'alumnat i un seguiment del procés d'aprenentatge mitjançant avaluacions qualitatives.
- Emprar els resultats de l'avaluació, en el vessant pedagògic, com a eix de la millora de l'aprenentatge i per millorar la pròpia acció docent i adaptar o reestructurar, si s'escau, la programació didàctica de l'àrea.
- Estructurar propostes d'adaptació individual del currículum de la matèria per tal d'atendre necessitats educatives especials.
- Disposar de la capacitat de seleccionar i d'elaborar materials didàctics i d'usar-los en la matèria curricular o en projectes interdisciplinaris.

c) Competències personals/interpersonals/intrapersonals (saber ser):

- Treballar en equip amb la resta de docents.
- Acceptar la necessitat del desenvolupament professional continuat mitjançant una avaluació que pugui contribuir a millorar la pràctica docent.
- Saber prendre decisions individualment i col·laborar amb els processos de decisions col·lectives.
- Fomentar un ambient relacional dins del centre educatiu basat en el respecte als altres i en la llibertat d'expressió.
- Acceptar la dimensió ètica de la professió i assumir els deures i les obligacions que comporta.
- Assumir responsabilitats de coordinació docent, d'organització i, si s'escau, de lideratge dins del centre educatiu.

d) Competències socials/participatives (Saber estar):

- Estimular en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica i responsable.
- Respectar i aplicar la normativa vigent.
 - Col·laborar en projectes d'investigació educativa per tal d'introduir propostes d'innovació adreçades a l'optimització de la qualitat educativa.
 - Potenciar la relació entre el centre educatiu i les institucions i agents socials, amb els quals cal posar-se d'acord en els objectius educatius.
 - Facilitar la comunicació i l'acció tutorial amb l'alumnat i les seues famílies.
 - Dur a terme actituds de participació i tasques de col·laboració com a membre actiu/-va de la comunitat educativa.
 - Conscienciar l'alumnat en la construcció participada de pautes de convivència democràtica dins del centre i dins de l'aula, i aprendre

a afrontar i a resoldre situacions problemàtiques interpersonalment d'índole diversa.

Totes aquestes competències professionals del professorat de secundària es podrien matisar segons l'etapa en què s'exercira la docència. Les competències metodològiques i les competències disciplinàries i acadèmiques poden variar en funció dels continguts científics de cada matèria i de la transposició didàctica; els altres dos segments de competències són més o menys invariables.

Un professor/-a està preparat per a la tasca educativa i ha adquirit les competències de la professió quan sap interrelacionar i estructurar de manera simultània coneixements dels quatre blocs competencials i té capacitat per aplicar-los de manera integrada a diferents situacions professionals concretes, d'aula o de centre, i ho fa després d'haver assimilat la capacitat de traspassar aquest coneixement competencial a noves situacions i reptes professionals.

Així doncs, la incorporació dels mitjans i de les noves tecnologies demanda que el professorat assimile i accepti noves concepcions sobre l'aprenentatge, que facilitin la seua incorporació de manera global i crítica, així com que siguin capaços i capaces de comprendre contextualment les relacions que estableixen amb l'alumnat; en el context actual, per tant, demanda el domini de l'alfabetització digital, per això els següents apartats se n'ocuparan.

3.7 LES NOVES ALFABETITZACIONS.

3.7.1 EL CONCEPTE D'ALFABETITZACIÓ

El concepte d'alfabetització disposa de diferents interpretacions, i es pot considerar que se situen en posicionaments més aviat antagònics.

D'una banda, tenim una concepció marcadament cognitiva i lingüística de l'alfabetització, acceptada com l'assimilació d'un codi (el sistema de la llengua escrita) i la posada en correspondència: en el cas de la lectura, d'allò escrit amb la paraula parlada; i en el cas de l'escriptura, d'allò escrit amb el pensament.

Així, des d'aquest punt de vista, el procés d'alfabetització consisteix en l'aprenentatge del codi i del doble sistema de correspondències (Coll i Monereo, 2008). Un cop assimilades aquestes adquisicions, es pot dir que la persona està alfabetitzada, atès que és capaç de mostrar tant el coneixement i el domini del codi com la seua aplicació a la generació de correspondència adequada entre la llengua parlada, la llengua escrita i el pensament

D'altra banda, hi ha una manera d'entendre l'alfabetització completament diferent a l'anterior. Es tracta d'un enfocament que, al costat dels elements lingüístics i cognitius, hi introdueix l'ancoratge social i històric (Rodríguez Illera, 2004). És una visió defensada per Freire (1990) en els seus postulats socials i polítics de l'educació i l'alfabetització, així com també per un ventall de lingüistes que es posicionen al costat d'una concepció social del llenguatge (Bernstein, 1972; Halliday, 1978). També s'hi han sumat les aportacions de la sociologia, la sociolingüística i la pedagogia, ja que s'han aproximat a la comprensió del funcionament de la llengua oral i de l'escrita com a fenòmens inherents a allò social (Coll i Monereo, 2008).

Al costat d'aquest punt de vista de l'alfabetització com un conglomerat de pràctiques socials relacionades a la producció, a l'ús i a la difusió d'allò escrit, també hem de recollir altres interpretacions que destaquen l'arrelament social, històric i cultural de la lectura i l'escriptura. El primer és la defensa de

l'alfabetització com un conjunt de capacitats o competències, que poden manifestar-se en pràctiques diverses mitjançant diferents realitzacions concretes. Ací, el fet d'estar alfabetitzat implicaria, doncs, ser capaç de participar en una diversitat de pràctiques socioculturals, mediades pel vessant escrit, mitjançant realitzacions que responen a les característiques i als contextos concrets de cada pràctica (Rodríguez Illera, 2004); d'aquesta manera, cada pràctica alfabetitzada disposa d'un format: no és el mateix llegir un diari que llegir un llibre. Això implica, segons Snyder (2002), que cada context planteja uns trets propis: no és el mateix llegir una investigació científica que llegir una ressenya d'una pel·lícula.

Tot i aquestes dues visions sobre la concepció de l'alfabetització, el que ens interessa en aquest apartat de la present tesi és, en primer lloc, fer esment de l'alfabetització com a capacitat o competència que, mitjançant un component processual, fa evolucionar i fa créixer la humanitat. I, en segon lloc, remarcar que, tal com anuncia la *Nacional Council of Teachers of English*¹²⁸, els lectors i els escriptors del segle XXI necessiten adquirir habilitat amb les ferramentes tecnològiques, dominar, analitzar i sintetitzar diversos fluxos d'informació simultània i generar i avaluar textos multimèdia.

En la mateixa línia, en l'informe sobre "L'alfabetització sobre el nou mil·leni" de Lonsdale i McCurry (2010: 8-9) s'esmenta com a aspectes essencials de les noves alfabetitzacions les capacitats de "llegir textos impresos i no impresos, digitals, dominar les noves i canviants tecnologies i manipular la informació, i ocupar-se críticament tant del contingut dels mitjans com de tot tipus de textos que ens arriben".

Així, l'alfabetització digital que tot individu que viu en el món actual necessita té l'origen en les necessitats de formació associades a les tecnologies digitals de la informació i de la comunicació.

¹²⁸ Esmentat per Ortega Sánchez (2009) i Coll i Monereo (2008).

3.7.2 L'ALFABETITZACIÓ DIGITAL

Tal com s'ha vist en l'apartat anterior, el terme "alfabetització" originàriament feia referència a la llengua escrita i a la cultura lletrada, basada en la capacitat de llegir i escriure. El text escrit i la lectura han estat la base de l'acció educativa i del sorgiment, la consolidació i la universalització dels sistemes estatals d'educació tal com els coneixem actualment (Snyder, 2002). L'alfabetització lletrada remet a un seguit d'aprenentatges que són bàsics a tots els efectes. En la mesura que influeixen i travessen totes les matèries de currículum, són una condició indispensable per tal de dur a terme molts altres aprenentatges; determinen les possibilitats futures d'educació i formació de les persones i tenen una repercussió directa sobre el desenvolupament personal, professional i social. Llavors, cal tenir en compte que:

Hablar de alfabetización digital equivale a postular que, de la misma manera que en las sociedades letradas es necesario tener un dominio funcional de las tecnologías de la lectura y la escritura para acceder al conocimiento, en la actualidad será imprescindible tener un dominio de las tecnologías digitales de la comunicación y de la información, incluidas por supuesto las tecnologías digitales de la lectura y de la escritura. En otras palabras, hablar de alfabetización digital supone aceptar con todas sus consecuencias que los aprendizajes relacionados con el dominio y manejo de las TIC son básicos en el mismo sentido que ya lo son los aprendizajes relacionados con el dominio de la lectura y la escritura en las sociedades letradas (Coll i Monereo, 2008: 326).

Identificar i explicitar els aprenentatges que componen l'alfabetització digital és, això no obstant, una tasca complexa.

En primer lloc, perquè de vegades l'alfabetització digital es confon amb l'impacte i les transformacions que les tecnologies digitals provoquen en la cultura lletrada i en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura (Martos, 2011). En segon lloc, perquè el fet que l'alfabetització digital siga bàsica i transversal respecte d'altres àrees i àmbits del currículum fa que els seus aprenentatges tinguin una relació directa en l'adquisició d'altres competències bàsiques,

incloses les relacionades amb l'alfabetització lletrada, la qual cosa en dificulta la seua identificació i emmarcament (Moyer-Gusé i Riddle, 2010).

Gilster (1993: 33), en el seu llibre sobre el tema, defineix l'alfabetització digital com “la capacidad para entender y utilizar información en múltiples formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta por diversos medios, principalmente ordenadores”. Tot i que han passat més de vint anys, la definició continua sent totalment vàlida.

Varis (2003) reprén la definició de Gilster i identifica cinc dimensions en l'alfabetització digital, algunes d'elles presentades també com a alfabetitzacions generals:

- Alfabetització tecnològica: es tracta de la capacitat d'utilitzar nous mitjans, com internet, per accedir a la informació i per saber comunicar-la eficaçment.
- Creativitat mediàtica: és la capacitat de la ciutadania per generar i distribuir continguts audiovisuals.
- Alfabetització informacional: és la possibilitat de recollir, estructurar i avaluar la informació així com també la configuració d'opinions basades en els resultats.
- Alfabetització responsable: la competència d'examinar les conseqüències socials dels mitjans de comunicació des del punt de vista de la seguretat i la privacitat.
- Alfabetització global: fa referència a la comprensió de la interdependència entre les persones i el conjunt d'estats, i també de tenir la capacitat d'interactuar i de col·laborar eficaçment a través de les cultures.

Seguint Eshet (2004), entenem que l'alfabetització digital (que és la base a partir de la qual es pot desenvolupar l'educació des de la comunicació) és una manera de pensar, una mentalitat, amb un component fotovisual, relacionat amb la lectura de representacions visuals; és, també, un component de

reproducció, relacionat amb l'aprofitament creatiu de productes i de materials que ja existeixen; un component de pensament ramificat, relacionat amb l'hipermèdia; i, el més rellevant per a l'educació, un component informacional, relacionat amb la capacitat d'utilitzar pedagògicament la informació¹²⁹.

Per poder assolir un ensenyament de qualitat a través de l'ús de les tecnologies és necessària una alfabetització digital entesa com la capacitat no només instrumental sinó l'adquisició de les competències necessàries per a la utilització didàctica de les tecnologies i per poder accedir al coneixement (Ortega Sánchez, 2009).

Són molts els experts en utilització de tecnologies en l'educació que parlen de l'alfabetització i en destaquen la indispensable capacitat de les persones per accedir al món del coneixement a través de la xarxa:

La alfabetización digital es el proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios (Casado Ortiz, 2006: 52).

Masterman (1993) va fixar les bases de l'epicentre de l'educació des de la comunicació emfasitzant el paper de l'alfabetització digital i la col·laboració entre professorat, família¹³⁰ i professionals dels mitjans, així com en l'adequada

¹²⁹ Coll i Monereo (2008) encara hi afegixen el component socioemocional, relacionat amb la capacitat de compartir informació i de realitzar aprenentatges col·laboratius mitjançant l'ús d'eines i de plataformes de comunicació digitals.

¹³⁰ Sobre el paper de la família dins de l'àmbit educatiu és força interessant la investigació de Bas i Pérez Guzmán (2010). Arriben a les següents conclusions:

Algunas de las responsabilidades que en décadas pasadas se le atribuían a la familia han recaído poco a poco sobre la escuela. Se habla hoy, más que nunca, de la desconexión entre familia y escuela. Se hace necesario un dialogo raonable y lógico entre ambas Instituciones, para que la educación que reciban, en casa y en la escuela, tenga un equilibrio y una coherencia, puesto que cumplen cada una objetivos concretos. Un segundo aspecto muy importante que hemos detectado es que las tecnologías de información y comunicación van marcando el desarrollo del ser humano desde el momento en que nacemos. [...] Es un hecho que la televisión, la publicidad e internet condicionan, en parte, los valores que son transmitidos desde las familias. De

formació dels docents i en la creació d'institucions que fomenten la interacció i la integració de l'educació mediàtica a les aules (Pérez i Delgado, 2012).

La Comissió Europea estableix l'alfabetització en mitjans com la:

Capacidad de tener acceso, analizar y evaluar el poder de imágenes, sonidos y mensajes con los cuales nos encontramos diariamente y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como comunicarnos competentemente con medios de comunicación disponibles. El alfabetismo en medios se relaciona con todos los medios de comunicación, (...) incluyendo Internet y otras nuevas tecnologías de comunicación digitales (Cabero i Guerra, 2011: 95).

L'alfabetització en mitjans es pot descriure com aquella capacitat i aquelles habilitats necessàries per tal de desenvolupar-se en el nou entorn de les telecomunicacions en la societat de la informació. Respecte dels diferents objectius que l'alfabetització mediàtica assumeix, les concrecions dels principals investigadors internacionals sobre el tema (Silverblatt, 2000; Potter, 2004; Baran, 2007; Pérez Tornero, 2008) són les següents:

- Propiciar el pensament crític.
- Promoure la interacció entre les persones.
- Desenvolupar la capacitat de generar significat dels símbols visuals, sonors, textuais, etc. d'un missatge de mitjans.
- Fomentar els judicis de valor independents de les audiències.
- Ensenyar les pràctiques polítiques, socials i culturals que se'n deriven.

En l'àmbit estatal les aportacions són també significatives (García, 1996; Aguaded i Pérez, 2000; Aguaded i Contín, 2002; Pérez Tornero, 2004; Moguel, 2007), i s'apunten les següents idees:

- Desenvolupament de continguts que han de ser presents en tots els nivells i en totes les àrees curriculars.

cómo administren los padres y madres estos medios, de cómo educan a sus descendientes en la lectura del lenguaje audiovisual, de como todos nos alfabetizamos digitalmente, en definitiva (Bas y De Guzmán, 2010, 63-64).

-Necessitat, des dels centres educatius, de preparar-se en els llenguatges i en els discursos per respondre als missatges com a ciutadania crítica, autònoma i lliure.

-L'alfabetització en mitjans com a objecte d'estudi dins de l'escola i com a eina al servei d'un model alternatiu de comunicació educativa.

-La formació a les persones per a un consum actiu i crític del mitjans.

És per tots aquests condicionants descrits ací que, actualment:

Se están llevando a cabo en todo el mundo importantes esfuerzos para promover la alfabetización mediática e informacional. En este sentido, nadie puede negar los grandes esfuerzos de la UNESCO para la formación del profesorado. El programa de formación docente, creado por un grupo de expertos, apoyados por la UNESCO, es una iniciativa que necesita ser impulsada en todo el mundo. Su puesta en marcha fue introducida en Fez (Marruecos) en mayo de 2011. Esta propuesta del currículum para la formación de profesores debe ser tomada en cuenta como una guía básica para la capacitación del profesorado en diferentes países. También se hace necesaria la colaboración de los legisladores así como de los ministerios de educación de los países con el objetivo de fomentar el proceso formativo del cuerpo docente (Tayie, Pathak-Shelat i Hirsjarvi, 2012: 63).

Com s'ha vist, una de les característiques més rellevants de les tecnologies digitals és la possibilitat que ens ofereixen de processar informació en diferents formats (imatges fixes i en moviment, so, textos escrits, llenguatge oral) de manera integrada. Aquesta característica, juntament amb altres relacionades amb ella (la interactivitat i la hipertextualitat) no només ens presenten un nou marc d'aprenentatge relacionat amb les competències, les capacitats i els coneixements implicats en la comprensió de documents audiovisuals i digitals ja que, a més a més, són el pilar d'una revalorització del llenguatge visual i audiovisual i de la necessitat de potenciar i de reforçar-ne l'aprenentatge.

Al cap i a la fi, amb l'alfabetització digital ocorre el mateix que amb l'alfabetització lletrada: d'un costat, determina un àmbit curricular

d'aprenentatges específics, vinculats al coneixement i al domini de les TIC i a la comprensió, la producció i la difusió de documents hipermèdia. De l'altre costat, travessa transversalment quasi totes les àrees o àmbits de l'aprenentatge curricular escolar, fet que condiciona un replantejament de tots aquells sistemes educatius que encara es resistisquen a incloure l'alfabetització digital com una prioritat.

L'alfabetització digital resultarà útil i desenvoluparà un aprenentatge eficaç i processos d'innovació educativa quan cree un canvi en les actituds, les concepcions i les pràctiques pedagògiques, cosa que implicarà una modificació dels sistemes d'ensenyament, perquè caldrà planificar i contextualitzar la formació en mitjans i basar-la en nous principis teòrics i organitzatius. Només així, a partir dels replantejaments pedagògics “se podrán crear nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, desarrollar cambios en el papel del docente, crear nuevas figuras mediadoras del aprendizaje (...) y cambios en las formas organizativas de las clases” (Ortega Sánchez, 2009: 14).

En certa manera, podem plantejar-nos fins a quin punt el binomi pantalles-alumnat i l'alfabetització digital es troben relacionades amb la pedagogia. Impliquen només una reestructuració de les metodologies més clàssiques o es troben dins de la pedagogia?

Aquesta pregunta solsament obtindrà una resposta si consensuem tant el significat de les fonts com el contingut de la pedagogia. Tal com va fer Dewey (Trilla, 2001), la present tesi defensa les fonts de la ciència de l'educació com tot aquell entramat de coneixements (de sabers) assolits que “penetra en el corazón, la cabeza y la mano de los alumnos y que, al penetrar, hace la realización del acto educativo más eficaz, más humano y más educativo que antes” (Nassif, 1977: 65).

La pedagogia no sempre té la capacitat per disposar d'un contingut propi i autònom (Colom, 1998), però sí que té uns objectes propis; en ple segle XXI, les pantalles s'han erigit com un objecte més de la pedagogia (tot i que no l'únic, com s'ha fet palés durant la tesi, ja que han de conviure amb altres

elements). A més a més, la pedagogia té un enfocament, un mirador molt particular, que no ha de ser un altre que el dels interessos de l'educació.

Així, tots els instruments (mitjans de comunicació i noves tecnologies), corrents (l'educació des de la comunicació) i coneixements (recollits a les lleis educatives i als currículums escolars) que servisquen per a la seua comprensió i regulació, acaben esdevenint, al capdavall, els vehicles adients per a la seua realització: amb independència de la capacitat analítica per destriar i per concretar uns tipus d'alfabetització o uns altres, la pedagogia, com a camp interdisciplinar afectat per les tecnologies, ha de reclamar la necessitat de disposar d'algun tipus d'alfabetització factible en aquells casos on la pretensió siga específicament educativa (Del Dujo i Martín García, 2002).

CAPÍTOL IV. PANTALLES I EDUCACIÓ. EL
CINEMA I ELS VIDEOJOCS COM A EINES
EDUCATIVES

Pero la realidad es que, en nuestra era de cultura, a todos les conviene ver cine, como a todos les conviene leer. La película está ya incorporada a la cultura. Los libros educan y las películas educan, y libros sin películas no darán el humanismo de nuestro siglo. Pero así como ha y que aprender a leer, así también hay que aprender a ver cine. Y si leer no es deletrear, ver cine no es mirar a la pantalla durante una proyección» (Stahlin, 1960: 10-11).

4.1 CINEMA I EDUCACIÓ.

4.1.1 CONSIDERACIONS PRÈVIES

Encara que el corpus investigatiu analitzat en el capítol VII de la present investigació siga la publicitat institucional, com que un dels objectius de la tesi es demostrar la idoneïtat (així com la necessitat) de l'impuls de l'educació des de la comunicació, es considera que hi ha dos motius que justifiquen incloure un capítol com aquest en el qual es parle de cinema i de videojocs.

En primer lloc, perquè ens ajuda a demostrar que, en realitat, la publicitat és un graó més en l'escala que es configura i agafa forma en això que hem anomenat com a educació des de la comunicació, un graó erigit en sistema al servei de l'acció educativa i al qual cal afegir-li els dos camps que ací hi incloem, el cinema i els videojocs.

En segon lloc, perquè, tal com afirma Gispert (2009: 47-48)

No tiene sentido trabajar con una manifestación audiovisual y dejarla aislada del resto; los medios de comunicación audiovisuales exigen nuevas capacidades mentales y ejercitan nuevas capacidades intelectuales, que deben presentarse a los alumnos relacionadas entre sí. [...] Así, sin entender, por ejemplo, el funcionamiento de los videojuegos es imposible comprender como algunos *blockbusters* del cine actual articulan sus relatos, y sin saber como funcionan algunas prácticas conceptuales del arte contemporáneo a los alumnos les puede resultar difícil comprender algunos de los más arriesgados enunciados publicitarios.

Amb la inclusió d'aquest capítol, doncs, s'intenta explicitar que, al capdavant, l'educació des de la comunicació és una metodologia que va més enllà del model instrumental de la pedagogia. Cal recordar que l'alumnat, quan construeix la realitat, li atorga tants significats com pot (Morrow, 2006; Garrocho Salcedo, 2012), i que el valor d'un aprenentatge està estretament vinculat a la seua funcionalitat.

Per tal que un aprenentatge siga significatiu, l'alumnat haurà de ser capaç d'aplicar els coneixements que haja adquirit en alguns contextos diferents d'aquells en els quals els ha après¹³¹. La capacitat motivadora dels productes audiovisuals, apuntada en l'apartat 1.7 de la present investigació, així com la presentació de narracions que tenen relació amb el món real (funció que poden desenvolupar tant el cinema com els videojocs i la publicitat), "pueden facilitar la comprensión de determinados conocimientos. [...] Todo lo que aparece en el cine¹³², en los videojuegos o en la publicidad o es real o actúa como metáfora del mundo, por eso garantiza el aprendizaje significativo" (Sánchez Noriega, 2000: 66).

4.1.2 LA IMPORTÀNCIA DEL CINEMA EN L'EDUCACIÓ.

El cinema va ser un dels esdeveniments més rellevants del passat segle XX gràcies a la capacitat que té d'endinsar-se en la vida de les persones, d'influir en els seus valors, de condicionar-ne les maneres d'actuar, de repercutir en la

¹³¹ Aquest enfocament el devem a un seguit de psicòlegs i pedagogs com Vygotsky, Luria i Leontiev, que defensen que quan l'alumnat comença un nou aprenentatge escolar el fa a terme a partir de conceptes, representacions i coneixements que ha bastit en la seua experiència prèvia.

¹³² Gispert (2009: 206) afirma que "el cine piensa su tiempo y la escuela puede descubrir el pensamiento escondido tras los filmes. Para llevar a cabo este proceso sólo es preciso interrogar las películas".

foma de copsar el món i de fer-nos arribar tot allò que és humà (Hueso, 1998). La màgia del setè art va arribar a les llars mitjançant l'aparell de televisió i del vídeo i va difondre coneixements que en èpoques passades no eren accessibles per a tota la població.

El cinema és una via que eixampla la nostra capacitat de *conèixer* a través de la imaginació, la fantasia, la il·lusió, la simbologia i la mateixa realitat, ja que “permite experimentar en nuestra imaginación las conductas morales de sus personajes y vivirlos de manera vicaria” (Noval i Urpi, 2002: 218).

Emprat com a font d'informació, possibilita l'estudi de la societat, de les cultures, configura punts de vista al voltant de fets pretèrits, presents i futurs, i ens posa en contacte amb valors, idees i normes. També determina una part dels marcs preferents a partir dels quals les persones interioritzem les pautes socials vigents i el seu context social (Tarkovski, 2002).

En el cinema s'han tractat gairebé tots els temes que afecten la humanitat i s'ha filmat quasi tot el que una càmera pot recollir (Martínez-Salanova, 2002). Resulta difícil enunciar algun aspecte general o filosòfic del qual el cinema no se n'haja fet ressò mai. Tal com afirmen Alonso i Pereira (2000: 128) “cualquier acontecimiento se hace posible a partir del cine, desde la visión, imaginación o deseo en el pensamiento de un personaje o grupo social, hasta el rápido recorrido espacial-temporal de sucesos a lo largo de la historia, posibilitando la memorización de acontecimientos”.

Actualment, les noves tecnologies faciliten l'accés a indrets als quals l'ull humà fa unes quantes dècades no podia arribar (Leigh, 2002), i ens ajuden a observar *veient* i *sentint*, ja que les pel·lícules enriqueixen els nostres pensaments i els sentiments (Peña, 1992), ens fan crítics i sensitivament receptius al llenguatge global (Moreno, 1996) i ens capaciten per tal de poder donar sentit a una part de les nostres experiències vitals (De la Torre i Rajadell, 2005).

Al mateix temps que incrementa la nostra manera de ser i d'actuar a través de la reflexió i de la sensibilitat (Alonso i Pereira, 2000), el cinema també

ens ajuda a descobrir-nos davant de la resta, per mitjà de la comunicació, entesa en tota la seua plenitud.

En el cinema s'hi barregen tot un ventall de vivències que ajuden a l'enriquiment personal, perquè, quan som espectadors, s'esdevé un aprenentatge des de la coherència i la racionalitat cognitiva (Campo Redondo, 2008); d'aquesta manera, "entender la cultura general como una síntesis sistematizada de los saberes que nos reportan permite que sea más fácil entendernos, reflexionar críticamente, conducirnos en la vida y seguir aprendiendo (Vera et al., 1999: 6).

En la societat actual, a més a més, el cinema és un agent socialitzador formal que nodreix l'imaginari col·lectiu d'una manera més globalitzada i duradora que altres àmbits de socialització (Pereira, 2009). A més a més, l'anàlisi d'allò que s'introdueix a la societat a través del cinema serveix per aprofundir en el coneixement de la vida en grup, de la cultura i del perfeccionament dels comportaments socials (Serra, 2011).

El cinema és l'art social del nostre temps; aquest fet es deu no només a la simbiosi de diferents arts que s'hi produeix, cosa que el converteix en un art total, sinó també "al interés y aceptación que suscita en cualquier parte del planeta y entre personas de cualquier edad o condición" (Pereira, 2005: 206).

Un dels aspectes més significatius del cinema rau en el fet que, sense renunciar a les exigències de la producció artística, tracta d'arribar al màxim nombre possible de persones independentment de la seva formació cultural (Leigh, 2002).

Es fa palès que el cinema ens entreté, ens distrau, i molt sovint no hi busquem res més que això: passar l'estona. Però, tot i així, convé tenir present:

Que no busquemos nada en una película no quiere decir que no encontremos o que comprobemos que, además de distraernos, el cine nos inculque ideas, influya en nuestras conductas o logre que nos identifiquemos con determinados valores. Y su repercusión es mayor porque lo hace sin dejar de ser atrayente, pues demasiado bien sabemos que una película la vemos libremente (Pereira, 2005: 207).

Per a Marín i Cabero (2009: 3) allò més destacable del fet de considerar el cinema com una ferramenta aprofitable pedagògicament és:

Las cualidades que hacen del cine un instrumento educativo sin parangón son, sobre todo, su capacidad de formar e informar de forma distendida y lúdica, de forma que el estudiante no se da cuenta de que realmente está siendo educado. Y como recurso didáctico o educativo ayuda al individuo, también, en la resolución de conflictos, pues presenta la realidad tal cual es (Marín y Cabero, 2009: 3).

Per tant, es pot parlar del cinema com un instrument formatiu, ja que té la facultat de millorar els coneixements dels espectadors (Vega, 2002). Per això Tarkovski (2002) afirma que l'èxit del cinema rau en el fet de ser capaç d'oferir-nos un món que és fictici però que s'assembla tant a aquell en què vivim que fa que fins i tot oblidem que allò que veiem per la pantalla no és la realitat: aquesta és la immensa força comunicativa del cinema, que ens fa percebre un món utòpic com si, realment, existira. I el mèrit és que aconseguix que no només no rebutgem les seues pretensions sinó que fins i tot anem a la recerca d'elles, i que normalment les acatem de bon grat (Ortigosa, 2002).

Si el cinema disposa d'una alta acceptació social és perquè connecta amb dimensions totalment personals, amb l'interès centrat en aquelles coses que ens mouen a mirar de superar qualsevol entrebanc. Ací és on se situen algunes de les principals possibilitats del cinema en l'àmbit educatiu: el setè art aprofundeix, reproduïx o analitza la vida de la humanitat, les passions, els problemes i els sentiments; i la força aclaparadora amb què ho porta a terme (quan s'estructura com a producte audiovisual) arriba al món interior de l'espectador activant pensaments, visions i canvis d'actitud (Mitry, 1990; Casanova, 1998).

De fet, les potencialitats del cinema com a vehicle que porta l'alumnat cap a l'aprenentatge ja van ser indicades fa quasi un segle per Ange¹³³ (1932):

Las películas poseen (...) esta enorme cualidad psicológica de hacer entrar en el universo entero y la vida universal en la enseñanza sin que sea necesario salir de clase y por tanto alterar el carácter estricto de la enseñanza¹³⁴. Una excursión científica, un paseo pedagógico tienen el gran inconveniente de que la mayor parte de los alumnos, no sintiéndose en clase, olvidarán que están allí para aprender y para trabajar y, como es lógico, les quedará muy poco provecho de todo ello. Con el cinematógrafo, la ciencia viene a ellos sin que tengan que abandonar el pupitre ni su cuaderno de notas, y la película les sujeta así invenciblemente a su función de escolares.

El cinema ha sabut plasmar emocions¹³⁵ i fantasia, donar vida i posar so a totes les coses del món; és un joc d'apropaments i d'allunyaments, de sentiments i pensaments, al capdavall.

A l'hora de pensar en el binomi educació-cinema convé tenir en compte no només la utilització didàctica d'algunes pel·lícules i del cinema en general, sinó, tal com indica Alegre (2003), el poder de les emocions que implica: el

¹³³ Citat a Serra (2011: 97).

¹³⁴ Dussel i Carusso (1999) han explorat l'ús de l'aula com a dispositiu privilegiat de l'educació moderna.

¹³⁵ Tal com indica Jarne (2005: 138) "las emociones, los sentimientos que emanan de la pantalla, son los elementos que delimitan su capacidad para formar, para enriquecer y potenciar los aprendizajes; son los que nos hacen cambiar y reflexionar sobre las realidades que nos rodean. El cine es emoción, y las emociones dan lugar a cambios y aprendizajes".

Cyrułnik (2001: 65) explica que les emocions que suscita una pel·lícula poden provenir de tres factors: la percepció que, com a espectadors, tenim de la història, la influència dels elements estrictament audiovisuals i els condicionaments personals de cada espectador. Aquests tres aspectes fan que siguem capaços d'interioritzar i d'assimilar les imatges i possibiliten que, mitjançant aquest procés, ens emocionem i aprenem gràcies al cine (Greenberg, 2000).

Amb tot, convé tenir present que "por mucha fuerza que tenga el lenguaje cinematográfico a la hora de canalizar las emociones, los mensajes que nos ofrecen los autores de las películas no significan nada sin unos espectadores que en función de una serie de criterios subjetivos y personales, los interpreten y hagan suyos" (De la Torre et al. 2005: 143). És per aquest motiu que, en realitat, els principis i les vivències de cada persona són les que marquen en gran mesura la nostra percepció i assimilació de la història que ens transmet una pel·lícula.

cinema funciona com una descomunal aula en la qual tots i totes hi aprenem coses noves (Maragall i Mira, 2001).

Però, malgrat la seua força, “el cine, como recurso educativo, no ha sido plenamente explotado dentro de las aulas” (Córdoba, 2009: 61). Segurament aquesta desconfiança ve derivada per l’hegemonia de les “concepcions pedagògiques excessivament tancades” que s’han imposat durant tot el segle XX (Fattore, 2005).

Dins d’aquests postulats al voltant de la clausura de l’espai escolar, els arguments que normalment s’aportaven incloïen la controvèrsia sobre si l’escola educava *per a* la vida o *en* la vida¹³⁶, i allò que en quedava fora podia ser alguna cosa semblant a una amenaça (i, per tant, distorsionava l’objectiu: transmetre coneixements a l’alumnat).

Però cal tenir present que aquestes opinions referides a l’ús del cinema com a eina educativa no tenien en compte que el més rellevant no és decidir si “el cinema sí o el cinema no” (Serra, 2011), sinó més aviat deixar entrar dins de l’aula allò que contribueix o que referma el que l’escola busca per al seu alumnat, convèncer-se de la seua energia pedagògica, no oblidar que les emocions i els continguts que brollen del cinema ajuden a formar-nos, que ens permeten reflexionar sobre tot allò que ens interessa i que ens faciliten un punt de vista del món menys egocèntric i obert (Serrano Lera, 2000), ja que “su gran aportación es su capacidad de hacernos pensar y reflexionar sobre las particularidades del mundo en el que nos ha tocado vivir” (De la Torre et al., 2005: 54).

El cinema fa ús de les diverses possibilitats que localitza en les tècniques que empra, ja que tota la significació de la tècnica es canalitza en funció del procés de comunicació que s’esdevé amb l’espectador/-a. Allò que

¹³⁶ “L’escola prepara per a la vida donant l’esquena a la vida”, aquestes conegudes paraules de Château (esmentades per Snyders, 1972) resumeixen el caràcter específic de l’educació escolar que imperava durant els anys 70, i van propiciar que en molts països els sistemes educatius es dotaren d’unes pautes que eren pròpies i que tenien com a objectiu protegir l’alumnat de les ingerències externes. Tal com es fa palés en la present tesi, en ple segle XXI el camí ha de ser l’invers: l’escola ha d’obrir-se al món.

intenta és que els espectadors ens sentim compromesos, que veiem reflectida en la pel·lícula la nostra visió de la realitat (Alegre, 2003). Així, “se obtiene un momento de convivencia mágica, un situarse en la personalidad del otro” (De la Torre et al., 2005: 66). I també potencia la personalitat de l'espectador/-a, perquè permet que assumisca i que projecte aspectes d'aquesta personalitat que, d'una altra manera, romandrien ignorats o perduts en l'inconscient (González Martel, 1996). Per això cal tenir en compte que el cinema:

Constituye uno de los elementos más valiosos para contemplar y estudiar a una sociedad. Hay una constante interacción entre cine y sociedad de modo que las tendencias, los gustos, las inquietudes, las ambiciones de ésta se reflejan en la producción cinematográfica, pues lo particular y lo general se encuentran en ella (Pereira, 2005: 209).

La història de l'educació escolar del segle XX és la història de les actuacions que la cultura escolar de cada punt del planeta va anar recollint sobre les diferents manifestacions culturals del seu entorn (Serra, 2011). La present tesi defensa que l'acció escolar del segle XXI ha de tractar d'establir unes coordenades pedagògiques des de les quals decodificar les formes culturals en què tenen lloc les estratègies de transmissió preponderants en l'actualitat¹³⁷. I, en aquest sentit:

El cine, no solamente el documental, es también documento sobre épocas históricas, filosofías y pensamientos, modos de vida y costumbres. A partir del cine debe buscarse la realidad que existe tras la ficción o la ficción que se da tras la realidad. El interés que entraña el cine, su magia y su belleza, la versatilidad de sus técnicas y la infinita gama de contenidos es, en muchas ocasiones, la clave de la investigación sobre otras épocas, historias, relatos o documentos, o sobre el mismo cine, su lenguaje y su tecnología (Martínez-Salanova, 2002: 78).

¹³⁷ Ortiz (2004) explicita que és convenient que els sistemes educatius de cada lloc determinen les bases d'unes reflexions pedagògiques que siguin capaces de situar-se en l'horitzó d'una teoria social que estiga en consonància amb la realitat en la qual viu l'alumnat. És per això que l'educació des de la comunicació adquireix rellevància en el context social i educatiu actual.

Comprendre el valor del cinema ens porta a entendre'l com a valor en si mateix (Córdoba, 2009), i fa que estiguem en disposició d'acceptar allò que ens transmet, els models que presenta, el món que ens ensenya i el goig que ens aporta a nivell personal.

Aquests són alguns dels valors essencials del cinema; d'altra banda, acceptar el "cinema com a valor" en si mateix significa entendre'l com una eina educativa que ens possibilita codificar creativament la realitat i obrir una revisió creativa de valors, fet que podrà portar l'acció educativa cap a processos de reflexió (Alvarado et al., 2003).

El fet d'acceptar els efectes conceptuals que implica el binomi cinema-educació propicia que l'acció educativa que s'haja de planificar i desenvolupar necessite (Serra, 2011: 39-40):

- Eixamplar el marc de l'espai pedagògic per tal d'incloure-hi l'educació dels sentits, la regulació de les emocions i els paràmetres de la visibilitat¹³⁸. Tal com indica Viñao (2002), les institucions escolars, en certa manera, han anat regulant aquests processos, però el reconeixement d'altres pràctiques educatives (l'educació des de la comunicació audiovisual), impliquen "revisar el andamiaje conceptual de la pedagogía" (Serra 2011: 39). Cal, doncs, ampliar les definicions d'educació més enllà dels confins de l'escolaritat, i fa falta també tenir en compte i vehicular pràctiques pedagògiques que abans no es tenien en consideració.
- Fomentar una reflexió que accepti el cinema com una eina que ultrapasse el seu tractament pedagògic i que el consideri com un dispositiu tècnic i cultural propi d'una època. Es tracta, al capdavall,

¹³⁸ Els conceptes de "paràmetre de visibilitat" (Serra, 2011), "règim de visibilitat" (Ferrer, 1996), "règims escòpics" (Jay, 2003; Brea, 2007) , "maneres de veure" (Berger, 2006) o "formes d'allò visible" (Didi-Huberman, 2006) fan referència a l'acceptació d'una matriu visual que possibilita la creació tant subjectiva com col·lectiva d'una societat i dels seus habitants. És una matriu que, tal com indica Antelo (2005), participa en les relacions que una època estableix entre tot allò que es veu i tot allò que es mira: l'ull i l'objectiu de la mirada.

d'entendre que el cinema és un producte de la cultura i també una clau d'intervenció sobre ella.

En definitiva, la tasca educativa s'ha de fer càrrec d'admetre l'acció i la influència del cinema, de la mateixa manera que es fa amb altres agents, sobre els espectadors, i, a partir d'ací, redefinir el paper de l'escola (Dotro, 2003), ja que:

El cine (...) no puede ni debe ser reducido a las salas cinematográficas¹³⁹. Las nuevas tecnologías hacen posible su traslado a cualquier ambiente y lugar. Las aulas de todos los niveles deben disfrutar también de su presencia. Más aún cuando el cine, llenos de mensajes y de contenidos aporta el ingrediente mágico que en infinidad de ocasiones puede dar las pautas para el interés y la motivación. El impacto que la imagen en movimiento, ya sea en el celuloide, en vídeo o digitalizada en el ordenador, causa en la especie humana provoca emociones e impresiones de mayor calibre que cualquier otra reproducción o imagen. El movimiento, el sonido y la música, la cercanía de la ficción hecha realidad facilita sin duda una gran cantidad de estímulos necesarios para el aprendizaje (Martínez-Salanova, 2002: 54)

Cada pel·lícula ens explica una història plena d'emocions, que ens genera una diversitat de sentiments, per això endega la nostra fantasia, i, amb ella, l'escala personal de valors que tot humà té; en certa manera:

Toda película puede sumar nuestras experiencias a otras, que de otra forma posiblemente nunca las hubiéramos vivido. Nos transporta a otros momentos, espacios, modo de entender la vida y comunidades sociales diferentes con otros valores morales. De esta forma el cine aparece como uno de los espectáculos de mayor impacto a escala mundial, de la que casi cualquier persona puede participar. Esta cualidad no deberíamos dejarla pasar desde las instituciones educativas para educar en valores positivos. El cine nos ayuda a

¹³⁹ En aquest sentit, l'any 1956 ja hi havia qui recollia aquesta mateixa opinió:

Existe un hecho indiscutible: la asidua concurrencia de nuestros niños y adolescentes a las salas cinematográficas. No es posible que los educadores prescindan de la existencia de lo cinematográfico como presencia real dentro del panorama de la vida actual. Su poder e influencia es demasiado grande para ser ignorado y ni siquiera indebidamente justipreciado (*Revista Cátedra y Vida. En torno a los problemas de la Enseñanza Media*, 2, 36).

comprender aspectos de la sociedad donde vivimos, refleja el momento histórico en el que se ha creado cada película (Córdoba, 2009: 26)

Per tant, el cinema s'ha convertit en un element cultural hegemònic (Gubern, 1986), que no ha de ser desaprofitat per l'escola com a eina educativa.

Coincidim amb Utrera (1981) en el fet d'admetre que el cinema actua com a element propagador de cultura, com a modificador de costums i com a renovador de l'estrat social, per això "puede considerarse como un instrumento muy válido en la ayuda a la labor docente, sobre todo en aquella orientada a la reflexión personal, la educación humanista, en definitiva esa formación en valores personales de que tan necesitadas están nuestras jóvenes generaciones" (Córdoba, 2009: 24).

Al cap i a la fi, el cinema involucra tota la persona, tant en la dimensió cognitiva com en l'afectiva, psicomotora, ètica, social i individual (Gutiérrez, Pereira i Valero, 2006), i, el fet d'emprar-lo com a eina educativa, enllaça amb la necessitat d'atorgar la importància escaient a les tecnologies de la informació i als mitjans audiovisuals en la configuració dels processos d'aprenentatge, elaboració, coneixement i vinculació social.

4.1.3 EL CINEMA COM A OBJECTE D'ESTUDI I COM A RECURS DIDÀCTIC

L'avantatge principal d'emprar el cinema com a eina al servei de la pedagogia és la seua capacitat per reproduir el món i per ampliar així l'horitzó de qui accedeix a ell (Serra, 2011). La introducció del cinema en l'acció educativa pot adoptar dues perspectives: l'ús del cinema com a objecte d'estudi i l'ús com a instrument didàctic.

Encara que sovint s'apliquen per separat, aquestes dues formes d'integrar el cinema no són excloents: és tan inadequat emprar el cinema com a simple instrument didàctic (sense atendre l'estudi de les seues

caràcterístiques contextuais i formals) com el fet de no tenir present els continguts informatius que transmet. Per tant, una acció educativa que empre el cinema com a eina d'aprenentatge ha d'anar acompanyada de concepcions, procediments i competències relatives als suports tècnics, a la imatge (connotacions dels signes, tipus de plans, etc.), a la realització i a l'anàlisi formal (components significatius i coherència de la pel·lícula). I també serà fonamental la seua inclusió dins d'un context, històric, sociocultural, estètic i de valors (Ruiz, 1998: 40).

Per tant, la potencialitat del cinema es troba relacionada amb el seu caràcter polifònic:

En una misma película se mezclan códigos específicos de la imagen (...) con los elementos lingüísticos propios de la escritura. Por otra parte, también tenemos la función del sonido que reproduce los ruidos y los diálogos del mundo, mezclándose con la música. En el momento de reivindicar la polifonía del discurso tampoco debemos olvidar una serie de elementos contextuales que influyen poderosamente, como la coyuntura política, cultural y económica del momento presente (Gispert, 2009: 78).

Aquest caràcter polifònic converteix el cinema en un intermediari apte per assimilar els continguts curriculars (Jacquinot, 1994), atès que és de gran utilitat per impartir o completar una unitat didàctica centrada en un moment històric, així com també, per exemple, es pot emprar l'adaptació fílmica d'una obra literària amb la finalitat d'aproximar-se a la novel·la que ha inspirat la pel·lícula o es poden visionar films en versió original per a l'ensenyament d'idiomes (Gispert, 2009).

Un altre aspecte que cal tenir en consideració és que el significat del discurs audiovisual no és únic, més aviat pot donar peu a diferents interpretacions, és a dir, la naturalesa de la imatge és polisèmica i la interpretació pot canviar en funció de paràmetres tals com la pertinença a una cultura determinada, l'experiència prèvia de qui la veu, etc.

Així, més que text, la pel·lícula esdevé un pretext per tal d'introduir-nos en el camp del saber (a partir del qual es transmeten els coneixements). Tot,

però, sense oblidar que l'ús del cinema com a instrument didàctic exclusiu (aïllat d'altres estratègies didàctiques) no és convenient perquè “presupone admitir la transparencia de la imagen y del sonido. [...] Otra consecuencia negativa que puede acarrear la implantación de esta perspectiva reside en el hecho de que los filmes que no tienen referencia escolar inmediata, no pueden ser considerados como objetos válidos de estudio” (Gispert, 2009: 76); per això es fa necessari assumir que el cinema no és valuós només per la seua capacitat de difondre cultura sinó també perquè és un instrument important de pensament i de reflexió (González, 2002).

Aquests pensaments i reflexions porten l'espectador/-a a acceptar la subjectivitat de la imatge cinematogràfica i l'existència d'un codi arbitrari que forma part del discurs audiovisual, és per això que, tal com indica Metz (2001), una de les claus de l'ús del cinema com a eina educativa rau en el fet de determinar el paper que l'alumnat desenvolupa en l'atribució dels significats de la pel·lícula.

Si a més a més d'emprar-se com a instrument didàctic s'integra com a objecte d'estudi, les característiques textuais del cinema passen a formar part de les preocupacions educatives¹⁴⁰.

En qualsevol cas, el tractament que ha de rebre la recepció de la pel·lícula dins de l'aula és la d'un instrument o el d'una tècnica (pedagògica), que dependrà sempre de l'ús que se'n faça (Serra, 2011), ja que, la didàctica, com a saber que s'inscriu en la recerca dels mètodes més eficaços en l'ensenyament, emergeix quan és capaç d'enquadrar les possibilitats de tot allò que el cinema pot oferir.

I és rellevant destacar que totes les coses que les imatges en moviment introdueixen en la percepció de l'alumnat, des del punt de vista pedagògic, no

¹⁴⁰ Admetre aquesta perspectiva implica creure que les estratègies i els procediments audiovisuals utilitzats per donar sentit a la pel·lícula en condicionen el sentit: una imatge no és mai el món sinó una imatge del món. Per això, tal com indiquen De la Torre, Pujol i Rajadell (2005), per entendre un film és necessari conèixer els seus processos expressius, veure de quina manera aconsegueix crear un discurs i preguntar-se com crea emocions i com és capaç de bastir unes formes artístiques concretes.

són l'element més important, perquè "lo que caracteriza al cine en movimiento no es el mejoramiento técnico de la vista por medio de nevas prótesis, sino la invención de una visión que hace de la distracción visual y sonora el fundamento mismo de una nueva atención del espacio proyectado y compuesto por los cuerpos" (Vauday, 2008: 316).

Cal adjudicar al cinema, com a tota eina al servei de l'ensenyament, un caràcter auxiliar, de complement de la tasca del docent. Al capdavant, el cinema serveix perquè l'alumnat reflexione sobre què és el que ha vist, o sobre què pensava abans de veure la pel·lícula, "se trata de observar que los fundamentos del espectáculo audiovisual presentan una articulación básica que se corresponde con los de la sociedad y con la cultura" (Ortigosa, 2002: 6).

Com a recurs didàctic, per tant, el cinema s'insereix en l'acció educativa convertit en una eina d'aprenentatge constant (Pereira, 2005), perquè facilita l'observació amb tots els sentits (Marsé, 2004), incrementa els nostres pensaments (Pereira, 2005), ens torna crítics i sensitivament oberts al llenguatge global, i ens capacita per donar sentit a la nostra manera de ser i d'actuar mitjançant la comunicació, entesa en el seu sentit ampli.

Des de l'enfocament explicat en aquest apartat, concebem el cinema dins el procés d'ensenyament-aprenentatge, i no solament com un mitjà-recurs en funció d'objectius externs sinó, també, com un mitjà en si mateix, en funció d'objectius tals com: valorar el cinema com una alternativa a l'oci i a la recreació personal, conèixer els conceptes bàsics del llenguatge cinematogràfic, interpretar codis textuais i comprendre el cinema com un fet lúdic, educatiu i recreatiu.

4.1.4 PER UNA PEDAGOGIA DEL CINEMA

En les tres darreres dècades, el camp del discurs pedagògic ha passat per diferents diagnòstics de crisis funcionals i orgàniques (Serra, 2011) que, en alguns casos, fins i tot han presentat els desenvolupaments tecnològics com a causa d'aquestes crisis, com en el cas d'Álvarez Gallego (2003). Ací, en canvi, defensem, com fan diferents autors (Téllez, 2000; Pereira, 2000, 2005; Gispert, 2009) que la incorporació dels desenvolupaments tecnològics és una part de la solució de les crisis per les quals ha passat (i passa) el sistema educatiu, i no del problema.

Tal com s'ha vist en l'apartat anterior, el cinema és un instrument eficaç per analitzar la vida humana i les seues aptituds morals bàsiques. Representa un recurs didàctic apte per despertar i per enriquir les competències (Pereira, 2005) i les habilitats de transmissió, reflexió, comunicació i diàleg permanent. A més a més, crea un context lúdic amb el repte *d'aprendre a aprendre* (element bàsic de la pedagogia moderna, per això apareix recollit en tots els corrents actuals) i serveix com a base per a "l'aprendre a viure" (Allen i Torres, 2002).

Així, "el equilibrio entre la emoción y la racionalidad, el aprendizaje constructivista y la atención a la diversidad son los principales principios psicopedagógicos que hay que tener en cuenta a la hora de introducir el filme en las prácticas educativas" (Gispert, 2009: 84).

Amb tot, convé tenir present que el fet de veure pel·lícules no comporta que n'interpretem totes les seues possibilitats: es necessita formació en la reflexió, en la comprensió i en el judici crític. Ensenyar a veure cinema implica, doncs, "ver cine con ilusión, interrelacionar y encontrar sentido a las experiencias y acontecimientos sociales, educando nuestro pensamiento hacia planteamientos constructivistas y convirtiéndolos en espectadores creativos y activos de la realidad que nos ha tocado vivir" (Pereira, 2005: 130).

Fa falta, per tant, tenir clar que l'aposta per uns currículums escolars on el cinema en siga una part més, cal treballar per entendre'l com un sistema coherent i multidisciplinar on s'hi articulen els elements següents:

- Objectius.
- Processos d'aprenentatge.
- Continguts explícits i latents.
- Desenvolupament d'una avaluació.
- Organització i temporització.

L'acció educativa necessita articular aquestes eines pedagògiques, perquè, com Pereira (2005), creiem que aprendre *amb, per i des* del cinema comporta introduir continguts i estratègies d'aprenentatge que cal anar desenvolupant en funció dels diferents nivells d'aprofundiment (no només fins a la fi de l'etapa educativa corresponent sinó també al llarg de la vida).

Aquesta manera d'aprendre, basada en els postulats pedagògics de *l'aprendre a aprendre* necessita conjuminar les estratègies afectives i emocionals de recerca d'informació, i també aquelles estratègies metacognitives de resolució de conflictes i de simplificació de valors (Vázquez, 1991).

Proposem, per tant, un currículum on s'hi aglutine la intel·ligència, la creativitat i la racionalitat¹⁴¹. Per això es necessiten continguts "impregnados de una gama de experiencias cognitivas, afectivas, instrumentales y morales; experiencias filtradas y sistematizadas por las artes, las corrientes de pensamiento, la ciencia, la tecnología, la cultura, las costumbres, las tradiciones, los valores, etc." (Pereira, 2005: 132).

Tota aquesta ambiciosa conjunció d'elements busca, en definitiva, que l'alumnat es forme com a espectador/-a integral (Amar Rodríguez, 2003). El

¹⁴¹ Tal com afirma Fernández Mouján (2011), la combinació equilibrada d'aquests tres elements és el repte de la pedagogia moderna, que ha de ser capaç de crear connexions entre les cultures i els subjectes i de processar de manera activa les informacions útils per a la vida que l'alumnat rep del medi, saber transformar-les (fent-les, seues), actuant sobre elles i enriquint-se gràcies a elles.

cinema esdevé un pretext per parlar, debatre, pensar, sentir i aprendre, tot com a recurs pedagògic obert (Eco, 1984) que permet la participació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Així, l'element clau de la pedagogia del cinema rau en el desenvolupament de mecanismes que serviran per analitzar la realitat del temps de l'alumnat i, també, la realitat del passat (Amar Rodríguez, 2003).

De la mateixa manera que s'analitzen textos escrits, caldrà desenvolupar estratègies per analitzar-ne d'altres. La pedagogia del cinema comença amb l'actitud que mantenim (la manera de fer entendre l'alumnat que el cinema és una eina més d'aprenentatge) i continua amb la intenció que perseguim. En definitiva, d'allò que el discurs pedagògic es fa càrrec és d'admetre l'acció del cinema com a element pedagògic vehicular, tal com es fa amb altres agents (un llibre de text, un debat, etc.). Del que es tracta és d'integrar el cinema dins de la pedagogia i d'explorar tots els elements generadors d'aprenentatges (Maggio, 2000).

La professionalització en els arguments que les ciències socials requereixen per descriure la societat en què s'inscriu l'educació escolar sempre ha d'anar acompanyada d'una certa "modernització de la pedagogia" (Serra, 2011), modernització que, com es proposa en la present tesi, actualment es veu abocada a la recerca d'un indret nou de l'escola en una societat canviant, un lloc que admeta la coexistència amb la cultura de la imatge i que traga profit pedagògic d'ella.

La pedagogia del cine es basa en la figura del docent com a element actiu del procés educatiu, tant pel que fa a la presa de decisions, com en la preparació de l'equipament i en l'articulació del cinema amb les assignatures i els objectius didàctics. El professor o la professora ha de situar-se en el lloc del "professional reflexiu" (Palamidessi, 2001), regulant-se de manera més autònoma però, alhora, més especialitzada.

Eliezer (2005) proposa que la pedagogia del cinema ha de basar-se en l'esquema següent:

- El professorat ha de veure abans la pel·lícula.
- Ha de triar-ne una que tinga relació amb els objectius pedagògics que es volen treballar.
- Ha de preparar l'alumnat per veure el film. Abans de posar-lo cal analitzar alguns aspectes que s'espera aprendre.
- Cal aturar la projecció totes les vegades que siga necessari.
- S'han d'avaluar els aprenentatges obtinguts mitjançant l'experiència.

Sobre el penúltim punt que apunta Eliezer, cal tenir en compte que la reversibilitat i la repetició de la projecció cinematogràfica permeten la tornada de l'operació perceptiva: aquest fet s'oposa a la volatilitat dels discursos orals (que es mantenen durant menys temps en la memòria de l'alumnat). Allò que la pedagogia posa en marxa té relació amb la manera en què l'acció educativa siga capaç d'articular gramàtica, temps i context escolar (Gispert, 2008).

En aquesta articulació hi ha variacions que mostren la manera amb la qual la lògica pedagògica s'ajusta o es transforma, segons el cas. Aquesta transformació s'esdevé en el tipus d'operacions pedagògiques que s'inclouen com a part de la tasca educativa, on gairebé sempre hi ha algun element extra que es fa present:

Reclamamos el derecho de ver en el cine una dimensión formadora. Esto es, como vehículo o estrategia para producir cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de quienes lo ven (De la Torre, 1996: 10).

Aquest element extra del treball que la tasca educativa introdueix es troba en el centre de les estratègies didàctiques que després caldrà desenvolupar (Nuin, 1995; Romea, 1996). De fet, un dels objectius pedagògics a l'hora d'emprar el cinema és fer veure a l'alumnat que les seues interpretacions potser no coincidiran amb tot allò que els autors de la pel·lícula hauran volgut comunicar, però que són igualment vàlides; en aquests casos:

El profesorado debe tener la precaución que esta libre expresión no se convierta en una relación inconexa de ideas que carezcan de sentido global. Para evitar la dispersión, el profesorado deberá encauzar esta corriente de sensaciones hacia las experiencias previas del individuo, la psicología individual y su interpretación social. Sin embargo, tampoco podemos rechazar la racionalidad y la argumentación como instrumentos a través de los cuales es posible reflexionar sobre el filme y extraer conocimiento significativo¹⁴² (Gispert, 2009: 84).

Aquesta reflexió sobre la capacitat de la imatge per crear conceptes ens trasllada cap a la qüestió de la mimesi aristotèlica, que observa la imatge com una còpia del món; però, dins del context escolar, també ens situa en la dialèctica entre el coneixement a partir del món sensible i el coneixement a partir de l'univers racional. Encara que sovint es produeix una contradicció entre el consum d'una pel·lícula com a oci i el seu estudi, acceptem, com Sánchez Noriega (2000) i com Costa (2002), que l'espectacle de recepció audiovisual és compatible amb el coneixement, i que l'aprenentatge no és contradictori amb la diversió. De fet:

Hay que comprender que la emoción no está reñida con la razón ni viceversa y que combinar la pasión y el estudio debería ser completamente compatible. Para optimizar el proceso didáctico, ambas perspectivas deberían llevarse a cabo de forma complementaria y respetar un equilibrio entre ambas (Gispert, 2009: 85).

¹⁴² L'aprenentatge significatiu és la base de la majoria dels corrents pedagògics del segle XX. Defensa que és recomanable que les estratègies didàctiques desenvolupades en l'acció educativa partissen de les vivències personals i dels coneixements previs que l'alumnat ja té interioritzats. És a partir d'ací que l'alumnat haurà de consolidar els nous aprenentatges.

En el cas concret del cinema, Singer (2001) aconsella que abans de començar a veure la pel·lícula caldrà reflexionar amb l'alumnat quins són els coneixements del context històric i cultural en el qual aquesta pel·lícula s'inscriu. Així, Païni (2002) explica que les noves informacions que s'aniran adquirint mitjançant la visualització del cinema caldrà sumar-les i complementar-les amb aquelles que l'estudiant ja tenia sobre aquell tema amb anterioritat. Al capdavant, la posada en pràctica d'aquesta metodologia didàctica ha de possibilitar que els nous significats es construïsquen a partir dels coneixements que ja es tenien prèviament, de manera que l'aprenentatge es vaja consolidant d'una manera gradual i eficaç. Com assevera Gispert (2009), no es tracta d'estudiar matemàtiques, història o biologia per un costat i per l'altre el cine, sinó de treballar-ho tot complementàriament.

La funció pedagògica principal de la utilització del cinema com a eina d'aprenentatge rau, doncs, en exporgar els sistemes de pensament que hi ha en les pel·lícules i en posar-los en relació amb les necessitats educatives i/o amb els continguts curriculars. Per poder fer-ho, cal fer preguntes a les pel·lícules i considerar les lleis de la ficció cinematogràfica com una valuosa aportació tant als coneixements mítics (Gispert, 2009) com al context dels objectius didàctics marcats. Així, la base d'una pedagogia del cine:

Debe estar encuadrada en el marco de la «Educación desde la comunicación», (...) en un contexto multimediático, contrariamente a una enseñanza que (...) se convierta a un reduccionismo donde cada medio representa «un espacio de trabajo diferenciado respecto a los otros medios». Por consiguiente, en el contexto de una «pedagogía del cine» hay que distinguir entre una educación con y en cine. En esta línea, educar en el cine implica aprovechar todas las oportunidades que ofrece la Reforma educativa para introducir conocimientos sobre el medio cinematográfico, su lenguaje, su proceso de funcionamiento. Según Ferrés (1994: 122) «hay que sacar partido de las posibilidades de un currículum abierto. Hay que aprovechar la oportunidad para ofrecer algunos créditos relacionados con el tema. Lo ideal, en cualquier caso, es pensar además en una formación pluridisciplinar (Fernandes, 2007: 323)

Pel que fa a l'últim dels elements que apuntava Eliezer uns paràgrafs més amunt, l'avaluació, es fa palés que, encara que una educació des de la comunicació prenga una certa distància amb les metodologies tradicionals de l'educació, està supeditada encara a les possibilitats de poder mesurar tot allò que l'alumnat aprén. L'avaluació, com a part de la gramàtica escolar, sembla inevitable, i la seua presència travessa totes les pràctiques escolars.

En la tria de la pel·lícula cal tenir en compte les característiques de l'alumnat i cal adequar els diferents continguts que ens proposem estudiar amb les característiques psicosocials i d'aprenentatge d'aquest alumnat, sempre tenint present l'edat d'aquest alumnat¹⁴³.

¹⁴³ Ací es percep la psicologia evolutiva defensada per Piaget (explicada a l'apartat 3.5.1 de la investigació), amb objectius que regulen no només les decisions que afecten l'aprenentatge sinó també els interessos de l'alumnat.

4.1.5 EL CANVI EN LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

Si fem un recorregut per qualsevol ciència constatarem que es nodreix de canvis. El canvi en la ciència i en el coneixement humà és concebut de diferent manera per cada paradigma¹⁴⁴, per això “el cambio se convierte en un organizador conceptual de la realidad “ (De la Torre et al., 2005: 58). Podem establir tres modalitats de canvi en les ciències humanes:

- a) Els canvis personals: són estudiats per la psicologia, la psiquiatria o la pedagogia terapèutica i, segons De la Torre et al. (2005), atenen a les modificacions individuals del comportament i als factors que els faciliten o que els obstaculitzen. És l'àmbit que analitza la consciència humana, el desenvolupament del pensament individual i les capacitats mentals (González Torres, 1997).
- b) Els canvis socials: ultrapassen el nivell individual, ja que fan referència a conductes de grup (Pintrich i Schunk, 2006). S'ocupen de les relacions comunicatives o funcionals entre els membres, les institucions o entitats¹⁴⁵. Un canvi social és qualsevol variació en l'estructura o en la relació dels membres d'una col·lectivitat que impliqui una alteració del sistema.
- c) Els canvis educatius: són conseqüència de la imbricació i de la interpretació entre allò personal i el vessant social (Schutz i Davis, 2000). Qualsevol canvi que afecte l'educació no pot reduir-se a simples canvis

¹⁴⁴ Cada sistema filosòfic ha tractat d'explicar els grans canvis, que han representat, en major o menor mesura, una variació respecte dels anteriors enfocaments.

¹⁴⁵ Ací convé recordar que Luhmann (1990) negava que les persones fórem part de la societat: les considerava el seu entorn, és a dir, defensava que no s'esdevenen unes relacions entre unes parts i el tot sinó de trobada ecològica. Comentant aquesta idea, Izuzquiza (1990: 12) diu:

La sociedad presupone a los hombres y a las acciones humanas, pero éstos no son parte de la sociedad. Entre hombres y sociedad hay una relación de extremada independencia. Ambos son sistemas autorreferentes, con su propia creatividad y sus propias producciones... Los hombres no son nunca parte de la sociedad. Pertenecen al entorno de la sociedad. Pues entre hombres y sociedad no se da nunca una relación de parte y todo, de fundamento y fundamentado, sino una relación ecológica.

de coneixement ni a intercanvis de significats (Aramburuzabala, 2013), és un procés compresiu de caràcter sociocognitiu, fruit de la interacció i de la transmissió de valors socials (Franquelius, 2009); per tant “un cambio educativo no solamente debe abordarse desde el mero cambio psicológico de los sujetos, sino que dicho proceso tiene fines y repercusiones sociales. No es posible hablar de educación sin hablar de cambio psicosocial” (De la Torre et al. 2005: 62-63). És per això que la present tesi situa els canvis educatius en la intersecció dels canvis personals i socials.

Tal com afirmava Délaçotôte (2000), hi ha tres grans revolucions en marxa que afecten els canvis educatius, la revolució de la interactivitat, la cognitiva¹⁴⁶ i la gestió dels sistemes educatius. Les tres modifiquen l'acte d'aprendre, la seua comprensió, la dinàmica individual, les organitzacions socials i tècniques que la sostenen, i la gestió personal i col·lectiva.

Formació, cinema i canvi són tres conceptes que en poques ocasions es troben unides dins de les aules (Ramos, 2012). Si entenem la formació en termes de canvi, “nada mejor que acercarnos a los cambios que a través del relato fílmico, en el que la historia y la ficción, la realidad y la analogía, la acción y la palabra, contribuyen a verlo con la cercanía de lo vivido y la distancia de lo narrado” (De la Torre et al., 2005: 66).

¹⁴⁶ Azorín i Arnáiz (2013) plantegen una clau: cal prioritzar el desenvolupament de les aptituds cognitives d'ordre superior de qui aprén. Aquestes aptituds Fontcuberta (2003) les agrupa en tres categories: el coneixement aprofundit de l'esfera del saber, la comprensió de les condicions en què es pot utilitzar aquest saber i la facultat de control i de direcció metacognitiva; és a dir:

La enseñanza debe tener un contenido, el saber debe poder utilizarse para resolver problemas incluso en situaciones nuevas no exploradas, y, por último, un individuo debe tener el control consciente y voluntario de sus propios procesos cognitivos, de sus razonamientos, de la manera en que aprende, de lo que ocurre en su memoria y del modo en que puede robustecer su funcionamiento para mejorar sus resultados (Délaçôte, 1997: 37).

Al mateix temps que esdevé un motiu de reflexió, el cinema en aporta una estratègia innovadora en l'ensenyament de continguts curriculars. Es produeix formació perquè s'esdevé un creixement i una millora en els processos cognitius (Amar, 2003), en les estratègies d'aprenentatge (Pereira, 2000) o en les actituds i valors¹⁴⁷.

El canvi, per tant, és un camp que ens transporta tant cap a la realitat social com cap a l'educativa; el cinema és un espai ideal per estudiar els comportaments humans, tant individuals com socials. La informació que hi obtenim no està tant en la transmissió i la recepció de la informació com en el desenvolupament de les estratègies d'aprenentatge (Martínez Salanova, 2003) i en l'adquisició d'actituds cap al canvi (De la Torre et al., 2005).

Educar és ajudar a canviar, a progressar, a millorar, i el diàleg amb el cinema és un mecanisme que possibilita que els fets que s'hi inscriuen siguin motiu de reinterpretació, és a dir "una propuesta para que el alumnado avance a partir de lo que ve en la película" (Amar Rodríguez, 2009: 74).

Aquests canvis en la construcció del coneixement han estat estudiats en diferents investigacions. Marín, González i Cabero (2009) van investigar el grau de validesa curricular del cinema d'animació de tall infantil i si les pel·lícules d'aquest tipus assimilaven els objectius curriculars establerts en la legislació de l'etapa d'Educació Primària. Van arribar a les conclusions següents:

Si atendemos al análisis descriptivo podemos comprobar que la mayoría de ítems fueron valorados positivamente (26 de 40) por los alumnos, lo que muestra en gran medida acuerdo en la creencia que el cine puede ayudar a desarrollar los objetivos curriculares de Primaria. [...] El film aquí estudiado ayuda a desarrollar el currículum de la etapa de Primaria. [...] Los estudiantes han sido capaces de identificar diferentes tipos de objetivos relacionados con la LOE en la película. En consecuencia, podemos decir que la participación en la experiencia les ha podido servir para modificar la percepción que muchas veces tenemos respecto a que los films sirven exclusivamente para divertir y entretener, y que sólo deben ser introducidos en las escuelas como elementos ajenos al currículum oficial (Marín, González i Cabero, 2009: 7).

¹⁴⁷ Ens ocuparem del binomi cinema-valors en l'apartat següent de la tesi.

Ramos (2012) va investigar si la pel·lícula *Cobardes* servia per transmetre coneixement i valors a alumnat de 13 i 14 anys. Va arribar a la conclusió que sí que en transmetia però que, això no obstant, “son necesarias una alfabetización mediática¹⁴⁸ y una mediación a la hora de consumir determinados productos” (Ramos, 2012: 376).

Pereira (2005) va desenvolupar una investigació en una presó de dones en la qual, des d'una metodologia qualitativa d'acció-investigació-acció i de resolució de problemes, es va dur a terme un programa d'intervenció pedagògica amb el cinema. Hi va emprar 12 pel·lícules, i va arribar a les conclusions següents:

Las participantes en el estudio valoraron la experiencia como formativa, gratificante y lúdica. Desconocían las posibilidades educativas del cine, auténtico espejo de la realidad social y medio idóneo de prevención de la violencia de género. Constataron como éste se convierte en amplificador de valores, creencias y comportamientos de masas poco habituales a recrear el pensamiento crítico. Comprendieron la función formativa del cine, que las condujo al conocimiento. Es un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Pereira, 2005: 52).

Aquestes investigacions demostren que l'educació i els educadors no poden restar indiferents a la formació del llenguatge audiovisual, han de descobrir tota la seua força comunicativa i la seua possibilitat de convivència pacífica (Howels, 2003).

Com afirmen Amar (2003) i Marín, González i Cabero(2009), el cinema ha d'ocupar el lloc que li correspon en els centres escolars i ha de ressaltar el seu valor educatiu i cultural. Com a mitjà d'expressió, aquestes investigacions certifiquen que el cinema comunica pensaments, idees, conductes i, sobretot, valors. Són diferents els autors, com Ortigosa (2002), Alonso i Pereira (2005) i Ramos (2012), que destaquen que és en la formació de valors on el cinema resulta més efectiu com a eina d'aprenentatge.

¹⁴⁸ Per això se li ha dedicat l'apartat 3.7 de la present tesi.

4.1.6 CINE I EDUCACIÓ EN VALORS

El fet que el cinema resulte especialment atractiu per al sector més jove de la població li atorga un gran potencial per a l'educació en valors. Dins de l'acció educativa, els valors resulten un element fonamental per afrontar una formació integral de l'alumnat, com a persones responsables i autònomes dins de la societat en la qual viuen¹⁴⁹.

Els valors formen part de l'estructura cognitiva, atés que formen un sistema de creences prescriptives al voltant de tot allò que “és desitjable” (Marín, 1993). Com a estructures representatives, els valors fan una funció teòrica que permet l'ésser humà tant interpretar-se a ell/-a mateix com copsar i ordenar el món social i físic que l'envolta.

Els valors sorgeixen de la relació entre un subjecte que valora i un objecte-idea que és valorat (Rokeach, 1970). La filosofia formula i explica els conceptes sobre els valors a partir d'uns postulats que arranquen en Sòcrates i que queden fixats, entre altres, per Scheler¹⁵⁰, Ortega i Garcia Morente.

Aquest darrer ens apropa a la definició de valor: “no son ni cosas ni impresiones subjetivas, porque los valores no son ni tienen la categoría del ser, sino la categoría del valer. El valor es una cualidad, por eso los valores no se pueden demostrar” (García Morente, 2000: 355-358).

¹⁴⁹ Sobre la rellevància dels valors positius en una persona, Frankl (2007: 121) fa una afirmació contundent: “Las personas a menudo son capaces de vivir e incluso de morir por sus ideales y sus valores”.

¹⁵⁰ Scheler (1941) analitza detingudament la jerarquia dels valors. Els ordena així: valors útils, vitals lògics, estètics, ètics i religiosos. Scheler el que fa és oferir una perspectiva dels valors centrada en la persona i en la seua construcció ètica.

En l'àmbit de la Psicologia Social també hi ha autors que s'aproximen a la definició de *valor* des de l'ètica. Zanden (1986: 387) afirma que:

Se denomina *valor* a un principio ético con respecto al cual las personas sienten un fuerte compromiso emocional, y que emplean al juzgar las conductas. En la vida colectiva desarrollamos sentimientos compartidos respecto de lo malo y lo bueno, lo meritorio y lo deplorable, lo importante y lo trivial. Los valores imparten significado a nuestra vida; experimentamos el mundo –personas, objetos, acontecimientos- no en términos fríos y asépticos sino en términos humanos: los “sentimos”. En verdad los valores sociales son la piedra angular de nuestra existencia, la sustancia de la vida.

Per a De la Torre et al. (2005: 77) els valors tenen les següents propietats:

- Necessiten una “realitat” –ésser o acte–, un suport ontològic en el qual puguen encarnar-se.
- Tenen un “contingut”, matèria o qualitat peculiar que els distingeix els uns dels altres. Aquest contingut és independent de la qualitat, del temps i de l’espai.
- Presentaran una “polaritat” positiva o negativa i, a més a més, tots els valors tenen un oposat, un contravalor.
- Admeten diferents graus d’intensitat.
- Són jerarquizables; hi ha valors més alts i valors més baixos, encara que no tothom accepti l’ordre de la mateixa escala de valors.
- Estan al marge de la racionalitat, és a dir, no es perceben pels sentits ni per la raó sinó per una experiència emotiva personal (l’estimació).

Segons Cortina et al. (1996), els valors morals depenen de cada persona perquè cada individu els desenvolupa d’una manera o d’una altra; a més a més, Cortina et al. (1996) també destaquen que els valors estan relacionats amb la llibertat humana: disposem de la capacitat per poder triar seguir-los o no, i estan orientats a transformar la vida en més humana i en intentar millorar la societat.

En l’àmbit de la sociologia, tenim un dels conceptes que ens apropa a la definició del que són els valors com a “ideas que los individuos o grupos humanos mantienen sobre lo que es deseable, apropiado, bueno o malo. Los diferentes valores representan aspectos clave de las variaciones en la cultura humana. La cultura específica en la que los individuos pasan sus vidas influye con fuerza en lo que ellos valoran” (Giddens, 1991: 770).

També podem entendre els valors com a “ideales de comportamiento y de existencia que los seres humanos apreciamos, deseamos y buscamos” (González Lucini, 2001: 93).

Camps (1998: 37) també assevera que els valors “son realidades enraizadas en nuestra cultura. Desde ellos pensamos, actuamos, decidimos y damos explicación y coherencia a nuestra vida (...). Son aquello que responde a nuestras tendencias e inclinaciones”.

Altres definicions ens presenten els valors com “criterios que dan sentido y significado a la cultura y a la sociedad total y que no son meramente criterios de comportamiento, sino que también se usan con frecuencia como base para la motivación del comportamiento (Fichter, 1982: 301).

Per a Tierno (1996: 20) els valors “se convierten en guías y pautas que marcan las directrices de una conducta coherente (...). La escala de valores de cada persona será la que determine sus pensamientos y su conducta”. També defensa aquesta línia de penament Barragán (2002: 11) “los valores guardan una estrecha relación con las normas de comportamiento (...) así como una vinculación con las actitudes”.

Els valors, per tant, “serían cualidades irreales que no se perciben por los sentidos o por la racionalidad, sino a través de una operación no intelectual” (De la Torre et al, 2005: 76).

Són apreciats per les persones perquè satisfan les seues necessitats, per aquesta raó no deixem de valorar-los (Alonso i Pereira, 2000). Aquest és el motiu pel qual la publicitat manipula i reestructura els valors, és a dir, ens crea necessitats artificials i ens ofereix béns per satisfer-les (que generalment no participen del valor que explícitament o implícitament ens diu que contenen).

Segons Trilla (1992), en funció dels diversos graus d'acceptació, hi ha diferents tipus de valors. Existeixen els *compartits*, que són aquells en què tothom hi està d'acord (justícia, tolerància, etc.); els *no compartits*, (anomenats contravalors per Cortina et al. (1996): racisme, xenofòbia, etc. Hi ha, també, valors socialment controvertits, es tracta de valors no contradictoris amb els compartits: valors lligats a creences religioses, a opcions polítiques, a corrents ideològics o estètics, etc. Aquests, com apunten De la Torre et al, (2005), reclamen neutralitat per part del docent.

Mallart (2004: 668), a partir de les aportacions teòriques al voltant del tema de diversos autors, classifica els valors en: personals, socials, polítics, econòmics, vitals, sensibles, intel·lectuals, morals i religiosos.

A efectes de l'acció educativa, tan important com conceptualitzar què és un valor és establir-ne les relacions.

Es produeix un consens al voltant del fet que valors, actituds i conducta estan relacionats (Barragán, 2002), però, quin tipus de relació s'estableix entre ells? Eiser (1989) considera que el valor és un concepte més general, que s'erigeix en el centre de la personalitat humana; les actituds, en canvi, segons aquest autor, són les que mantenen una relació de dependència respecte dels valors, i tots dos condicionen la conducta (els valors l'orienten i les actituds l'estimulen, segons Eiser). És, per tant, a través del comportament que l'ésser humà expressa tant els valors com les actituds.

Amb independència del seu vessant artístic, el cinema reflecteix i serveix com a vehicle de transmissió de valors, de models de conducta i d'estereotips socials i culturals (De la Torre et al., 2005), fet que:

Lo convierte en una excelente excusa a partir de la cual analizar aquello que está sucediendo a nuestro alrededor y que forma parte de nuestras distintas formas de pensar y sentir (...). Consecuentemente, resulta un magnífico punto de anclaje con la realidad y por lo tanto muy útil para que los jóvenes puedan profundizar sobre el entorno que les rodea y cuáles son los valores predominantes de dicho entorno (Alvarado, Arribas, Carabaño i Ruano, 2003: 3).

Per tant, el cinema pot representar una via eficaç per desenvolupar la transversalitat de l'educació en valors en totes les matèries. Una educació que ha de marcar-se com a objectiu intentar transmetre que aquests valors cal treballar-los diàriament en tots els àmbits de la vida.

De fet, sempre s'ha destacat el valor educatiu de la narració i de la lectura, però, tal com defensem ací, el poder suggestiu de les imatges és més atractiu per al jovent actual, i, en aquest sentit, "el cine ha afectado a todas las

dimensiones de la vida, a las que ha dado una dilación fabulosa, nunca soñada; ha sido el más eficaz instrumento de *paidea*, y con un alcance universal” (Marías, 1993: 211).

En aquesta línia, Salvat (2001: 81) proposa, al costat de la lectura narrativa, temàtica i estètica de les pel·lícules, “otra lectura ética profundizando el análisis de las actitudes éticas, positivas o negativas, presentes en la narración y contrastándolas con actitudes que se deriven de aquellos principios generales para poder llegar a un juicio crítico”.

Tal com indiquen De la Torre et al. (2005), alguns dels obstacles amb els quals compta el jovent actual no són, com abans, fruit de cap mena de censura, són més aviat conseqüència del fet de deixar-se portar pel principi del plaer i per l'absència de la moralitat; així, la solució a aquests entrabancs amb els quals compten pot passar per tornar a posar en contacte aquest jovent amb els mites passats i amb els actuals, mites que han de ser la base de continguts morals valuosos. Genovart (2001: 240) ho explica així:

Los héroes de las películas, sin pretenderlo a menudo, han sido el paradigma de un vasto repertorio de actitudes éticas y comportamientos morales: el sentido del honor y del saber, de la amistad y de la justicia, la camaradería, la valentía, la lealtad, la lucha por causas más justas, la generosidad, la capacidad de esfuerzo y sacrificio, la caballerosidad, la asistencia a los más indefensos y desamparados y la vida puesta al servicio de un alto ideal.

Convé tenir present que a més a més de l'oci i del goig personal i estètic, les pel·lícules en general, siguen del gènere que siguen, representen un model formatiu complet (Córdoba i Cabero, 2009). Assimilen les tres funcions clàssiques de la comunicació (*instruere, placere, movere*). Tot i així, és possible que la visió d'una pel·lícula no produïska els mateixos efectes en tot l'alumnat, per això cal dotar-lo d'un criteri propi tant per a la lectura del cine com per a les experiències personals i per a la vida en general.

Des de tots els indrets de l'Estat s'han dut a terme i es duen treballs que responen a la necessitat d'educar en valors en les centres docents. A les

darreries dels 80 Palomo González (1989) va realitzar una investigació amb la qual va presentar una proposta pràctica d'Educació Moral. Va ressaltar alguns dels punts bàsics de la Teoria del Desenvolupament Moral de Kohlberg i els va comparar amb les d'altres autors com Piaget amb l'objectiu d'aportar una sèrie de conclusions pràctiques que es poden aplicar en la realitat educativa esolar.

També hi ha propostes d'educació en valors a través del cinema: Pereira i Marín (2001: 233) defensen que:

Una investigación sobre la utilización del cine como medio recurso de enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (...) perseguirá un doble objetivo: 1) Conocer y diagnosticar la situación actual en lo que respecta a la utilización de estas herramientas pedagógicas; 2) a partir de los resultados, hacer propuestas encaminadas a potenciar y mejorar su utilización desde una concepción integradora del proceso educativo.

Espell (2001), en un altre estudi sobre les relacions entre el binomi cinema-educació, va adoptar un enfocament diferent: es va endinsar en la investigació entre la relació educativa i el cinema; va analitzar la manera amb la qual el cinema ha utilitzat el món de l'ensenyament (els seus espais, somnis, realitats, etc.); per tal de poder dissenyar els seus arguments, va analitzar tres-centes pel·lícules. Va arribar a la conclusió que els personatges ens ofereixen un ampli ventall de pràctiques educatives que poden ser emprades com a eines de reflexió en la recerca d'un objectiu educatiu concret.

També disposem del treball de Leoz (2003), que desenvolupa un programa sobre la didàctica a través del cinema que es troba en consonància amb aquest subapartat de la tesi: el presenta com una forma eficaç d'educació en valors.

En un altre estudi, Zaplana Marín (2005) aporta una llista extensa de pel·lícules i les possibilitats educatives que es poden treballar amb cadascuna d'elles, ens concreta l'anàlisi reflexiva de seqüències, situacions i personatges que serveixen com a base d'un aprofitament didàctic.

Martínez-Salanova (2002) assegura que la rellevància del cinema obliga els sistemes educatius a incloure'l com una part essencial de la vida docent. Aquest autor anima el sector educatiu a emprar el cinema en les aules no només com a simple entreteniment (i ni tan sols com un element didàctic més) sinó com alguna cosa que té valor en si mateixa per transmetre tragèdies humanes: Martínez-Salanova explica que els relats del cinema han influït en moltes generacions a través dels seus arguments, imatges, etc., per això els temes del cinema poden i han de ser portats a les aules com a elements de reflexió, cosa que implica que acaben esdevenint orientadors de comportaments. També destaca que el cinema és una font de valors prosocials.

Des d'un vessant més filosòfic o antropològic, es tenen en compte els valors i l'educació en aquests valors mitjançant el cinema amb iniciatives com la de Choza i Montes (2001) en el seu curs "La Antropología en el cine". Aquests autors argumenten que:

El cine, sea obra maestra o no lo sea, posee un factor educativo más inmediato que las instituciones docentes. Algunas películas comunican con los jóvenes de hoy más que los contenidos educativos impresos en los libros de texto, o transmitidos verbalmente por padres o educadores. Sólo se puede realmente educar si somos capaces de ponernos en lugar del otro. El cine nos ayuda a vivir otras muchas realidades que, aún siendo rechazables, es preciso conocer porque nada de lo humano nos es ajeno (Choza i Montes, 2001: 79).

En l'aplicació pràctica de la teoria d'aquest curs es presentaven els següents objectius (Choza i Montes, 2001: 114):

- Formar-se una imatge de les persones i de tot allò que és humà, de les seues característiques i possibilitats, analitzant la imatge dels protagonistes i els esdeveniments de les pel·lícules.
- Analitzar els processos pels quals passen alguns protagonistes per convertir-se en humans o per preservar-se com a tals.

- Sintetitzar i reflexionar sobre els valors, els judicis i els sentiments morals dels protagonistes.
- Explicar les fases del desenvolupament humà respecte del desenvolupament moral d'alguns protagonistes.
- Comparar les situacions límit que provoquen certs esdeveniments (guerres, situacions rebutjables –com el consum de drogues–, etc.) amb els valors que en aquestes situacions permeten identificar tot allò que és humà i, així, refermar-ho.
- Analitzar les vies culturals per a la generació de tot allò que és humà i per a la prevenció de la seua dissolució.
- Descriure diferents maneres d'existència, segons els distints corrents filosòfics, i contrastar-los amb les pautes de conducta dels personatges de les pel·lícules.

Des de la disciplina de la filosofia es defensa que l'aprenentatge moral es pot dur a terme observant com es comporten les persones de certa rellevància (tasca duta a terme per part de aquells que aprenen, l'alumnat), i es fa amb la intencionalitat que puguen servir-los com a models (Ortigosa, 2002).

Aquests aprenentatges es poden obtenir gràcies a les pel·lícules, que aporten solucions pràctiques a problemes concrets. Així, el cinema pot ser una eina valuosa per eixamplar la quantitat d'experiències¹⁵¹ pròpies amb aquelles observades mitjançant el visionat de la pel·lícula (Rivera, 2003).

Seguint Ortigosa (2002: 8), podem aportar un model pràctic sobre com es poden emprar les pel·lícules per fomentar el reconeixement i la posterior posada en pràctica dels valors morals; així, la tasca del professor o de la professora consisteix a:

- Veure pel seu compte, prèviament, la pel·lícula que posarà a classe.
- Elaborar qüestionaris de treball.

¹⁵¹ Aquest bagatge d'experiències, tal com defensa Kierkegaard des de la filosofia existencial, tindrà un paper clau quan cada persona, en un moment determinat dels seus dies, haja de triar un projecte de vida personal.

- Triar una pel·lícula amb les característiques següents: proximitat amb la vida real, amb el temari i amb els problemes ètics de la vida diària de l'alumnat.
- Abans de posar la pel·lícula, cal explicar a l'alumnat el significat dels continguts conceptuals mínims.
- Es necessari exposar la importància del fet d'atendre l'argument i els aspectes estètics i formals de la pel·lícula.
- Cal insistir que la pel·lícula és considerada "treball de classe".
- Abans de veure-la, deixar llegir l'alumnat el qüestionari i explicar que les preguntes van apareixent en ordre successiu simultani al desenvolupament de l'argument del film.
- Projectar-la amb un mínim de llum, així l'alumnat podrà agafar-hi notes.
- Després de la projecció començarà el debat i el treball de les preguntes del qüestionari.

Així doncs, fer del cinema un simple instrument d'oci és "desperdicar una magnífica oportunitat de utilizar un producto artístico cultural para entender la compleja realidad que nos rodea " (Dallera, 1989: 5).

Treballar amb el cinema dins d'una classe (tant de primària com de secundària) és, per tant, alguna cosa més que fer que l'alumnat passe una estona agradable, perquè aquest *alguna cosa més* es troba en el centre de les operacions didàctiques que després es desenvoluparan (Krasny Brown, 1991; Nuin, 1995), i que ha de portar els diversos actors educatius a abandonar la desconfiança d'obrir el treball de l'escola a allò que ocorre fora d'ella (Morduchowicz, 1997).

Aquestes operacions tenen molts noms: "descodificar" (De la Torre, 1996), "seleccionar" (Arguimbau i Masoliver, 1996), "desidealitzar" (Morduchowicz, 1997) o "discernir" (Flores Jaramillo, 1982). Però, independentment del nom amb el qual qualifiquem el procés pedagògic, el que

compta és que el procés de reflexió és intencional (Tort i Reventós, 1996), i que s'esdevé a partir de (Serra, 2011: 264-265):

- La postulació d'un receptor crític.
- La tasca del docent com aquell agent que acompanya, proposa, possibilita i guia l'alumnat a partir d'un marc de continguts i de procediments audiovisuals.
- La introducció d'elements bàsics propis del llenguatge cinematogràfic.
- L'aprofitament d'aquells trets del cinema que no s'enquadren dins dels paràmetres clàssics de la gramàtica escolar, com l'impacte¹⁵² visual i l'emotivitat.
- La determinació d'uns criteris per a la tria d'una pel·lícula, on el contingut del film es reorientarà en funció d'uns valors o en funció del currículum i/o les necessitats d'una assignatura escolar.
- Un desplegament d'estratègies didàctiques que, tot i reconèixer la potencialitat del cinema com a llenguatge en si, hauran de condensar les operacions que facen possible que el docent enquadre el visionatge del film amb la pedagogia.

¹⁵² De la Torre et al. (2005: 124) expliquen l'impacte del cinema i les seues possibilitats educatives:

El impacto nos introduce en una nueva teoría de la enseñanza, según la cual los cambios más profundos y duraderos de las personas tienen su origen en estímulos holísticos, cargados de energía, que renueven nuestros esquemas de forma contundente (...). El impacto en el arte de hacer consciente lo inconsciente, visible lo invisible, relevante lo irrelevante, valioso lo común, posible lo imaginario.

4.2. VIDEOJOCOS I EDUCACIÓ.

4.3.1 LES ACTIVITATS LÚDIQUES COM A ESTRATÈGIES COGNITIVES

L'activitat lúdica de l'ésser humà ha disposat des dels temps més remots d'una funció socialitzadora (San Martín, 2009). Des de la "psicologia profunda" (Zullinger, 1976; Weinert, 1981), s'ha incidit en el valor del joc com a mecanisme que afavoreix la resolució de conflictes, l'adopció de normes formals i l'assimilació d'idees sobre un mateix: "Los juegos de interpretación, de representación de roles y de reglas, son campos de experimentación en el proceso de socialización; a través de ellos el niño¹⁵³ en la edad preescolar recibe improntas decisivas" (Weinert, 1986: 776).

Com diu Frasca (2009: 43) "el juego es la primera estrategia cognitiva del ser humano y, como tal, una herramienta increíble para explicar y entender el mundo. Es tiempo que le demos el valor que merece".

El joc socialitzat és una de les activitats més importants en la vida d'un xiquet i d'una xiqueta, a través d'ell se sent feliç, aprèn a imaginar, a viure i a confiar en ell mateix i en els altres.

En la disciplina pedagògica, disposem de diverses actuacions que han reivindicat el valor educatiu dels jocs infantils i juvenils i les seues aportacions a l'aprenentatge escolar. L'Instituto Tecnológico del Juguete d'Ibi, per exemple, desenvolupa iniciatives de treball pedagògic¹⁵⁴.

D'acord amb les investigacions psicopedagògiques dutes a terme en l'àmbit dels videojocs (Frasca, 1999, Ferrés, 2000b; Esnaola, 2003, 2004, 2006, 2007; Levis, 2005, 2007; San Martín, 2006; Vera Muñoz i Cabeza Garrote, 2008; Lacasa, 2011), acceptem la intervenció dels videojocs en els processos de construcció de la identitat social de la joventut actual.

¹⁵³ Sobre el significat del joc infantil s'ha escrit i s'ha investigat molt; i també sobre les seues possibilitats formatives en el desenvolupament dels xiquets i de les xiquetes. Montessori va marcar un punt de partida que després la pedagogia ha anat seguint.

¹⁵⁴ Es poden observar a <http://www.aiju.info> i a <http://www.observatoriojuguete.com>.

Bruner (1986) ja va insistir fa quasi tres dècades que l'aprenentatge ha de situar-se en un context real, i es fa palés que els videojocs poden proporcionar un context atractiu i motivador per a l'aprenentatge, atés que faciliten la investigació, i el descobriment proporcionat a cada jugador/-a en ocasions és més enriquidor que aquell que faciliten les metodologies tradicionals (Contreras, 2013).

El mateix Bruner (1986) va evidenciar que la curiositat és un dels mecanismes cognitius que més esperonen un estudiant a aprendre; quan es juga a un videojoc, la curiositat és el que ens impulsa a tractar de completar un nivell, a maldar per avançar en el joc o a descobrir-ne el contingut, cosa que coincideix amb una concepció pedagògica defensada fa més de quaranta anys: “no es tanto el proceso de conducir a los estudiantes a descubrir lo que está *ahí* sino más bien el de descubrir lo que está en su propia cabeza” (Bruner, 1971: 33); els videojocs permeten assolir aquest objectiu que esmenta Bruner i, a més a més, “son capaces de ayudar a los estudiantes a descubrir sus propias estrategias y a desafiar a sus propios valores” (Contreras, 2013: 2).

També cal tenir present que:

Otras investigaciones sobre el uso de videojuegos indican que estos proveen un componente recreacional y motivador; además, la posibilidad de interactuar con otras personas hace más fácil entender los temas y mejorar la comprensión de los hechos sociales, rompiendo el esquema habitual de memorización y apoyando la dificultad de abstracción para comprender los temas (Chiyong i Vega, 2013: 5).

Seguint els postulats constructivistes¹⁵⁵, podem afirmar que les persones construeixen models mentals del seu món de la mateixa manera que els dissenyadors de videojocs poden teixir un sistema amb la finalitat de representar de forma significativa el context d'un joc o, tal com explica Klastrop

¹⁵⁵ El constructivisme postula que no existeix un món real únic, atés que aquest món és independent de l'activitat mental i del llenguatge simbòlic humà (Bruner, 1996). En la seva visió constructivista, Bruner (1971: 11) afirmava que “lo que existe es producto de lo que se piensa, (...) es una construcción, resultado de la acción”.

(2003: 6) “la forma en la que un jugador construye sus propios modelos dentro de los sistemas subyacentes creados por los diseñadores”.

Assumim una postura crítica i valorativa de les possibilitats educatives que contenen els videojocs, perquè es fa palesa “la importancia de rescatar las claves culturales para la construcción del conocimiento en la propuesta lúdica de los videojuegos” (Esnaola, 2006: 43).

Jugant s’aprén, i una dels principals avantatges del joc (en aquest cas amb la mediació tecnològica), és la capacitat que tenen els i les nenes per aprendre en un entorn estimulant.

Aquest avantatge afavoreix l’alumnat en l’àmbit escolar, perquè pot, en un entorn lúdic i atractiu, dur a terme experiments que de vegades resulten perillosos en la vida real, i també pot cometre errors i aprendre practicant:

El binomio lúdico-educativo propuesto por Huizinga (1972) en su obra *Homo ludens* en la que se describe cómo el juego está ligado totalmente al aprendizaje, no sólo está presente en el ser humano sino también en los animales. En el ser humano, el juego representa la base de la cultura. El juego ha sido siempre una importante herramienta de educación en toda cultura humana. Esta consideración ha ido cambiando a lo largo del tiempo y lo ha relegado a un mero objeto de ocio (Revuelta i Guerra Antequera, 2011).

4.2.2 ELS VIDEOJOCOS COM A EINES D’APRENTATGE

Tal com s’ha anat comprovant durant la present tesi, les pantalles i la cultura digital són elements bàsics de les societats actuals. Dins d’aquesta cultura, els videojocs han anat “desarrollando un volumen de facturación ya comparable con la industria del cine”¹⁵⁶ (San Martín, 2009: 152-153).

¹⁵⁶ Cal tenir en compte que el 25% de la població de la Unió Europea i el 22,5% de la població espanyola es declaren jugadors habituals de videojocs, xifra que puja al 60% quan ens referim a adolescents entre 11 i 18 anys (Adese, 2009).

De fet, es pot considerar que actualment els videojocs són uns dels artilugis tecnològics que absorbeixen major quantitat del temps lliure dels més joves (Del Portillo, 2004; Del Moral i Villalustre, 2013). Això es deu al fet que “los dormitorios se convierten en los nuevos *parques*, equipados con tecnología que permite que el juego pueda darse en solitario o de modo social” (Vidal y Mota, 2008). I aquesta situació ha comportat que:

La capacidad de los videojuegos de captar la atención y el interés de los adolescentes es directamente proporcional al temor que han suscitado en la opinión pública en los últimos años y entre los académicos y educadores, preocupados por los posibles riesgos que su uso puede conllevar. Su alerta está justificada en parte, máxime si se piensa que esta nueva forma de ocio ocupa una gran cantidad de tiempo en la vida de los más jóvenes y que, en muchos casos, este uso se produce en solitario. El consumo de videojuegos sustituye a la televisión como “niñera catódica” y con escaso conocimiento y formación por parte de los padres (Sábada y Naval, 2008: 170).

D'aquesta manera, la interacció de la joventut amb la resta de les persones, element clau en el desenvolupament emocional i psicològic, ja no es produeix només en els jocs tradicionals “sino que tiene lugar, gracias a la interactividad propia de las tecnologías de la información y de la comunicación, en el juego digital que se puede compartir con los amigos, o bien con la propia máquina que ejerce las veces de *otro*” (Sádaba y Naval, 2008: 172).

Una de les causes que justifiquen l'augment de l'ús dels videojocs com a elements de distracció és aquesta:

El recurso a estas plataformas de ocio interactivo consigue solventar algunas limitaciones de la vida cotidiana: no es fácil encontrar lugares donde jugar en la calle, libres de amenazas externas; además, la dispersión de los grupos humanos en las grandes ciudades hace difícil que el encuentro se pueda producir más allá de en momentos concretos y más o menos organizados del fin de semana. Esto unido a que los hogares son cada vez más pequeños, donde no siempre hay un hermano o una hermana con la que pasar el rato, ya que en muchos casos los padres tampoco están presentes en los momentos de descanso, hace que los adolescentes busquen nuevos modos y medios de entretenerse (Sádaba y Naval, 2008: 173).

Davant la necessitat inherent a tot xiquet i adolescent d'entretenir-se i davant la irrupció de tota mena d'aparells dins les llars familiars, resulta evident que els videojocs es presenten com un element ideal per a saciar les ànsies d'oci. La seua interactivitat els converteix en una cosa ben rebuda pels i les joves, que tenen moltes ganes de participar-hi, de crear nous llenguatges i codis de comunicació (Gros, 2005; Izco, 2007).

Tal com afirma Jenkins (2006), és a partir de la predisposició positiva que la joventut demostra cap als videojocs que es pot pensar en el potencial educatiu d'aquestes plataformes, i, per tant, "hay que aceptar que los jóvenes ya han adoptado esta realidad, y que sólo cabe aceptarla e integrarla en la educación" (Sádaba i Noval, 2008: 178).

De fet, els videojocs proposen un aprenentatge autònom i electiu, els usuaris i les usuàries interroguen els jocs des de la intuïció i hi recorren camins d'encerts i d'errades que els permeten generar noves estratègies, atés que "ellos descubren las respuestas a las preguntas que aún no existen, desarrollan autonomía en sus particulares formatos de aprendizajes y el componente afectivo comprometido en la tarea es altísimo" (García Eduardo, 2013: 6).

Al capdavall, mitjançant els videojocs l'alumnat pot agafar un paper més actiu en tant que esdevé protagonista i executor directe de les tasques o dels desafiaments proposats en el joc, i a més a més té l'opció de fer-ho en primera persona (Del Moral i Villalustre, 2013)

Segons indica Gee (2004: 90) "lo verdaderamente crucial para el aprendizaje, el pensamiento y la resolución de problemas son las conexiones o asociaciones que hace la gente entre sus experiencias". I, tal com ens indica el mateix Gee, aquesta funció de connexió la desenvolupen perfectament els videojocs "los buenos videojuegos incorporan perspectivas bastante acertadas acerca de cómo aprender, pensar y solucionar problemas en el mundo y de cómo se debería trabajar en las escuelas" (Gee, 2004: 93).

Així, "los videojuegos pueden utilizarse como instrumentos que conjuguen el juego y el aprendizaje, posibilitan que los estudiantes realicen actividades

placenteras que pueden relacionarse con los contenidos planificados utilizándolos como disparadores o presentadores de una determinada temática” (García Eduardo, 2013: 19).

Sense oblidar que, a més a més, els bons videojocs es basen en interessants principis educatius: aprenentatge actiu i major possibilitat d'interacció amb el medi que qualsevol altre format (Imaz, 2011).

Els videojocs ens permeten la transició pedagògica d'un procés d'aprenentatge individual a aprenentatges col·laboratius, és a dir, de les “aulas tradicionales a comunidades de aprendizaje en redes tecnológicamente situadas” (Esnaola i Revuelta, 2013: 5).

Segons assegura De Ansó (2013), actualment van creixent els estudis que demostren els beneficis d'activitats videolúdiques en el desenvolupament d'habilitats i competències sensorials, cognitives i afectives. Els videojocs proporcionen estímuls auditius, visuals, kinèsics, emocionals, en entorns complexos que desafien a prendre decisions i a resoldre problemes (Cobo Romaní i Moravec, 2011), i resulten una eina molt efectiva per a la transmissió de continguts curriculars (Alfageme i Sánchez, 2003).

Però també disposem d'investigacions que posen en dubte que l'ús dels videojocs pugui tenir algun benefici sobre l'alumnat, com els de Grossman (2000) i els de Provenzo (2001).

Es tracta d'investigacions que conclouen que, si bé és cert que tant l'internet com els mòbils sí que disposen d'una eficàcia comunicativa demostrada, en els videojocs no està tan clara, atès que s'hi imposa el vessant de l'entreteniment¹⁵⁷. Ací cal tenir present que els videojocs, de la mateixa manera que ocorre amb la resta de mitjans, són un reflex de la societat en la qual vivim i a la qual contribuïm des del nostre context personal i social. Per això, tal com expliquen Gómez del Castillo (2001) i Díez (2004), cal romandre

¹⁵⁷ Tal com indiquen Esnaola i Levis (2008), són investigacions no del tot adients, perquè defensen arguments funcionalistes que no tenen en compte el valor de les narratives audiovisuals com a eines d'aprenentatge educatiu.

atents a diferents aspectes, que poden marcar l'educació de la joventut, tals com: el sexisme¹⁵⁸, el menyspreu als dèbils, els estereotips físics, el racisme¹⁵⁹, la competitivitat com a forma de relació la transmissió d'un món únic i la impulsivitat.

Tot i això, existeixen diferents línies d'investigació consolidades respecte de l'ús dels videojocs com a eina escolar: publicacions com les d'Estallo (1995), Levis (1997), Gros (2004) i Esnaola (2006). I dia a dia van sumant-se estudis que avalen els beneficis dels videojocs en l'àmbit educatiu, terapèutic, social i professional: Daphne Bavelier de la Universitat de Rochester, Patrick Felicia de l'Institut de Tecnologia Waterford (Irlanda), Arthur Kramer de la Universitat d'Illinois, el grup ALFAZ de la Universitat d'Extremadura, etc.

Tal com indica Gros (2008), hi ha una sèrie de videojocs que tenen una clara vocació educativa:

- L'ONU ha impulsat jocs com *Food-force* o *Against the odds* amb l'objectiu de conscienciar les noves generacions sobre problemes tals com la fam al món (Imaz, 2011), el foment d'una actitud positiva cap als refugiats¹⁶⁰, etc.
- UNICEF ha presentat els videojocs *Stop disasters*, per prevenir desastres naturals, *Ungefanyaje*, per informar sobre les conseqüències de la SIFA, i *Planeta Ozonalia*, per fomentar el consum responsable.

¹⁵⁸ Els estudis duts a terme al voltant d'aquesta qüestió sí que mostren la difusió de valors sexistes. La figura de la dona apareix en els videojocs més com a actor passiu (princeses bones) o de submissió (en un 77% dels casos, segons l'estudi de Díez, 2004). Però, tal com apunten Levis (1997), Estallo (1997), Gros (1998) i Díez (2004) aquest fet no és exclusiu dels videojocs, sinó que es troba present en tots els mitjans.

¹⁵⁹ De Vane i Squire (2008) han investigat videojocs amb continguts que, directament o indirectament, poden conduir a actituds racistes. Riscs com aquests han portat a establir uns criteris internacionals per tal de classificar els videojocs en el mercat i garantir la protecció dels i de les menors, tals com el codi PEGI (<http://www.pegi.info/es/>).

¹⁶⁰ Qui juga a l'*Againts All Odds* es posa en la pell d'un refugià: ha de ser capaç de reconstruir la seua vida en una nació estrangera, acudir a una escola nova, aprendre un idioma i fer amistats.

- Interpón Oxfam va traure el videojoc *Refugee*, per a mòbils, amb l'objectiu de sensibilitzar sobre diferents injustícies del món.
- Save The Children ha creat el videojoc *El mundo de DINA*, per a persones de 8 a 14 anys, que es basa en la Convenció sobre Drets del xiquet.

També cal destacar el treball que està duent a terme en l'àmbit dels videojocs el grup *Serious Games Institute* de la Universitat de Coventry: analitzen com poden emprar-se els videojocs amb objectius "seriosos"¹⁶¹ com els negocis, l'educació, etc.

Un altre projecte va ser *l'Eduteams*, que es va provar durant l'any 2005 a diversos centres escolars de la ciutat escocesa de Dundee amb molt bons resultats (Etxeberria, 2008). L'objectiu era treballar amb els videojocs habilitats tals com treball en equip i la comunicació i la capacitat de lideratge.

L'equip que dirigeix David Willianson Shaffer a la Universitat de Wisconsin Madison, als Estats Units, treballa també en la línia investigadora sobre videojocs (Shaffer, 2008). Per a Shaffer, si volem utilitzar els videojocs digitals en l'educació, el primer que hem de tenir en compte és que no ens servirà qualsevol joc¹⁶². Els jocs que tria aquest grup d'investigació són aquells

¹⁶¹ Tal com apunta Etxeberria (2008), en els darrers anys estan sorgint nous dissenys de videojocs en què hi predomina el caràcter formatiu i, encara que es dissenyen seguint l'estructura clàssica dels videojocs, la seua intencionalitat passa a ser quasi exclusivament un format emergent per a l'educació; per això De Freitas (2008) els anomena "jocs seriosos", perquè marquen el camí d'unes noves maneres d'ensenyar i d'aprendre que fins i tot s'estan emprant en la preparació de professionals de camps diversos, com és el cas d'infermers i bombers que, quan es formen, han d'entrenar-se per a situacions d'emergència.

¹⁶² En aquest sentit, De Pablos Pons (2003: 3) ens fa saber que prèviament "los alumnos deben ser formados para ser capaces de comprender e integrar en su oralidad audiovisual los códigos de imagen y sonido presentes en estos materiales".

Altres autors, com Prensky (2006), sí que creuen en la utilitat educativa de qualsevol joc. Defensen que fins i tot videojocs tan polèmics com la saga *Grand Theft Auto* (es tracta de robar cotxes i de repartir batusses a tot aquell amb qui ens trobem) serveixen per plantejar debats sobre les normes, lleis etc, que han de regir a una societat. Prensky disposa d'un web amb fitxes didàctiques per treballar educativament els videojocs i amb consells per a professorat i pares i mares: gamesparentsteachers.com

que limiten els treballs dels adults (Imaz, 2011), que ells han definit com a *epistemic games*.

Aquests jocs de coneixement ensenyen els i les jugadores la manera de pensar necessària per tal de viure en el món digital: jocs que promouen capacitats tan indispensables per moure'ns per les nostres societats com la creativitat i la innovació.

També han dissenyat alguns jocs (epistemicgames.org) (De Freitas, 2008): en un que s'anomena *Escher's Worldk*, el jugador/-a esdevé un artista gràfic que ha de planificar una exposició emprant la geometria i el disseny gràfic.

A *Pandora Project* qui juga al videojoc participa en els debats mèdics més rellevants el moment i, per tant, haurà d'aprendre biologia, ètica, genètica, etc.

A *Science.net* qui juga es converteix en periodista científic; després d'entrevistar experts i de recollir informació, ha d'elaborar un reportatge.

Kurt Squire¹⁶³ va analitzar com podia utilitzar-se el videojoc *Civilization III* per aprendre història. També és interessant el projecte *Brain Meld*, dirigit per Ted Henning des de la *National University, School of Media and Communication* a Califòrnia. Aquest grup d'investigació elabora unes fitxes didàctiques molt útils per a qui vulga treballar els videojocs des d'una perspectiva crítica i reflexiva (San Martín, 2009).

Unes altres propostes de fitxes didàctiques són: Amnistia Internacional (2004): *Videojuegos: ¿qué valores transmiten?*; també la fitxa que acompanya el joc *Contra viento y marea*.

Dins l'àmbit científic estatal destaquen els estudis del grup F9, dirigit per Begoña Gros, que en l'obra col·lectiva *Videojuegos y aprendizaje* (2008), expliquen diverses experiències de la utilització dels videojocs com a eines d'aprenentatge, i en justifiquen els avantatges de la seua justificació curricular.

¹⁶³ Citat a Imaz (2011: 187). Es poden consultar les conclusions d'aquesta investigació a gameslearningsociety.org.

També presenten fitxes didàctiques de jocs tals com: *Lemmings*, *PC Futbol*, *Simon The Sorcerer*, *Civilization II*, *La Pantera Rosa en misión peligrosa*. *La Màquina Increïble* i *INDIANA Jones i el destino de la Atlántida*.

En aquestes fitxes didàctiques s'hi inclouen els diferents aspectes educatius de cada joc: objectius, continguts (procediments; fets, conceptes i sistemes conceptuals; valors, normes i actituds), habilitats que es treballen, etc. També s'indiquen els criteris pedagògics que cal tenir en compte a l'hora d'emprar-los dins l'aula.

Una altra proposta és la de Blanco (2006), que suggereix l'aprenentatge del món clàssic a partir del videojoc *La Odisea, la búsqueda de Ulises* i l'obra *L'Odisea* d'Homer; s'hi destaquen una sèrie de temàtiques que es poden treballar i s'inclouen tasques que es poden dur a terme per tal de facilitar l'aprenentatge sobre els aspectes de l'època grega. No és una proposta pedagògica estranya, ja que:

Específicamente en el estudio realizado con el videojuego Age of Empires se encontró que la noción de evolución en el juego ayuda a que los alumnos puedan entender mejor los procesos históricos¹⁶⁴ Además este videojuego, como otros, proporcionan un marco histórico que sirve para identificar periodos históricos, a través de la vestimenta de los personajes, las viviendas, edificios representados, etc. nos hacen situarnos en un espacio y tiempo determinado (Cuenca, 2011). El autor afirma que los videojuegos de tipo histórico permiten la aproximación a referentes culturales de una forma más fácil, a diferencia de la dificultad que muestran en una clase tradicional o en la lectura de un texto pues dada la falta de

¹⁶⁴ Diversos autors destaquen la rellevància de l'ús dels videojocs en la comprensió de continguts de gran complexitat i que necessiten una abstracció elevada (Cuenca, 2006). Els videojocs endinsen l'estudiant en representacions del món que poden ajudar-lo a entendre millor la història (Squire, DeVane i Durga, 2008). De fet, tal com constaten Chiyong i Vega (2013: 5):

Otras investigaciones sobre el uso de videojuegos para la historia indican que estos proveen un componente recreacional y motivador; así como la posibilidad de interactuar con otras personas lo que hace más fácil entender los temas y mejorar la comprensión de los hechos sociales, rompiendo el esquema habitual de memorización y apoyando la dificultad de abstracción para comprender los temas.

contexto o la diferencia histórica; los videojuegos promueven una forma de aprendizaje vivencial en el aula (Chiyong i Vega, 2013: 5)

Marín Díaz et al. (2010) proposen l'ús del videojoc *Lemmings* a cinquè de l'Educació Primària amb un enfocament basat en competències bàsiques¹⁶⁵ i, entre altres qüestions, ens indiquen diverses dimensions i descriptors que en justifiquen l'ús i els objectius de l'etapa de l'Educació Primària als quals aquest recurs hi contribuiria.

Segons els estudis de la neurocientífica Daphne Bavelier (2012), els i les qui juguen a videojocs d'acció minoritzen millor les distraccions, abasten nivells de concentració més elevats i tenen la capacitat d'ignorar tot allò que no és rellevant. Per tal de millorar els nivells d'aprenentatge cal que l'estudiant compregui que és el que està passant: aquesta experiència educativa en un context controlat s'esdevé, seguint la teoria sociohistòrica de Vygotsky (2008), en la zona del desenvolupament pròxim.

Amb tot, són més aviat pocs els estudis sobre els videojocs i la seua repercussió en la configuració de valors (Ortega i Robles, 2008). El Grupo de Investigación Tecnología Educativa e Investigación Social (TEIS) de la Universidad de Granada, que dirigeix Ortega Carrillo, és un de los pocs casos en què s'han concretat les línies principals d'investigació sobre aquest tema (Ortega Carrillo, 2001 i 2003; Pascual i Ortega, 2007). Els treballs de Vera i Espinosa (2003) també se n'ocupen, i destaquen el poder dels videojocs a l'hora de transmetre actituds i de crear valors .

Un exemple d'aplicació d'un videojoc en educació el trobem a Lacasa Díaz (2011): es va dur a terme un taller a l'Educació Primària en què s'hi va treballar amb el fenomen *transmedia* de Harry Potter amb l'objectiu específic de contribuir al desenvolupament narratiu dels xiquets i de les xiquetes. Durant el taller van treballar amb *Harry Potter y el Cáliz del Fuego* en el format pel·lícula i en el format videojoc. Es poden veure algunes de les activitats que van realitzar

¹⁶⁵ Les competències bàsiques permeten identificar aquells aprenentatges que són imprescindibles (Del Pozo, 2013).

en aquest taller als blogs d'alguns alumnes que hi van participar, com, per exemple, a l'enllaç <http://carolypablo.blogspot.com.es>. En aquesta mateixa obra Lacasa Díaz (2011) introdueix altres aplicacions didàctiques de videojocs com *NBA Live 07* (2006).

Un altre exemple d'aplicació d'un videojoc en l'educació és la Tesi Doctoral de García Gigante (2009): s'aplica el videojoc *Pokémon Diamante* (2007) i la consola Nintendo DS a 4t de l'Educació Primària per tal de treballar la competència amb taules alfanumèriques. Es porta a terme una metodologia quantitativa amb grups de control experimental post-test no equivalents; els resultats van palesar que la utilització del videojoc a l'aula afavoreix que l'alumnat adquireix i desenvolupi l'esmentada competència.

Pel que fa a l'àmbit empresarial, Gamepro porta anys editant videojocs educatius (San Martín, 2009). L'aposta comercial ha tingut èxit, i ja han començat a produir videojocs amb els quals assolir objectius tan ambiciosos com desenvolupar tractats de física¹⁶⁶.

A poc a poc s'hi van sumant empreses com Zeta Media, Planeta DEAgostini o Cibal Multimedia (San Martín, 2009). Aquesta última ha creat "Pipo", un personatge que esperona a resoldre problemes matemàtics i ensenya anglès.

A més a més, per si de cas els productes no ens resulten del tot educatius, algunes empreses han començat a agafar com a excusa "la responsabilitat social corporativa": han creat guies amb les quals reaprofitar els videojocs comercials dins dels centres escolars. Un exemple pot ser la "Guía para padres y profesores: aprendiendo con los videojuegos", en l'elaboració de la qual hi ha participat professorat universitari¹⁶⁷.

Imaz (2011) aporta una sèrie de blogs que recullen experiències i pràctiques de professors i professores en la utilització dels videojocs com a

¹⁶⁶ Notícia publicada al butlletí que apareix a <http://publicaciones.estrategia.net/net.htm>.

¹⁶⁷ Es pot consultar a http://www.aprendeyjuegaconea.com/guia/guia_home.html.

eina escolar: McDivitt.wordpress.com, hotmilkydrink.typepard.com, mackenty.org. Ell mateix va dur a terme una investigació sobre l'ús que feien els i les adolescents els videojocs de vuit instituts del País Basc i va arribar a les tres conclusions següents (Imaz, 2011: 198):

- El dels videojocs és un fenomen social molt rellevant. Mounen un volum elevat de diners, els utilitza molta gent i són atractius, perquè ofereixen més possibilitats d'interacció i de participació que la resta de les pantalles.
- Els videojocs no són perillosos. El que pot resultar perillós és l'abús (tal com feia un 10% dels adolescents que va investigar), o que xiquets i xiquetes que encara no tinguen l'edat es posen a jugar-hi.
- En l'àmbit educatiu, els videojocs són una eina útil per a l'aprenentatge, perquè ensenyen a mirar pantalles i a aprendre "amb" pantalles¹⁶⁸.

Al Regne Unit en els darrers anys també s'han començat a emprar videojocs amb alumnat amb necessitats educatives especials (Standford i Williamson, 2005; Ellis et al., 2006), i fins i tot les ONG ja comencen a pensar que han d'aprofitar l'èxit dels videojocs per tal de difondre els seus missatges¹⁶⁹.

Així doncs, podem plantejar la rellevància dels videojocs "como agencia socializadora, pues es un medio que presenta diferentes posibilidades educativas, ya que se puede convertir en una escuela complementaria al aprendizaje del niño, cumpliendo así una función socializadora positiva" (Sauquillo et al. 2008: 133).

¹⁶⁸ Amb tot, Imaz (2011: 198) reclama que "parece necesario algún tipo de intervención pública y educativa ante estas nuevas pantallas, porque, de lo contrario, estaríamos dejándolas en manos de la industria, para la cual, los debates ético-morales son menos importantes que la ganancia económica".

¹⁶⁹ A <http://www.ozonalia.org> es poden trobar informacions sobre videojocs patrocinats per UNICEF com, per exemple, *Food Force*, que vol sensibilitzar els i les joves sobre la gana que hi ha a moltes parts del món.

4.2.3 ELS VIDEOJOCOS COM A FACTOR DINAMITZADOR DE LA CONDUCTTA

Resulta contradictori que es reconega la gran transcendència dels jocs en la formació dels joves i que s'adopti una postura generalitzada en contra dels videojocs¹⁷⁰ (Sádaba, 2008), que suposen una nova forma d'entreteniment adaptada a les circumstàncies socials del segle XXI.

De fet, tal com assegura Jenkins (2006: 20) hem de tenir en compte que “el significado educativo –y su potencial valor- de los videojuegos es en parte una consecuencia de su importancia creciente en la vida de los jóvenes”.

La percepció de la potencialitat educativa dels videojocs prové de la idea de relacionar determinats tipus de videojocs amb el foment d'algunes capacitats. La projecció pedagògica dels videojocs es fonamenta en l'atractivitat de la pràctica d'aquest tipus de jocs, ja que:

[...] no es una imposición, sino una expresión de un deseo que incluye siempre cierto afán de saber: quien juega quiere aprender, y ello sin que nadie le esté forzando, sino en uso de su micropoder. El ocio parece designar algo vacío, pero es el ámbito en que el individuo elige cómo llenar su vida. Y lo que aprende en función de esa decisión, lo aprende con más empeño (Cremades, 2007: 80).

Aquesta motivació¹⁷¹ que s'explica en la cita anterior queda demostrada en una investigació que Gros i Garrido (2008) van dur a terme i en la qual “un

¹⁷⁰ En aquest sentit, San Martín (2009: 151) afirma que es produeix “una delicada y profunda controversia al cuestionar hasta qué punto la educación y la cultura sometida a la lógica comercial del entretenimiento se pueden seguir considerando como tales”. Hannah Arendt (1996: 219) fa la següent reflexió “el problema no es tanto que la cultura se difunda en las masas, sino que se destruye la cultura para brindar entretenimiento para el conocimiento de masas”.

¹⁷¹ De fet, alguns autors han analitzat la manera amb la qual els videojocs es presenten com a elements que afavoreixen la motivació per ser intrínsecament satisfactoris (Ryan, 2006). Aquesta satisfacció “proviene esencialmente del caudal de emociones generado al obtener logros, al disfrutar de libertad de acción y al interactuar con otros jugadores” (González i Blanco, 2008: 78).

Pel que fa a les emocions, es pot constatar que són una part rellevant del cor de l'aprenentatge: les emocions són un mitjà per refermar o per fer desaparèixer conductes i, per

aspecto necesario de indicar y que se interpreta como resultado de este nivel de interacción es el nivel recurrente de atención y concentración que manifiestan los estudiantes del equipo frente a la pantalla, lo que permite hablar de un grado de implicación que facilita el desarrollo de las clases”. Es tracta d’un aspecte compartit per altres investigacions (Egenfeldt, 2005; Sakamoto, 2007), i aquest grau d’implicació no ha de resultar estrany, atès que:

La razón por la cual los videojuegos atraen tanto está en que poseen lo que en psicología se denomina *factores dinamizadores de nuestra conducta*. En otras palabras, los videojuegos poseen el suficiente atractivo o despiertan la suficiente motivación como para que los niños y jóvenes se sientan conectados a su dinámica interna. Esta dinámica incluye un carácter lúdico y entretenido, junto a un alto valor en estimación auditiva, kinésica, visual, etc., y la incorporación de niveles de dificultad progresivos y graduales que requieren el dominio de los anteriores (González y Blanco, 2008: 72).

És per això que, en una investigació sobre l’ús dels videojocs amb alumnat de secundària, Chiyong i Vega (2013: 5), arriben a la conclusió següent:

Tal y como ya demostraron Serrano, Alfageme i Sánchez (2009), para la mayoría de los estudiantes los videojuegos les parecen útiles para la educación dado que: mejoran el aprendizaje, aumentan su autoestima académica, los ayuda a relacionarse con sus compañeros y logran los objetivos de los cursos. La mitad de los alumnos indican que los videojuegos son recursos útiles para motivar al alumno. Sobre todo por la reconstrucción, acercamiento y comprensión de la realidad que hace experimentar a los alumnos.

El ventall de videojocs que existeix amb aquesta orientació és molt gran i, com indica la cita anterior de Cremades (2007), contenen un elevat valor pedagògic, aspecte que també destaca Marquès (2000: 57) “Sin duda los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y autonomía de los jugadores, pero además también pueden utilizarse en el

tant, poden produir motivació, ja que sense motivació els i les estudiants tendeixen a caure en l’apatia i la passivitat i s’entrebanca el procés d’aprenentatge (Sacristán Díaz, 2003).

ámbito educativo con una funcionalidad didáctica para contribuir al logro de determinados objetivos educativos”.

Tot i així, “no basta con la respuesta adaptativa de los videojuegos” (San Martín, 2009: 156), ja que, com assegura Esnaola (2006: 130), es necessita “el lugar de la pregunta que cuestiona la acción, que busca justificaciones lógicas o que provoca el cuestionamiento ético”, i que ha de dur a terme l’adult/professor.

Segons Estallo (1994; 1995), aquestes preguntes poden contribuir tant al desenvolupament emocional com intel·lectual de l’adolescència.

Marquès (2000) associa cada tipus de joc amb unes capacitats i habilitats que desperten l’interés per l’aprenentatge: els jocs de lluita contribueixen al desenvolupament psicomotor i d’orientació espacial; els esportius a la coordinació psicomotora; els d’aventura i planificació d’estratègies desperten motivació envers els temes del currículum.

Així, entre els aspectes positius de l’aprenentatge, Marquès (2000) destaca: la motivació, els procediments i les destreses organitzatives, la cooperació, l’aprenentatge de continguts i el desenvolupament de la capacitat de presa de decisions.

Gee (2003) argumenta que alguns videojocs són “màquines per aprendre” perquè incorporen alguns dels principis defensats per la ciència cognitiva del present:

- Presenten tasques que són reptes però que, alhora, són assumibles. Aquest aspecte és important, perquè manté la motivació al llarg de tot el procés d’aprenentatge.
- Donen informació en el moment que aquesta és requerida per qui hi juga, no fora del context com ocorre sovint dins de les aules. En aquest sentit, alguns autors han demostrat que als humans ens resulta més complicat retenir informació que ens és donada fora del context d’ús, o abans d’emprar-la (Barsalou, 1999; Robertson, 1999).

- Enfronten a qui hi juga a un primer nivell dissenyat per assolir coneixements bàsics que possibiliten que pugui crear generalitzacions i assumir la tasca de resolució de problemes més complexos.
- Converteixen els i les usuaris en creadors, i no només en receptors, perquè les seues accions influeixen o basteixen l'univers del joc¹⁷².

Amb tot, convé tenir en compte que alguns d'aquests avantatges que comenta Gee tenen a veure amb les característiques dels jocs i no necessàriament amb el fet que siguin jocs (González i Blanco, 2008). Un altra circumstància que cal tenir present és que:

Cuando *videojuega*, el adolescente se vale de diversos tipos de inteligencia, contrariamente a lo que sucedía, y en buena medida sigue sucediendo, en un medio escolar de tipo tradicional, en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje propician un acercamiento al saber de tipo abstracto, secuencial, escrito, mediante el uso exclusivo de un código alfabético (González i Gramigna, 2009: 342).

El pensament que s'imposa amb els videojocs és, en canvi, connectiu (Sánchez i Alfageme, 2002; Gee, 2004). Això esperona, per tant, tal com es planteja en aquesta tesi, a recodificar les seues gramàtiques i a modificar els seus models, en un estructuració recíproca constant (Sánchez i Peris, 2008), que facilita que “las motivaciones para el aprendizaje deriven de la motivaciones en el juego” (González i Blanco, 2008: 80).

En els videojocs, a més a més de comportaments i continguts de tipus seqüencial i reflexiu, hi actuen els impulsos i les emocions (González i Blanco, 2008), habilitats i competències que “a un nivel elevado, caracterizan al sujeto, es decir, a alguien que elabora mapas mentales y reorganiza sus modelos cognitivos en función de los contextos” (González i Gramigna, 2009:

¹⁷² En aquest sentit, Bereiter i Scardmalia (1989) parlen del “cercle de la mestria”, que fa que l'usuari o usuària vagi adquirint rutines que el porten a optimitzar les capacitats d'enfrontament a una tasca concreta. Quan certa tasca és assolida, es presenten tasques més complexes, i aquestes noves tasques tornen a reiniciar el cicle.

342). O siga, l'alumnat és algú que inventa, algú que desenvolupa connexions instantànies a partir dels diferents nivells de significat que va rebent dins de l'escola (Allen i Torres, 2003); perquè, malgrat que hi haja propostes pedagògiques d'ensenyament en les quals algú (un professor o una professora) ens planteja la seua perspectiva i ens mostra la seua manera d'entendre l'acte educatiu, "recibir unos aprendizajes eficaces y que nos sirvan es insertar en el nuestro propio discurso el discurso ajeno; verlo desde *nuestras* palabras y experiencias, lo que implica incorporarlo al horizonte de este saber con el que entendemos la vida, el mundo y a nosotros mismos" (Lledó, 1992: 177).

I això casa perfectament el factor dinamitzador dels videojocs, perquè els pensaments i les experiències que s'activen des d'ells tornen funcional la comunicació entre llenguatges diferents, i també entre aquests i el medi (Etxeberria, 2006). Així:

Es cierto que la naturaleza de los mecanismos de construcción del conocimiento no es la misma que la de los procesos de su puesta en práctica, pero no es menos cierto que su interrelación los condiciona recíprocamente. La activación y la adquisición de un aprendizaje son fenómenos radicalmente distintos, pero la idea que tengamos de la naturaleza de esa adquisición puede influir en el reconocimiento o, mejor aún, en la interpretación del aprendizaje mismo y de su utilización (González i Gramigna, 2009: 343).

Les nostres tradicions acadèmiques i culturals, assimilades des de fa segles, han menystingut durant molt de temps el valor formatiu de les emocions, de la irracionalitat, de la subjectivitat, del *pathos*, en definitiva, ja que han atorgat únicament plena legitimitat gnoseològica al *logos* (Mélích, 2006). I d'ací provenen una part de les reticències d'aquells que mostren desconfiança cap a l'educació des dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies, perquè ho fan amb "una actitud que oscila entre el pensamiento cósmico y la nostalgia de un pasado áureo. Y puede que en todo ello encontremos a razón de nuestra incompetencia adulta en los videojuegos" (González i Gramigna, 2009: 343).

El suport i la presentació dels videojocs van modificant-se tal com la tecnologia avança, “de ahí que los juegos basados en pantallas estáticas ya no atraigan a los escolares, y por ello ahora se les dota de la aventura gráfica, de una trama más o menos dramatizada con personajes, escenarios e historias tomadas del cine o de series de televisión, ingredientes con los cuales se puede cautivar la atención de los jugadores” (San Martín, 2009: 156).

És per això que l'aprenentatge basat en jocs amb pantalles no estàtiques fonamenta el marc pedagògic-conceptual que aconseguen implementar un model de videojocs dins de l'aula, i permet reconèixer-ne les habilitats i les competències que desenvolupa la pràctica lúdica. Per això l'ús dels videojocs no només millora el procés d'ensenyament sinó també la predisposició de l'alumne/-a a accedir i a buscar més informació (Cuenca i Martín, 2010).

A això cal sumar que el discurs educatiu (com, en general, els discursos socials circulants) no és neutral, i l'escola pot (i “ha de”) aprofundir l'anàlisi socio-semiòtic a través de les narratives dels videojocs, per tal de bastir nous sentits i per tal d'endinsar-se en la realitat:

La ludificación de las aulas es un importante aporte que contribuye a elevar la calidad educativa del sistema escolar, porque permite incorporar objetos hipermediales como recursos con finalidad pedagógica que facilitan el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la adquisición de competencias tecnológicas, y habilidades éticas y comunicacionales para el ejercicio de una ciudadanía digital. Los videojuegos son, por tanto, vehículos para canalizar la evolución integral, cognitiva, emocional, física y social, de los jugadores. Y, en consecuencia, diseñar una aula gamer es ludificar un espacio compartido de aprendizaje, para acompañar el desarrollo de todas las potencialidades de los sujetos, priorizando el placer de aprender, desde el compromiso emocional de todos los involucrados en la acción educativa (De Ansó, 2013: 15).

Al capdavall, es tracta de combinar educació i entreteniment: mitjançant els videojocs es vehiculen continguts educatius en els quals la part lúdica té

tant de pes com la part formativa dels objectius pedagògics que orienten l'activitat educativa.

Així, proposar una mena de ludificació dels models pedagògics emprats en l'acció educativa de l'escola actual requereix, en primera instància, avaluar els beneficis i les dificultats del recurs en funció dels objectes pedagògics que orienten l'activitat educativa: cal, doncs, atorgar a aquesta eina hipermedial un sentit diferent, tot i que complementari, al merament lúdic.

El que s'haurà de fer és traure profit de la potencialitat immersiva i motivacional dels videojocs amb una finalitat posada al servei de l'aprenentatge.

Del Moral (2004), a partir de cinc dimensions, presenta uns instruments que poden servir com a referència avaluativa dels videojocs:

DADES D'IDENTIFICACIÓ DEL VIDEOJOC

Nom:

Edat:

Tipologia:

Empresa i/o autoria:

Classificació (PEGI):

Breu descripció temàtica:

Requeriments tècnics:

Coneixements previs dels jugadors:

Durada estimada del videojoc:

Posseeix una comunitat de videojugadors? Sí NO Finalitat:

1. DIMENSIÓ EDUCATIVA

Objectius explícits i implícits

Continguts tractats

Àmbit d'incidència (-Conceptual –Procedimental –Actitudinal)

Àrees curriculars relacionades

Modalitat de joc que proposa (Individual/col·lectiu, etc.)

Competències bàsiques que activa

Habilitats digitals desenvolupades

Aplicació educativa que es deriva de l'aplicació del videojoc

2. DIMENSIÓ PSICOLÒGICA

Teoria de l'aprenentatge que hi subjau

Estratègies psicològiques emprades

Grau de personalització i d'adaptabilitat

Nivells de dificultat que inclou

Fòrmules d'intervenció que presenta

Elements motivadors

Tipus de suports educatius que es preveuen

3. DIMENSIÓ SOCIOLÒGICA

Personatges

Rols socials assignats

Estereotips identificats

Valors i/o contravalors predominants

Missatges implícits i explícits

Crítiques subjacents

4. DIMENSIÓ TÈCNICA

Interfície d'usuari/-a i accessibilitat

Grau de connectivitat

Diversitat d'itineraris de navegació

Estructura interna del motor de joc

Metàfores i recursos interactius

Mecanismes de *feed-back*

Elements d'animació

Efectes cinematogràfics, realització i muntatge

Qualitat tècnica i gràfica

5. DIMENSIÓ ESTÈTICA

Decorat i vestuari (originalitat, adequació temporal, etc.)

Ambientació (ficció i realitat)

Predomini cromàtic i il·luminació

Recursos sonors

Taula 8 . Instrument d'avaluació de videojocs mitjançant cinc dimensions. Font: (Del Moral, 2004).

En el context de les decisions curriculars, això implica l'anàlisi de totes les condicions que afavoreixen la construcció d'un ambient creatiu amb intencionalitat educativa. I, el que és més rellevant, la planificació de tots els elements necessaris perquè les activitats ludificades resulten pràctiques d'aprenentatge òptimes.

	BAIXA	MITJANA	ALTA
<p>1. HABILITATS PSICOMOTRIUS</p> <p>Exercici de visomotricitat Entrenament de la lateralitat Discriminació i organització espacial</p>			
<p>2. HABILITATS D'ASSIMILACIÓ I DE RETENCIÓ D'INFORMACIÓ</p> <p>Potenciació de l'atenció Exercitació de la memòria Organització i associació de dades i d'informació Presentada</p>			
<p>3. HABILITATS DE RECERCA I DE TRACTAMENT D'INFORMACIÓ</p> <p>Invitació a la recerca d'informació Síntesi d'informació Anàlisi de dades</p>			
<p>4. HABILITATS ORGANITZATIVES</p> <p>Establiment de plans Organització de recursos Temporització d'esdeveniments</p>			

<p>5. HABILITATS CREATIVES</p> <p>Generació d'idees, hipòtesis i prediccions Desenvolupament de raonament inductiu Enunciació de normes a partir de casos concrets</p>			
<p>6. HABILITATS ANALÍTIQUES</p> <p>Avaluació d'idees i d'hipòtesis Desenvolupament del raonament deductiu Aplicació de normes generals per avançar</p>			
<p>7. HABILITATS PER A LA PRESA DE DECISIONS</p> <p>Identificació d'alternatives possibles Adopció de criteris efectius Selecció de l'operació més vàlida</p>			
<p>8. HABILITATS PER A LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES</p> <p>Realització d'operacions o de càlculs Execució pautada d'ordres o de missions Exercici del pensament heurístic (encert/error)</p>			
<p>9. HABILITATS METACOGNITIVES</p>			

Revisió i/o autoavaluació de la pròpia execució Adquisició de pràctiques per a l'èxit Aprenentatge a partir dels errors i dels fracassos			
10. HABILITATS INTERPERSONALS Participació en projectes grupals i col·laboratius Entrenament de la capacitat de lideratge Capacitat crítica			

Taula 9 . Instrument per a l'avaluació d'habilitats desenvolupades amb videojocs. Font:
(Del Moral i Villalustre, 2012)

Convé tenir present que el paper orientador del professor o de la professora ha de ser clau: haurà de ser capaç d'implementar significativitat pedagògica a les narratives lúdiques i facilitar, amb uns objectius i una proposta concreta i que s'adiga al currículum, el desenvolupament del pensament crític.

La formació del pensament crític és una finalitat educativa de vital rellevància; cal entendre'l com la capacitat per adaptar les postures i les decisions lliurement a partir dels diferents fets i fenòmens. L'educació del pensament crític cal entendre-la com una meta important dins l'àmbit educatiu (Driscoll i Vergara, 1997), i, malgrat que apareix en la legislació educativa (en la LOE), sovint, en la pràctica educativa s'arracona.

El pensament crític és una de les competències que la societat del coneixement exigeix a la ciutadania del segle XXI, atès que la formació de l'esperit crític és necessària per exercir la llibertat: si les persones no disposen de recursos ni de mecanismes per conèixer la realitat en totes les seues dimensions (i per poder analitzar-la des d'una perspectiva crítica), serà difícil que pugui decidir i, per tant, serà més fàcil de manipular.

4.2.4. VIDEOJOCS I HABILITATS SOCIALS

La interacció social afavoreix els processos d'aprenentatge, perquè genera conflictes cognitius guiats per elements que forcen a la reflexió i al canvi cognitiu (González i Blanco, 2008).

Fins l'arribada de la televisió i, en general, del llenguatge audiovisual, el procés de socialització infantil i juvenil tenia molta relació amb l'aprenentatge de la lectura. La comunicació oral i escrita feia que les persones adultes pogueren seleccionar els continguts que volien oferir a aquells a qui educaven.

En tot allò que prové de les pantalles, com s'ha vist en l'apartat 3.2 de la tesi, en canvi, els desitjos individuals s'imposen sobre la conducta psicosocial (Etxeberria, 2006). De fet:

La televisión, los videojuegos o internet introducen a los niños en una actividad social vicaria, porque están casi constantemente confrontando sus vicencias con las representaciones que otras personas llevan a cabo; los introducen en la comprensión del mundo. Además, ese aprendizaje lo hacen mediado casi exclusivamente por el tiempo que pasan expuestos a modelos adultos, no sólo por los contenidos que las pantallas exhiben, sino también porque tienen pocos hermanos, y porque, al desaparecer en la ciudad los espacios terciarios, donde podían jugar cuanto querían, los niños no conocen a sus vecinos y sólo ven a sus amigos en el colegio (Pérez Alonso-Geta, 2008: 34).

Així doncs, en la mesura en què els videojocs han anat fent-se més populars, la tasca educativa de difondre el treball cooperatiu va fent-se més necessària per tal de fomentar el treball en equip (Sábada i Naval, 2008): com que els continguts de l'entreteniment van en suport electrònic, la majoria de pràctiques que duen a terme els i les joves "se circunscriben a espacios privados e individuales" (Flichy, 2006: 3).

Aquestes maneres més solitàries de concebre la relació amb la resta de persones, estretament relacionades amb les actituds, han estat sovint caracteritzades com a elements que influeixen en els estats d'ànim (González Lucini, 1990) i en les habilitats socials (Llopis i Ballester, 2001).

Aquestes actituds d'aïllament fan que els i les joves es posicionen davant dels objectes i també davant de tot allò que han d'aprendre o que pot convertir-se en objecte d'aprenentatge (Gervila, 2008; Cruz Pérez, 2008), i els aporten un marc de referència existencial (Quintana, 1988). L'objectiu de l'educació actual ha de ser “detenemos a analizar esta situación tan peculiar de relacionarse socialmente y concretar qué ambientes para el aprendizaje ofrecen los videojuegos” (Gros i Garrido, 2008: 112).

L'ús controlat i racional dels videojocs, dins d'aquest marc de referència existencial, pot ser un camp de prova social en el qual s'assagen diferents papers (González i Blanco, 2008), ja que qui hi juga s'identifica i s'implica amb els personatges del videojoc i s'esdevé un procés immersiu (González Tardón, 2006). L'experiència del joc es converteix en una experiència emocional tan real com la que succeeix en el món real (Ryan, 2006); diferents investigacions han demostrat que aquestes experiències emocionals col·laboren en l'assoliment de continguts i en algunes competències (Bernat, 2008).

4.2.5 LA INCLUSIÓ DELS VIDEOJOCs DINS DE L'ACCIÓ EDUCATIVA

Tal com s'ha fet palès en els apartats anteriors, els videojocs es constitueixen en instruments i en escenaris adequats per ajudar a potenciar les diferents competències (Romero i Turpo, 2012); les experiències interactives augmenten el seu valor educatiu si van acompanyades d'un espai de reflexió tant individual com col·lectiu, un espai que permeta valorar les conseqüències que es deriven de la presa de decisions i que ajude a resoldre conflictes.

Cada vegada disposem de més experiències que evidencien que un videojoc pot ajudar en accions educatives tan variades com aprendre idiomes, història, càlcul o en l'assoliment de valors cívics (Gros, 2008). Al voltant d'aquest darrer aspecte, Sádaba i Naval (2008: 177) destaquen les següents

habilitats, que es desprenen de l'ús dels videojocs com a eina educativa i que ajuden a incrementar el compromís cívic de l'alumnat:

- Les habilitats de comunicació.
- Les habilitats de negociació.
- La capacitat de resolució de problemes i conflictes.
- La iniciativa personal.
- El treball d'equip.

Tot i així, “es preciso ser consciente de qué valores se transmiten y promocionan en los ratos de ocio, determinar qué niños o jóvenes pueden quedar más impresionados por estos mecanismos lúdicos, y decidir cómo canalizar las secuelas del impacto que producen en su sensibilidad” (Vera i Espinosa, 2003: 51).

Per tant, l'ús dels videojocs necessita d'una mena de filtre previ que analitze si és idoni o no (Mathews, 2006).

Ortega i Robles (2008:156) demanen “incrementar la cultura evaluadora de profesorado y familias” i Del Moral (2003: 57) planteja “una estrategia de análisis de videojuegos basada en la convergencia de aspectos educativos (objetivos, temática, ámbito de incidencia, tratamiento, lenguaje y elementos didácticos); psicológicos (conductismo, constructivismo, aprendizaje social, etc.); sociológicos (personales, roles, valores y mensajes explícitos e implícitos); estéticos (decorado, ambientación, vestuarios, colorido) y técnicos (estructura interna, interfaz, animación, realización y montaje e interactividad)”.

A partir d'aquest filtre, la inclusió dels videojocs en la tasca educativa pot produir dos tipus de beneficis:

La dimensión socioafectiva que supone la dinamización de las relaciones de grupo y del trabajo colectivo basada en la reflexión sobre contenidos que se materializa en conductas y valores aplicables a conductas cotidianas y, su contribución al desarrollo de destrezas y habilidades tales como la coordinación óculo-manual, el desarrollo de la especialidad, el control psicomotriz, la resolución de problemas, el desarrollo de la imaginación, el pensamiento, la memoria y el tratamiento de la información (Aguiar y Farray, 2003: 35).

Pero convé tenir present que el treball previ que s'ha de dur a terme dins de l'acció educativa:

No es sólo diseñar la secuencia didáctica de los contenidos sino elaborar entornos de aprendizaje, es necesario que nos detengamos a analizar qué ambientes para el aprendizaje ofrecen los videojuegos. A partir de estas premisas, surge la necesidad de indagar de que manera la cultura digital está impactando en el quehacer educativo de la escuela, con el fin de explorar y proponer nuevas estrategias que permitan disminuir la brecha de carácter cultural que separa aquello que motiva (Gros i Garrido, 2008: 112).

La tasca de preparació anterior ha d'implicar i vivenciar l'alumnat i ha de recollir allò que ha planificat el docent com a part del seu desenvolupament professional (Esnaola, 2006).

El primer que cal fer és establir els objectius de l'activitat d'aprenentatge basada en jocs digitals. Es tracta de plantejar *per a què* es vol dur a terme aquesta activitat lúdica

En segon lloc, caldrà seleccionar els jocs d'acord amb els objectius, i després avaluar-los adequadament (buscar informació sobre gèneres, continguts, nivell de tractament i perspectives en les temàtiques, competències digitals necessàries, etc.).

En tercer lloc, s'haurà de decidir l'estratègia didàctica: establir *com* s'implementarà la seqüència orientada d'aprenentatge (triar si l'activitat es desenvoluparà per lliure descobriment, per exploració guiada, per ensenyament guiat, etc.).

En darrer lloc, cal decidir quins usuaris hi participaran, amb quines formes d'interacció (individual, en grups, etc.) i ell lloc i els dispositius tecnològics necessaris.

Tal com constata De Ansó (2013), encara hi ha molts docents que se senten insegurs¹⁷³ a l'hora d'aplicar models d'aprenentatge basats en jocs, perquè pensen que en perdran el control, perquè no coneixen jocs amb continguts curriculars o perquè desconfien dels seus beneficis. Però és ací on cal replantejar-se el rol del docent com a investigador: cada docent pot decidir la introducció d'una proposta innovadora amb la intenció d'investigar i d'avaluar el seu impacte, de tal manera que el professorat esdevinga “de manera efectiva un rol mediador y facilitador del quehacer de los estudiantes, y que intente que la práctica de la atención quede focalizada en los objetivos de aprendizaje” (Gros i Garrido, 2008: 126).

Alguns professors o professores s'hi neguen perquè argumenten que “si nosotros aprendimos de una determinada forma nuestros estudiantes deben aprender con las mismas estrategias” (Thorne, 2010).

L'últim pas, després de desenvolupar l'acció educativa mitjançant l'ús del videojoc dins de l'aula, serà l'elaboració d'una “guia d'avaluació metacognitiva” (De Ansó, 2013) per tal de recollir informació al voltant de l'experiència: els entrebancs que ha calgut superar, les possibles solucions, les relacions amb la vida real, què en pensa l'alumnat, què i com ha après; en definitiva, tots els elements que puguen ser pensats en funció dels objectius establerts i de les competències que es pretenien desenvolupar.

Les competències tecnològiques i les habilitats de l'alumnat, amb aquesta proposta d'emprar els videojocs com a ferramenta educativa, poden ser legitimitzades dins de l'aula, que esdevindrà un marc en el qual es podrà expressar l'horitzontalitat en la recerca dels sabers, element essencial de tota comunitat d'aprenentatge.

Proposar activitats basades en videojocs és, al capdavall, promoure comunitats de pràctica que interroguen dos dels fonaments principals del

¹⁷³ Pensem que no és necessari que un docent o una docent siga jugador habitual de videojocs per plantejar-se d'emprar-los com a eina educativa. Cal tenir en compte que, al cap i a la fi, les seues competències acadèmiques són el context que possibilita la transferència didàctica que dirigeix pedagògicament la situació lúdica, que relaciona els continguts del joc amb el currículum i que en guia les conclusions.

procés d'ensenyament-aprenentatge: el *què* (els continguts que basteixen l'entramat cultural que tota societat considera que cal preservar), i el *com* (que determina el model pedagògic que afavoreix tant l'assimilació de continguts com la via cap a la formació en competències).

4.2.6 CARACTERÍSTIQUES DE LA NARRATIVA DIGITAL DELS VIDEOJOCOS

Per tal de creure en la necessitat d'incloure els videojocs en l'acció educativa és escaient fer-se la següent pregunta: per què és important la narració d'històries en general, i més encara quan ens referim a mitjans audiovisuals en especial? Segons McEwan i Egan (1998), perquè l'explicació d'una història sobre alguns fets o elements de la vida genera uns significats sobre ells, o recodifica els significats que ja es tenien prèviament.

Les explicacions narrades sobre algun fet, a més a més, poden, fins i tot, “hacer cambiar al propio narrador o narradora e incidir hasta conseguir transformar la realidad” (Bautista, 2009: 45). Així, una determinada “forma de narrar” (Gimeno, 1998) aporta sempre un significat propi, al marge de la història que s'hi explique, perquè és el resultat de la construcció o reconstrucció que porta a terme cada persona sobre allò sentit o percebut.

En el cas dels videojocs, el desenvolupament de la tecnologia digital ha permès un relançament narratiu d'històries amb diverses possibilitats, on es convida permanentment el lector-jugador-narrador a realitzar ell mateix les opcions narratives:

Al invitarlo a implicarse en el proceso de elección de secuencias, el narrador abre un espacio transicional que le permite al lector participar en la creación narrativa¹⁷⁴. Al participar en las elecciones de la historia, el lector se

¹⁷⁴ Per això abans ens hem fet ressó d'aquesta idea de Gee (2003), segons la qual els videojocs “converteixen els i les usuaris en creadors, i no només en receptors, perquè les seues accions influeixen o basteixen l'univers del joc”.

“descentra” y se ubica “como si” él mismo estuviese creando historia. En algunos videojuegos [...] podemos comprender los movimientos de implicación cognitivo afectivo que suscita el proceso de inmersión en la trama y entender la concentración e interés que despiertan –entre otras competencias en juego- y deshechar el argumento de la “falta de concentración” en los usuarios, precisamente porque el quantum de energía psicoafectiva requerida es muy importante para despegar la propuesta lúdica (Esnaola i Levis, 2008: 56).

El relat del videojoc no es limita a una presentació de successos (Redondo Sánchez, 2013), que ha estat habitualment el significat parcial del concepte de “narrativa” seguit pels detractors d’aplicar la narratologia als videojocs, sinó que abraça el plantejament i les regles d’un joc en què el mateix jugador “hace emerger ergódica y procesalmente una historia en el mundo ficcional, en una narración que da sentido al mundo” (Juul¹⁷⁵, 2006: 157).

Aquesta ampliació del concepte de narrativitat converteix el videojoc en un mitjà enfocat cap a la performativitat, per això el jugador o jugadora ha d’implicar-se a bastir un missatge, que no li ve donat de forma directa per a la seua interpretació sinó que ha de procedir a modelar-lo ell o ella per si mateix.

Convé tenir present que els videojocs proposen un aprenentatge autònom a partir del qual els i les usuaris interroguen els jocs des de la intuïció, recorren viaranyos d’encert i d’errors que li permeten generar noves estratègies, ja que “gracias a la narratividad, los alumnos descubren las respuestas a preguntas que aún no existen, desarrollan autonomía en sus particluares formatos de aprendizajes, el componente afectivo comprometido es, así, altísimo” (García, 2013: 6).

Es pot constatar, doncs, que els videojocs, si es respecten les seues regles de joc, poden oferir diverses possibilitats per narrar històries (Reguillo Cruz, 2000). En els seus relats podem interpretar una part de les convencions

¹⁷⁵ En concret, Juul esmenta Shank i Abelson (1977) en l’estudi sobre la comprensió de contes en xiquets i xiquetes. Uns altres autors que s’han dedicat a investigar al voltant de la comprensió dels relats han estat Rumelhart i Ortony (1977), amb la teoria dels esquemes com a representacions simbòliques de coneixement.

socials de l'època, i, d'aquesta manera, tenim la possibilitat d'analitzar el món de la societat i la cultura que les sosté (Quiroz i Tealdo, 1996).

La majoria dels jocs disposen d'una orientació narrativa; sol basar-se en l'adopció per part del jugador/-a d'un rol fictici i en la interacció a través del joc (que fa emergir la significació d'un món fictici). A diferència del món real, ací la història fictícia es veu condicionada per una temporalitat que es pot repetir tantes vegades com el jugador/-a vulga. La "narració jugada" (Redondo Sánchez, 2013), en la qual hi conflueixen el joc i la narrativa, necessita el progressiu desenvolupament d'un llenguatge propi que Pérez Latorre (2012) ha anomenat "llenguatge videolúdic".

El discurs videolúdic articula l'expressió i el significat, estètic, cultural i ideològic del joc, i també la narració fictícia que, des del videojoc, va fent fluir el jugador/-a a tall de "diàleg del jugador amb les interfícies (Mersch, 2008: 32). Es tracta d'una "narrativa performance" (Ruiz Collantes, 2008: 32), de caràcter performatiu i hermenèutica dinàmica (Aerseth, 2007). Com que s'esdevé una experiència d'interacció entre jugadors en el temps, succeeixen una sèrie d'interaccions efectives que estan connectades entre elles (Klastrup, 2003) i que demostren que el joc va fins i tot més enllà de la narrativa (Contreras, 2013).

Wardrip-Fruin (2012) anomena com a "processament expressiu" els mecanismes amb què autors i artistes empenen el potencial expressiu computacional per tal de definir relats en diferents mitjans de comunicació, relats vehiculats per poder crear ficcions o jocs. La narrativa processal i dinàmica del videojoc fa que, des de la pròpia concepció de joc en el codi que el defineix, quede relacionada l'estructura narrativa amb la performativitat del jugador, que esdevé un *aprenent* que pot descobrir, crear i resoldre; (Barah et al. (2011) fan esment al paper del joc com a procés actiu de descobriment i d'ancoratge, que s'adiu a la teoria del constructivisme de Vigotsky.

Una evidència d'aquest element discursiu performatiu ho són videojocs com *Judith*¹⁷⁶ (2009), *Don't look back*¹⁷⁷ (2009) o *Heavy Rain*¹⁷⁸ (2010), on, en major mesura que altres videojocs més comercials, podem entendre el videojoc com a mitjà hegemònic de la narració audiovisual interactiva, a la qual li correspon una adequada alfabetització multidimensional (Gutiérrez Martín, 2003) en el seu llenguatge videolúdic i de caràcter performatiu.

Així doncs, la forma discursiva que cal definir en un videojoc no és primerament una narració sinó allò “ergòdic”, allò configuratiu, protagonitzat pel jugador o per la jugadora, en el sentit que afirma Klevjer (2002: 193): “com la via que serveix per entendre millor el món”.

La narració de la ficció dels videojocs basteix un marc anàleg de l'univers real que permet conèixer la seua estructura i els processos interns de la realitat, i, amb això, possibilita reestructurar-los cognitivament; els “petits mons” o els “mons possibles” (Eco, 1993) son estructures cognitives que possibiliten crear hipòtesis sobre situacions futures (aspecte rellevant dins de l'acció educativa).

D'aquesta manera, s'estableix un valor cognitiu en la ficció, i les possibles connotacions (que possiblement no seran sempre expressades directament pel joc sinó més aviat mostrades implícitament) ensenyaran aspectes de la realitat que sense aquestes extrapolacions de ficció romandrien ocultes.

La versemblança de les històries (les ficcions) que discórregeuen amb el joc (real) proposat es veuen determinades, en gran mesura, per la integració i

¹⁷⁶ Es tracta d'un breu *thriller* de misteri allunyat de l'avanguardisme visual. Es un videojoc que aconsegueix crear una suggeridora atmosfera immersiva que atrau el jugador/-a.

¹⁷⁷ És una senzilla proposta de joc que permet el jugador/-a crear un relat a partir del qual elements narratius que l'esperonen a interpretar la història. Així, el significat de la jugabilitat permet comprendre l'argument de la història mítica que inspira el joc (el mite d'Orfeu i Eurídice sobre la durada de l'amor més enllà de la mort i sobre el valor de la paciència i la confiança per mantenir els vincles afectiu) i laq narració immersiva.

¹⁷⁸ És un *thriller* policíac que permet determinar els comportaments i les decisions dels personatges principals, cosa que equival a definir el rumb narratiu del videojoc, a determinar què i com ocorre i a concretar quin plantejament de joc va fent transcórrer la història.

la coherència interpretada pel jugador/-a. De fet, les característiques narratives tenen menys valor quan “suenan estrepitosas en el conjunto del relato y del juego, cuando aprenden forzadamente, como pasa en algunos videojuegos. (...). En cambio, en otros videojuegos hay elementos que tienen una clara función de sugestión narrativa, ajena al juego y no anclados en el relato, aunque logren un dramatismo emotivo que genere interpretaciones muy diversas” (Redondo Sánchez, 2013: 4).

És precisament per això que es pot dir que els jocs faciliten vivències, i també que es basen en experiències narratives en les quals el jugador/-a viu i es reconeix com un protagonista que interactua amb el medi i, alhora, és reconegut pel joc (Contreras, 2013); així, les activitats poden moure's entre els elements ficticis i els simulats, elements que poden provocar beneficis en l'aprenentatge perquè no afecten directament l'actitud o les accions del jugador/-a. A més a més, suposen un canvi de conducta generat per les experiències, tal com afirma Feldman¹⁷⁹ (2005).

Els jocs fins i tot poden arribar a ser una forma abstracta i experimental, o poden tenir aspiracions narratives, i l'experiència de jugar-hi no es redueix al simple fet d'explicar una història¹⁸⁰.

En ocasions pot ocórrer que els successos narratius exerciten límits i imposen normes a l'experiència fictícia. Si separem els elements que formen

¹⁷⁹ Amb tot, investigacions com les de Juul (2001) o Frasca (2003) expliquen que la teoria de la narrativa no és suficient per afrontar els nous formats dels mitjans de comunicació. Ells argumenten que la diferència principal entre jocs i narrativa rau en la manera com es dirigeixen als observadors externs, que assumeixen allò que ha transcorregut, mentre que els “actors involucrats” (Frasca, 2003) es preocupen d'allò que ha de succeir. En definitiva, aquests autors defensen que les narratives poden ser fonamentals per al pensament humà però que això no implica que tot ha de ser descrit (o pot ser descrit) en termes narratius: que alguna cosa pugui ser representada de manera narrativa no significa que, en realitat, ho siga.

¹⁸⁰ Això, tal com apunta Contreras (2013), es pot veure en jocs com *Cloustre* (2009). En aquesta mena de jocs l'espai constitueix la base; l'avatar pot moure's per diferents llocs, que es trobaran sempre determinats per la llum. Així, si el jugador/-a no veu el lloc que trepitja o una paret en què recolzar-s'hi, l'espai no existeix. A partir d'aquests paràmetres fenomenològics, el jugador/-a ha d'utilitzar la llum al seu favor per tal de concretar l'espai en el qual podrà bellugar-se a través de les diverses pantalles. Aquest exemple suposa una manera abstracta i experimental de l'espai, i ofereix a l'usuari/-a una perspectiva espacial d'una forma lúdica, i on l'experiència de jugar no resta reduïda al fet de contar una història (Contreras, 2013).

part d'un món virtual i els classifiquem en "existents" i en "successos" (Mitchell i Savill-Smith, 2004), els elements que existeixen tindran presents els espais, els personatges i les propietats tant dels uns com dels altres; mentre que els successos tindran en compte els estats i les accions dels personatges (Chatman, 1990).

Per tant, en els jocs no només hi trobem elements existents sinó també successos narratius, que fan la funció de límits i de pautes de l'experiència del joc, i, a més a més, exerceixen com a regles del que pot o no pot fer el jugador/-a en el món fictici en el qual es troba immers: la narració determina els confins i les normes al jugador/-a, i li ensenya com ha d'actuar per tal que la història continue, fet que:

Genera como resultado que el usuario realice un pensamiento crítico, un razonamiento y/o una deliberación. Ya que el juego presenta un reto, el jugador debe buscar las pistas pertinentes para encontrar una solución dentro del juego, incluso en algunos casos nuscara ayuda fuera del juego con los amigos, guías de estrategia o consejos en línea" (Contreras, 2013: 4).

El que té més valor didàctic és que la cita anterior s'adiu a la perfecció amb una reflexió pedagògica de Dewey de principis del segle XX:

La verdadera atención reflexiva (...) siempre implica juicio, el razonamiento, la deliberación, significa que la persona tiene un problema y participa activamente en la búsqueda y selección de material relevante con el que responder a ella, teniendo en cuenta las relaciones de este material (Dewey, 1915: 56).

El desafiament de les pràctiques educatives, per tant, si pretenen integrar l'ús del videojoc com a eina d'aprenentatge, rau en comprendre els seus codis, aprendre a llegir-los i a explicar històries coherents basant-se en un medi tan canviant com ho és el que ens ha tocat viure en els nostres temps. Així, "para comenzar a desentrañar la literatura de la transformación es necesario establecer las nuevas convenciones narrativas que nos permitan la

inmersión en este escenario para actuar en él narrando nuestros significados” (Esnaola i Levis, 2008).

L'esfera mediàtica i digital en la qual viuen immersos els i les alumnes de hui els permet interpretar la frontera entre les narracions i els jocs, entre les formes narratives i les dramàtiques. Aquesta facilitat per rebre i interpretar les accions simultànies, que poden ser narrades de diverses maneres, proposa un nou gènere narratiu que conjumina les possibilitats narratives en un desplegament que propicia la submissió participativa del lector en la trama –convertit en actor-coautor– (Levis, 2005).

D'aquesta manera, l'acció educativa es desenvolupa en un entorn més creïble i afavoreix la identificació del lector amb el narrador del relat. Aquestes històries, que fan referència a diferents segments paral·lels o entrecreuats, faciliten el desenvolupament d'una lectura que accepta diferents punts de vista i que ens permet pensar incloent-hi tot allò que és divers, múltiple i complex (Morin, 2000).

Una història explicada des del text imprés ens permet explorar el món dels personatges i una obra dramàtica ens deixa endinsar-nos en els elements de l'acció. La narrativa de simulació dels videojocs, en canvi, ens permet inserir-nos en el procés narratiu agafant la forma de subjecte que fa fluir la narració amb la vida (Esnaola, 2004), perquè els fets que s'esdevenen en el joc són conseqüència de les decisions i de tot allò que va succeint al jugador o a la jugadora.

L'espai que fa de pont entre la realitat interna i aquella externa als subjectes emprats determinats vehicles emocionals (Esnaola i Levis, 2008). Durant els primers anys de vida, aquesta funció de pont es focalitza cap a les joguines: els i les xiquetes van establint relacions transicionals amb els objectes, que proporcionen al fet lúdic i a l'objecte significacions pròpies que assumeixen distints posicionaments respecte del xiquet.

Aquests posicionaments fan que el xiquet pugui representar les seues incerteses fins al punt d'anar assimilant-les o de convertint-les en coneixement

a poc a poc. Quan això passa, l'objecte perd una part del valor i comença a deixar de tenir funcionalitat (Winnicot, 1982). Per tant:

Las narraciones, una vez instalado el lenguaje y con él la posibilidad de simbolizar mediante los relatos los significados, temores y dudas, se constituyen en objetos transaccionales. Narrar, darle una historia a lo innumerable, nos permite el ejercicio de la función simbólica que necesita construir canales expresivos a través de los cuales darle voz a lo caótico y colocarlo bajo las convenciones que, mediante el orden del lenguaje, hemos construido en cada estilo (Esnaola i Levis, 2008: 59).

Aquesta possibilitat de fer-se ressò del món intern es desenvolupa mitjançant diverses dimensions culturals: la prosa ens permet endinsar-nos en les els posicionaments els personatges i en el seu món intern; de les narracions escenificades, n'explorem les característiques de l'acció i els moviments escènics dels personatges.

En les narratives digitals, en canvi, “la inmersión es el primer aspecto que nos atrae; establece con el usuario una suerte de seducción entre lo que ofrece y lo que oculta reclamando la implicación del sujeto para avanzar en el despliegue de sus posibilidades” (Esnaola i Levis, 2008: 60).

Si el procés d'immersió està ben aconseguit, estimula la participació¹⁸¹ activa en la seua trama narrativa (Landow, 1993).

Un altre principi que proporciona estímuls positius en aquests entorns és l'actuació, fet que sobrepassa la resposta d'una icona activada mitjançant un simple click: l'actuació comporta poder dur a terme accions significatives i veure els resultats de les nostres decisions i eleccions (Murray, 1997); implica, doncs, que s'està actuant dins d'un entorn narratiu.

Així, ens ressituem en una nova posició narrativa¹⁸² que “brinda al usuario la posibilidad de explorar por el espacio, navegar por las distintas

¹⁸¹ Les diferents formes de participació que es poden dur a terme quan es juga a un videojoc no se situen gaire lluny dels dispositius de subjectivació dels quals parla Foucault (1990: 48), ja que els individus no deixen de realitzar algunes operacions “sobre su cuerpo y su alma pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza o sabiduría”.

escenas y plataformas por el sólo placer de recorrerlas independientemente del contenido de la historia” (Esnaola i Levis 2008: 61).

Explorar és una iniciativa d'entreteniment que duem a terme tant en el camp real com en l'àmbit virtual i que esperona el nostre interès per endinsar-nos en aspectes desconeguts i en aprofundir també en coneixements que ja tenim interioritzats. La realitat se'ns presenta com un desafiament i les narracions fan la funció d'avançar alguns dels rols adults (Esnaola i Levis, 2008).

Tal com afirma Buckingham (2003), el propòsit de plantejar l'educació des de la comunicació porta la pedagogia a un nou paradigma segons el qual cal protegir menys els xiquets i els adolescents dels efectes negatius de determinades manifestacions mediàtiques, com els videojocs, i, en canvi, s'ha de promoure més la comprensió i la participació en la cultura dels mitjans i en la seua particular narrativitat.

Si s'accepta que el joc abraça una dimensió educativa, que aquest joc siga viscut mitjançant la tecnologia afegeix una novetat, però no resta valor a aquesta activitat. Tot i que encara resta molta tasca per fer per tal que la cultura dels videojocs forme part de manera normalitzada dins les aules com a “oportunitat educativa” (Gabelas, 2010: 22), des que Gee (2004) va aconseguir canviar la nostra manera d'interpretar i d'aplicar els processos d'alfabetització en l'actual cultura digital, el concepte d'”alfabetització” sembla que necessita ser matisat en allò que Krees (2005: 224) qualificava com “la nova agenda per al pensament de la lectura”: les noves competències digitals de la nostra època requereixen una alfabetització multidimensional (Gutiérrez Martín, 2003; Area, Gutiérrez i Vidal, 2012) i una nova perspectiva d'educació mediàtica que adeque les seues estratègies metodològiques als nous llenguatges i formes discursives que van emergent en l'ecosistema mediàtic, i poden incorporar els

¹⁸² Les formes tradicionals de narració possibiliten la participació del lector/-a en molt poques ocasions: en els casos d'obres dramàtiques en les quals es demana la participació del públic, aquest sempre roman en el seu lloc dins de l'auditori i, més tard o més d'hora, la història continua el seu desenvolupament al marge del públic.

videojocs en la pràctica educativa (Tyner, 2010; Delwiche, 2010), atés que “el videojuego permite un espacio de exploración, de libertad que ha demostrado que se puede lograr aprendizajes sin necesidad de una indicación explícita o una evaluación, es decir fuera de espacios formales” (Chiyong i Vega, 2013: 13).

A tall de conclusió, podem dir que:

Teniendo en cuenta que el presente siglo está marcado por la tecnología, no se puede ir contra la corriente en lo que se refiere a la educación y formación de los jóvenes a partir de los nuevos productos culturales que surgen en nuestra contemporaneidad, de hacerlo se estaría convirtiendo a las nuevas generaciones en seres culturalmente desadaptados en relación con su entorno actual. Es aquí donde entran los videojuegos como nuevos productos culturales que se valen de una tecnología interactiva, con un gran potencial comunicativo, los cuales deben ser tenidos en cuenta cuando se trata de implementar estrategias educativas participativas que faciliten la adquisición de conocimientos (Tamayo Acevedo, 2013: 8).

CAPÍTOL V. LA PUBLICITAT

5.1 INTRODUCCIÓ

Les paraules són fascinants, però en l'àmbit de la publicitat sovint no són suficients, perquè es produeix “un predominio de lo visual sobre lo verbal” (Eguizábal, 2007: 144). El major pes de la funció socialitzadora de la publicitat ve donat pels aspectes connotats del missatge, és a dir, pel nivell no verbal de la comunicació. Des del moment que la indústria publicitària pretén arribar a un destinatari amb la major eficàcia possible, el que ocorre és que se superposen diferents discursos: el que es percep mitjançant la vista i el que se s'escolta.

La comunicació humana i els mitjans per portar-la a terme poden classificar-se en dues posicions: vocal *versus* no vocal (paraules-gestos i actituds); i verbal *versus* no verbal (paraules-no paraules) (Baylon i Mignot, 1996:152). Amb tot, convé tenir present que la comunicació no verbal no pot estudiar-se de manera aïllada atés que va unida indisociablement a la comunicació verbal (Knapp, 1999).

Hui, la indústria mediàtica i la publicitat són una de les principals fonts de formació d'opinió, de creació d'hàbits, de pautes de comportament públic i un dels factors clau de l'educació i de la socialització (González Ballesteros, 2001). Els codis són l'instrument que permet establir una relació entre els significants i els significats d'aquests mitjans de comunicació –i que determinen i desxifren el procés de *significança*–, la via que reconduïx els diferents significants cap a un sentit i cap a uns valors concrets. I si es pretén dur a terme una anàlisi dels codis del discurs publicitari cal abraçar l'estudi de tots els components del missatge (verbals i no verbals) que fan possible aquesta “significació”, perquè ignorar algun dels dos podria desvirtuar el resultat d'una investigació (Caro, 1996). No s'ha d'oblidar que l'estratègia seductora dels anuncis s'organitza sobre una interpel·lació permanent al destinatari/-a, cosa que, en termes d'estructura enunciativa, es concreta en una inscripció constant de la figura de l'anunciadador i del gest interpel·latiu que dirigeix a l'enunciatari, que tendirà a manifestar-se en tots els paràmetres del discurs audiovisual: mirada als ulls de

l'espectador/-a, interpel·lació verbal explícita i delimitació d'un espai proxèmic¹⁸³ (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989).

Una visió crítica de l'impacte que la publicitat suposa sobre els humans no pot fonamentar-se exclusivament des de postulats funcionals (Eguizábal, 2009). Atés que la praxi publicitària treballa des de la realitat social, els seus missatges generen retrats profunds d'una part de la societat a la qual s'adrecen; i és ací on es pot comprovar que, quan veiem els anuncis, no hi percebem únicament les nostres formes de consum, també se'ns insinuen unes determinades maneres de relacionar-nos, unes formes de presentar-nos a la resta i alguns consells sobre com hem de parlar-los, uns models per saber com hem de gesticular; aspectes, tots ells, que poden ser emprats com a base didàctica dels aprenentatges escolars.

El que anuncien els missatges publicitaris són productes (objectes) i són estils de vida, formes de ser: per això una interpretació del discurs publicitari com un discurs vinculat únicament a les mercaderies no resultaria del tot adient. La publicitat ha anat arraconant el referent (el producte que anuncia) i ha anat convertint-se en un discurs que, sovint, només remet a ell mateix (Arconada Melero, 2006), per això resulta poc eficaç analitzar la publicitat com a sistema o com a vehicle de comunicació exclusivament verbal¹⁸⁴ (Moliné, 1999).

Així, servint-se tant de les eines de la comunicació verbal com, sobretot, de les de la comunicació no verbal (gestos, música, postures dels protagonistes dels anuncis, proxèmica, etc.), la publicitat ha esdevingut "campo de ficción que transmuta la realidad en artefacto, alquimia que transforma la sustancia en ensueño. Ya no sólo vacía los productos de su materialidad, convierte en superficie todo lo que toca" (Eguizábal, 2007: 144).

¹⁸³ Ens ocuparem de la proxèmica en el capítol seté de la tesi.

¹⁸⁴ Precisament aquest és el motiu pel qual, en aquesta tesi, s'incideix en l'estudi dels codis verbals i dels no verbals.

Si la publicitat es troba vinculada a alguna forma de producció no és a la d'objectes sinó a la d'una cultura, i ací rau una de les raons per les quals pot esdevenir una eina d'aprenentatge escolar: “El funcionamiento de la publicidad hace referencia a técnicas que se sitúan en la sustancia misma de la cultura, es decir, en la naturaleza humana: la economía del esfuerzo, la gratificante inmediatez de la mirada, el empleo de la metáfora con el fin de hacer conocido lo desconocido, las personificaciones que humanizan los objetos...” (Eguizábal, 2007: 347).

La indústria publicitària impulsa una cadena de producció social de nous hàbits, d'assimilació de comportaments, d'incorporació de modismes lingüístics, de formes de vestir o d'actituds socialment acceptables (o també el cas contrari: socialment rebutjables). I els humans del segle XXI, embalbats a causa de la força aclaparadora de la publicitat, hem entrat en una fase d'indolència. Ni oprimits ni deprimits, omplim les cistelles de la compra amb el mateix posat desganat amb què anem canviant els programes de la graella televisiva. La indiferència no afecta les nostres compres, però l'ús dels objectes sí que ho fa: “Los objetos no tienen como destino el ser poseídos y usados, sino solamente el ser producidos y comprados” (Baudrillard, 2009: 185).

La publicitat és la veu integrada en els objectes, és una part més del producte mateix, i *comunica*, per això, si vol ser una eina punyent, necessita el vessant verbal i també el no verbal de la comunicació. I quina característica ha de tindre un producte per convertir-se en signe publicitari? No és només el fet de ser anunciat, sinó el de ser inclòs en el *procés publicitari* (Santiago Barnés, 2006), això és, inserir-se en un procés de producció simbòlica.

El pla de la connotació necessitarà modificar-se per convertir l'objecte anunciat en alguna cosa més valuosa o la idea (en el cas de la publicitat institucional¹⁸⁵) en alguna cosa que s'expandeix. Així, amb el procediment de marcar el producte o la idea anunciades no és suficient; això és el que, al capdavall, el transformarà en signe publicitari (Berger, 2000).

¹⁸⁵ Es dedicarà el capítol sisé a la publicitat institucional.

“Art que es dedica a la caça dels homes, persuasiu, que es realitza privadament, rep paga en diners i vol semblar un educador”; la definició podria perfectament correspondre a la publicitat, a allò que ens porta a la compra compulsiva a què al·ludia Baudrillard, però la cita és molt antiga, perquè és de Plató i fa referència a la sofística. Aquesta definició de Plató s’adiu força al que és la publicitat que tenim hui, però moltes de les exigències que se li fan al discurs publicitari (com el respecte als drets dels destinataris, per exemple), són perfectament extrapolables al conjunt de les comunicacions de masses. Fa l’efecte que, escoltant algunes veus molt crítiques, com la de Macià Mercadé (2000), caldria exigir a la publicitat que fóra allò que no li pertoca: que defensara els drets dels consumidors. El mateix, i amb més raó, podríem exigir als canals de televisió (Eguizábal, 2007), quan, de fet, ni tan sols els de propietat pública es destinen a la informació ni a la formació de l’espectador/-a.

En ple segle XXI, la comunicació publicitària ja no és un instrument, és alguna cosa “en si mateixa” (Baudrillard, 2006: 31), i ni tan sols podem pensar que es tracta d’algun ens tancat i creat només amb segments de comunicació verbal per tal de ser un simple manifest lingüístic que done veu a les indústries anunciants. És un producte que conjumina comunicació verbal i comunicació no verbal i que tota empresa (o institució pública, en el cas de la publicitat institucional) assumeix com una part més de la seua existència; les empreses (o les administracions públiques, quan es tracta de publicitat institucional) són conscients que ens hem acostumat, gràcies a les propostes publicitàries, a falsejar i a viure de les aparences que ella ens proposa. I aquesta proposta propugna que, en principi, la imatge és més important que l’objecte; però quan els enunciats publicitaris deixen de parlar de les mercaderies i s’ocupen de les persones, dels consumidors i de les consumidoras, les imatges es converteixen també en més importants que els subjectes (Gombrich, 2003).

Les empreses i les institucions públiques produeixen mercaderies (o missatges, en el cas de la publicitat institucional) i comunicació, serveis i comunicació, idees i comunicació. I, a l’inrevés, la comunicació esdevé el

principal consum: passem més hores davant el televisor o l'ordinador que asseguts a la taula del menjador conversant amb la família ja que, al capdavant, consumim més anuncis que no pas pa, carn o peix.

Beck (1996) identifica l'essència de la nostra civilització com la societat del risc; pràcticament tothom és sospitós, perquè totes les persones, esporuguides per la por quotidiana (Sennett, 2005), sospiten de la resta. La publicitat, entre altres funcions, és també un dels recers (un dels indrets resguardats) que proporcionen protecció i que ens presenta la possibilitat de creure que ens pot salvaguardar dels “envits civilitzadors” (Salvador, 2011). D'una banda, la comunicació social arriba a tots els racons (Benjamin, 2005), a totes les instàncies socials; de l'altra, aquestes mateixes instàncies s'han convertit igualment en emissores de comunicació social.

La comunicació publicitària es constitueix hui com el principal producte cultural (Eguizábal, 2007), s'escampa i agafa una dimensió estratègica en el desenvolupament econòmic, alhora que s'endinsa en una concepció més vasta, la imatge corporativa¹⁸⁶, la imatge entesa com a fet d'opinió pública i també com a visió mental induïda, la imatge corporativa com una operació capaç d'infondre temperament, individualitat i naturalesa a empreses, a col·lectius i a nacions senceres.

5.2 LA COMUNICACIÓ PUBLICITÀRIA

Els humans, si volem comunicar-nos amb les persones del nostre entorn, només necessitem emprar algun dels sistemes lingüístics de què disposem. En tenim prou amb emetre un missatge verbal, amb una llengua que siga compartida per emissor i receptor, o amb fer un gest, o amb llançar un tipus de mirada, per comunicar-nos.

¹⁸⁶ Es desenvoluparà aquest concepte quan, en l'apartat 5.5, es parle de la imatge de la marca.

El llenguatge publicitari, en canvi, no el tenim per a aportar-nos informació, sinó més aviat per ocultar coses (el preu dels productes, l'esforç que haurem de dur a terme per aconseguir-lo, les seues limitacions...). És per això que resulta complex definir el discurs publicitari, perquè no és un sistema racional¹⁸⁷ que es puga mesurar ni avaluar amb les mateixes metodologies que altres ciències:

En su entusiasmo por meter personas e ideas en sus elegantes recuadritos, los investigadores suelen olvidarse de las relaciones que hay entre unas y otras y lejos de *implicar* a los consumidores, como según dicen muchos, les permite hacer su investigación, pero lo único que logran es *distanciarlos* y hasta *excluirlos* (Steel, 2000:34).

De fet, per a Eguizábal (2007) resulta fins i tot problemàtic considerar la publicitat com un tipus de discurs. Per a aquest autor, “es claramente un discurso, pero acaso no una clase de ellos” (Eguizábal, 2007: 268). Per a Van Dijk (1980: 20) una classificació teòrica vàlida a l'hora d'establir els tipus de discursos ha de basar-se en un coneixement tant de les estructures com de les seues funcions:

Así, se puede hablar de dos tipos de discursos “persuasivos” gracias a las funciones específicas que tienen en común, pero ese grupo incluiría una variedad de tipos tan diversos como conversaciones cotidianas, propaganda, anuncios y discursos públicos.

Finalment, Van Dijk (1980: 116) arriba a la conclusió que “sería posible usar cada nivel de estructura discursiva y cada tipo de función y de contexto para hacer una clasificación”.

¹⁸⁷ Tal com remarca Eguizábal (2007: 68), la producció de mercaderia, i amb ella la publicitat, durant una part del segle XX sí que va mantenir la idea que s'enfrontaven a un consumidor perfectament racional; per això Dorfles (1974:38) assegurava que “[...] esta publicidad tendía a abolir completamente el propio concepto de bello, sustituyéndolo por los de “funcional”, “ergonómico” e “informativo”.

Així doncs, aproximar-nos al discurs publicitari (tant si es fa dins de l'àmbit educatiu com si es fa com a simple consumidor/-a passiu de publicitat) és mirar de descobrir les característiques generals de la publicitat, els trets comuns a totes les actuacions publicitàries.

D'aquesta manera, el discurs publicitari s'encarrega d'aspectes tan diversos com destacar els trets positius dels objectes (o de les "idees", en el cas dels missatges institucionals i/o polítics), contextualitzar l'espai social i econòmic més adequat entre anunciants i públic, etc. Eguizábal (2007: 269) ho veu així:

Un determinado texto puede presentar diferentes características sintácticas y fonológicas (una rima, por ejemplo), poseer una supraestructura esquemática argumentativa, tener la intención de cambiar las actitudes de los lectores (para ganar adeptos) o de mantenerlas (para conservarlos), etc.

Cal tenir present que el discurs publicitari fa possible que els anuncis aconseguisquen que qualsevol cosa, persona, idea o pensament es pugui convertir en objectes de consum (perquè s'integren en el seu procés connotatiu-significatiu): "[el discurs publicitari] aniquila el margen de libertad reservado a la contemplación y acerca tan peligrosamente las cosas a nuestros ojos como el coche que, desde la pantalla, se agiganta al avanzar, trepidante, hacia nosotros" (Benjamin, 1987: 77).

Aquesta personalització dels objectes es veu millor que a qualsevol altre lloc en el discurs publicitari, que determina el límit de la postmodernitat, s'escampa per tot allò que és social i crea una nova manera de socialització (Lyotard, 1986), que implica que s'haja de canviar el "cal ser moderns"¹⁸⁸ de mitjan segle XX per un "cal ser absolutament un mateix" (el "sigues tu mateix i compra", que diu Eguizábal (2007), que implica que la publicitat siga el

¹⁸⁸ Ser moderns a qualsevol preu és ja una idea d'una altra època. Els descobriments que van portar a terme les avantguardes s'incorporen amb normalitat: l'abstracció expressionista, el surrealisme, etc. formen part de la publicitat impresa actual amb total naturalitat. En realitat, els missatges publicitaris no van tant a la recerca d'un afany de novetat o de trencament com de la incorporació de codis prèviament institucionalitzats (Harris, 2004).

xiuxiueig permanent de la possibilitat de comprar i, per tant, d'alguna manera acaba socialitzant tant –o més– que individualitzant).

Al capdavant, el discurs publicitari va a la recerca d'un model integral "identificació-comunicació" que siga capaç d'abraçar activitats que fa dècades eren autònomes (el disseny, la sociologia, les relacions públiques, etc.). Tot plegat conforma l'objectiu final de l'entramat publicitari: la creació d'un estil propi, la culminació d'unes aspiracions estètiques (Ewen, 1991), l'intent de control de l'entorn en el qual s'insereix el missatge, perquè "algo debe tener, el discuso publicitario, que alcanza muy bien al ser o al sentir de la sociedad y que hace de sus textos mensajes seductores" (Eguizábal, 2007: 292).

La creació del valor que el discurs publicitari assigna al producte és una tasca a llarg termini, que conclourà quan s'aconsegueix situar-lo plenament en la ment dels consumidors amb una percepció constant i consistent (Lomas, 2002): primerament, l'estructura discursiva s'assumeix com a funcional en el context emprat, ja que aquesta estructura expressa les dimensions entre l'emissor i el receptor.

En segon lloc, una vegada s'estableix la coherència entre els diferents nivells del discurs, s'esdevé allò que Van Dijk (1980) anomena com a "tòpic": el receptor assimila la significació del discurs perquè aconseguix confrontar el "tòpic" amb el seu món, és a dir, tot allò emmagatzemat en la seua memòria.

En tercer lloc, el discurs s'articula durant una situació comunicativa. Així, tot discurs estableix un intercanvi comunicatiu entre emissor i receptor, "aún cuando la comunicación sea de tipo unilateral como en el caso de la publicidad" (Colón, 2007: 2).

Convé tenir present que, per tal de poder dur a terme una lectura global de la imatge publicitària, es fa necessari aprofundir en la relació "signe lingüístic- signe icònic". El treball de Mitchell (1989: 156) troba en la imatge una complexitat sígnica que correspon a transgressions "históricas y sociales: estas contienen todas las complejidades y conflictos que plagan las relaciones entre

los individuos, los diversos grupos sociales, las naciones, las clases sociales y las culturas”.

Les nostres percepcions de les imatges, per tant, es veuran condicionades per la manera amb la qual aquestes transgressions operen en la codificació del món en signes icònics, mecanisme que serveix per representar aquesta codificació al nostre sistema sensorial.

La lectura global de la publicitat ha de recollir aquella estructura profunda que permet a qualsevol receptor o receptora, dins d'un context cultural específic, reconèixer un text publicitari:

No olvidemos que una pragmática de los actos de habla tiene que tomar en consideración los procesos cognoscitivos que permiten la recepción de un texto en un contexto específico. El estudio de esta estructura discursiva nos permite saber qué constituye este tipo de discurso en un contexto cultural determinado (Colón, 2007:3).

El discurs publicitari, doncs, és un ens abstracte que “como modalidad privilegiada y específica de la aplicación de lenguajes diferentes, responde a unas prácticas enunciativas concretas, y a unos procesos de producción social y culturalmente determinados” (Pérez Tornero, 1982: 26).

El text que el discurs conté serveix com a marc del relat audiovisual; i el relat es recolza en les diferents estratègies de ficció de què disposa la representació publicitària. En aquest punt es pren com a perspectiva el discurs sencer, “se trata de expresión de las relaciones que se establecen en el nivel de las estructuras narrativas” (Pérez Tornero, 1982: 92).

A més a més, convé tenir present que una pragmàtica de la publicitat ha d'estudiar la relació entre els signes d'aquesta i els seus usuaris/-àries, ha d'analitzar el discurs publicitari com un acte locutiú i ha de valorar les condicions imprescindibles per a la interacció de la parla (Van Dijk, 1980). La conjuminació de tots aquests aspectes és el que possibilita la vertebració de les possibilitats de la publicitat com a eina d'aprenentatge escolar (Lomas, 1996). El discurs publicitari apareix, per tant, com un escenari de formes i de

missatges en el qual el sentit es crea a partir d'un conjunt d'estereotips enunciatius relançats en contextos culturals concrets, que es trobaran en consonància amb "criterios pragmáticos de coherencia, adecuación y eficiencia" (Lomas, 1996: 29). Així, l'anàlisi dels usos i les formes de la persuasió publicitària no es pot emmarcar només en l'estudi d'un anunci determinat (Qualter, 1994: 73), sinó al voltant d'un seguit de textos que se subordinen a l'estètica publicitària, i també al voltant d'un discurs amb una funció global que va més enllà del missatge concret de cada anunci, ja que "a través de la publicidad es la propia sociedad la que exhibe y consume su propia imagen" (González Martín, 1982: 25). És per això que l'apartat següent s'ocuparà de presentar una aproximació al fet publicitari des dels seus inicis fins a l'actualitat.

5.3 EL CONCEPTE DE PUBLICITAT: EVOLUCIÓ HISTÒRICA

La publicitat ocupa un espai tan rellevant en les societats actuals que, segons alguns estudis, arribem a captar al voltant de 1.500 estímuls publicitaris al dia¹⁸⁹, ja siga de manera conscient o inconscient (León, 1996).

El discurs publicitari ens permet concebre productes comercials i missatges (institucionals, ecologistes, etc.) com si, d'una manera o d'una altra, formaren part de nosaltres mateixos. De la mateixa manera que la literatura és capaç de narrar el flux de la vida, la seua *ambigüitat*¹⁹⁰, els discursos publicitaris que rebem, en la mesura que han estat creats com a productes que responen a una raó estètica, són una raó sensible als nostres desitjos, a les

¹⁸⁹ Anxo Penalonga (2011) fins i tot arriba a parlar de 3.000 impactes publicitaris al dia.

¹⁹⁰ El poeta, el dramaturg, l'assagista o el narrador renuncien a l'intent de reunir tots els aspectes de la nostra vida en una visió única, per això considerem que es pot parlar d'ambigüitat.

nostres mancances i a les nostres ambicions, de tal manera que acaben esdevenint una mena de “raó compassiva” (Carazo, 1995) .

La nostra percepció de la realitat es troba lligada als discursos publicitaris, atés que no ens resulta senzill desfer-nos dels seus missatges ni tampoc dels seus silencis. La nostra percepció de la realitat és indissoluble del discurs publicitari perquè vivim en un món interpretat, en un univers que es muda constantment i al voltant del qual som nosaltres els qui anem realitzant múltiples redescrípcions. El 1948 Kaldor i Silverman definien així la publicitat: “Toda actividad destinada a difundir información con vistas a fomentar las ventas de productos y servicios”.

Els orígens de la publicitat es remunten, doncs, als inicis del comerç, cosa que atorga a la publicitat una antiguitat realment notable. Però aquesta definició avui ens resulta insatisfactòria. L’existència de la publicitat comporta la creació d’una planificació prèvia i d’una estratègia, perquè es tracta d’una activitat que, encara que en els inicis fóra més intuïtiva que reflexiva, actualment disposa d’un rang d’organització prèviament establert i estructurat.

Alguns autors afirmen que la publicitat es pot constituir com a disciplina perquè la raó humana és més aviat incerta (Llamas, 1997), i perquè les persones estem convivint en un món que, gràcies a la publicitat, cada vegada és més interpretat, més simbòlic, i en el qual gran part de les coses que fem i que diem s’eleva sobre un horitzó de provisionalitat, que roman pendent a les noves tendències o als nous valors que el discurs publicitari, més aviat que tard, acaba imposant. Cal tenir present que hi ha tantes maneres de ser del món com maneres d’expressar-lo, i és sobre aquest precepte que la indústria publicitària ha anat convertint-se no només en un focus de moviments econòmics, sinó també ideològics i socials:

[...] podem entendre la publicitat [...] com aquella classe de comunicació col·lectiva que, servint-se de les tècniques artístiques corresponents i de les aportacions teòriques cedides per les ciències humanes, crea missatges

persuasius¹⁹¹ per difondre'ls a través dels mitjans propis i dels de comunicació de masses, amb l'objectiu d'influir sobre la totalitat o un segment de consumidors potencials dels productes o serveis oferts, de tal manera que les persones sobre les quals incideixen els missatges adoptin una disposició favorable en els seus hàbits de compra o de consum, tendents a beneficiar la introducció, manteniment o augment del consum, o la utilització dels serveis emparats sota una marca perfectament identificada que es fa càrrec de les despeses originades per la comunicació publicitària. (Herreros Arconada, 1995: 17).

La publicitat es va imposar com a discurs quan es van donar les condicions necessàries derivades de la desaparició de les relacions personals i artesanals entre el productor i els consumidors (quan ja no es veien cara a cara), que es van extingir per l'aparició d'un mercat d'àmbit molt més extens.

¹⁹¹ Hi ha autors, però, que no estan d'acord amb el fet d'emprar l'etiqueta semàntica *persuasió* per definir la intenció de la publicitat:

Existe una resistente confusión: aquella [...] que confunde la retórica con la seducción, englobándolas en el concepto, tan extendido como difuso, de persuasión. (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 18)

Els mateixos autors proposen reconèixer dues propostes diferenciades que operen de manera diversa en la configuració dels espots publicitaris:

Encontramos, por una parte, una estrategia retórica, que trabaja en el campo semiótico –no solamente lingüístico– en la construcción de un discurso informativo y persuasivo. Sus herramientas son los signos, tanto las palabras como las imágenes icónicas, y su trabajo es propiamente semántico y semántico. [...] Por otra parte, nos encontramos ante un dispositivo seductor destinado, obviamente, a seducir y, por ello, situado al margen de todo mecanismo cognitivo, como la convicción, por ejemplo. Trabaja en lo fundamental al margen del signo, pues se desenvuelve esencialmente en el plano de lo imaginario. Sus herramientas básicas son las imágenes en su componente delirante, y su trabajo consiste en la puesta en escena del objeto del deseo. (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 18).

D'altres, en canvi, sí que l'accepten. León (1996: 118-119) fins i tot distingeix la *persuasió sistemàtica*, que "Opera mediante el aporte de información extensiva y tiene el objetivo de crear o modificar creencias, actitudes e intenciones. El receptor apropiado para los mensajes que se encuentran en este paradigma es aquel dispuesto a obtener, evaluar, ponderar y comparar informaciones ceñidas a los valores funcionales de los productos, todo ello con el propósito de llegar a una elección de productos con el máximo de racionalidad", de la *persuasió heurística*, que León (1996: 119) conclou que "nace a partir de la evidencia cada vez más notoria sobre las limitaciones de los receptores para procesar las informaciones públicas y el desarrollo consiguiente en ellos de estrategias simplificadoras de cognición, evaluación y decisión".

Partint d'aquestes premisses, la revolució industrial necessitava tornar a redistribuir tots els objectius que sostenien les societats, perquè donaven uns nous condicionants, totalment diferents dels que havien prevalgut durant segles, que van fer que la publicitat es concebera com s'entén actualment, almenys en els seus punts i trets fonamentals¹⁹².

Els condicionants que calia per tal d'impulsar definitivament la publicitat eren de caire quantitatiu. Es podrien resumir en els tres següents (González Lobo, 1994: 15-16):

- *La fabricació en massa de productes.* Abans de la revolució industrial, la fabricació artesana de béns a escala reduïda provocava que es consumira pràcticament tot allò que es fabricava. Amb les millores tècniques, la producció augmenta, el fabricant produeix molt més d'allò que és necessari per satisfer la demanda i es requereix la publicitat per tal d'estimular els compradors.

¹⁹² Tot i això, no s'ha de perdre de vista el fet que els condicionants socials, econòmics, històrics, etc. que inauguren el discurs publicitari són ben diferents dels que hi ha hui, de manera que, amb això, és fàcil deduir que ha evolucionat bastant en el temps. Bona mostra la tenim en la forma i en l'ús del llenguatge publicitari, que s'allunya sensiblement del que es donava en els orígens:

Basta trazar dos cortes diacrónicos significativos en la historia de los anuncios comerciales, para advertir que la publicidad primitiva, nacida en torno a la Revolución Industrial, dio origen a un discurso que apenas si tiene algo que ver con el generado, en nuestros días, por la publicidad de la sociedad de la abundancia y del consumo. Si, en el primer caso, el estado de las condiciones de producción del discurso se valió, casi exclusivamente, de un lenguaje esencialmente informativo y referencial, encargado de notificar la existencia del producto en el mercado, en el otro extremo, la estandarización de los productos, primero, y la saturación del mercado, después, imponen un lenguaje predominantemente connotativo. La similitud y a veces hasta la identidad de los utensilios del mercado no permiten una predicación de tipo denotativo, ya que, en tal caso, sería imposible argumentar la «personalidad» individualizadora de cada marca comercial. De este modo, ocurre que el referente de los productos o servicios es relegado a una presencia mínima e imprescindible, a fin de resaltar la plusvalía psicológica de los valores simbólicos y subjetivos con los que se adorna, ilusoriamente, la «imagen de marca». Consecuentemente, mientras que en la publicidad primitiva las estructuras retóricas apenas hacen acto de presencia, en la publicidad contemporánea la poeticidad idealizada del lenguaje constituye uno de los principios organizadores de los mensajes (Sánchez Corral, 1991: 21).

- *La venda en massa.* La fabricació en massa d'un producte implica la venda també en massa, per a la qual cosa es necessita algun procediment per tal de poder difondre'l: la publicitat.

- *L'ús dels mitjans de comunicació de masses.* La millor possibilitat que té un producte per tal de donar-se a conèixer és a dir dels mitjans de comunicació. Aquests han anat depenent més i més econòmicament de la publicitat, de manera que la seua estructura es basa, en bona part, sobre l'economia publicitària.

Durant la segona meitat del segle XIX, en la primera revolució del consum, el referent de la comunicació era el mateix missatge. És l'època del modernisme, en la qual es confia tot a l'autoritat de l'estil de l'anunci; el més important són els aspectes formals, l'atractiu de l'anunci, mentre que la mercaderia hi té poc de protagonisme (Benjamin, 1987). Després arriba la comunicació de l'objecte, que assoleix la seua definició cap a la dècada dels 30 del segle XX (Foster, 1986). La publicitat aleshores va passar a ser com una mena de veu dels objectes i els va convertir en objectes de desig.

Amb el pas dels anys, la publicitat es converteix en el discurs dominant, en la forma de "comunicació absoluta" (Pérez Ruíz, 1996): garanteix el flux de diners a productors de mercaderies i a mitjans de comunicació i assegura la transmissió de la ideologia o dels missatges (en el cas de la publicitat institucional).

Les dècades 50 i 60 del segle XX van constituir una època daurada per a la publicitat (Meyers, 1982). Ja no només els fabricants i els distribuïdors de bens de consum recorrien a ella, també els fabricants de bens d'equipament, les empreses de serveis, les entitats financeres, els partits polítics, les associacions, etc. El seu desenvolupament tècnic va assolir també fites impensables gràcies a la col·laboració de la psicologia i de la sociologia de mercat (Fontcuberta, 1998).

El més important va ser el pes social que va agafar, perquè la publicitat va passar a ser un discurs omnipresent, convertit en el seu propi producte, disposat a poder ser consumit com si es tractara no d'un discurs sobre objectes sinó d'un objecte en si mateix (Raventós, 2000).

Van ser també les dècades del naixement de grans talents publicitaris tals com Rosser Reeves i la seua campanya política per a Eisenhower, o Leo Burnett i la seua històrica campanya dels texans de Marlboro o la de William Bernbach per a Volkswagen que ens demanava “piensa en pequeño” però que hauria estat més clara si ens haguera demanat “piensa poco” (Eguizábal, 2007).

Però des de les darreries del segle XIX fins a la dècada dels 70 del segle XX, la filosofia publicitària no va variar massa, perquè: “El papel de la publicidad, en lo esencial de su acción, ha sido proporcionar información acerca de nuevos productos, de nuevos servicios” (Moliné, 1999: 10).

A la dècada dels 70 la incitació al consum ja es basa fonamentalment en la publicitat i en la conversió de les mercaderies estables en peribles, perquè consumir ja és “destruir”, extingir. Sorgeix, així, la civilització de l'obsolència, fins a tal punt que si bé la publicitat és un motor del consum, és també, com indicava Haro Tecglen aleshores (1973: 53) “uno de los más percederos objetos de consumo de nuestra sociedad: se destruye a sí misma a gran velocidad, especialmente por su abundancia”.

En el transcurs d'aquesta dècada dels 70 la publicitat estimula el consum i assumeix també una funció social, tot reforçant el sistema socioeconòmic (Furones, 1980). La seua acció no es restringeix només a l'àmbit comercial, comença també a generar prejudicis, necessitats, expectatives, i, a més a més de productes, ven també models de vida i de relacions socials.

Però és a la dècada dels 80 quan es produeixen uns canvis significatius des del punt de vista funcional:

Se produjo una modificación de la estructura interna del anunciante, con la integración operativa de las distintas opciones comunicativas y su imbricación

con la gestión; y de la externa con la creación de nuevas empresas de servicios en el ámbito de la comunicación integral, la imagen y la cultura corporativa (Eguizábal, 2007: 87-88).

El pas d'un model a l'altre es va produir com a conseqüència de les diverses crisis que van afectar l'entorn publicitari (León, 1994), així com també dels canvis del context, que van fer de la comunicació no només un factor estratègic de primer ordre, sinó el factor "determinant" de la nova societat (Pérez, 2005), la societat de la informació.

La submissió de la comunicació al màrqueting i el desglossament de les activitats generadores d'imatge per diferents àrees de responsabilitat van produir un estancament en el desenvolupament teòric i pràctic durant les darreries de la dècada dels 80 (Jordán, 1995). Es va començar a apostar per un model integrat d'empresa que tenia com a objectiu l'administració del capital-imatge, la creació d'una direcció unificada, l'adaptació a un nou entorn socioeconòmic, tecnològic i comunicatiu, i el trencament amb les rutines de funcionament (Eguizábal, 2007). Tot això va provocar que:

La publicidad, en su nueva versión, ya no era el escenario barroco, utópico y extático de los objetos de consumo, sino el efecto de una visibilidad omnipresente de las empresas, las marcas, los interlocutores sociales, las virtudes sociales de la comunicación (Baudrillard, 2006: 16).

Des de fa més d'una dècada, la indústria mediàtica i la publicitat han arribat a conformar una mena de simbiosi:

La publicitat i els mitjans de comunicació han arribat a constituir una perfecta simbiosi. Es necessiten mútuament per sobreviure en el món actual. Les empreses s'anuncien en els *mass* mèdia per augmentar les vendes. Els mitjans de comunicació també s'anuncien ells mateixos per atraure els anunciants i obtenir així més beneficis dels reclams publicitaris i, fins i tot les agències de publicitat s'anuncien. Es produeix així un curiós bucle de supervivència. (Serra, 2001: 296).

D'aquesta manera, podríem dir que, hui, la publicitat passa a definir el repertori d'objectes la possessió-mancaça dels quals ens situa dins-fora d'un espai simbòlic de representació social (Lozano, 2005).

La funció del discurs és, llavors, la generació d'aquest camp fora del qual el consumidor i la consumidora només poden sentir-se com si foren uns individus estranys. En ple segle XXI, tgairebé tots els objectes (o tots els missatges, en el cas de la publicitat institucional) s'han tornat efímers¹⁹³ (Arconada Melero, 2006), almenys des d'un punt de vista simbòlic, i normalment no és la seua funcionalitat qui determina aquell espai dins el qual ens sentirem segurs en el nostre univers objectual, sinó el discurs i, en conseqüència, el missatge publicitari que hi subjau.

5.4 EL MISSATGE PUBLICITARI

La base de la publicitat és la selecció de la promesa que sura en l'enunciació publicitària i la determinació del consumidor potencial al qual va dirigida, això és, quin atribut del producte (o del missatge institucional, si es tracta de publicitat encarregada per alguna Administració Pública) ha de ser venut i a quin prototip de consumidor:

La publicidad tiene que analizar el producto, profundizar en el estudio motivacional del consumidor y diseñar una estrategia creativa, para llegar a crear imágenes que estimulen las actitudes del consumo (Obradors, 2007: 180).

La publicitat és alguna cosa més que un engranatge de la producció i del consum; va més enllà del que seria una comunicació present en tots els consums comunicatius i en la nostra vida quotidiana. A poc a poc, és un eix

¹⁹³ Per exemple: el suc de pinya tradicional va deixar pas fa uns anys al suc *Mediterráneo*, que en poc de temps quedava arraconat pel suc *Caribe*, que, a les darreries del 2013 va deixar pas a l'*Ibiza*, i així successivament.

comunicatiu i un ens social que va atraient tots els sistemes d'expressió en una doble direcció: d'una banda, imita els recursos estilístics i retòrics d'altres discursos (com el literari o el cinematogràfic, per exemple); de l'altra, distorsiona les formes d'enunciació específiques d'aquests altres tipus de discursos, fins que aconsegueix imposar a tota pràctica comunicativa “una forma de operar simplificada, vagament seductora, vagament consensual” (Baudrillard, 1989: 5). Tal com afirma Berger (2002: 23):

Toda imagen publicitaria confirma y apoya a las demás. La publicidad no es simplemente un conjunto de mensajes en competencia, es un lenguaje en sí misma, que se utiliza siempre para alcanzar el mismo objetivo general. La publicidad es la cultura de la sociedad de consumo. Divulga mediante imágenes lo que la sociedad cree de sí misma (...), constituye una especie de sistema filosófico. Lo explica todo con sus propios términos. Interpreta el mundo¹⁹⁴.

La publicitat concebuda com a simple instrument de venda, hui, pràcticament ha desaparegut (Eguizábal, 2007). El fet de pensar que el més rellevant de la comunicació publicitària és vendre gèneres és tan ingenu com pensar que el més important de la moda és ocupar-se de la tasca d'evitar que anem pel carrer sense roba. Per això la comunicació publicitària es configura com si fóra un autèntic discurs social (Steel, 2000), i la seua idiosincràcia comunicativa genera un seguit d'obligacions expressives que, d'una manera o d'una altra, han d'intentar ressituar les persones que reben la comunicació publicitària en el microcosmos que allà se'ls planteja. I, com que cada vegada resulta més complicat diferenciar els productes pels seus beneficis tangibles, la comunicació publicitària –mitjançant allò que en el llenguatge publicitari s'ha anomenat “el benefici emocional” (Lomas, 1996)– s'ha convertit en l'encarregada d'establir simbòlicament aquestes diferències a través de l'imaginari dels consumidors i de les consumidores. La frase de Bernbach

¹⁹⁴ En certa manera, tots aquests atributs que Berger atorga a la publicitat beneficien el seu ús com a eina d'aprenentatge escolar. Es parlarà del binomi publicitat-educació a l'apartat 5.9.

(1981) “los hechos no bastan” deixa clar que ja fa temps que els fets objectius¹⁹⁵, ells sols, normalment no aconsegueixen convèncer els consumidors i les consumidores, almenys en la publicitat estrictament comercial¹⁹⁶.

La comunicació publicitària és un manifest cultural propi de la cultura de masses i fins i tot s’ha considerat exemple de retòrica¹⁹⁷ contemporània (Arconada Melero, 2006: 53). Ha d’intentar dotar els productes (o els missatges) de personalitat, de valor diferencial i de prestigi cultural. En paraules de Sánchez Guzmán (1993: 22):

La economía de la producción da lugar al objeto o producto, al cual se procura una identidad (nominación) y una personalidad (predicación), cuyo resultado es la representación (icono o marca). Ésta se beneficia de la nominación (notoriedad) y de la predicación (imagen de marca), dando lugar a su exaltación. Por último, mediante la celebración de la exaltación (exultación), el objeto se transforma en ídolo.

A qui rep la comunicació publicitària se li presentarà només una part de la realitat, un segment de la realitat que el que farà serà tractar de recodificar i de modificar la seua opinió (prèvia) sobre els productes, els serveis o les conductes socials que s’estiguen anunciant (Reyzábal, 1993).

¹⁹⁵ A l’apartat anterior hem vist les diferents etapes per les quals ha passat la publicitat al llarg del segle XX.

¹⁹⁶ El cas de la publicitat institucional, tal com es farà palés en l’anàlisi dels anuncis (apartat VIII) de la tesi, és diferent.

¹⁹⁷ De fet, Ricarte (1995: 75) afirma que “es fácilmente previsible encontrar en el lenguaje publicitario muchas de las figuras ya clasificadas por los retóricos clásicos”.

Cal tenir present, però, que la retòrica no només es manifesta en el camp de les figures retòriques típiques sinó també en el seguiment de les fases dels discursos originaris d’aquesta disciplina: *inventatio*, *dispositio*, *elocutio*, *memori* i *pronuntiatio*. Hi ha autors que defensen que la publicitat, per elaborar els seus discursos, emprà les cinc fases, com Ricarte (1995) i Ruíz Collantes (2000), que argumenten que basa el seu model de creativitat publicitària “ideal” en la retòrica –afirmen que tot text publicitari ha de considerar-se el resultat d’un recorregut generatiu que va des del “què dir” fins al “com dir-ho” –, però d’altres restringeixen l’actuació publicitària a les tres primeres fases:

De las cinco partes de que consta la Retórica, las dos últimas, *memoria* y *pronuntiatio* (precisamente las que se refieren a los aspectos externos del discurso) carecen de sentido en una sociedad altamente tecnificada como la actual (Rey, 1996: 55).

La publicitat actual normalment no articula només els seus missatges sobre la part funcional del producte (o del missatge), sinó que posa el punt de mira de la diana comunicativa en el fet d'intentar eixamplar el valor percebut pel consumidor/-a, això és, fomentar que paga la pena desembutxacar una determinada quantitat de diners per aquell producte (o que paga la pena parar atenció al missatge, en el cas de la publicitat institucional), cosa que s'aconsegueix gràcies a la càrrega simbòlica que la comunicació publicitària porta adherida.

La comunicació publicitària ha abandonat el discurs informatiu i convincent sobre els objectes i ha passat a apostar per un discurs seductor (Arconada Melero, 2006) que, com a forma de comunicació, ja no es pot caracteritzar per la seua condició afirmativa o negativa. Fa més de trenta anys, a principis dels 80, González Martín (1982: 35-36) afirmava que "Toda publicidad es por naturaleza afirmativa y laudatoria", però convé tenir present que la situació ha canviat i que la comunicació publicitària actualment:

Ya no constituye las buenas noticias de los medios de comunicación. Su humor, que es una de sus principales herramientas, ha ido del color rosa al color negro. Y en cuanto a la exaltación de los objetos, qué puede decirse (ni positivo ni negativo) si éstos han ido desapareciendo de los mensajes. Hoy, sin embargo, otros caracteres que parecen más permanentes en el tiempo y, en consecuencia, más definitorios de la naturaleza de la comunicación publicitaria: su condición económica (no tanto en un sentido crematístico como expresivo), su empleo de la apropiación estratégica y su índole estética (Eguizábal, 2007: 133).

La comunicació publicitària, segons aquest darrera cita, cal entendre-la, doncs, com una suma de manifestació econòmica, d'adequació estratègica i de configuració estètica. El fet que siguem capaços de deduir amb facilitat quan un anunci és una simple traducció d'un que ja existeix (en un altre lloc), o la resposta d'una marca comercial a un altre anunci de la competència, són fets que demostren la disminució dels components denotatius de la publicitat que rebem hui en dia en favor d'un ús més indiscriminat de recursos emocionals

(Obradors, 2007). Perquè, cal tenir-ho present, la comunicació publicitària ni és un art ni és una ciència¹⁹⁸, és “una técnica en la que los publicitarios ingenian una serie de contenidos (de significados) con los que enriquecer los productos” (Eguizábal, 2007: 68-69).

És per això que, tal com va advertir Barthes (1967), la manera que la comunicació publicitària emprava per expressar-se és el llenguatge que d'una manera més eficaç aconseguia bastir i educar l'imaginari col·lectiu dels qui habitem en les societats contemporànies. I ací rau un altre dels elements per postular-se a favor de la publicitat com a eina d'aprenentatge escolar.

Contrastat amb “otros discursos del pasado (como el mítico, el ideológico y el religioso), que aludían al pasado o al porvenir” (Lomas, 1996: 37), la comunicació publicitària exigeix el *present absolut* (Pániker, 2008) i actua com un element social on s'hi fonen els afanys, els desitjos de les persones, les maneres d'entendre el món i els estils de vida en els quals:

Se mezclan los mitos arcaicos, las creencias tradicionales e incluso las utopías liberadoras con el fin de hacer emerger ese brebaje final y seductor con el que se construye la actual mitología (y la actual ideología) del objeto cotidiano (Lomas, 1996: 38).

Amb la comunicació publicitària recorrem el trajecte que va de les coses quotidianes a les sensacions poètiques, de la realitat al desig, perquè el llenguatge de la publicitat¹⁹⁹ “inventa virtudes, omite alertas, planifica

¹⁹⁸ Prat Garballí ja s'expressava així fa cent anys, a principis del segle passat (1915: 16):

La publicidad no será nunca una ciencia como las matemáticas. Tiene sus leyes (...), pero la materia sobre la cual opera el espíritu humano, es de una movilidad, de una variedad, de una complejidad tan grandes, la ecuación personal desempeña un papel tan importante en sus cálculos, que nunca podrá reducirse a éstos verdaderos teoremas.

¹⁹⁹ L'assimilació d'aquest llenguatge publicitari que duem a terme en la nostra vida diària exigeix un cert “aprenentatge cultural” (Verdú, 2005) mitjançant el qual anem adquirint les nostres habilitats comunicatives, el nostre *saber triar* i el nostre *saber fer* (Hansen, 2010), conceptes que “acceptan la lógica de la segregación social desde una cierta ilusión democrática de promoción y ascenso (nuestro querer “ser”)” (Lomas, 1996: 38). L'objecte anunciat té, així,

obsesiones y prefabrica los gustos” (Benedetti, 1993: 11). I què és, al cap i a la fi, allò que aconseguix situar la comunicació publicitària fins i tot per damunt de la crítica o de la valoració dels productes que hagen pogut dur a terme els experts? No és sempre allò que diu el cartell que apareix a la darrera seqüència de l’anunci, ni el gest simpàtic de l’actor o de l’actriu de torn, ni la musiqueta d’acompanyament que tant ens ha cridat l’atenció i que ha fet que deixàrem de llegir la revista que teníem a les mans, sinó l’esclatxa seductora que els reflecteix a tots en la nostra retina: l’enunciat publicitari.

L’enunciat publicitari es conforma a partir de l’addició d’un grup d’elements –textos escrits, orals, imatges, música, gestos, postures físiques, combinacions de colors... – que es conjunten d’acord amb uns paràmetres específics, els del llenguatge publicitari. Això no obstant, per al receptor/-a del missatge, l’enunciat publicitari és també el suport físic o psicològic que materialitza la transmissió d’aquesta seqüència de signes.

La informació “transportada” fins al receptor modifica les dades que aquest posseeix sobre el seu entorn i li permet adaptar la seua conducta (comprar el producte, en el cas de la publicitat comercial, no beure si ha de conduir, votar, conscienciar-se que no pot tirar la punta dels cigarrets per la finestra, etc, en la publicitat institucional). Amb tot, convé tenir clar que un enunciat publicitari no és tant un sistema d’informació com un sistema de significació:

Tanto los productos como las instituciones pierden su materialidad para mudarse en signos. Su utilidad pasa a convertir-se en algo residual, y es lo que representan (no lo que son) lo que adquiere sentido. En el caso de las mercancías, su posesión es siempre la posesión de otra cosa (estatus, juventud, belleza, éxito...), por eso es necesaria la información sobre el producto. Cuando, por ejemplo, en el anuncio de un brandy aparece un dato como “casa fundada en 1835”, tras la aparente información se esconde su significación, la de que tal bebida es buena porque tiene una tradición, y adquiriéndola compras un cierto valor: “tradición, nobleza, prestigio”. En

aquest “doble sentit” (Maffesoli, 2009) de delimitació i de transgressió, de submissió i d’utopia, que de vegades li atorga una mena de contingut mític o fins i tot d’aura poètica.

realidad nos daría lo mismo que pusiese 1820 o 1850, porque lo importante no es el dato, sino la significación que arrastra. (Eguizábal, 2007: 115)

En realitat, l'única informació intransigent és la de l'existència del producte (o del missatge). Aquest, o bé es presenta a si mateix o bé ho fa amb un mitjancer (que pot ser un personatge famós o també un actor o una actriu no coneguts, pot ser una música, etc.). Però de seguida arriba la significació: se li atorga un nom, se li proporciona un caràcter, és a dir, una existència simbòlica, perquè “esta es la principal labor de la publicidad: dotar de la existencia simbólica a los objetos, sean productos o instituciones. El objeto del que no se hace publicidad, no existe²⁰⁰ (Eguizábal, 2007: 116).

Gràcies a la força dels enunciats publicitaris, el consum pot acabar convertint-se en una forma de viure, en una acció que cal que siga contínuament renovada, una acció on la publicitat fa a la vegada de mitjancera i de portadora de missatges entre els objectes i les persones, i reproduïx estratègicament el procés semiòtic que la mateixa societat ja havia produït (mostrant el valor antropomòrfic dels objectes i destapant el valor objectual de les persones), i els objectes passen a tenir un valor simbòlic, més que no pas un valor de canvi i material (Baudrillard, 1985).

Una altra qüestió significativa és la manera d'arribar al ventall més ample possible d'aquell públic que conforma l'objectiu del producte. Aquí Bernbach (1981: 36) torna a insistir en el fet de no argumentar: “dado que los puntos de vista de todos los individuos que constituyen el *target* son muy dispares, hay que llegar a sus instintos y a sus deseos, pero no a su razón (...). Nuestros deseos dominan el pensamiento”. És per això que el missatge publicitari ha de ser:

²⁰⁰ En aquest sentit, Mercadona i Zara poden ser dues excepcions. Són dues empreses líders dels seus respectius sectors, però cap de les dues no fa publicitat televisiva. El cas de Mercadona encara és més curiós que el de Zara, perquè Mercadona tampoc no fa publicitat ni a nivell de premsa escrita ni de tanques publicitàries.

Fuerte y conciso, a la vez que ambiguo; que al ocultar esté enseñando (como la poesía); capaz de estimular a todas las capas del público objetivo pero consiguiendo que el espectador crea, o mejor dicho *sienta*, que va dirigido personalmente a él (Obradors, 2007: 181).

D'aquesta manera, el valor simbòlic de l'objecte finalment acaba portant les persones cap a un procés de fetitxització²⁰¹, que passa a erigir-se com a regenerador del sistema, més encara si es té en compte el desig d'acumulació material que senten la majoria de les persones en la societat actual. Es tracta d'un fetitxisme que ja havia anunciat Marx en el seu temps i que, en definitiva, es construeix com l'element que justifica tot allò que s'ha desenvolupat: la funcionalitat del producte (o del missatge) sovint queda arraconada a un costat, totalment desplaçada de l'element important, que ara és ocupat pel seu valor simbòlic, sobre el qual operen les promeses i els anhels que hauran d'aconseguir els espectadors o les espectadores:

En este punto Marx es como uno de esos físicos del siglo pasado que estudiando las leyes del cosmos preveían la existencia de planetas, aún no contemplados por los instrumentos disponibles en su época; al hablar de que los objetos comerciales constituyen fetiches, es decir, medios de poder sin proporción con su naturaleza intrínseca, estaba prediciendo, aun sin referirse expresamente a ella, la moderna función publicitaria de creación de imagen,

²⁰¹ Les anàlisis d'orientació psicoanalítica que han dedicat una part dels seus estudis a la publicitat han insistit en la posició fetitxista de l'objecte en la publicitat. Des de Freud, el fetitx és un objecte associat per contigüitat espacial o temporal al descobriment de la manca de penis en la dona. És per això que pot deduir-se que el fetitxisme es caracteritzarà per tractar-se d'una estructura semiòtica metonímica, de tal manera que aquesta metonímia mirarà de restablir la plenitud imaginària de l'objecte, això és, tendirà a reconstruir la societat narcisista:

Precisamente porque su tarea estriba en la restauración de esa protoimagen narcisista, el fetiche, incluso si tiene una estructura semiótica, está más próximo del orden de lo imaginario que de lo simbólico. [...] El fetiche se nos descubre en una posición de bisagra entre el orden semiótico y el imaginario. De ahí su extremo interés teórico a la hora de comprender la articulación entre las estrategias retóricas y las imaginarias. (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 42).

Així doncs, la força dominant d'articulació narrativa de l'objecte fetitxitzat en un anunci és molt gràfica. A diferència d'allò que succeeix amb els objectes màgics dels contes fantàstics –objectes “transitius”, perquè l'heroi ha d'obtenir-los si vol assolir el seu procés de maduració–, l'objecte publicitari fetitxitzat és “intransitiu”: es presenta com un objecte associat directament, amb la consecució del desig, sense cap mena d'element que faça de mitjancer temporal, d'espai o narratiu.

que más tarde o más temprano habría de aparecer. Si la fetichización de los objetos se constituye en principio básico para la funcionalidad del sistema, es obvio que éste habría de poner en marcha un subsistema para la creación de un imaginario en torno a los objetos, con la misma tecnorracionalidad aplicada ahora al ámbito de la producción y del intercambio comercial. Es notable observar en este sentido cómo en la evolución histórica de los mecanismos retóricos de la publicidad se ha producido la aparición de un discurso progresivamente menos ceñido a los valores funcionales de los productos y más en línea con su asunción como fetiches, como signos de valor mágico, sin los cuales no puede alcanzarse la virilidad, o la femineidad, o el romance, o la preeminencia, o la modernidad. Un estudio comparativo de la evolución reciente de la publicidad muestra que esta dimensión mágica es cada vez más presente, ya que milagros, sueños y duendes modernizados se suceden con mayor frecuencia y así «El fetichismo de los productos consiste en primer lugar en vaciarlos de significado, ocultando la realidad de las relaciones sociales objetivadas en ellos mediante el trabajo humano, para así inyectar relaciones imaginario-simbólicas, para construir significado a un nivel secundario. La producción vacía. La publicidad llena. Lo real es ocultado por lo imaginario» (León, 1996: 39).

Una vegada ja s'ha aconseguit convertir el receptor/-a en l'eix principal de la comunicació publicitària –fet que, per tant, determina i condiona en gran part el text publicitari–, es pot pensar que, tal com ocorria en el cas de la mercaderia, ha d'operar algun procés en l'acte perlocutiú de la compra, posterior al primer acte perlocutiú, el del consum textual. Aquesta acció es manifesta en l'àmbit econòmic com a suport material, però té implicacions que no són ben bé materials: es compra el valor del signe amb diners, però allò que adquireix el consumidor/-a és tant l'objecte com el valor simbòlic que l'impregna²⁰². Es tracta d'un valor intel·lectual que, en el procés de l'enunciació publicitària, ja havia estat anunciat sota la forma d'una promesa que calia completar i que feia falta realitzar:

Contiene las ideas de la identidad que aparece mediatizada por el uso de la mercancía en cuestión. Estas ideas ofrecen al destinatario la promesa de que después de la adquisición, se reflejarán en su nueva autorrepresentación, y, de esta forma, resolverán el problema de la identidad. Se procura que los espacios imaginarios en torno al producto se conviertan en espacios en

²⁰² Si això no fos així, la publicitat no comercial, com la institucional, no tindria l'eficàcia que en el capítol següent veurem i comprovarem que sí que té.

nuestra imaginación que serán llenados mediante la actividad estético-simbólica. Un pantalón, un cigarrillo, una bebida, son ahora “más” que unos meros pantalones, unos cigarrillos o unas bebidas. Su consumo induce a la imaginación de la identidad. A este respecto, la estética de la mercancía configurará las necesidades y la forma en la que nosotros experimentamos el placer que nos proporciona, influyendo, así, dramáticamente, en la cultura cotidiana (Mattelart, 1991: 219).

En aquesta cita, Mattelart apunta el principi central que regeix l'acte perlocutiú del receptor/-a a l'hora de dur a terme la compra: la idea del “jo”.

El consumidor/-a, quan compra un objecte que s'ha convertit en un símbol, adquireix, al mateix temps, un valor; i el valor ara s'usa com a suport per tal de construir el seu propi ego (en comparació amb el dels altres). És a dir, que, en definitiva, el receptor/-a es defineix en relació amb les mercaderies, amb els productes i amb els missatges:

El perfecto consumidor no se define primeramente por el comprar sino por una cierta condición de ser: es un hombre de sensaciones y da valor fundamental a cuanto le ofrezca una satisfacción de carácter primario en el plano de los sentidos; es un hombre que reifica²⁰³ todo. Objetos, valores, otros seres, constituyen medios en función del yo; es un hombre que entiende la libertad en un sentido reductor, como pura ausencia de compromisos con lo que proceda del exterior, como pasión, libertad de movimientos, aventura, evasión, locura y voluptuosidad (León, 1996: 24).

Els elements que la publicitat proporciona ajuden el receptor/-a a entendre la realitat i el món que l'envolta, fins que aconsegueix convèncer-lo que tot es troba al seu abast, a tocar de la mà. Tot té un preu, tot pot estar sota el seu domini. Però, perquè siga així, en primer terme ha de patir un procés de reducció, que el portarà a un estat similar al dels objectes. En aquest sentit, el concepte de “jo” funcionarà fonamentalment a partir de la seua relació amb els objectes. Perquè convé no oblidar que el paper de la publicitat és:

²⁰³ Sánchez Corral (1997: 353) defineix el concepte “reificació” de la següent manera: “Proceso opuesto a la antropomorfización, que consiste en la transformación de la categoría persona en la categoría objeto. De ahí que se emplee como sinónimo de objetualización” .

Crear objetos personalizados (es decir, predicarlos, crear imagen de marca²⁰⁴), su función de uso decae en favor de su función de intercambio simbólico. Los objetos son ya –a través del discurso publicitario– sinceros o espontáneos, simpáticos o atrevidos, aventureros u hogareños (Eguizábal, 2007: 284).

Per a Baudrillard, allò més és important és tenir en compte que els objectes:

Se entregan, se exhiben, lo buscan a uno... le demuestran a uno que existen por la profusión de sus apariencias... El objeto lo tiene a uno presente, *lo quiere*. Y porque lo quiere, uno siente que existe: queda uno personalizado (Baudrillard, 1985: 193).

Es proposa, per tant, la identificació del “jo” del receptor amb el “jo” dels elements de l’anunci²⁰⁵, que actuen a la vegada com un alter ego dels emissors i/o del producte o del missatge institucional; perquè, aquest alter ego té allò que ells desitgen, allò que els pot proporcionar la satisfacció, el plaer i la felicitat²⁰⁶. S’intenta relançar la conceptualització d’un ego diferenciat de la resta amb l’adquisició del simbolisme objectual.

Aquest procés es converteix, finalment, en una mena de contradicció, perquè, lògicament, s’intentarà vendre el màxim nombre de productes possibles (o que el missatge institucional pugui convèncer a la majoria dels receptors/-es) i, per tant, s’acabaran conformant egos similars i que, paradoxalment, podrien acabar bastint una massa social cada vegada més homogènia.

²⁰⁴ En l’apartat 5.5 ens ocuparem de la funció de la marca en l’enunciació publicitària.

²⁰⁵ Aquest és un dels elements que validen la publicitat com a instrument didàctic i que, per tant, esdevé una font eficaç de transmissió de coneixements.

²⁰⁶ La il·lusió que pot arribar als receptors i a les receptores, allò que desitgen mitjançant la possessió del fetix, es pot aconseguir mitjançant l’estudi detallat del receptor:

Así como un individuo competente en la comunicación interpersonal “tiene margen” cuando trata de influir sobre otros, algunos anunciantes, cuyas carreras están dedicadas por entero a determinar qué es lo que valoramos, corren con ventaja. Estudian nuestro sistema de normas y desarrollan mensajes que nos convencerán de que lo que deseamos puede lograrse al adquirir los productos que ellos anuncian. (Reardon, 1983: 217).

Aquesta col·lectivització de l'individu s'amaga sota la fal·làcia de la llibertat, tant individual com d'elecció (Remolar, 2009). Es transmet la falsa creença que la persona és lliure d'escollir allò que vol consumir, però amb la suposada "elecció lliure" dels productes, amb el consum sense coaccions, l'individu va inserint-se, irremeiablement, en el sistema social imperant²⁰⁷:

Ningún objeto se ofrece al consumo en un solo tipo. Lo que se le puede negar a uno es la posibilidad material de comprarlo. Pero lo que se le da a uno a priori, en nuestra sociedad industrial, como una gracia colectiva y como signo de una libertad formal, es la elección. En esta disponibilidad descansa la "personalización". En la medida en que toda una gama se le ofrece, el comprador rebasa la estricta necesidad de la compra y personalmente se compromete más allá. Por lo demás no tenemos siquiera la posibilidad de no elegir y de comprar simplemente un objeto en función del uso, pues ningún objeto se propone hoy en día al "grado cero" de la compra. De grado o por fuerza, la libertad de elegir que tenemos nos obliga a entrar en el sistema cultural. Esta elección, por consiguiente, es específica: si la resentimos como libertad, resentimos menos que se nos imponga como tal y que a través de ella sea la sociedad global la que se imponga a nosotros. Elegir un coche en vez de otro lo personaliza a uno quizá, pero el hecho de elegir, sobre todo, lo asigna a uno al conjunto del orden económico (Baudrillard, 1985: 159-160).

Els objectes i els missatges, a partir del procés d'antropomorfització, no només han canviat la seua naturalesa sinó que a més, deixen via lliure a la percepció dels individus a l'interior de la societat mitjançant el simbolisme que se'ls ha atorgat (amb la imatge de la marca). És a dir, en certa manera fins i tot són els elements que autoritzen la constitució de l'estatus social del receptor/-a (Fenollar i Ruíz, 2004). Es pot extraure, doncs, una conclusió bàsica: amb l'adquisició de la mercaderia s'aconseguirà tant un determinat estatus social com també un concepte d'individualitat i, a més a més, el fet d'aconseguir les expectatives de satisfacció, de felicitat i de desig. Molts objectius amb un únic mitjà, un context ideal per als anunciants, en paraules de Reardon (1983: 216):

²⁰⁷ El fet que la publicitat siga capaç d'inserir el receptor audiovisual en el sistema social imperant és un altre element que beneficia l'acció pedagògica de posar la publicitat al servei de l'acció educativa.

Algunas normas de la influencia: cuanto mayor sea la cantidad de objetivos a lo que cabe acceder por un solo camino, mayor probabilidad habrá de que la persona tome ese camino. En segundo lugar, cuanto más específicamente definido esté el camino de acción hacia un objetivo, más probable es que la estructura motivacional que conduzca al objetivo llegue a controlar la conducta.

Aquest camí al qual fa referència la darrera cita és la compra del producte (o l'assimilació del missatge, en la publicitat institucional), perquè, al cap i a la fil, com afirma León (1996), els objectes són l'única font de satisfacció, o, almenys, tal com s'analitzarà en el següent apartat del treball, l'única via de saciar les necessitats psicològiques que els enunciats publicitaris van enginyant.

Pensar que la seducció de l'enunciat publicitari recau només en l'atractiu dels missatges és simplificar la qüestió: la seducció és un procés que no es limita a cap àmbit concret de la societat, sinó que ha esdevingut el mitjà pel qual s'esborra la coerció disciplinària habitual del món modern:

Lejos de circunscribirse a las relaciones interpersonales, la seducción se ha convertido en el proceso general que tiende a regular las organizaciones, la información, la educación, las costumbres (Lipovetsky, 1986: 17).

Aquesta seducció, d'alguna manera, ens impedeix pensar des del llenguatge publicitari (Semprini, 1995), perquè l'acaba convertint en intraduïble a uns altres sistemes; així, l'enunciat publicitari es converteix en un sistema autònom, propi, que esdevé més aviat poc productiu, ja que necessita constantment injeccions externes de creativitat per tal d'evitar estar dient sempre el mateix amb paraules idèntiques, gestos, etc. (González Martín, 1982). És per això que a l'enunciat publicitari:

Se configura un dispositivo técnico de creatividad²⁰⁸ cuya misión es insuflar las dosis pertinentes de carga creativa que han permitido la evolución del discurso

²⁰⁸ Aquesta part creativa necessita, per tal de resultar efectiva, tant els codis verbals com els no verbals (Patterson, 2010), és per això que la tesi se centra en els dos camps.

publicitario. De otra manera, la publicidad habría estado condenada al manejo de un breve repertorio de cliché (Eguizábal, 2007: 25).

Així, l'enunciat publicitari recorre a estratagemes comunicatius orientats, en alguns casos, a l'al·lusió dels valors utilitaris dels objectes: s'emfasitzen les qualitats del producte, el "valor d'ús" i la "raó pràctica" de l'objecte (Lomas, 1996); però, en altres ocasions, també necessita el foment dels desitjos més íntims i dels plaers més ocults (Steel, 2000), o l'estímul simbòlic del "valor afegit" de la distinció social (Pérez, 2005), o l'atribució al·legòrica de significacions ontològiques a l'objecte anunciat que afecten –a causa de la identificació del subjecte– l'ésser (o al "voler ésser") de les persones (Lomas, 1996).

La visió semiològica de Péninou (1976: 79) va detectar amb precisió aquestes dues *ideologies de la creació publicitària*²⁰⁹: d'una banda, "la denotación referencial con finalidad informativa"; de l'altra, "la connotación con finalidad psicológica". Dit d'una altra manera:

Las ideologías comunicativas de la publicidad obedecen a dos orientaciones o *formas de hacer del discurso* de la persuasión: una publicidad que *anuncia*, mediante la referencia a los objetos y la representación en el discurso del mundo aludido en el anuncio, y una publicidad que *enuncia* en la que la significación se dispersa en el texto en mil y un significados aleatorios con el objetivo de predicar otras cosas, de construir un espectáculo en torno a la marca o al objeto con el fin de situarlos en el centro de las miradas del deseo y de procurar así cierto placer (Lomas, 1996: 67).

La primera té com a finalitat "informar sobre el producto, [...] proponer un trozo de vida apenas más verdadero que la verdad" (Ogivly, 1963), la segona s'esforça per "crear una analogía, aprovechando que en cada consumidor hay un poeta que duerme [...], por eso intenta construir más allá del referente" (Imbert, 1995: 61). És per això que tot enunciat publicitari es pot plantejar en funció de dues hipòtesis comunicatives:

²⁰⁹ En l'apartat VIII, quan s'analitzen els anuncis del corpus, es podrà constatar aquesta dualitat denotativa-connotativa que apunta Péninou.

-Condicionat per uns referents denotatius²¹⁰, que al·ludeixen a persones, objectes, idees i serveis que descriuen les qualitats externes o materials dels productes i que argumenten, a partir d'aquesta "realitat" antecedent a l'enunciació publicitària, sobre la conveniència de l'adquisició i l'ús del producte. Els procediments textuais i narratius contribueixen a crear en el lector/-a una certa sensació de realitat, amb l'objectiu que "el discurso parezca puro enunciado de las relaciones necesarias entre las cosas de tal manera que este desarrollo sintagmático se vea en la linealidad del spot o del texto" (Floch, 1993: 214).

-Marcat per uns referents connotatius²¹¹, que construeixen la significació simbòlica de l'objecte i li afegixen una certa "plusvàlua de sentit" (Gombrich, 2003) per tal d'exaltar tot allò distintiu d'una marca i la "gratificación íntima o social que se deriva de su uso y ostentación" (Lomas, 1996: 69). En aquest cas, el sentit no és anterior a l'objecte, és més aviat un "valor afegit" (Torregrosa Carmona, 2006) que es construeix en la col·laboració de les connotacions al·ludides per la textura simbòlica de l'anunci i el "fer interpretatiu" (Lomas, 1996) del destinatari/-a. Així, la significació es basteix "més enllà del referent" (Imbert, 1995: 61) apel·lant els coneixements del lector/-a i col·laborant amb el seu *fer cognoscitium* (Mattelart, 1991) i amb la seua *enciclopèdia cultural* (Eco, 1979).

Caro (1994: 121) destaca les dues diferències més visibles en el pla de l'expressió formal entre els dos models d'enunciat publicitari: si en la base de l'enunciat referencial (denotatiu) hi ha el "text lingüístic" i els seus valors

²¹⁰ Aparici i García Matilla (2008: 106) defineixen així el nivell denotatiu: "en este nivel de lectura nos ajustamos de manera literal a lo que nos es mostrado, a lo que percibimos objetivamente".

²¹¹ Aparici i García Matilla (2008: 107) conceptualitzen així el nivell connotatiu: "la recepción de unas imágenes, en cuanto a sus significados, termina por construir un segundo mensaje, que puede estar en franca contradicción con lo que se percibe desde un punto de vista connotativo".

descriptius i argumentatius, en la base de l'enunciat simbòlic (connotatiu) agafa força el valor de la imatge.

Però en aquest “juego entre lo obvio (denotativo) y lo obtuso (connotativo) que tiene lugar en los escenarios de la persuasión” (Lomas, 1996: 70) els usos dels codis verbals i no verbals de la comunicació publicitària construeixen el sentit de forma solidària, per això s'han de distingir els missatges lingüístics dels icònics i també s'han de diferenciar els valors simbòlics (connotats culturalment) dels valors literals (objectes, missatges i accions denotats) i dels enunciats verbals o visuals.

Es fa necessari, per tant, atendre a les interaccions verbals i icòniques, però també a les diferents funcions que els signes icònics i lingüístics estableixen entre si per tal de poder emfasitzar allò connotat (Chebat i Henault, 1974) i per tal de poder crear unes necessitats psicològiques que, al capdavall, permeten delimitar la “cadena flotant de significats” (Alonso, 2005) en la qual vivim immersos, una cadena que ens porta o bé cap a la compra del producte (en la publicitat comercial) o bé cap al terreny del missatge que es vol transmetre (en la publicitat institucional).

En general, allò que els consumidors i les consumidores de la indústria mediàtica intenten saciar són necessitats individuals, socials, diversió i “escapisme” (Zillmann i Bryant, 1996). Les gratificacions que n'obtenen són de tipus emocional i de tipus intel·lectual. D'acord amb la piràmide d'Abraham Maslow, David Kitz (Montoya, 2010: 168) presenta una relació de les necessitats humanes que té qui fa ús de les empreses de comunicació:

- Cognitives: relacionades amb la informació, amb el coneixement i amb la comprensió.
- Afectives: tenen relació amb experiències emocionals i amb el plaer.
- D'integració personal: fan referència a l'esforç de credibilitat, de confiança i d'estabilitat (a nivell individual).
- D'integració social: es refereixen a l'esforç de contacte amb la família, amb les amistats i amb la resta de l'entorn.

- D'escapada: són les necessitats relacionades amb l'evasió, amb l'intent d'alleujar l'estrés i amb la diversió.

La majoria de les investigacions que es duen a terme actualment es marquen com a objectius el fet de comprovar les hipòtesis que s'identifiquen amb les gratificacions i el consum de la indústria mediàtica, amb la connexió entre gratificacions desitjades i obtingudes, així com també amb els orígens socials i psicològics de les exposicions als mitjans (Montoya, 2010).

Aquesta variació de mètodes aplicables a la construcció de parcialitats i aquesta utilització de forma indiscriminada de "l'objectivitat" com a mite hegemònic acostumen a concloure amb allò que alguns autors situen en el graó més alt de desinformació: la construcció de "realitats" mediàtiques alienes al camp de la realitat (Serrano, 2009). Així, en aquest context, els mitjans miren de curullar aquestes necessitats amb l'objectiu d'imposar el missatge que desitgen, ja que tenen la capacitat (i l'ambició) de poder inserir-lo en el camp intel·lectual i en l'emocional de la psique humana.

Tot i l'embranchida en la difusió d'internet esdevinguda en els darrers anys, la televisió és, encara, el mitjà amb més impacte. En ella s'hi exhibeix un tipus de realitat, segmentada en categories socials, que els i les televidents interpreten en la seua vida quotidiana (Imbert, 2008). Aquesta interpretació es porta a terme mitjançant codis culturals que forneixen una mena de consens al voltant de com interpretar el significat simbòlic de les imatges que es mostren (Hirschman i Thompson, 1997)²¹², és el que fa que la televisió permeta que s'accepte com a real el que la pantalla ensenya (Shrum, 1998) i, per tant, televisió i publicitat mantenen una relació simbòlica; però, en aquesta relació, la televisió, quan mostra uns productes- i els presenta com a més desitjables que uns altres-, el que fa és augmentar l'efecte de la publicitat (Hirschman i

²¹² Citat a Fenollar i Ruíz (2004).

Thompson, 1997)²¹³. Encara més, la televisió i la publicitat, en certa manera, han mercantilitzat l'amor que les persones expressen mitjançant els diners que gasten en productes que multipliquen els ingressos de les empreses, que moltes vegades ni tan sols resulten útils a aquests éssers estimats a qui regalem els productes:

Los productos se convierten en seres vivientes a los que hay que amar, incluso por encima de los seres humanos. Mientras que seres vivientes se convierten en mercancías²¹⁴, las mascotas robots reciben el cariño que se siente hacia los animales pues “no hay que atenderlos como a los reales”. De tal forma, la alta exposición a la televisión implica una mayor actitud hacia la realidad social presentada por el medio, y una mayor actitud hacia la realidad presentada en la publicidad. (Montoya, 2010: 270).

El discurs publicitari, segons Belk (1988), condiona l'acte de consumir, que és una producció del *self*²¹⁵ desitjat mitjançant les imatges i els estils que transmeten les possessions –perquè abracen imatges anhelades que permeten al consumidor/-a sentir que ha tocat amb els dits l'èxit, ja que posseeix productes que projecten aquestes imatges (Richins i Dawson, 1992).

El consumidor/-a instrumentalitza els significats dels productes que ha vist anunciats en el mitjà de comunicació en funció de la informació que poden transmetre i de la utilitat que tenen, cosa que, al remat, fa que fins i tot utilitzi el significat social dels productes com a instruments culturals de la seua vida quotidiana (Aggarwal, 2004). I ací rau un altre dels motius que justifiquen i que possibiliten l'ús de la publicitat com a eina d'aprenentatge.

La construcció de la publicitat com una eina comunicativa que acaba creant necessitats psicològiques en qui la rep comporta la seua caracterització

²¹³ Citat a Fenollar i Ruíz (2004).

²¹⁴ Aquesta afirmació tan contundent es pot entendre millor si es té en compte que Montoya és una autora molt crítica amb el capitalisme, al qual li atorga quasi tots els mals que patim les societats actuals.

²¹⁵ Entenem per *self* el significat que dóna Reed II (2004): la suma de les identitats de l'individu.

com un discurs eminentment intencional, cosa que permet que, de vegades, el component informatiu siga secundari²¹⁶:

Parece razonable suponer que cuando la gente está preparada para una pelea ardua y se encuentra con que su preparación no era necesaria, sus defensas caigan, y se vuelva más vulnerable a la persuasión. Dejan de preparar contraargumentos (...). Si los individuos se preparan para una provocación menor y se encuentran con una barrera de argumentos sólidos que contratan su posición, es posible que utilicen todos sus argumentos para desquitarse (Reardon, 1983: 146).

La publicitat, al capdavant, no crea necessitats bàsiques de supervivència, perquè els objectes no sempre satisfan necessitats, almenys no necessitats materials. Ningú no té al bany quatre flascons de colònia per posar-se'ls alhora: la necessitat de posar-se colònia –cas que aquesta necessitat existira– quedaria suficientment saciada si en destapem una i ens la posem. La compra de les altres tres colònies respon a necessitats psicològiques, a raons d'estatus, d'atribució o, fins i tot, de malgastament (Illouz, 1997).

El consum no sempre respon a l'ideal d'una realització personal, d'una pugna per un progrés social o individual, més aviat té un significat psicològic: suscitar l'admiració o l'enveja (Eguizábal, 2007).

El que es consumeixen són significats, i aquest consum, tot i que queda determinat per la disposició econòmica de cada persona, sovint, no té límits. I es tracta d'un consum que es veu reforçat per la legitimitat social de la publicitat en les nostres societats (Piñuel i Lozano, 2006), ja que “la publicidad parece haber entrado en las costumbres y formar parte del mobiliario” (Mattelart, 1991: 128), o, tal com apunta Fabbri (1990: 20) “la publicidad es el único discurso de nuestra sociedad que tiene valor de decir que no existe una posición de moralidad”²¹⁷.

²¹⁶ No és el cas de la majoria d'anuncis institucionals (García López, 2001).

²¹⁷ Per això, ja a la dècada dels anys 70 del passat segle XX, Eco (1972: 320) afirmava que:

La función moral de la investigación semiótica consistiría en reducir las ilusiones “revolucionarias” del publicitario idealista, que siempre encuentra una excusa estética

5.5 LA FUNCIÓ DE LA MARCA EN L'ENUNCIACIÓ PUBLICITÀRIA²¹⁸

La imatge de marca és una estructura que singularitza de manera intangible la cultura, les aspiracions, els objectes i els ideals que una empresa comercial o una institució pública volen posar en coneixement de la societat (Santiago Barnés, 2006). És una representació mental a través de la qual es genera i es desenvolupa tot un procés d'elaboració creatiu que concentra la manera de fer, de dir i d'actuar d'una companyia empresarial o d'una institució, que són els qui encarreguen la producció dels anuncis.

Aquest concepte d'imatge de la marca pren rellevància en la mesura que és considerat com "lo verosímil por excelencia, que crea en el que la experimenta una idea de que lo que piensa de la realidad es lo real y no una representación artificial de la realidad. La imagen de marca se convierte en sinónimo de estado de opinión activo y generado" (Chaves,1988:31), i, consegüentment, també es converteix en la capacitat de generar valors positius o negatius a l'empresa (Benlloch Osuna, 2012:105).

La imatge, per a Costa (2004), entesa "como el "supra-valor de referencia", integra la imagen identitaria de la marca (en su vertiente comercial) y la imagen corporativa, en su sentido institucional o global, [...], y se convierte en generadora de valor", però cal tenir present que "la identidad es el centro de anclaje de la imagen, y es parte esencial de la personalidad del sujeto" (Costa, 2004: 157-159).

En aquest sentit, Costa defineix la imatge com allò que "integra la identidad material y la simbólica que, junto con el nombre, constituyen el nudo

para modificar los sistemas perceptivos, del gusto, de las expectativas del público, a quien de hecho está sometiendo a un proceso continuo de degradación de la inteligencia y de la imaginación.

²¹⁸ Encara que en la publicitat institucional la funció de la marca no siga tan rellevant com en el de la publicitat comercial (García López, 2001), s'ha considerat que calia incloure aquest apartat en aquest capítol, atès que d'allò que s'ocupa el capítol és de dur a terme una aproximació a tots els vessants que ajuden a caracteritzar la publicitat com un autèntic eix d'organització social, econòmic i cultural.

identitario de la marca [...] Aquello que persiste en la memoria sintética del público, aquello que estimula las decisiones de compra, y las actitudes de fidelidad de consumidores y usuarios” (Costa, 2004: 164-165).

Capriotti (2007: 2) concreta aquestes aportacions i proposa aquestes dues definicions:

Por identidad de marca, entendemos el conjunto de atributos o características con los que la marca se auto identifica y auto diferencia de las demás. Las organizaciones desarrollan estrategias de Identidad de Marca, que les permitan establecer los parámetros básicos de actuación y comunicación de la marca. Pero, por otra parte, los destinatarios-públicos también construyen su propio perfil de la marca, otorgando sentido a las mismas, a partir de la interpretación de todas las comunicaciones de la marca, pero también de las de otras marcas y del entorno general. Esta construcción de sentido por parte de los destinatarios-públicos es imagen de marca; esto es, la estructura mental (u opinión²¹⁹) sobre una marca que tienen sus públicos, integrada por el conjunto de atributos que los públicos utilizan para definir e identificar a esa marca de las demás.

Una conceptualització coherent dels conceptes “identitat de marca” i “imatge de marca” possibiliten, segons Duran Herrera (2002: 45-46) “su gestión y la reducción del riesgo de difusión o depreciación de dicho activo”. És per això que, seguint amb el mateix autor “para una buena gestión de la marca es necesario proceder a su adecuada identificación, que deberá comunicarse al mercado, y, tiene el componente de inversión”.

López Eire (1998: 38) opina que “la marca se convierte en una palabra mágica que se almacena en el depósito de la memoria colectiva y se recuerda luego con más facilidad que las palabras ordinarias con las que nos referimos a la realidad”.

²¹⁹ En el cas que ens interessa per a la present investigació, el de la publicitat institucional, Martínez Pastor (2012) argumenta que s’esdevé un avantatge en l’opinió que el públic té de la marca, ja que la marca ací es vertebra en funció de l’administració pública, que, segons aquesta autora, “ostenta un grado de significación y valorización social que queda fuera de toda duda o sospecha para el receptor” (Martínez Pastor, 2102: 56). Això no obstant, Lasheras i Torreblanca (2014) asseguren que la valorització social de les administracions públiques d’un país pot patir un retrocés molt ràpid en funció d’esdeveniments tals com la corrupció, etc. De fet, els mateixos autors apunten que és el que ha passat a l’Estat Espanyol en els darrers dos anys, sobretot arran de l’esclat dels casos de corrupció etc.

Benlloch Osuna (2012: 96) afirma que “en los últimos años las funciones de la marca han devenido en estratégicas y afectan a todas las relaciones de la empresa con todos los grupos de interés. Ha sobrepasado la relación consumidor-marca-producto incluso consumidor-marca-empresa para ejercer su labor e influencia en todos los puntos de contacto de la organización”.

Un dels aspectes més significatius a l'hora de tenir en compte el nom d'una marca és establir les corresponents distincions entre “lo que representa el nombre civil y lo que significa socialmente el nombre comercial” (Santiago Barnés, 2006: 181). Sobretot perquè la moda i les marques creen els seus discursos, principalment a través dels mitjans de comunicació i de la publicitat, però també són interpretades mitjançant la interacció social (Bushman, 1993), això és, en funció de la manera amb la qual nosaltres ens mostrem als altres.

En aquest sentit, Solomon i Schopler (1982) afirmen que la roba és l'element material que més es troba lligat a l'autoconcepte (la manera que els humans tenim de presentar-nos davant la resta); Fournier (1998) posa de manifest que la importància de les tries de les marques es deu a l'ego que, a través d'elles, percebem; per a O'Cass i Frost (2002) el més significatiu és la rellevància en la configuració de la identitat que les marques ens atorguen.

Així, doncs, des d'un punt de vista extern a l'individu, la indústria mediàtica i la publicitat serien els principals determinants de la possessió de productes amb significació social, i el consumidor/-a se situa, socialment, com un intèrpret dels discursos culturals que rep. El resultat és l'adscripció de significat al consum (i als missatges), que permet als individus poder anar bastint la seua identitat personal i social (Fenollar i Ruíz, 2004).

L'acceptació de les marques i, per tant, el consum entés com a manipulació activa dels signes, al capdavant, són utilitzats pels individus en el seu dia a dia per por a patir un aïllament o per temor a una mena “d'ostracisme cultural” (Baudrillard, 1993). Tota marca preconitza una sèrie de valors comercials que, assumits per la ciutadania i elaborats pels fabricants,

incideixen “de manera considerable en la percepción de los individuos a la hora de adquirir los productos” (Santiago Barnés, 2006: 187).

Davis (2002: 55) afirma que el valor d'una marca rau en “las características y procesos que deben demostrar a los clientes; en los beneficios funcionales y emocionales que se ofrecen; y en los valores espirituales y culturales que proporcionan”. Lorenzo González (1988) explica que les marques es presenten associades a valors com el presitigi, la distinció, l'elegància, la popularitat i l'admiració; Drawbaught (2001: 314-315) remarca que la marca ha de ser entesa com un treballador més de l'empresa, ho explica així:

Piense que es el más sensible e importante de los empleados de su empresa. Del mismo modo que un vendedor vende más o menos productos en virtud de su personalidad, la personalidad de la marca condiciona la imagen que los consumidores se forman de la empresa. [...] Si la marca proyecta una imagen atractiva, capaz e interesante que transmite confianza y respeto, los consumidores tendrán una relación cordial y duradera con la empresa (Drawbaught, 2001: 314-315).

La imatge que la marca ha de projectar, a la qual fa referència Drawbaught en la cita anterior, pot tenir dues parts: una, que es podria relacionar amb la denotativa, i l'altra, que pot fer-ho amb la connotativa²²⁰:

La marca es el nombre, término, símbolo o diseño, o una combinación de ellos, asignado a un producto o a un servicio, por el que es su directo responsable. Esta es quien debe darlo a conocer, identificar y diferenciar de la competencia; debe garantizar su calidad y asegurar su mejora constante (García Uceda, 2001: 71).

²²⁰ Schmitt i Simonson (1998:163) asseguren que la combinació d'aquestes dues parts s'ha de correspondre amb “los valores estables acerca de lo que debe hacer y lo que debe expandir una empresa”. Expliquen que la marca ha de ser capaç de transmetre tant els “valors finals” (aquells que fan referència als objectes), com els “valors instrumentals” (els que exemplifiquen la manera de conducta); i és important tenir en compte que els dos valors han de “respetar las normas establecidas por la sociedad así como los principios respetados por la mayor prte de las corporaciones”.

La part denotativa es correspondria, bàsicament, amb el nom²²¹ i García Úbeda (2001) l'anomena "identitat de marca", un concepte material d'emissió que actua com a identificador del producte:

Como nombres propios que son, carecen de significado y tienen sólo una función señalizadora o identificadora, pero no por ello menos importante, pues la marca le permite al consumidor reconocer y diferenciar los productos, aunque las diferencias entre ellos sean mínimas. La marca es, por tanto, un segundo nombre posterior al nombre común ("detergente", "bolígrafo", "coche") que individualiza y distingue (Ferraz, 1994: 45).

Amb l'assimilació del nom per part del producte, l'empresa, l'emissor d'aquell acte comunicatiu, queda en segon terme, resta en desavantatge respecte del funcionament de la marca que el representa i que el designa. La marca es consolida com una mena de cuirassa protectora que inunda la mercaderia(o els missatges) i que intenta que els guanys econòmics siguin superiors, perquè "un producto sin marca no se vende"²²² (González Lobo, 1994: 416). Caro (1994) fins i tot arriba a assegurar que els productes, com més se sotmeten a la pressió de la marca, més es distancien del referent que havien preestablert:

El objetivo de la vigente publicidad no consiste en anunciar productos sino en significar marcas, ello se produce al precio de una progresiva separación entre marca y producto, desde el momento que la creciente competencia entre marcas impide en casi todos los casos exclusivizar una ventaja del producto y en la medida también que, en esta sociedad de simulacros en que vivimos, la entidad meramente signica de la marca necesita cada vez menos la realidad antecedente del producto (Caro, 1994: 141-142).

La marca fa possible que els consumidors reconeguen el producte quan es troben enmig de l'acte de compra, un acte que "se ha revestido de un ropaje

²²¹ García Úbeda (2001) apunta que també pot referir-se al logotip, als grafismes i a la realitat de la mateixa marca.

²²² Pot haver-hi, però, excepcions, i, en moments de crisi econòmiques, sí que es produeix un augment en el volum de vendes de productes sense marca (les anomenades marques blanques), sobretot en el sector de l'alimentació.

tan atractivo que consigue que el producto se desee, se pida, se exija, con preferencia a otros productos²²³ (González Lobo 1994: 416). En aquest sentit:

[...] en la publicidad de marca es precisamente la imagen lo que se compra, de manera que el valor aparente se convierte en el valor real, en el valor fundamental, en el que decide la elección. Lo aparente se convierte en esencial. Es el triunfo de la apariencia sobre el ser (Ferrés, 1996: 233).

La connexió amb alguns valors facilita que els anuncis parlen no només del codi publicitari sinó també, a més a més, dels mateixos productes, de manera que sovint es genera el que Sánchez Corral ha anomenat metaisotopia:

[...] el propio discurso de las mercancías origina en su interior un microuniverso lingüísticoicónico referido al lenguaje mismo de la publicidad, estableciendo orientaciones bien directas hacia el propio código (Sánchez Corral, 1997: 312).

Aquestes referències acostumen a ser més aviat positives, i la comunicació publicitària intenta remarcar que les mercaderies han adquirit el poder simbòlic mitjançant la transformació en subjectes i que, per això, dominen el discurs publicitari (Sánchez Corral, 1997: 314). En aquest context, el màxim exponent de la simbolització del referent és la imatge de marca, a la qual se li han atorgat uns valors determinats des del mateix inici de producció de l'anunci, per això s'hi fan constants al·lusions, fins al punt que la metaisotopia, afirma Sánchez Corral, acaba desenvolupant tres funcions clau a l'interior del discurs publicitari:

a) Transforma las mercancías en lenguaje y así les otorga la existencia; b) las reviste del prestigio técnico y formalizado que se deriva de los términos

²²³ En aquest sentit, pel que fa a la publicitat institucional, la tasca de l'educació des de la comunicació raurà en el fet de fixar el missatge (o els missatges) com alguna cosa més que una enunciació publicitària, convertir-los en sabers que, així, han de romandre en la vida de l'alumnat.

metalingüísticos empleados; c) posibilita la significación de los valores simbólicos de las restantes isotopías [felicidad, placer, éxito...] (Sánchez Corral, 1997: 319).

Així doncs, els productes també apareixen connotats. Però si abans es determinava sense restriccions el fet de parlar del mateix codi, ara s'amaga aquesta connotació, per tal de poder assolir sense obstacle les metes que es pretenen aconseguir: els objectius persuasius:

Entendemos [...] por “funcionalización” connotativa el proceso interpretativo en virtud del cual el lexema que designa al objeto reafirma su propia existencia denotativa y descriptiva apoyándose, precisamente, en la práctica de sentido que proporciona la connotación. Sólo considerando así la significación, afirmamos que los objetos comerciales se convierten en signos semióticos connotativos, dados los efectos que suscitan en un proceso de semiosis que consiste en dar el salto desde un lenguaje meramente descriptivo y directo a un lenguaje retórico y “poético” (Sánchez Corral, 1997: 323).

El recobriment connotatiu de tot el discurs explica, per exemple, per què quan alguna persona vol comprar un BMW no només l'adquireix perquè és un “bon vehicle”²²⁴, el nom de la marca (que l'ha ajudat a decidir que finalment compraria aquesta marca i no una altra) haurà de tindre unes característiques concretes. D'una banda hi haurà aquelles característiques que són més aviat objectives, com la fàcil pronúncia i la brevetat²²⁵, que ajudaran no només a

²²⁴ La “presumpta” objectivitat, per tant, sovint s'esborra del discurs publicitari:

La “información” que proviene de la publicidad resulta ser tendenciosa, interesada y carente de objetividad, cuando menos por las siguientes razones: 1) la creación de la “noticia” elige las circunstancias temporales y formales más propicias subjetivamente hablando; 2) si la información es denotativa, se seleccionan únicamente las cualidades positivas o las ventajas del nuevo producto; 3) se insiste sobremanera en las cualidades simbólicas o emocionales; 4) la supuesta información está siempre controlada por los emisores empíricos, que son quienes compran el espacio informativo de los medios de comunicación de masas; 5) la supuesta noticia publicitaria no deja de ser nunca una elaboración del discurso” (Sánchez Corral, 1997: 325).

²²⁵ Per això Bassat (1999) afirma que: “El nombre de una marca, cuanto más breve mejor. Una marca como Bic, hoy, no tiene precio. Según creo, en la Unión Europea están registradas todas

normalitzar-ne l'ús sinó també, i sobretot, a crear un efecte mnemotècnic. Paral·lelament, però, també n'apareixeran d'altres de més subjectives, com la qualitat, l'afinitat, l'ús, l'estètica i la funcionalitat (González Lobo, 1994: 418-420).

Al costat de la implicació econòmica que comporta la marca, la mercaderia (o el missatge institucional) passa a desenvolupar un paper d'actant, com si fóra una mena de subjecte. Per a Baudrillard la personalització dels productes va unida estretament al tret de l'automatisme:

Automatismo y personalización no son del todo contradictorios. El automatismo no es sino la personalización soñada al nivel del objeto. Es la forma más acabada, más sublime de lo inesencial, de esa diferenciación marginal a través de la cual funciona la relación personalizada del hombre con sus objetos (Baudrillard, 1985: 129).

Des del moment que el producte té ja un nom propi, es pot dir que també ha adquirit una identitat, una individualitat que el fa diferent de la resta de components de la seua classe. Configura, en paraules de Péninou (1976), no només el pas d'allò no-anomenat a allò anomenat sinó, fonamentalment, la transició "del realisme de la Matèria (el nom comú) al simbolisme de la persona (el nom propi)" (Péninou, 1976: 97).

Aquests trets singularitzadors, discriminadors, en certa manera, atés que no són acceptats per tots els teòrics²²⁶, troben la seua via de difusió massiva

las palabras pronunciables de hasta cinco letras. Por eso están empezando a registrarse marcas de dos palabras, como Head & Shoulders o Raíces y Puntas" (Bassat, 1999: 86).

²²⁶ Per a Pérez Carreño el nom propi mai no és totalment singularitzador i identificador, a diferència de la fotografia:

Si bien un nombre propio sólo posee un referente, cada individuo puede ser designado por multitud de nombres propios. La situación normal es de variedad de nombres propios para un mismo individuo. Los alias, los mote, los diminutivos, etc., lo son. No hay una relación biunívoca entre signo y referente aunque aquél sea un nombre propio. Un nombre propio, en sentido estricto, no da ninguna información sobre su referente. Por el contrario, el retrato sí [...]. La foto funciona como un nombre propio espacial, el mote (Pérez Carreño, 1988: 127-128).

mitjançant la publicitat. I les marques que són líders en el seu sector no només poden permetre's saltar les normes d'allò que s'entén com una publicitat racional sinó que, a més a més, es veuen obligades a innovar i a no argumentar les qualitats del producte. És el que Obradors (2007) denomina "publicidad blindada"²²⁷, que és aquella en la qual "la innovación se hace extrema para conseguir blindarla frente a la copia de las otras marcas"(Obradors, 2007: 187).

A més de comunicar massivament, però, segons Péninou (1976: 98), la publicitat també individualitza els productes:

La publicidad, ante todo, es un productor institucional de diferencias, que, más allá o dentro de las descomposiciones tecnológicas propias de las especificidades de la producción, opera otras descomposiciones ligadas a la significación provocada o mantenida de las cosas.

L'emissor també disposa, a l'interior del discurs publicitari, d'uns ajudants que li faciliten l'assoliment dels objectius: els personatges que hi apareixen (que sovint acaben desenvolupant el paper de mers objectes, de simples mercaderies, i que funcionen com a portaveus de l'ens enunciator i, alhora, de la imatge de marca) assimilen molts dels seus valors i reproduïxen alguns aspectes dels potencials receptors, almenys aquells que els agradaria aconseguir per tal d'abastar el jo ideal.

Els personatges famosos són, sobretot, autèntics projectors per a la identificació dels receptors. Amb la seua presència, aquests ja s'identifiquen i estableixen associacions inconscients entre aquells, el producte, i el "jo" ideal que volen aconseguir (Ferrés, 1996: 263).

Segons això, els personatges que apareixen als anuncis podrien classificar-se en dos grans grups: els que són anònims i els que són famosos. Pel que fa al primer grup, generalment "no se produce ni la denominación ni la

²²⁷ A la publicitat institucional això no li fa falta perquè no competeix amb ningú.

predicació que los qualificaría para recorrer el itinerario actancial del sujeto operador. Estamos frente a personajes-actores anónimos, sin la identificación que confiere el nombre propio y sin una identidad discriminatoria” (Ferrés, 1996: 263).

Però, tant si es tracta de personatges anònims com si són famosos, el que compta són tots els elements interns que els personatges posen al servei de l’escenificació dramàtica per dur a terme la difusió d’un producte comercial (Bertrand, 1992), perquè ajuden a estructurar la imatge de la marca²²⁸:

La imagen de marca es un concepto de recepción, consecuencia de un proceso de percepción y decodificación del receptor (del conjunto de signos emitidos por la marca, a través del producto, la identidad de la empresa, el envase/embalaje y las comunicaciones de la empresa) y de la personalidad del mismo (García Uceda, 2001: 71).

La imatge de la marca esdevé així el gran aparador del vessant connotatiu de l’estratègia publicitària i, per tant, de la marca. I va fins i tot més enllà de l’acte de comunicació, ja que passa a tindre un paper clau en l’acte perlocutiu (el nom de la marca ha de quedar-se en la ment del consumidor).

Quan el producte ja ha patit el procés de personificació (quan ha adquirit una mena d’estatus semblant al de les persones, perquè ja disposa d’un nom), tot està llest i preparat per a l’eclosió de la funció que li pertoca al missatge publicitari; aleshores, la seua aparició no es limitarà a descriure les característiques del producte, perquè en la publicitat apareixerà alguna cosa més que mera informació:

²²⁸ El concepte “d’imatge de la marca” ja no és material, com ho era el “d’identitat de la marca”, ara s’ha d’entendre més com una mena de transfusió psicològica (Costa, 2001), per això Santiago Barnés (2006: 178) la defineix així:

Son los sentimientos y emociones que un determinado producto genera en la mente de los ciudadanos: por el diseño de su envase, la atracción y seducción de su formato y por la simpatía que genera en sus recuerdos la línea comercial publicitaria que divulga.

En la publicidad, y quizá en ningún otro sistema, se configura un dispositivo técnico de creatividad cuya misión es insuflar las dosis pertinentes de carga creativa que han permitido la evolución del discurso publicitario. De otra manera la publicidad habría estado condenada al manejo de un breve repertorio de cliché (Eguizábal, 2007: 25).

Llavors, l'espectador/-a, després de rebre l'impacte publicitari, ja es trobarà en disposició de dur a terme l'acte de compra (o de recepció del missatge que es volia transmetre, en el cas de la publicitat institucional), ancorat en el seu inconscient; un acte que va més enllà de la funcionalitat del producte que desitja o del missatge que esperava rebre. La "imatge de la marca" ha calat tan profundament en la seua ment que ha reestructurat de forma completa la mercaderia, o els missatges, i els ha esquitxat d'alguna cosa més que la que es podria deduir dels seus trets bàsics (Caro, 2007)..

Tot ha estat conseqüència de la campanya publicitària que, per tant, s'ha centrat fonamentalment en l'objectiu d'implantar "el uso de determinados productos comerciales como significadores, como comunicadores al servicio de la definición social del consumidor" (León, 1996: 42), i, en canvi, ha deixat de banda la centralització del pragmatisme dels productes, o dels missatges institucionals, que agafen un valor diferent del que tenien tot just abans de la configuració del missatge publicitari.

5.6 ESPECTADOR/-A I COMUNICADOR/-A PUBLICITARI

No deu ser exagerat insinuar que la publicitat és la forma moderna de somiar desperts, amb la qual cosa "la publicidad es parte de un plano imaginario, mientras que el consumo lo es del plano real" (Eguizábal, 2007: 283). D'aquesta manera, quan parlem de publicitat comercial la part imaginària es consumeix en el discurs publicitari i la part material en l'objecte. La lògica de

l'eficàcia de la comunicació publicitària és semblant a la de la faula: no ens acabem de creure allò que se'ns diu però obrem com si realment ens ho haguérem cregut (Baudrilard, 1969).

La publicitat, per tant, el que fa és reforçar-nos les ganes de comprar, o de rebre més missatges institucionals, però aquestes ànsies de gastar diners no suposen una organització més lògica de la nostra vida social. Tal com manifesta Lipovetsky (1986), tots i totes som iguals davant dels objectes, però el consum accentua la diferenciació dels comportaments individuals: ens veiem obligats tothora a decidir, a triar entre aquest producte o aquest altre; de fet “el consumo, o mejor el discurso del consumo, nos obliga a hacernos cargo de nosotros mismos, nos responsabiliza. Realmente, el discurso personaliza, allí donde el objeto iguala” (Eguizábal, 2007: 284).

El procés de socialització que duem a terme a través del consum és aclaparador: “Vea cómo la sociedad no hace sino adaptarse a usted y a sus deseos. Por consiguiente, es razonable que usted se integre en esta sociedad” (Baudrillard, 1985: 198). Sociabilització mitjançant la personalització, però amb un ham ocult, perquè allò que s'adapta a nosaltres és una instància imaginària (un somni de pantalla de televisió), tot i que nosaltres, al capdavall, acabem adaptant-nos a un “ordre real”:

Sociabilización sin represión, socialización afable, que anula cualquier perspectiva revolucionaria. Imposible, por tanto, disociar el orden de lo cultural (el discurso) del orden económico (el objeto) y ambos del político (Eguizábal, 2007: 285).

El llarg recorregut que va des del disseny de l'anunci fins a l'execució del consum per part del consumidor potencial té present que el missatge ha d'aconseguir que el *target* al qual va adreçat s'identifique amb els valors utilitzats. Tant aquells implícits com aquells que són més aviat implícits:

La buena publicidad, llena de ricas connotaciones, ha de lograr que los personajes se identifiquen no sólo por sus atributos explícitos, sino también implícitos. Puede ocurrir, incluso, que olvidado lo implícito, se creen unas significaciones incontroladas que redunden en perjuicio del mensaje (Moreno, 2000: 263).

Ruiz Collantes (2000: 235) es refereix també a “identificar las estructuras de la memoria semántica del público objetivo con el fin de que los valores utilizados se correspondan con su universo conceptual para evitar, en lo posible, interpretaciones desviadas”, desviacions que de vegades podrien fins i tot entrebancar l'objectiu final: activar el procés del consum irrefrenable.

Les arrels de la generalització del procés de seducció en el món del consum (que és l'objectiu principal de l'enunciat publicitari de la publicitat comercial) no es troben només en la brillantor dels productes, ni en la fascinació de les imatges, ni en la temptació a l'hedonisme de l'oferta de serveis, cal buscar-los en aquella diversificació d'opcions d'expansió comercial latents en una indústria publicitària que cada vegada ofereix més i més combinacions possibles, que ens mostra unes opcions inimaginables fa uns quants anys (iogurts amb gust de galeta, cervesa light amb un toc de refresc de llimona, etc.). De fet, “la publicidad hace algo más que vender mercancías, contribuye a la socialización del consumo i de las ideas” (Eguizábal, 2009: 29).

Les que venen mercaderies són les campanyes de publicitat, però, tal com ocorre en altres àmbits, el tot és més que la suma de les parts, per això el discurs publicitari fa alguna cosa més que vendre (Barthes, 2008), perquè la societat, després de veure i de conviure amb anuncis i més anuncis, queda estratificada segons un ordre consumidor: els consumidors i les consumidoras “nos agrupamos según las marcas que utilizamos y ostentamos, a manera de blasones; sentimos que pertenecemos a una determinada casta o posición social definida por sus rutinas de consumo, no por su relación con su orden productor” (Eguizábal, 2009: 30).

5.7 LA REGULACIÓ DE LA PUBLICITAT

El règim jurídic de la publicitat es va articular el 1964 en el Estatuto de la Publicidad (Ley 61/1964, de 11 de junio). Amb l'arribada de la democràcia es va fer necessari un nou cos legal que regulara la publicitat; així, el 1988 es va aprovar la Ley General de la Publicidad (Ley 34/1988, de 11 de noviembre).

Les Comunitats Autònomes també han anat aprovant normes sobre la publicitat en general i sobre la publicitat audiovisual. En el cas valencià, comptem amb la Llei 2/1987, de 9 d'abril.

Tot i amb això, encara es considera que “la ficción audiovisual es uno de esos espacios publicitarios sin apenas normativas, limitaciones ni cortapisas; un espacio más flexible y menos regulado y por ello más provechoso para que las marcas busquen su protagonismo y comuniquen incluso determinados valores y atributos de empresa” (Del Pino i Olivares, 2007: 345)

Existeix un altre conjunt de normes de caràcter sectorial, que depén del producte que s'anuncia, que cal tenir en compte en les emissions publicitàries: aliments, armes, consum d'energia, cosmètics, medicaments, etc. Com que la llei de 1988 havia quedat ancorada en el context de la realitat d'aquell moment, es va fer necessària l'aprovació d'un altre marc legislatiu que regulara la publicitat a l'estat espanyol: la Ley 7/2010 general de Comunicación Audiovisual, que s'adeia a les circumstàncies i als avanços tecnològics de la societat d'aquell context social. Així, (Linde, Vidal et al., 2011) :

- A l'article 25 es determinen els requisits per poder ser titular d'una llicència audiovisual .
- A l'article 31 es recullen les pautes que regiran l'explotació dels serveis de comunicació audiovisual en les xarxes de comunicació electrònica.
- L'article 34 té en compte les pautes generals que han de respectar tant la televisió en mobilitat com la televisió en alta definició (que a poc a poc van augmentant el seu ús).

Pel que fa a la publicitat, és important comentar que la llei /2007 prohibeix les comunicacions comercials que fomenten comportaments que “puedan ser nocivos para la salud”, article 18.3; al medi ambient, article 18.4; o a la seguretat de les persones, article 18.5. I, més concretament, prohibeix:

- La comunicació comercial de cigarretes i de la resta de productes de tabac.
- La comunicació comercial de medicaments i de productes sanitaris que contradiga allò que recull l'article 78 de la Ley 29/2006, de 26 de julio, de Garantías y Uso Racional de los Medicamentos y Productos Sanitarios .
- La comunicació de begudes alcohòliques amb un nivell superior a vint graus. I s'estableixen uns requisits per poder anunciar les inferiors a vint graus:
- Només es poden emetre entre les 20,30 hores i les 6 hores del dia següent, a excepció dels casos en què aquesta publicitat forme part indivisible de l'adquisició de drets i de la producció del senyal a difondre.
- No pot estar adreçada a menors.
- No pot fomentar el consum immoderat de l'alcohol.
- No ha d'associar-se el consum de l'alcohol a la millora del rendiment físic, l'èxit social o la salut.

Hi ha, també, uns codis deontològics d'actuació (l'anomenada autoregulació o autocontrol publicitari) als quals voluntàriament s'han sotmés una part dels agents que participen en la indústria de creació de comunicació publicitària .

Existeixen diferents models d'autoregulació publicitària, que obeeixen a acords entre empreses d'un mateix sector. Es tracta d'organitzacions privades constituïdes a partir del dret privat vigent en el seu país, i que es financien exclusivament de les aportacions dels seus participants. Normalment elaboren unes normes generals de conducta ètica, que han de ser acceptades pels diferents membres, que es comprometen a acceptar les mesures que s'adopten com a conseqüència de les actuacions dels òrgans jurisdiccionals (Ortega, 1999).

A l'estat espanyol, el 1977 l'Asociación Española de Anunciantes y la junta General de Publicidad (ja desapareguda) van propiciar la fundació de la Sociedad de Autocontrol de la Publicidad que, atés el funcionament arcaic de l'Estatuto de la Publicidad, va anar elaborant diferents normes sobre la publicitat de les begudes alcohòliques, publicitat infantil, etc. (Obradors, 2007).

Tot i l'escàs nombre d'associats i el poc suport de l'Administració (Linde, Vidal et al., 2011), aquest contex va servir perquè el juny de 1995 es constituïra l'Asociación de Autocontrol de la Publicidad (AAP), en la qual sí que s'hi van integrar grans anunciants i agències importants.

El 14 d'abril de 1999 van celebrar una Asamblea General Ordinaria que va aprovar un codi publicitari que després s'ha anat ampliant (Lacalle, 2008). A més a més, l'APP actualment exerceix una funció important com a jurat arbitral en la solució extrajudicial de nombrosos conflictes entre operadors publicitaris (Linde, Vidal et al., 2011).

La llei 7/2007 ha recollit unes disposicions favorables a l'impuls d'aquestes iniciatives privades d'autoregulació, reconegudes a l'article 12.

Si deixem d'un costat la part referida a la publicitat, convé tenir present que la llei 7/2007 és genèrica en molts aspectes referits al dret audiovisual però que, en canvi, és molt concreta en aspectes com la financiació i els seus controls. No té en compte la diferent naturalesa i envergadura dels mitjans (no és el mateix Antena 3 que una televisió local d'una població de deu mil habitants, per exemple). És per això que "Son importantes las dudas que surgen con esta regulación, que deja un amplio margen de actuación al Estado, a las Comunidades Autónomas y a los Entes Locales" (Linde, Vidal et al., 2011: 225).

Però les reticències principals que es poden presentar a aquesta llei es refereixen a les febles obligacions d'exigència de "serveis públics" als mitjans, o de servei essencial d'interés general:

Por una parte, tan solo considera obligaciones de servicio público aquellas que soportan los operadores públicos de medios de comunicación audiovisual,

conectando dichas obligaciones a la financiación pública de las mismas y al servicio específico de los prestadores públicos a los ciudadanos. Y, de otra parte, las obligaciones que soportan los operadores privados son consecuencia de la caracterización de servicio de interés general de la actividad audiovisual que prestan (Linde, Vidal et al., 2011: 225).

5.8 EL DISCURS PUBLICITARI

5.8.1 INTRODUCCIÓ

La història del segle XX és la història de les “masses”, per això l'estudi de les teories de la comunicació va rebre un fort impuls durant tot el segle. Hi ha un acord generalitzat d'establir tres teories de la comunicació (Rodrigo Alsina, 2001): la interpretativa, la funcionalista i la crítica.

En aquest apartat de la tesi es recullen les aportacions de la teoria funcionalista i de la crítica, atès que la teoria interpretativa té com a objecte d'estudi la comunicació interpersonal²²⁹. Aquesta circumstància fa que la perspectiva interpretativa no aprofundisca en les causes polítiques,

²²⁹ A partir d'una aportació subjectivista a la comunicació, el corrent interpretatiu va posar en relleu la intersubjectivitat de les relacions socials. Tal com afirma Montero (1994: 51), aquesta interacció permet que, com a conseqüència del fet d'haver estat compartint significats, es vaja bastint l'ordit de la societat:

Desde esta perspectiva interpretativa, la comunicación de masas puede establecer nuevos significados, estabilizar los ya existentes o, por contra, alterar el sentido.

Les teories de la comunicació no es podrien entendre si ens oblidem de la comunicació interpersonal. Només amb el fet de posar un exemple ho comprovarem: la teoria dels *Graons de comunicació* (Katz i Lazarsfeld, 1979) es basa precisament en la comunicació interpersonal i grupal, i en la influència personal que el líder d'opinió exerceix sobre els seus seguidors. Però per a l'objectiu de la tesi cal anar més enllà, perquè es necessita posar en relació totes les relacions de comunicació interpersonal amb els processos de suggestió, aculturació, transmissió de valors, etc. que es produeixen a partir de la publicitat.

econòmiques i ideològiques del comportament social, elements claus en l'estudi de la publicitat:

Esta falta de visión crítica de la sociedad hace que se considere a esta perspectiva favorecedora del *status quo*. Las críticas que hace el funcionalismo a la perspectiva interpretativa hacen referencia al objeto de estudio y al método. Se considera que el objeto de estudio es de escaso interés, porque no da una visión global de la sociedad, aunque el construccionismo intentará trascender el nivel de análisis microsociológico. En relación con el método se piensa que es excesivamente intuitivo y que hace difícil la generalización de resultados (Rodrigo Alsina, 2001: 164).

Durant molts anys es va establir que el camp d'estudi de les teories de la comunicació era la comunicació de masses. Això no obstant, diferents autors han apuntat la dificultat de determinar el concepte de "comunicació de masses". Tresserras i Martín (1987: 76) afirmaven a la dècada dels 80 que "l'expressió comunicació de masses conté una gran dosi d'ambigüitat. L'ús reiteratiu d'aquest concepte no només no ha perfilat els contorns semàntics de la disciplina sinó que els ha desdibuixats fins al punt d'acomodar-los a qualsevol emergència discursiva".

A la dècada dels 90, l'etiqueta semàntica de "comunicació de masses" que Tresserras i Martín s'havien atrevit a criticar durant els 80 encara era discutida:

La denominación "comunicación de masas" es ampliamente discutida entre los científicos sociales de diferentes procedencias y escuelas. Y, como mínimo, se acepta en general que esta modalidad de comunicación [...] ha sido superada y desbordada por la evolución de las tecnologías y de las sociedades preindustriales²³⁰. (Guifreu, 1991: 73).

²³⁰ Efectivament, en la mesura que ens endinsem en l'era de la televisió interactiva i en l'era en la qual les cadenes de ràdio, per exemple, ja tenen tots els continguts de la programació que han emès durant la jornada penjats a internet (cosa que ens permet escoltar un programa emès a les 6h. del matí durant el migdia d'aquell mateix dia), sembla que cada vegada té menys sentit parlar de "comunicació de masses". Amb tot, encara hi ha esdeveniments (sobretot retransmissions esportives), que aconsegueixen reunir milions d'espectadors de manera sincronitzada.

A poc a poc van anar imposant-se termes com “comunicació pública” (Guifreu, 1991), “comunicació social” (Parés, 1992), “comunicació col·lectiva” (Valbuena, 1997) o “teories de la comunicació” (Saperas, 1998).

Balle (1991: 54-61) s'estima més parlar de “comunicació mediatitzada”, distingeix la comunicació interpersonal, la institucionalitzada i la mediatitzada: “la mediatitzada se acomoda entre las otras dos y llena los espacios que éstas dejan vacantes”. És una proposta, per tant, que es basa en el caràcter més o menys tancat de l'audiència (entén l'audiència tancada en els mateixos termes que Wright (1985): el “gran públic”).

Un altra alternativa teòrica va ser la de “temps i/o espai plusmediàtic”, de Gómez Mompert (1995).²³¹

S'accepte el terme que s'accepte, convé tenir present que una conseqüència inevitable de la resolució de la Segona Guerra Mundial va ser el descrèdit de l'autoritat (Eguizábal, 2007: 199). Així, en la mesura que s'esfondrava el prestigi dels poders institucionals, el que passava era que s'anaven desgastant les jerarquies i no es reivindicava ja la igualtat d'oportunitats sinó la de resultats²³².

Es creava també el context ideal per a l'ascens d'un nou poder seductor, el de la publicitat, que adquiria el mateix grau de significació social que la “comunicació pública” (Rodrigo Alsina, 2001). Així doncs:

Nunca habrá habido tantos espectadores pendientes al mismo tiempo de la emisión de un mensaje, que además se veía luego multiplicado por la onda expansiva social. [...] Si durante la primera revolución del consumo éste se había racionalizado mediante la comparación de precios y calidades, [...] en

²³¹ Aquesta proposta terminològica resulta molt aprofitable per a una caracterització teòrica de l'afer: si bé és cert que insinua una mena de territori de comunicació al marge de la resta de la vida social de cada individu (cal recordar que la proposta és de 1995, quan gairebé ni havíem sentit parlar d'Internet), no ho és menys que s'apunta cap a una mena d'espai virtual afegit (internet, al capdavall, és això: un indret virtual afegit a les nostres vides).

²³² Tret dels llocs en què encara hi romanien dictadures, l'estil imperatiu anava deixant un espai al tarannà de les marques i dels polítics, que podríem dir que començaven a abeurar del mateix coneixement encisador, positiu i suggestiu dels productes comercials.

esta nueva fase sufrió una nueva permuta: ya no se comparava, no había tiempo para comparar. Se compraba sin pensar, sin pensar en el uso que le íbamos a dar, sin pensar en si nos lo podíamos permitir. (Eguizábal, 2007: 203).

Així, la indústria del futur i del present no era ja tant la de la comunicació com la de la construcció de la realitat²³³: la indústria publicitària començava a estar preparada per convertir gairebé qualsevol cosa en suport publicitari, això és, en posar al seu servei no només els mitjans de comunicació sinó també els vehicles, la roba, les begudes ...

D'aquesta manera, el concepte de "valor percebut" trencava la prioritat del preu competitiu com a eix de l'empresa (Arconada Melero, 2006), i un producte passava a valer allò que el públic estava disposat a pagar per ell. Allò important ja no era només continuant fabricant productes, era aconseguir que es perceberen com a més interessants que els de la competència. En paraules d'Ocaña²³⁴ la publicitat esdevenia: "una guerra de percepcions, no de productes".

És per això que, des de principis dels 90 del passat segle XX, s'aplica una nova filosofia centrada en el fet d'anar més enllà d'allò que "el producte fa" o d'allò que el missatge institucional "vol dir", es tracta de fixar l'objectiu en allò que el producte o el missatge *signifiquen*, atès que "la publicidad de una empresa intentará asociar un valor al producto, de forma que sea percibido con todas sus características objetivas. Intentará convencernos o persuadirnos de que merece la pena pagar más por ese producto que por el de la competencia, pues su valor percibido es mayor"²³⁵ (Arconada Melero, 2006: 34).

²³³ En el capitalisme, deia Marx, tot es transforma en mercaderia. I la publicitat va passar a ser la que es va encarregar d'aquest procés: convertir-ho tot en mercaderia.

²³⁴ Citat a Proyecto Media, apartat 2.9 <recursos.cnice.mec.es/media/publicidad>

²³⁵ El mateix Arconada Melero (2006) emfasitza el fet que determinades marques obliguen els seus distribuïdors a no vendre per davall d'un preu, ja que aquest preu també forma part del valor del producte.

La creació del valor del producte o de la intensitat del missatge institucional, però, és un procés a llarg termini, que conclou quan s'aconsegueix situar-lo permanentment en la ment dels consumidors, amb una percepció constant i consistent. És d'aquesta manera com s'estableix un posicionament de la marca, que ha de generar confiança i ha d'assignar *ipso facto* el valor buscat a cadascun dels seus productes. Es pot donar el cas que, en l'acte de compra, el client tinga dubtes sobre la fiabilitat o la qualitat del producte que té a les mans. És per això que es fa necessari que, el missatge publicitari, (que el consumidor/-a haurà assimilat si ha vist l'anunci), haja aconseguit, almenys, "posicionar" (Pérez, 2005) la marca en la relació mental de marques²³⁶ que primer li vinguen al cap com a fiables o com a millors. A partir d'aquí, diversos factors inclinaran la balança cap a la compra d'un producte o cap a l'adquisició d'un altre.

Resulta paradoxal que Hans M. Enzensberg (1990) encunyés el concepte "Indústria de la consciència" per referir-se als mitjans de masses: si bé és cert que aquests mitjans modelen la consciència, no ho és menys que "los medios conforman la conciencia, pero lo hacen a partir de su acción sobre lo inconsciente" (Ferrés, 1996: 122)²³⁷.

La identitat i el sentit de pertinença de l'individu es defineixen, sobretot a partir de la segona meitat del segle XX, en relació a un imaginari o a un sistema de valors modelats en bona mesura pels mitjans de comunicació (Semprini, 2003), per això es fa necessari l'apartat que ve a continuació.

²³⁶ Allò que Bassat (1992) denomina la *short list*.

²³⁷ A *Televisión subliminal* Joan Ferrés defensa, durant més de 300 pàgines, que hi ha una contradicció manifesta entre els efectes reals de la televisió i les reflexions que s'acostumen a fer des de diferents sectors i debats sobre la seua eficàcia. Ell assevera que els receptors dels mitjans no som influenciats des de la raó, ho som des de les emocions i des de les comunicacions inadvertides.

5.8.2 ELS PARADIGMES DE LA INVESTIGACIÓ MEDIÀTICA

5.8.2.1 LA INVESTIGACIÓ FUNCIONALISTA

Les anàlisis funcionals dels estudis de les comunicacions de masses van atorgar als individus la facultat de ser capaços d'estar al corrent d'allò que ocorre en el món, perquè són "consumidors/-es" habituals dels missatges que difonen els mitjans de comunicació.

Aquest corrent pressuposa, per tant, que la comunicació té com a objectius la integració i la normalització de les societats (McQuail, 1999: 100-101). Els avantatges que McQuail troba al funcionalisme són els següents:

En primer lugar, ofrece un vocabulario válido para discutir la relación entre los medios de comunicación de masas y la sociedad y un conjunto de conceptos difíciles de remplazar. [...] En segundo lugar, el enfoque puede ayudar al menos a describir las principales actividades de los medios de comunicación en relación con otros aspectos de la estructura y el proceso social. En tercer lugar, proporciona un vínculo entre la observación empírica de las instituciones de los medios de comunicación y las teorías normativas acerca de cómo deberían funcionar los medios²³⁸.

Dins d'aquest enfocament funcional, Stephenson (1967) havia defensat una anys abans que qualsevol tipus de comunicació sempre va encaminada cap a la recerca d'una utilitat que, després, comporta algun canvi (positiu), o una utilitat que vaja encarrilada cap a algun element que, d'una manera o d'una altra, aporte un cert benestar²³⁹.

²³⁸ La realitat és que fins i tot els autors que són més crítics amb els mitjans de comunicació acaben fent sempre alguna mena de llistats de les funcions que els mitjans tenen en la societat (Saperas, 1992: 111; Sánchez Noriega, 1997: 149; etc.)

²³⁹Balle (1991: 426), Abril (1997: 271) i Rodrigo Alsina (2001: 193) recullen les principals crítiques que s'han fet al funcionalisme. La més destacable és el seu caràcter conservador, perquè aquests autors argumenten que el funcionalisme defensa una visió de la societat com un "tot" que sempre funciona i una visió de les diferents instàncies de la societat com a simples executadores d'una funció.

La persuasió exercida com a eina de regulació social s'ha anat duent a terme al llarg de tot el segle XX mitjançant els diferents formats de comunicació de masses; cal incloure-hi, també, la publicitat, que no hem d'oblidar que transmet valors, comportaments, estils de vida, ideologies i fins i tot conductes. La capacitat seductora de la publicitat incideix en la creació d'opinió pública, ja que, al capdavant, la publicitat no només socialitza, sinó que també ajuda a mantenir els ordres socials preestablerts, i fins i tot pot facilitar els controls socials que a alguns sectors els pot convenir d'aplicar en un moment determinat (Rosales Mateos, 2002).

La utilització de la comunicació mediatitzada com a vehicle que contribueix a l'assoliment d'objectius socials necessita un efecte de canalització. Si els mitjans de comunicació i la publicitat destapen aquelles condicions que, d'una manera o d'una altra, es troben en dissonància amb la moralitat pública, aleshores poden despertar i esperonar algun tipus de mobilització social²⁴⁰, ja que "la publicidad es un poderoso instrumento para mover conciencias" (Lorente, 1991: 244)²⁴¹.

En qualsevol cas, el funcionalisme no té el conflicte com a eix central de la seua comprensió de la societat. És una teoria que serveix de suport al règim existent (sigui el règim que sigui), perquè és una perspectiva que es fonamenta en l'equilibri i en la integració. Com afirma Attallah (1991: 75) "El funcionalismo no se pregunta por el estado actual de la sociedad, ni estudia sus orígenes, no se pronuncia en el plano ético ni sobre la deseabilidad de la sociedad. Por contra, se interesa sólo por las técnicas para su buen funcionamiento, de ahí su interés por las disfunciones".

²⁴⁰ Lazarsfeld i Merton (1992) expliquen que aquestes mobilitzacions, sovint, fan que els individus hagen d'arraconar a un costat les seues preferències personals per deixar-se portar per aquest corrent mobilitzador, que es veu arrossegat o bé pels mitjans de comunicació o bé per l'èxit d'una campanya publicitària.

²⁴¹ Però també s'ha de destacar que la publicitat de vegades s'adiu amb el conformisme social i amb els "gustos socials", perquè aconseguix la nostra adhesió a un producte o a algun missatge mitjançant normes o pautes socials establertes:

Gracias a la publicidad a veces también aceptamos, incluso contra nuestra voluntad, una serie de postulados valorativos que configuran una especie de súper-yo que, en vez de liberarnos, nos hunde cada vez más en el consumo, obligándonos a interiorizar, como consumidoras, todo el sistema social y sus normas. La publicidad es, pues, un perfecto sistema conformador y represivo, muy adecuado para cooperar en una inmensa tarea de reproducción e integración social. (González Martín, 1982: 37).

El funcionalisme defensa que allò que la comunicació mediàtica i la publicitat produeixen va encaminat a organitzar els espectadors-consumidors i, per tant, tot allò que prové d'aquests dos segments comunicatius es troba tancat en un sistema de relacions que conforma un eix relativament sensible al control social (Balle, 1991).

I no hem de considerar el funcionalisme com una teoria sociològica tancada, sinó “como un agregado de teorías situadas a diferentes niveles que convergen en la descripción sistemática de las formas de acción social que se producen en el interior de los límites impuestos por el sistema social” (Saperas, 1998: 121). Una convergència que procura “usar los medios de comunicación para la consecución de cualquier finalidad particular de interés para el comunicador [l'agent, que encarrega l'anunci, un anunci que ha de servir per ajudar a vendre el producte o per trasnmetre un missatge]; crear técnicas de persuasión aptas para la nueva comunicació de masas, asesorar a los comunicadores para crear políticas de intervención social y en su actividad de promoción de productos e ideas” (Saperas, 1998: 118-119).

Es tracta, al cap i a a la fi, d'una unió entre comunicació mediàtica i publicitat que permet bastir una nova cultura popular (la del consum o la del traspàs de missatges) mitjançant la cultura de masses.

5.8.2.2 LA TEORIA CRÍTICA

Aquest corrent considera els mitjans de comunicació com a empreses que funcionen dins del sistema de la lògica capitalista. Intenta denunciar les estratègies de manipulació i de persuasió dels mitjans de comunicació, que creu que són uns instruments de difusió ideològica (Rodrigo Alsina, 2001).

Així doncs, els autors crítics defineixen la cultura de masses com a “pseudocultura”, que, per a l’Escola de Fràncfort, era la supraestructura ideològica de la societat industrial avançada:

La neutralización de conocimientos va a hacerse desde una cultura convertida en ideología, entendida como falsa conciencia. Es decir, la cultura se someterá a las necesidades del sistema de producción y también a los intereses comerciales dominantes. Así la cultura, en lugar de suponer una ampliación de las facultades sensibles e intelectuales humanas, se transforma en ideología destinada a conservar el sistema. (Rodrigo Alsina, 2001: 198).

La pseudocultura, per tant, s’adreça a la part instintiva, a aquell indret que no necessita ser conceptualitzat sinó simplement percebut. Muñoz (1989: 130-139) destaca com a característiques de la pseudocultura: la fragmentació de continguts²⁴², la uniformitat de missatges, l’homogeneïtzació dels públics, la

²⁴² En aquest sentit, Muñoz (1989: 130) fa una asseveració molt explícita:

La fragmentación de los mensajes de la comunicación de masas impide llegar a una síntesis o a tipos de explicaciones de corte racional. Así, la sucesión de géneros (telefilmes, concursos, noticiarios, etc.) provoca efectos persuasivos sobre la psicología social en cuanto que el receptor recibe, por un lado, más información de la que puede asimilar y, por otro, lo que hace es asimilar acríticamente.

El que explica Muñoz afecta la població amb un nivell cultural baix, amb un nivell cultural mitjà i amb un nivell alt. La pseudocultura busca una mena d’harmonia social a partir del fet d’ignorar les contradiccions que es produeixen en el teixit social. Per a Attallah (1991: 207) la cultura proposa el narcisisme en lloc d’allò que és social, el mite en compte de la història, el cos en lloc de la raó.

Una altra de les conseqüències de la pseudocultura va ser l’estandarització del llenguatge, que “tanca” l’univers comunicatiu de la realitat sense gaire possibilitat d’assimilar elements crítics. Es produeix una mena “d’atròfia” del llenguatge, que acaba esdevenint el principal creador de les aparences. En aquest sentit, són ben impactants les paraules de Vázquez Montalbán (1998: 160) en el seu discurs d’investidura com a Doctor Honoris Causa per la Universitat Autònoma de Barcelona, quan deia, parlant dels conceptes “nord” i “sud”:

A través de un ejercicio de replanteamiento semántico, ha sustituido incluso las palabras que pudieran ofenderle y las ha borrado del chip de los expertos en Teoría de la Pobreza; y la locución más suprimida es “lucha de clases”, porque admitir su existencia implica admitir su significado y la existencia aterial de esa lucha con vencedores y vencidos. Si se dice “este país o esta clase social o este señor está ejerciendo colonialismo y explotación”, se transmite un mensaje peyorativo. Si se habla de las relaciones centro-periferia, Norte-Sur, relaciones de dependencia internacional, nuevo orden internacional, clases emergentes frente a clases sociales sumergidas,

selecció de valors, la moral de l'èxit com a fonament determinant i l'autoritarisme latent.

Pel que fa a la fragmentació de continguts, els receptors, atès que consumeixen els continguts dels mitjans, s'identificaran amb unes pautes de conducta que assegurin el manteniment de l'ordre social (Rodrigo Alsina, 2001). A més, aquestes pautes de conducta²⁴³ s'acaben imposant mitjançant uns continguts repetits i redundants (Wolf, 1994). Aquest fet afecta tant les capes socials poc formades culturalment com els sectors amb un cert nivell intel·lectual. S'esdevé així una "pseudocultura afirmativa", perquè busca l'harmonia d'allò social i amaga les contradiccions que es produeixen en la societat (Rodrigo Alsina, 2001).

Alguns autors (Attallah, 1991; Rodrigo Alsina 2001) han detectat una paradoxa en el model de "pseudocultura" que, segons el corrent crític, determina el funcionament de la comunicació mediàtica: el poder de la possessió de productes és la clau de la estratificació social, però aquest fet s'oposa a la identificació col·lectiva dels models de consum de les classes socials hegemòniques (que, d'una manera tan eficaç, les indústries de la comunicació ens mostren), ja que "la masa se identifica con estos bienes y estos comportamientos de consumo como el ideal a alcanzar" (Attallah, 1991: 200). S'esdevé una fetitxització de certs bens de consum (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989; Rodrigo Alsina, 2001) i un impuls del narcisme dels consumidors, així:

Un coche no es sólo un medio de transporte sino que se ha convertido en un fetiche. El coche no sólo tiene valor de uso, es decir, sirve para ir de un sitio a

etc., asumimos un lenguaje aséptico desactivador que no implica agresión, que no implica culpabilidad. Es un lenguaje exculpatorio y por lo tanto no tiene por qué alimentar ningún complejo de culpa, ninguna necesidad de autoanálisis o de memoria culpable.

²⁴³ Encara que el conductisme i l'Escola de Fràncfort no tinguen cap relació directa, coincideixen en el gran poder que atorguen a la comunicació mediàtica com a vehicle que s'imposa sobre "una audiència dèbil" (Rodrigo Alsina, 2001: 198).

otro, sino que también tiene valor de cambio, es decir, determin el *estatus* del conductor (Rodrigo Alsina, 2001: 200).

Alguns lemes de la publicitat s'encarreguen de recordar-nos aquesta fetitxització: “t'ho mereixes”, “tu sí que vals” (Eguizábal, 2009), i aconseguixen insinuar una homogeneïtzació: que tothom hi busque el mateix, que s'unifiquen els desitjos del públic.

Marcuse (1972: 27) resumia aquesta homogeneïtzació amb les paraules següents: “Conforme el proyecto de comunicación de masa se desarrolla, configura todo el universo del discurso y la acción, de la cultura intelectual y material. En el medio tecnológico, la cultura, la política y la economía se unen en un sistema omnipresente que devora o rechaza todas las alternativas”.

De fet, Marcuse apuntava l'antecedent d'allò que hui es denomina el pensament únic (Abruzzese i Miconi, 2002; Imbert, 2008), ja que “la televisión, que es el medio unidimensional más importante, nos da un duplicado de la realidad en el que cualquier principio de contradicción es borrado” (Rodrigo Alsina, 2001: 201). I, en el cas de la publicitat, fins i tot se'ns poden presentar els interessos particulars com si foren els de la col·lectivitat: “Lo que es bueno para General Motors es bueno para Estados Unidos, y lo que es bueno para Estados Unidos es bueno para el mundo”, deia una campanya publicitària que es va emetre als Estats Units (Salvador, 2011).

Per a l'Escola de Fràncfort, principal exponent del corrent crític, la persuasió de la comunicació mediàtica es basa en la seua capacitat d'impacte directe mitjançant la simplificació i la superficialitat de continguts, i també mitjançant la uniformitat d'aquests continguts:

La industria cultural proporciona en todas partes bienes estandarizados para satisfacer las numerosas demandas identificadas como otras tantas distinciones a las que los estándares han de responder. A través de un modo industrial de producción se obtiene una cultura de masas hecha con un serie de objetivos que llevan claramente la huella de la industria cultura: serialización-estandarización-división del trabajo (Mattelart i Mattelart, 1997: 54).

Així, atés que, per al corrent crític, la publicitat és un element més de la “pseudocultura”, des d’aquesta disciplina crítica el que es fa és explicar que la publicitat serveix per transmetre idees ja elaborades, tasca que es porta a terme per la via més senzilla possible: disfressant la seua intencionalitat en els arquetips, en els mites i en els missatges amb humor fàcilment assimilables; perquè, la publicitat, segons el pensament crític, no té com a objectiu la provocació de reaccions contràries, més aviat pretén arribar ben endins de la psique²⁴⁴, ja que, a allò que se’ns presenta amb humor o com una simple narració, la psique no hi posa entrebancs i ho assimila de manera clara i efectiva (Berrio, 2000).

5.8.3 LA INVESTIGACIÓ DEL DISCURS PUBLICITARI

Ni la psicologia, ni la lingüística, ni la sociologia, ni l’economia resulten marcs teòrics suficients per explicar la publicitat (Eguizábal, 2007). En primer lloc, pels canvis que s’han produït en les darreres dècades del segle XX a la indústria publicitària com a discurs que ja no parla dels objectes sinó dels subjectes. I, en segon lloc, perquè l’explicació dels mecanismes publicitaris ultrapassa les fites de la psicologia i s’endinsa, fins i tot, en els límits de la ideologia.

La ideologia, sobretot, de la “possessió”, ja que per a Richins (1994) la publicitat és la manifestació més directa del materialisme, un concepte entés com un valor que, a causa de la capacitat que tenen les possessions per comunicar informació sobre qui les posseeix, dirigeix la tria que els consumidors²⁴⁵ duran a terme en l’acte de compra.

²⁴⁴ A nivell pedagògic-educatiu, tant si s’accepten els postulats del corrent crític com si es rebutgen, el que és rellevant és aquest fet apuntat ací: els missatges de la publicitat, com que es troben inserits en un procés de comunicació, tenen la facultat d’arribar a la psique.

²⁴⁵ Podem concloure, doncs, que en una societat que posa l’èmfasi en la consecució econòmica personal, els individus tendiran a desenvolupar aspiracions extrínseques que

Els estudis sobre la comunicació es convertiren en una disciplina a la dècada dels 40²⁴⁶ del segle XX (Rodrigo Alsina, 2001). El 1948, amb el model de Lasswell (1985) i el model de Shannon (1981) es fixa el camp d'estudi i es legitimitza científicament la disciplina. Amb l'aparició de la guerra freda, la propaganda passa a ser un objecte d'estudi prioritari als *Mass Communication Research* (Obradors, 2007).

Les primeres investigacions centrades en l'àmbit publicitari es veuran afectades pel corrent conductista. Tal com afirma Wolf (1987), les idees conductistes casen a la perfecció amb les teoritzacions de les societats de masses de l'època: en aquelles primeres dècades del segle XX es tenia la certesa que, amb la societat de masses, s'estava produint una impersonalització de les relacions personals i un aïllament de les persones. A més a més, el conductisme aportava el prestigi de les ciències naturals, mitjançant la quantificació i els experiments de laboratori amb animals, que després s'extrapolaven a la conducta humana (Rodrigo Alsina, 2001).

Aquesta concepció biològica va tenir influència en les primeres teoritzacions sobre la comunicació, gràcies al fet que: “Los procesos de comunicación de la sociedad humana (...) revelan numerosas equivalencias con las funciones especializadas que se encuentran en el organismo físico y en las sociedades animales inferiores (Lasswell, 1985: 56).

Així, per al conductisme els subjectes eren “dèbils”, estaven atomitzats i podien ser molt susceptibles de manipulació. Però la perspectiva conductista no va ser acceptada de bon grat per la ideologia liberal capitalista nord-

implicaran objectius financers, actius materials i adquisicions, així com l'èxit amb el reconeixement social (Kasser i Ryan, 1993). Es pot afirmar, per tant, que els individus valoren més positivament la possessió de productes pel seu significat social, per això s'esdevé una utilització dels productes com a forma d'èxit i d'assoliment d'estatus social.

²⁴⁶ Amb tot, a les darreries de la dècada dels 30, als EEUU Hovland i Lazarsfeld ja havien iniciat estudis sobre la influència de la propaganda. El primer mitjançant estudis de laboratori i el segon amb enquestes (Saperas, 1992).

americana, perquè “mostrava una imatge dels mitjans de comunicació que podia provocar l'intervencionisme governamental” (Attallah, 1991: 56). Les empreses mediàtiques no van voler potenciar investigacions que tendiren a demostrar els efectes negatius dels mitjans²⁴⁷.

Els primers estudis de la disciplina publicitària se centraran en el caràcter experimental del conductisme. Desglossen la comunicació publicitària en un seguit de fases que es marquen com a repte el fet de provocar l'anhel dels objectes anunciats (Costa, 1993). L'eficàcia del missatge el busquen en la lògica i en el suposat benefici dels productes anunciats. Els models d'estudi més importants d'aquesta època seran el model *Starch*, creat pel Dr. Starch, el model AIDA, desenvolupat per E. Lewis, i el model *Dagmar*, creat per Colley ja als anys 40 (Durán, 1987).

El model *Starch* centrava el seus estudis en mirar de mesurar l'eficàcia publicitària; és per això que proposava que cal que un anunci: en primer lloc “siga vist” (és a dir, que tots els codis no lingüístics siguin assimilats de seguida), i, després, es fa necessari que siga recordat i que ens moga cap a l'acció (de compra).

El model AIDA plantejava que l'èxit d'un anunci es devia al fet de si era capaç o no de “cridar-nos l'atenció”. De motivar-nos el desig i de moure l'acció.

El model *Dagmar* apostava més pel “coneixement”²⁴⁸ del producte (un vessant més argumentatiu), es basava en el trinomi coneixement-comprensió-convicció (Colley, 1964).

²⁴⁷ Cal tenir en compte que les empreses de radiotelevisió nord-americanes eren d'origen privat. El funcionalisme, explicat a l'apartat 5.8.2.1 de la tesi, en canvi, sí que va sintonitzar amb a societat nord-americana. I no només pel seu paper ideològic o per les necessitats de la seua pròpia disciplina, sinó també pel fet de definir-se com un corrent acadèmic plural i divers: “Ha sido este pluralismo de teorías y métodos el factor determinante de su capacidad de renovación constante, de su aproximación a la realidad histórica y de su capacidad para superar las sucesivas crisis que ha sufrido a lo largo de los años setenta la actuación académica” (Saperas, 1992: 174-175).

²⁴⁸ És un model que pensa que el reconeixement dels beneficis que pot aportar-nos el producte anunciat és la clau de l'èxit de l'enunciació publicitària..

El 1960 Reeves va proposar el model PUV (proposició única de venda), on afirmava que els receptors només som capaços de recordar un dels diferents elements que conformen els anuncis. Ell proposa que aquell element que destaque, capaç de captar la nostra atenció, ha de ser “únic”, és a dir, que la competència no l’ha de tenir²⁴⁹, fet que es pot aconseguir si el missatge conté: un benefici senzill de recordar, un concepte únic com a cor del missatge i una raó convincent (Costa, 1993).

L’objecció principal que es pot presentar a aquests enfocaments conductistes és que no formulen cap mena d’anàlisi sobre els processos simbòlics, cosa que, en realitat, dificulta la comprensió dels processos que volen explicar (Estremiana, 1995).

Aquest caràcter lògic i segmentat dels primers estudis publicitaris queda superat a la segona meitat del segle XX per uns models que es basen més en les emocions que no en la lògica. Llavors allò que es proposa és “anar a la recerca” del subconscient per tal de trobar-hi les diferents simbologies a les quals es troben unides els productes de consum (Alonso, 1999). Comencen, per tant, a desenvolupar-se uns models totalment diferents, amb propostes tan diverses com: intercanviar el trinomi “conèixer-sentir-fer”, potenciar el grau d’implicació comunicativa del producte, centrar l’atenció en la influència que té en el procés la presència del subjecte, etc. (Reig, 1996).

Per tal de poder descobrir els motius inconscients que actuen en el nostre acte de compra, es va començar també a recórrer a mètodes d’enquestes (Cerezo, 1992), uns mètodes que intentaven esbrinar la manera amb la qual s’interpel·lava el consumidor a buscar aquell producte que els missatges li havien presentat com a resposta-solució.

S’intentava, al capdavant, saber de quina forma la publicitat pot actuar per reduir els “frens” psicològics que tenim interioritzats, i s’intentava reconvertir aquests frens en impulsos positius (González Martín, 1996).

²⁴⁹ El model de Reeves s’allunya dels tres anteriors perquè no recull unes pautes seqüencials del procés publicitari, però sí que comparteix amb ells el fet d’agafar la lògica i l’argumentació com a elements clau de l’eficàcia comunicativa.

A partir dels 70 es va donar més rellevància al paper del receptor/-a. Els estudis se centren més en la forma de rebre el producte que no en la realitat d'aquest producte. Així, la publicitat referencial va deixant pas a uns anuncis que atorguen un sentit i un valor al missatge a través d'històries imaginades i de contextos recreats (Pizarroso, 1990). Ries i Trout (1989: 14) van començar a parlar de "posicionament":

El posicionamiento es la forma de una posición concreta y definitiva en la mente del o de los sujetos en perspectiva a los que se dirige una determinada oferta u opción. De tal manera que, frente a una necesidad que dicha oferta u opción pueda satisfacer los sujetos en perspectiva le den prioridad ante otras similares (Ries i Trout, 1989: 14).

El posicionament, per tant, és l'entrada en la ment del receptor mitjançant una idea i un missatge simplificat, i possibilita que el consumidor pugui definir el concepte o la marca que li estan oferint amb un únic concepte²⁵⁰.

A la dècada dels 90 es va començar a considerar que la conducta dels consumidors és el reflex d'una recerca per satisfer necessitats psicològiques i socials, a més a més de fisiològiques (González Martín, 1996). Lorente (1991) va establir quatre principis bàsics que poden aconseguir assolir el grau màxim d'eficàcia comunicativa en la convergència entre:

- a) la creativitat (posicionament, personalitat).
- b) el poder de convicció (persuasió).

Aquests quatre principis són: la diferenciació, la concreció, l'interés i la simplicitat. Echeverria (1995) va completar aquests principis amb l'exigència de

²⁵⁰ La combinació de diferenciació i de posicionament carreguen el producte de caràcter específic, això és, de personalitat pròpia. Pajuelo de Arcos (1999: 150) ho veu així:

La comunicación publicitaria (como comunicación interesada y sesgada por quien la encarga) tenderá siempre a dotar de esa personalidad concreta (posicionamiento) a los objetos anunciados mediante la marca y del uso que de ella hagan los protagonistas del mensaje.

l'anunci de mostrar coses noves, aspectes impactants que han d'aparèixer de manera senzilla i simple.

Les diferents etapes per les quals ha anat passant l'estudi de la publicitat com a disciplina, i que hem estat veient en aquests darrers apartats de la tesi, ens porten a concretar que, la publicitat, si vol ser efectiva i complaure les expectatives de l'empresa que ha encarregat l'anunci, estudia i investiga els individus (psicologia), com a element integrant d'una societat (sociologia), mitjançant uns codis (lingüística).

Com que els efectes de l'acte comunicatiu depenen de molts factors, per poder aconseguir una resposta dels receptors²⁵¹ es necessita conèixer els diferents vessants del caràcter humà: motivacions, frens, records, emocions, etc.; i també les influències a les quals estem sotmesos: grups de pertinença, líders d'opinió, context familiar, situació econòmica, etc.

Aquesta amalgama de condicions que intervenen en la comunicació publicitària fa que siga necessari presentar els efectes de la publicitat com a elements indirectes i contributius més que no pas com a vehicles comunicatius directes i lineals (González Sánchez, 2000). Així, la publicitat esdevé un entramat amb una complexitat tan estructural que necessita implicar diverses disciplines.

5.8.4. EL COMPROMÍS SOCIAL DAVANT EL DISCURS PUBLICITARI

Allò que actualment diferencia les classes socials no és tant la seua relació amb els mitjans de producció (una persona de classe mitjana pot tenir el mateix mòbil que una persona de classe alta), sinó la naturalesa del consum. La publicitat és, d'alguna manera, allò que és la societat en la qual s'inserirà. Un

²⁵¹ I, en el cas de l'àmbit educatiu, per poder aconseguir que la publicitat siga una eina que facilite aprenentatges.

discrurs publicitari alié a les motivacions de la seua societat està destinat a convertir-se en un fracàs comunicatiu (i, per tant, comercial), per això “el discurso publicitario será tanto más eficaz como cuanto mejor pulse los mecanismos de lo social” (Eguizábal 2007: 269).

Tot i amb això, encara que no contradiquen cap dels preceptes legals que s’han apuntat en l’apartat que hem dedicat a la legislació, els productors d’anuncis han de tenir present que emeten missatges, valors i significacions que influeixen en la societat; és per això que alguns autors parlen de l’elevat grau de responsabilitat social del qual disposen: “No sólo se debe beneficiar a la empresa [que contracta l’anunci] sino también a la sociedad a la que se dirige; en términos generales, no sólo ha de procurar el bien particular, sino también (...) el bien público (Aznar i Catalán, 2000: 12).

Es tracta, però, d’un bé públic que es veu molt determinat pel tipus de societat en què s’insereix, la societat de consum, on el fet d’anar a comprar s’articula en la vida quotidiana com una mena de “ritus simbòlic”, en paraules de Lomas (1996), un ritus al qual hem d’assistir-hi cada dia, a cada moment:

[...] la publicidad es una institución social que sólo se entiende en una sociedad determinada, o, mejor aún, en un contexto socio-político determinado, a saber: el de la sociedad de consumo. Este modelo de sociedad, a la que, tras un largo proceso de transformaciones socio-económicas y por ende políticas, hemos llegado y en la que hoy estamos inmersos, es una sociedad fuertemente tecnificada y dotada de una enorme capacidad para producir y consumir bienes en grandes cantidades. Y es el resultado de un largo y complejo proceso en el que se han producido importantes cambios sociales y políticos. Sin una serie de revoluciones previas de índole social, económica (industrial) y, naturalmente, política, no habría hoy día ni sociedad de consumo ni, por lo tanto, publicidad (López Eire, 1997: 26).

González Martín (1996) parla d’una ètica que hauria de regular aquelles directrius que, en forma de bombardeig publicitari, modulen aquesta societat de consum, una ètica que hauria de tenir com a objectiu deontològic el fet de vetllar i posar a recer la integritat de l’individu que rep aquesta allau publicitària constant.

Al costat de la societat de consum, que tant i tant determina el grau de compromís social al qual està disposada d'arribar la indústria publicitària, hi ha el concepte de "competència", que obliga a individualitzar els productes perquè puguin ressaltar d'entre la totalitat de la massa i que, per tant, acaba aplicant el "campe qui puga" per tal que l'enunciat publicitari siga efectiu i acaba minvant l'ètica de la qual parlava González Martín, és per això que:

La característica principal d'un sistema de mercat lliure consisteix a presentar al consumidor la possibilitat d'optar per diferents alternatives de consum; és a dir, oferir al consumidor, amb certes limitacions, una varietat de productes iguals, semblants o substitutius, per satisfer una mateixa necessitat. En aquest marc, s'entén per «competència» el conjunt dels subjectes que coincideixen en un mercat i competeixen entre ells per obtenir clientela, entre els compradors o els consumidors potencials, oferint-los productes semblants o alternatius (Herreros Arconada, 1995: 89).

A partir d'aquesta competència, que s'ha de combatre al preu que siga i passant per sobre de qualsevol ètica, la finalitat publicitària s'estructurà de diferents formes :

En el quadre econòmic-social actual, la publicitat assumeix institucionalment la responsabilitat d'estimular la demanda en general i, instrumentalment, la demanda de cada producte o servei en particular. Les formes que té la comunicació publicitària d'acomplir aquest objectiu també són diverses. En primer lloc, la publicitat informa de l'existència en el mercat de productes i serveis determinats. En segon lloc, estableix diferències en posar en coneixement de la demanda les característiques que distingeixen un producte d'un altre. Finalment, la comunicació publicitària, en cada cas, percaça la provocació d'accions de compra d'un determinat producte o servei, elaborant missatges més creïbles, originals i eloqüents que els que promou la competència²⁵² (Herreros Arconada, 1995: 7).

²⁵² I oblidant-se, per tant, del compromís social que se li hauria d'exigir a tot text publicitari.

Guanyar quota de mercat mitjançant la polèmica²⁵³ és un fet habitual, i sovint implica la inclusió d'imatges o de missatges verbals que esmicolen els mínims exigibles per l'ètica²⁵⁴, perquè, per tal de sorprendre o d'impactar, apel·len a imatges traumatitzants o a missatges verbals violents.

Com que la publicitat reestructura sistemes de recreació simbòlica en els quals es troba implícita una part de la nostra concepció del món (Bernad, 2006), es converteix en un marc de referència essencial per a qüestions tan delicades com, per exemple, les representacions socials de gènere, per això es fa necessària la regulació ètica que abans hem vist que esmentava González Martín (1996). No hem d'oblidar que els missatges publicitaris porten implícits diferents "sentits" simultanis que vénen donats en relació a la pròpia conducta del receptor/-a i que també vénen marcats pel fet de ser unes construccions (en forma de missatge) que reproduïxen la matriu social fora del l'àmbit publicitari.

5.9 PUBLICITAT I EDUCACIÓ

La publicitat és una eina didàctica eficaç per al desenvolupament acadèmic d'un elevat nombre de disciplines, així com una ferramenta competent per fomentar valors en l'alumnat (De Vicente, 2012).

Més enllà de vendre productes, els anuncis, aplicats com al servei de tasca educativa, poden acomplir altres funcions, allunyades de l'entorn comercial, ja que, de la mateixa manera que ocorre amb els textos, "la

²⁵³ Tal com s'ha esmentat quan es parlava de la tasca pedagògica que s'he de desenvolupar en l'educació des de la comunicació, el o la docent abans de posar un anunci l'ha d'estudiar i, per tant, si es tracta d'un anunci polèmic el que farà és descartar-lo.

²⁵⁴ Izquierdo (2003) explica els abusos de diferents imatges de campanyes de Benetton, que ell critica (perquè les considera com una mena d'explotació comercial del patiment humà), però que podem apuntar que d'altres veuen amb bons ulls.

publicidad reúne una serie de características que la convierten en una fuente valiosa de material pedagógico” (Pineda, 2010: 2).

La seua fàcil integració a l’aula és un altre dels grans avantatges que ofereix la publicitat, així com la possibilitat de ser emprada amb tot tipus d’alumnat²⁵⁵, ja que, per molt heterogeni que siga un grup d’alumnes, difícilment ens trobarem amb cap que no hi haja estat en contacte (Luna, 2009). És per tot això que, en l’àmbit educatiu, la publicitat serveix per (De Vicente, 2012: 2):

- Impartir coneixements teòrics i pràctics obre una determinada assignatura.
- És una eina que serveix per formar l’alumnat en valors.

Comptem amb molts estudis, experiències i propostes d’ús de la publicitat com a eina d’aprenentatge educatiu. Cruz (2001), Torres (2003) i De Vicente (2012) han demostrat que la publicitat es pot emprar com a material didàctic per aprendre Història de l’art, gràcies a anuncis que insereixen quadres, monuments etc.

En l’àrea de les matemàtiques, Muñoz Santoja (1995) va aportar ja fa dues dècades propostes i activitats que, recolzades en la publicitat, feien les matemàtiques més amenes. També és significatiu el material aportat per Corbalán (2000) i la investigació de Díaz Levicoy, qui, després d’emprar la publicitat en diverses aules tant de primària com de secundària, va demostrar que després de l’experiència l’alumnat n’incrementava les habilitats matemàtiques.

Pel que fa a l’ensenyament de l’espanyol com a llengua estrangera, Bravo (1995) va centrar el seu estudi en el nivell lingüístic i va aportar activitats per treballar-les amb la publicitat; explicita que la publicitat és un vehicle eficaç per a l’adquisició d’una llengua no materna perquè “en la publicidad es

²⁵⁵ Tot i quedar fora de l’abast d’aquesta tesi, convé tenir en compte que l’educació des de la comunicació també ha de tenir present i ha de planificar les necessitats educatives especials d’una part de l’alumnat. Així ha de fer-se palés en les programacions didàctiques.

frecuente una calculada elaboración lingüística destinada a atraer la atención sobre el mensaje mismo” (Bravo, 1995: 80).

Seguint amb l'ensenyament de llengües, Veloso (1999) i Navarro i Rojas (2002), complementen les aportacions de Bravo en el binomi llengua estrangera-publicitat. Palmer (1998) presenta una proposta que mostra com és possible usar la publicitat en suports digitals per tal d'incrementar la capacitat lectora de l'alumnat. Guillén i Gonzalez Sáinz (1996) ofereixen propostes i activitats orientades a treballar l'expressió escrita.

Tot aquest ventall d'investigacions demostren que la publicitat és un recurs efectiu per ensenyar llengües, i porten Costa (2005: 16) a afirmar que “pocos espacios ofrecen la fuerza comunicativa que poseen los spots para el análisis lingüístico”; el mateix Costa ens ofereix una categorització de possibles exercicis i hi desenvolupa una proposta didàctica d'explotació d'anuncis basada bàsicament en l'estudi de les tipologies textuais.

Fontich (2008) experimenta amb alumnes en la classe de llengua catalana l'ús de la publicitat com a material didàctic de la següent manera:

La actividad, realizada con alumnos de 4º año de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en la asignatura de Lengua Catalana, fue organizada alrededor de tres ejes: aspectos generales de la publicidad, en el que se desarrollan contenidos teóricos; ocho estrategias de impacto expresivo, con las que se explora de forma ordenada e intencional la retórica publicitaria y se relacionan aspectos teóricos y de observación práctica; y cuatro proyectos , que constituyen una propuesta de trabajo enfocada a los anuncios de prensa gráfica y de televisión (Fontich, 2008: 46).

Carrera de la Red (2009) desenvolupa l'experiència d'emprar la publicitat per a l'estudi de continguts relacionats amb la fonètica i l'ortografia en els anuncis; Luna (2009) demostra com a través de la publicitat es poden adquirir coneixements gramaticals, comunicatius i culturals, i aporta tant una proposta com una descripció dels tipus d'anuncis que l'acció educativa ha de seleccionar per aconseguir els objectius. Així mateix, Casanova Lorenzo (2011) analitza

com la publicitat institucional pot aplicar-se a aquest àmbit i explicita diverses maneres sobre com emprar-la pedagògicament.

Totes aquestes investigacions i propostes evidencien:

La versatilidad de la publicidad, pues puede ser aplicable a diversos campos del saber. En algunos casos, su uso es viable por la potencialidad educativa del texto y la imagen publicitaria. En otras, porque la publicidad toma prestados elementos procedentes de diversas disciplinas, lo que hace posible que posteriormemnte estos anuncios tengan una función educadora en estas materias. El blog de Marta Moro²⁵⁶ ofrece multitud de anuncios que pueden ser usados en sus respectivos ámbitos (De Vicente, 2012: 3).

Arconada Melero (2006) presenta un manual en el qual es pot basar l'educació des de la comunicació si decideix emprar la publicitat en qualsevol dels àmbits o matèries curriculars.

A més a més de servir al camp educatiu per ensenyar continguts, la publicitat és molt efectiva com a material per formar l'alumnat en valors cívics (De Vicente, 2012; Caro, 2007). De fet, la publicitat presenta una font inesgotable de valors (i contravalors) que poden ser emprats en les classes de tutoria. García González i Lagos (2011) expliquen que hi ha un ventall amplíssim d'anuncis que transmeten valors; després d'investigar 144 anuncis, les conclusions a les quals van arribar és que els valors més freqüents són la igualtat, la superació, l'esforç, la lluita i la fe.

Totes aquestes aplicacions didàctiques de la publicitat són possibles perquè la publicitat no només ven productes sinó que també contribueix a la construcció de la identitat sociocultural de les persones de les nostres societats (Lomas, 2001), és per això que no només ens trobem davant d'una estratègia comunicativa orientada al foment del consum i dels hàbits de compra sinó també davant d'una dimensió d'alineació social. Per això, tal com s'ha exposat, la publicitat "es un recurso didáctico efectivo por las innumerables posibilidades

²⁵⁶ Es refereix al web www.vamosapublicidad.com , un web molt recomanable on se'ns presenten tot un seguit d'anuncis i les possibilitats educatives que hi subjeuen. Hi apareixen tant anuncis institucionals com anuncis comercials.

que ofrece al campo académico. Se trata de una herramienta aplicable a un largo conjunto de disciplinas para impartir o reforzar conocimientos, cuyo uso, según manifiestan las experiencias aportadas, permite obtener buenos resultados” (De Vicente, 2012: 2).

Atés que la societat cada vegada es troba més impregnada pel fenomen publicitari (Arconada Melero, 2006), es fa necessari que l'escola la integre dins de l'acció educativa.

El sistema educatiu, que sempre ha de buscar la connexió amb la societat en el qual s'insereix, ha de vertebrar els usos i les formes de la comunicació publicitària (Caro, 2007), fet que implica anar desterrant de l'escola la idea pessimista segons la qual el nostre món s'escindeix en dues cultures entre les quals no s'ha esdevé cap comunicació mútua (Lomas, 1996). Es tracta, doncs, de facilitar les claus per tal d'ajudar a comprendre els missatges que, directament o indirectament, es vehiculen a través dels anuncis, perquè:

Su presencia es tan abrumadora que es mejor acostumbrarnos a convivir con la publicidad; es mejor asumir desde el principio una actitud de análisis y reflexión antes que estar constantemente presentándola desde una perspectiva demoníaca y transformadora de niños, adolescentes y receptores menos capacitados. No podemos olvidar que también posee ventajas como la información a los receptores o la de favorecer el progreso social (Capriotti, 2006: 22).

Les representacions oferides per la publicitat no només van a la recerca de la venda i del consum, també s'encaminen cap a la transmissió i la conservació de valors.

Com a conseqüència de la força de la publicitat, hui es trobem més a prop del concepte que McLuhan va formular de l'aldea global: només cal observar com, gràcies a la publicitat, la separació dels adolescents que es troben a milers i milers de quilòmetres és cada vegada més minsa (Caro, 2007). Així, “Hay dos argumentos por los cuales la escuela no puede dejar de

lado a la publicidad: el número de horas que los alumnos pasan recibiendo estos mensajes y que el único modo de evitar la manipulación que ésta puede originar es conociendo algunas de las reglas que se utilizan para la codificación de sus mensajes²⁵⁷ (De Vicente, 2012: 6).

Com s'ha vist en els apartats anteriors, amb la publicitat es creen il·lusions, s'exhibeixen o s'amaguen estils de vida, es lloen o es critiquen ideologies, es persuadeix l'espectador/-a de la utilitat de determinats hàbits i conductes i s'educa a les persones en l'adhesió a diferents formes de vida (Madrid Cánovas, 2005). Tenint això present, quin tipus de sabers, d'habilitats i d'actituds en relació amb el discurs publicitari haurien de formar part de la competència semiològica de l'alumnat?

Tal com s'ha fet palès en el capítol segon, la resposta rau en la investigació prèvia sobre els objectius del treball en l'aula al voltant dels textos publicitaris. En paraules de Lomas:

El estudio en las aulas de los usos y formas de la publicidad debería orientarse a reflexionar sobre los fines de la publicidad en nuestras sociedades, a conocer las funciones del lenguaje publicitario, a ser conscientes de las características del contexto y de la situación en que tienen lugar la emisión y la recepción publicitarias, a identificar los usos verbales y no verbales²⁵⁸ mediante los cuales se construye el sentido en la enunciación publicitaria, a distinguir entre el significado simbólico de los anuncios, a indagar sobre las formas de vida y las visiones que difunde la publicidad y a leer, analizar e interpretar el contenido obvio y oculto de los textos publicitarios (Lomas, 2001: 35).

Entenem, doncs, que la publicitat, especialment la institucional, es configura com un sòlid discurs social les característiques principals de la qual generen un seguit d'obligacions expressives, que poden ser llegides de diferents formes i que "otorgan a las personas un determinado lugar en el universo que se le plantea" (Arconada Melero, 2006: 53); la clau de la

²⁵⁷ D'aquesta tasca se n'ocupa l'alfabetització mediàtica, explicitada en l'apartat 3.6 de la present tesi.

²⁵⁸ Aquest és, precisament, un dels objectius marcats en la tesi.

interpretació de la cruïlla on educació i publicitat poden retrobar-se rau en no interpretar l'ús de la publicitat dins de l'aula com una finalitat en si mateixa sinó en saber donar-li un valor significatiu que siga capaç de bandejar els prejudicis que n'entrebanchen²⁵⁹ la seua incorporació dins del sistema educatiu. Sense oblidar el “com” es fa (per això hem parlat de pedagogia en diversos apartats de la tesi), cal que es tinga clar el “per a què” es fa, dins d'un projecte pedagògic integral dissenyat en funció de les necessitats docents i en funció de la veritable operativitat de la publicitat.

És necessari impulsar, des del principi de la primària, un aprenentatge comprensiu i metacomunicatiu de les formes de la comunicació publicitària (De Vicente, 2012; Caro, 2007) i de l'ús que d'aquestes formes se'n fa en els seus contextos cultures de recepció i de producció. Un saber escolar al voltant de les imatges publicitàries: un saber fer, un saber com es fan i un saber què es fa i per a què (Papí i Orbea, 2011).

Es tracta de posar la publicitat al servei d'una “competència espectral” (Lomas, 1996) adreçada a una comprensió cabdal de a iconosfera visual en la qual viu el nostre alumnat, paral·lela a la competència lingüística de l'aprenentatge lectoescriptor que l'escola ha assumit tradicionalment. Perquè convé tenir present que l'àmbit escolar sovint és l'únic escenari on encara és possible crear un marc d'ensenyament i d'aprenentatge en el qual l'anàlisi sobre aquests usos comunicatius comporte tant un coneixement dels seus codis expressius com una actitud crítica envers el sentit ideològic inherent als missatges. Per això la pedagogia s'ha d'encarregar de vehicular un disseny d'intervenció sobre els textos de la persuasió publicitària en les aules de primària i de secundària. El repte és ambiciós, perquè:

²⁵⁹ Un entrebanc que intentem bandejar des de l'aposta de l'educació des de la comunicació és el que apuntava Costa (1993) quan assegurava que ens manca un substrat epistemològic capaç de donar compte de la complexitat que ha assolit el fenomen publicitari en les societats capitalistes. Pensem que amb la potenciació de l'alfabetització digital aquest fet ja no és un obstacle que pugui impedir l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge escolar.

Todavía existe un sentimiento confuso, entre la fascinación y el temor, con el que se percibe habitualment la publicidad: fascinación por la *promesa de felicidad siempre aplazada* en el que la publicidad basa el decisivo papel institucional que cumple en la actualidad; y temor, porque *nadie* tiene conciencia a ciencia cierta de los efectos que puede producir en nosotros la omnipresencia cada vez más tangible de la publicidad. Lo que se traduce en las actitudes que suelen predominar con relacion al fenómeno publicitario, y que tienden a oscilar entre la *indiferencia*, la *negación impotente* (como cuando alguien afirma a voz en grito que a ella o a él “no le afecta la publicidad”) y la *aceptación resignada* (Caro, 2007: 77).

El principal objectiu que l'acció educativa que empre la publicitat com a eina educativa s'haurà de marcar és presentar i descobrir a l'alumnat procediments que li permeten descodificar aquells elements dels qual es valen els creadors publicitaris per crear la publicitat, i també ferramentes que impulsen la consideració de la publicitat com a producte cultural.

Tot això es desenvolupa a partir dels postulats pedagògics explicats en apartats anteriors. I té la seua concreció en la programació didàctica (que tot professor/-a ha de tenir feta a principi de curs) de la següent manera:

-Objectius:

- Identificar els elements de la comunicació publicitària.
- Conèixer els usos verbals i no verbals de la publicitat.
- Analitzar les finalitats socials de la publicitat i les funcions del llenguatge publicitari.
- Descriure, oralment i/o per escrit, els elements denotatius i els valors connotatius de missatges publicitaris.
- Analitzar i produir textos orals i escrits de caràcter expositiu²⁶⁰, descriptiu, narratiu o argumentatiu sobre el món de la publicitat. Produir textos d'intenció literària.

-Continguts:

-Conceptes:

²⁶⁰ En funció de l'edat de l'alumnat aquest objectiu pot ser més ambiciós o pot ser-ho menys. Evidentment, no és el mateix un curs de tercer de primària que un de tercer de l'ESO.

- La comunicació publicitària: elements i funcions.
- Les funcions del llenguatge publicitari
- El text verbal: usos lingüístics i artificis retòrics
- La imatge publicitària: allò verbal i allò no verbal en l'anunci: relacions.

-Procediments:

- Anàlisi i producció de missatges publicitaris a partir de models inserits en els mitjans.

-Actituds:

- Actitud crítica davant les finalitats persuasives d'una part de la publicitat comercial i actitud receptiva davant d'aquella publicitat que conté informacions que es poden canalitzar en coneixement.

-Activitats.

- Observació i anàlisi d'usos verbals i no verbals dels anuncis.
- Identificació de les funcions del llenguatge publicitari.
- Reconeixement dels valors del producte/missatges.
- Comprensió i producció de textos orals i escrits.

-Avaluació

- Qüestionari d'idees prèvies i d'hàbits de consum.
- Diari de classe, quadern de l'alumne, observació externa.
- Exercicis orals i escrits sobre els conceptes.
- Revisió i correcció de les activitats d'aprenentatge.
- Enquesta final a l'alumnat i discussió en grup sobre les conclusions.
- Seguiment de l'experiència amb la resta de professorat.

La programació didàctica ha de recollir, doncs, la tasca de l'ús de a publicitat com a eina d'aprenentatge escolar, però, bandejant els aspectes merament burocràtics, el que és rellevant destacar del binomi educació-

publicitat és que els símbols que subjauen en l'enunciació publicitària basteixen les estratègies de pensament, els models de socialització i els processos d'adquisició de coneixement. Així, la tasca essencial de l'educació des de la comunicació és saber-los combinar amb sentit formatiu, per això és important el paper de la pedagogia i el de l'escola en el joc de recíproc intercanvi entre la teoria i la praxis amb l'objectiu de dur a terme una major i millor comunicació.

CAPÍTOL VI. LA PUBLICITAT INSTITUCIONAL

6.1 EL CONCEPTE D'INSTITUCIÓ

Es poden distingir tres registres semàntics al voltant del que es pot entendre com una institució. El primer, objectiu de la tradició antropològica seguida per Durkheim i Mauss, l'entén com totes aquelles pràctiques socials més o menys estandarditzades; així, tots els sistemes simbòlics (religions, tradicions, etc.) esdevenen factors que s'imposen als actors com a "fets" derivats de la seua acció (Dubet, 2010). En aquest cas, la llista d'institucions és extensa: costums, hàbits alimentaris, codis de cortesia, etc.

La segona accepció semàntica fa referència a la sociologia política: les institucions són un seguit de paradigmes i de procediments que configuren la sobirania, determinen els conflictes i sancionen decisions legítimes. Alguns exemples serien els parlaments, les constitucions polítiques i els procediments d'arbitratge.

La tercera etiqueta semàntica entén que una institució és un ens que té la funció d'instituir i de socialitzar²⁶¹; es defineix per la seua capacitat de promoure un ordre simbòlic i per formar uns tipus de subjectes ajustats a una mena d'ordre, a una manera d'instruir-los. En aquest sentit, l'escola, l'església la justícia o la família són institucions perquè inscriuen un ordre simbòlic i una cultura en la subjectivitat dels individus, atés que institucionalitzen valors i símbols.

²⁶¹ Afirma Dubet (2010: 16) que:

En las sociedades modernas la socialización debe someter a los individuos a las coerciones sociales y debe alentar en ellos una "fuerza interior", una distancia entre el personaje social identificado con sus roles sociales y la subjetividad que le es propia. El propósito no es otro que lograr que el individuo se gobierne desde su interior y actúe en nombre de principios generales que, simultáneamente, le permitan adaptarse al mundo y criticarlo, formar parte de la sociedad y concebirse con distancia y sin plegarse a expectativas sociales. La socialización debe ser una subjetivación, debe conciliar lo inconcebible, es decir, afirmar que la subjetivación resulta de la socialización sin, con ello, ser una clonación totalmente social.

Entendrem la institució en la segona de les accepcions semàntiques presentades i, per tant, com a “la llei, costums, ús, pràctica, organització o algun altre element establert en la vida social i política d’un poble; és el principi regulador o convenció al servei de les necessitats d’una comunitat organitzada” (Scruton, 1982: 225).

Com a tal, tota institució disposa de personalitat jurídica pròpia, diferent de la de les persones que exerceixen algun càrrec o que hi desenvolupen un treball dins de la institució.

D’aquesta manera, un Govern el formen un conjunt de persones; i quan aquest Govern actua ho fa com a institució, amb la seua personalitat jurídica, i no sota el nom propi de cap de les persones que formen part d’aquest Govern. A més a més, la institució sobreviu als seus membres, perquè quan aquests l’abandonen la institució es manté, roman al servei de la ciutadania. Així, les institucions com el Govern, l’Alcaldia, el Ministeri o la Conselleria segueixen el seu curs més enllà de la vida política d’un president, d’un alcalde, d’una ministra o d’una consellera. En paraules de Sotelo (2001: 201) “las instituciones son el resultado de la naturaleza social del hombre, que se realiza como individuo en la medida en la que participa con la comunidad”.

Tal com apunta Canel (2007), les institucions no són el resultat d’unes intencions o voluntats col·lectives, perquè les accions que desenvolupen són, al capdavall, una voluntat específica que es pot atribuir a algú: tot allò que una institució porta a terme és el resultat global del conjunt d’accions particulars que són naturals i intencionades, és a dir, deliberadament proposades per les persones que les commanden. Per tant, “las decisiones de las Instituciones son atribuibles, pues detrás de ellas están personas concretas e individuales que tienen su propia intención, objetivo y propósito²⁶²”. La institució es configura, al cap i a la fi, gràcies a un intrincat sistema de lleis i d’actuacions, però també de voluntats individuals i específiques.

²⁶² En aquest sentit, la publicitat intencional no és ni més ni menys que la resposta, en forma d’enunciació publicitària, a la necessitat d’alguns d’aquests propòsits i objectius.

El concepte d'institució implica el raonament sobre qui respon de la mateixa, atés que una institució es troba composta per persones, però, això no obstant, no s'identifica amb cap d'elles, perquè, tal com s'ha dit adés, la institució queda per sobre de qui n'ocupa temporalment, algun càrrec. Quan parlem d'institució, doncs, ens estem referint a l'activitat humana que s'objectiva per part dels grups socials²⁶³; aquesta objectivació, en certa manera, l'apliquen també les persones i els grups (públics) en la seua lectura dels mitjans des del moment que hi objectiven com a *real* tot allò que allà s'hi transmet, al costat del procés d'identificació del receptor/-a amb tots (o amb alguns) dels continguts dels missatges rebuts (Benavides, 2010).

Les institucions poden ser (Scruton, 1982):

- Econòmiques: es relacionen amb l'establiment i el manteniment de la producció i de les relacions productives,
- Culturals: inclouen l'educació, la cultura i l'oci.
- De llinatge: inclouen la família.
- Polítiques: són aquelles que tenen a veure amb la regulació del propòsit i l'exercici del poder.

En la present tesi ens centrarem només en les institucions relacionades amb la regulació del propòsit i l'exercici del poder per al desenvolupament de la comunicació.

Com a conseqüència de l'acció de les persones que la conformen, les organitzacions són, abans que res, ens de significat, conjunts d'idees, valors i creences (Costa, 1999).

La seua existència no ve només determinada d'una llei que les regule, depén, també, de l'enteniment de voluntats lliures que comparteixen, a través de la comunicació, de l'objectiu i també de les finalitats d'un projecte (Canel, 2007). Així, una organització es legitimitza, en part, gràcies a l'acceptació de la

²⁶³ Aquesta concepció va ser iniciada per la sociologia del coneixement i desenvolupada per Berger i Luckmann (1993).

resta de la ciutadania, que és qui pot atorgar-li un reconeixement social i jurídic-administratiu (Sotelo, 2001). Ací rau la dimensió comunicativa de la institució pública, en el fet que la seua supervivència es troba intrínsecament relacionada amb la capacitat que tinga per definir-se, per ensenyar a la resta els seus objectius, per raonar les seues accions i per implicar la ciutadania en aquestes accions. La seua identitat no només es configura a partir de tot allò que els marcs jurídics estableixen sinó també mitjançant la interacció que s'esdevé amb cadascuna de les persones que es troben i viuen el seu dia a dia en relació a ella.

6.1.2 INSTITUCIÓ I COMUNICACIÓ

Establir connexions entre el nivell cognitiu individual i els sistemes socials és una dificultat comuna a totes les àrees de les ciències socials. I la tasca encara s'agreuja més quan es refereix a la comunicació institucional; la majoria de relacions de poder i d'acció política es desenvolupen a nivell de societat o de sistema, mentre que gran part de la teoria empírica i de la investigació se centren en el comportament individual.

Com que les percepcions sistèmiques es basen majoritàriament en aportacions mediàtiques (Dolf Zillmann, 1996), els mitjans informatius tenen la responsabilitat de presentar una imatge precisa i coherent de les activitats d'un Govern, Ministeri, Conselleria, etc. Per això interpretar el funcionament d'una institució des d'una perspectiva comunicativa implica admetre que l'intercanvi entre la institució i la ciutadania és, en ple segle XXI, és un fet del tot natural i un element clau per a l'organització i per al futur de qualsevol institució.

Una institució la formen moltes persones que tenen punts de vista divergents, que han d'arribar a acords per tal de consensuar decisions que quedaran expressades en la manera d'organitzar-se, en l'activitat i en

l'establiment d'uns objectius comuns. La comunicació contribueix a fixar maneres de fer, a definir la identitat (Canel, 2007). D'aquesta manera, la identitat de la Conselleria de Justícia no és només la de la seua funció (ocupar-se de l'àmbit de la justícia a nivell autonòmic) sinó també els significats que sobre aquesta funció s'intercanvien entre la Conselleria i la ciutadania. I el mateix ocorre amb la d'Agricultura, per exemple.

A més a més, qualsevol entitat humana no actua aïlladament de la resta d'organismes socials sinó que s'insereix entre els límits d'una comunitat, en contacte amb altres institucions. Així, es manté influïda per un entorn, això és, per les circumstàncies socials, espacials i temporals que afecten l'existència d'una institució. És per això que la identitat d'una institució "no representa un contenido estable en su totalidad y no puede cerrarse en sí misma" (Sotelo, 2001: 28).

Aquest aspecte emfasitza la rellevància de l'entorn, concepte que és central en la comunicació que ha de produir-se entre la institució i la ciutadania. La comunicació és, també, *acció*, per això Costa (1999: 32) explica que la comunicació esdevé "l'acció de transferir, per part d'un individu o d'un organisme, missatges i informacions a d'altres individus o sistemes segons motivacions diverses i emprant els elements de coneixement que ambdós tenen en comú".

Efectivament, quan el Ministeri de Medi Ambient anuncia que llançar burilles per la finestra del cotxe pot provocar un incendi actua com a institució legitimada per a aquesta tasca, s'adreça als afectats i afectades (la seua població), i allò que hi ha entre el Ministeri i la ciutadania és la transferència d'una realitat cognoscitiva, però que es considera que cal recordar: una burilla de cigarret és perillosa perquè pot acabar provocant un incendi.

La transferència d'aquesta comunicació té a veure amb unes accions que impliquen canvis, atés que no es defineixen pel conjunt dels elements que la configuren (no queden marcades només per les persones que participen en aquesta transmissió de coneixement-informació), cal tenir en compte, també, la

relació que s'estableix entre ells: el fet de compartir una realitat cognoscitiva (en el cas de l'exemple de la burilla el compartiment de la realitat cognoscitiva seria que la disminució en la quantitat d'incendis és beneficiosa per a tothom) no comporta alguna circumstància o fet estàtic, sinó alguna cosa en moviment (Canel, 2007); ciutadania i Ministeri no són el mateix que abans d'aquesta comunicació, que acaba esdevenint un procés.

El procés de comunicació establert entre la institució i la ciutadania té un horitzó, atès que se marca com a finalitat mirar de produir canvis en una determinada direcció, però sovint també hi subjau una segona intencionalitat: que la institució que havia decidit llançar el missatge a la ciutadania intente guanyar bona imatge entre aquesta ciutadania. Per això Mollà Furió (2014: 180) adverteix que “demasiado a menudo la publicidad institucional cruza el límite que separa publicidad de propaganda”²⁶⁴.

Qui es comunica, per tant, té uns objectius cap als quals hi orienta tota l'actuació (en el cas anterior: maldar perquè minven els incendis), però cal tenir present que no tot és altruisme, perquè “la comunicación de la institución pública, en último término, es un proceso de carácter estratégico” (Canel, 2007: 31); per això autors com García López (2001: 78) afirmen que “lo que tendría que ser un proceso de construcción de espacios públicos de comunicación se convierte en una mercancía más o menos comunicable como consigna publicitaria”. Així doncs, cal tenir en compte que:

Una organización utiliza la comunicación institucional como su propia expresión oficial ante la sociedad, mediante todos los medios de comunicación a su alcance (...) Y siempre con una doble finalidad. En primer lugar, facilita el funcionamiento interno de la propia organización, a través de lo que se denomina comunicación interna. Y en segundo lugar, favorece la creación de una determinada imagen pública de esa organización, por medio de su comunicación externa” (García Rivas, 2003: 4).

²⁶⁴ L'apartat 6.7 s'ocuparà de la regulació de la publicitat institucional.

Les institucions públiques han adoptat i s'han adaptat, doncs, molt bé a la comunicació publicitària com a fórmula per rejuvenir-se (García López, 2001), per connectar amb la societat, i han aconseguit “la reconfiguración de las relaciones de lo privado y lo público, con la superposición entre ambos espacios, trasladando el espacio público de debate a los medios” (Papí i Orbea, 2011: 254). D'aquesta manera, els mitjans es converteixen en constructors d'un tipus específic de realitat (García López, 2001), i també en suports per a l'expressió i la legitimació de la conducta diària de la ciutadania davant de les causes i els problemes socials que més els afecten (Stanojlovic, 2011); això possibilita que la publicitat institucional no només transmeta continguts sinó que, sobretot, siga capaç de bastir espais per a la interacció (Casanova Lorenzo, 2011).

Aquest fet afecta, segons García López (2001), a la noció de publicitat i, per tant, al concepte de publicitat institucional, i necessàriament es projecta cap al futur; segons aquest autor, “el cumplimiento de los criterios técnicos en la publicidad institucional –sin duda imprescindibles– no agota el proceso de comunicación entre las Instituciones públicas y la sociedad civil” (García López, 2001: 211).

A més a més, com indica Stanojlovic (2011), la publicitat institucional continua observant-se sovint des dels paràmetres clàssics²⁶⁵ que relacionen l'anunciant amb l'agència que s'encarrega de fer l'anunci; continua també analitzant-se massa sovint ambdós, anunciant i agència, amb l'elaboració dels missatges, quan, en realitat el que es fa necessari és admetre que “los nuevos contextos que ocupa la publicidad institucional deben exigir una redefinición del concepto de publicidad institucional” (García López, 2001: 22). Es fa referència, ni més ni menys, a tractar de copsar i analitzar els efectes de la publicitat sobre la societat des d'una concepció més distanciada de la relació individual entre el

²⁶⁵ La perspectiva de la publicitat que podríem anomenar “clàssica” és aquella que la considera des del punt de vista de l'activitat professional, és a dir, des de l'anàlisi de les seues tècniques, objectius i estratègies.

missatge publicitari, que s'ha tractat en l'apartat 5.4 de la tesi, i el consumidor. Es tracta d'un plantejament del fenomen publicitari en el qual se'ns ven, al costat de serveis, productes, identificacions, estils de vida etc., una publicitat capacitada per expressar determinats nivells de contingut social.

Aquesta distinció que proposem no és buida, i si acceptem el seu valor i la seua profunditat estarem en condicions de constatar que aquesta concepció per la qual s'aposta:

Se relaciona con las propias necesidades que tiene el anunciante, afecta a los resultados de una campaña, determina las estrategias de comunicación que establece una empresa e influye en las formas en que los individuos y grupos sociales organizan y entienden su vida cotidiana (Benavides, 1997:117).

Tot i amb això, no podem deixar d'entendre el concepte publicitari en tota la seua totalitat, per això se li ha dedicat tot un capítol sencer i per això cal estar atents a la concurrència en la definició de les necessitats. Es tracta, doncs, de combinar els dos plantejaments, de conjuminar les tècniques i les pràctiques de la comunicació publicitària amb la crítica i la investigació, i de fer-ho amb la intenció que la publicitat institucional faça el pas del text al context, és a dir, dels simples missatges al fet mateix de la intenció comunicativa que es produeix entre la institució i la ciutadania²⁶⁶.

En aquest sentit, trobar l'equilibri adequat entre la institució i la manera més adient per comunicar-se de vegades és complexa. La tendència a demandar formes més publicitàries en la publicitat institucional (habitualment més centrada, com veurem més endavant, en una retòrica que reproduisca imatges estereotipades), on tot allò quotidià actua com a model, pot portar-nos

²⁶⁶ Parlem d'un canvi de naturalesa específicament qualitativa, atés que plantegem que el receptor no només reba la publicitat sinó que interaccue amb ella, i, a partir d'aquesta interacció, la pedagogia ha de ser capaç de crear un context interactiu-social que genere i que transmeta el saber.

a un context²⁶⁷ on s'esvaisca l'essència social de l'Estat (Eguizábal, 2009). En aquest sentit, són importants les paraules de Larry Deutchman²⁶⁸ quan demanava un canvi en l'enfocament de les campanyes alcohòliques als Estats Units:

No corremos suficientes riesgos en la forma en que nos acercamos a los anuncios públicos. Tenemos que hacer anuncios brillantes y usar acercamientos de estilos de vida. No podemos motivar a la juventud con beneficios no tangibles. Tenemos que entrarles por la naturaleza de las motivaciones a las que responden²⁶⁹. Nos acercamos moralísticamente en publicidad (representando buenas y malas conductas) cuando estamos compitiendo con la publicidad de la cerveza o del tabaco que utiliza estilos de vida comerciales mostrando lo divertido y/o maravilloso que es beber. Nosotros representamos que es más responsable no beber. Tendríamos que crear una imagen de "lo maravilloso y divertido que es no beber". Esta es la mejor forma de dirigirse los jóvenes de alto riesgo. La mayoría conoce los peligros de las conductes de riesgo, pero ellos van hacia adelante y hacen cosas arriesgadas porque buscan beneficios inmediatos y gratificaciones instantáneas. Tenemos que ser capaces de representar el estilo de vida saludable como glamoroso, "ampliar la imaginación" de la audiencia juvenil como lo hace la publicidad del producto (Backer, Rogers i Sopory, 1992: 3).

²⁶⁷ Precisament per aquest motiu el següent apartat el dediquem a la redefinició del context en el qual s'insereix la publicitat institucional.

²⁶⁸ Recollides a Backer, Rogers i Sopory (1992).

²⁶⁹ Ací rau, al capdavant, la necessitat d'una educació des de la comunicació en el context del segle XXI.

6.1.3 LA REDEFINICIÓ DEL CONTEXT EN EL QUAL S'INSEREIX LA PUBLICITAT INSTITUCIONAL

Resulta complex establir els límits de la comunicació institucional, sobretot a causa de l'expansió de l'horitzó de les investigacions i, amb això, de les contribucions a partir d'un ventall de disciplines i tradicions investigadores (psicologia, ciències polítiques sociologia, lingüística, retòrica, etc.).

En el passat, l'estudi de la comunicació institucional es limitava a explicitar les relacions entre l'ús del medi imprès i la selecció del vot (Dolf Zillman, 1996), però en les dues darreres dècades s'ha anat eixamplant a altres aspectes institucionals de comunicació a mesura que els investigadors han anat incorporant-hi facetes addicionals al procés comunicatiu.

En termes generals, la comunicació política implica un intercanvi de símbols i missatges entre els actors polítics i les institucions, la ciutadania en general i els mitjans de comunicació que són el producte *de* o tenen conseqüències²⁷⁰ *per* al sistema polític (Meadow, 1980).

Es fa palès que en la comunicació institucional i/o publicitat social el context i el producte són diferents als d'una campanya comercial (Kotler i Roberto, 1992). És per això que, tal com s'ha dit en l'apartat anterior, el més adient no és estudiar la publicitat institucional des de la concepció clàssica de la publicitat (García López, 2001), aquella que posa en relleu que els pressupostos teòrics i operatius que determinen i condicionen la comunicació publicitària es basen, principalment, en la consideració del llenguatge de la publicitat com a procés discursiu, això és, com una producció d'actes enunciatius inserits en estructures semiòtiques d'interacció permanent entre l'enunciador/-a i l'enunciatari.

²⁷⁰ En aquest sentit, Dolf Zillmann (1996: 172) fins i tot assegura que "en muchos casos los resultados de estos procesos de comunicación institucional significan estabilización (porque saben vender su acción de gobierno) o alteración del poder".

Aquesta concepció clàssica entenia que la publicitat institucional és una tipologia més de la comunicació publicitària, entesa com “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”²⁷¹ (Ortega Martrínez, 1987: 14).

Aquesta aproximació accepta i entén que la publicitat és una comunicació específica amb funcions molt diverses: convèncer els interlocutors per tal que adquirisquen un producte, seduir i encoratjar el públic perquè adopte una conducta social concreta, perquè trie un candidat polític o perquè explique l'estratègia comunicativa de l'administració pública.

Tot i amb això, “la mayor parte de la publicidad está destinada a la mercadotecnia²⁷² de bienes y servicios. Independientemente de su propósito específico, toda publicidad tiene dos hilos comunes: un fundamento de mercadotecnia y una comunicación persuasiva” (Kleppner, 1987: 23).

Aquest enfocament justifica el motiu pel qual la publicitat institucional s'associa, i fins i tot sovint se subordina, a unes formes de fer que obeeixen a lògiques comercials que consideren que el seu protagonisme està en relació directa amb l'estabilitat i el desenvolupament dels sistemes econòmics. Però aquest és un plantejament que:

Conduce a equívocos y, lo que resulta más grave, impide el desarrollo y profundización de otras líneas de trabajo²⁷³ que exige el fenómeno de la publicidad institucional. Porque hablar de publicidad institucional no puede ser solo hablar del lugar donde las Instituciones públicas velan por el interés general, sino, especialmente, de la generación de “escenarios” donde los

²⁷¹ Atés el sincretisme d'aquesta definició, pot emprar-se com a síntesi de moltes definicions que s'han fet sobre l'activitat publicitària, i que encara es vénen realitzant en l'estudi de la comunicació publicitària.

²⁷² Lucas (1997: 66) defineix la mercadotècnia com “el desempeño de actividades comerciales que dirigen la corriente de bienes y servicios del productor al consumidor o usuario”.

²⁷³ Línies de treball com la que, modestament, es marca com a objectiu aquesta tesi.

individuos, los grupos sociales y las instituciones públicas se comunican” (García López, 2001: 213).

Es pot asseverar, per tant, que concebre i investigar la publicitat institucional condiona fermament les formes de construir i d’entendre els contextos de tot allò que és públic

Agafant com a objecte d’anàlisi la relació entre una Administració Pública i la seua ciutadania, Gruning i Hon (1999) consideren que un anunci institucional ha de basar-se en la confiança, entesa com la confidència, el desig i l’obertura d’una part envers l’altra. Aquests autors divideixen aquesta confiança en tres elements:

- La integritat: la creença que l’Administració que encarrega aquell anunci actua en base a la justícia i a les necessitats socials.
- La fiabilitat: la certesa que l’Administració farà efectives les seues promeses.
- La competència: es tracta de la legitimitat que té l’Administració per dur a terme aquell anunci publicitari.

Amb tot, l’atenció que s’ha dedicat a aquest fenomen per part de les investigacions no ens situa en un escenari senzill, atés que l’interés per la publicitat institucional no sempre ha pogut impedir que aquesta haja estat analitzada fora dels paràmetres clàssics (Cortés González, 2009), quan, en realitat, la publicitat institucional requereix uns novells més baixos d’atenció que la publicitat comercial, i es vertebrava a partir de la utilització de dreceres cognitives capaces d’atorgar un sentit comunicatiu a una història o a un tema (Dolf Zillmann, 1996).

El processat²⁷⁴ que requereix un anunci institucional requereix un nivell de racionalitat d’informació elevat (Popkin, 1991). Per això, actualment,

²⁷⁴ El processat típic d’informació que fa un receptor d’un missatge audiovisual es pot agrupar en tres categories de biaix heurístic (Iyengar, 1991): categorització, selecció i integració d’informació sobre un tema o sobre una informació institucional. Per tal d’analitzar aquests biaixos la investigació de comunicació política ha abeurat de fonts de la psicologia cognitiva

l'eficàcia o ineficàcia de la publicitat institucional se centra, bàsicament, en la construcció retòrica dels missatges (Casanova Lorenzo, 2011). Aquest fet fa que, quan s'investiga sobre la publicitat institucional, siga necessari apropar-se al fenomen amb uns objectius que justifiquen i interpreten la seua complexitat i la incidència social; i, a més a més, no es pot ignorar mai que estem parlant d'uns processos de comunicació que tenen a veure amb la configuració de la cosa pública i del paper dels individus, els grups i les institucions públiques en aquest procés.

Es proposa, doncs, entendre i estudiar la publicitat institucional com un indret per a les relacions entre la ciutadania i les institucions públiques. Més enllà de la comprensió i la interpretació de la publicitat institucional des dels seus paràmetres tècnico-comercials (que, tal com hem vist, impliquen una visió excessivament restrictiva), la publicitat institucional i la cosa pública es defineixen com “un espacio, un marco conceptual donde los grupos sociales y las Instituciones establecen determinados tipos de relaciones: se hacen públicos los intereses y unos individuos ejercen coacciones sobre otros” (Benavides, 1997: 190).

6.2 LA COMUNICACIÓ DE LA INSTITUCIÓ PÚBLICA COM A PROCÉS TRANSACCIONAL

El procés de comunicació implica sempre accions comunicatives, que, bàsicament, són l'expressió i la significació (Canel, 2007). En el cas concret de la publicitat institucional, però, no es tracta de qualsevol expressió ni significació, perquè l'expressió té com a objectiu compartir alguna cosa

emprant conceptes com disponibilitat, valors per defecte, esquemes o atribució causal (Graber, 1988).

cognoscitiva (Martín Algarra, 2003); i la significació és l'element que permet que es desenvolupe allò que es vol difondre (el missatge institucional).

En la publicitat en general, però en la institucional especialment, “al expresarse en un contexto comunicativo, no sólo se emite una información, el contenido del mensaje, sino que se define una relación en virtud de la cual esa información debe ser interpretada” (Martín Algarra, 2003: 71). Això és el caràcter transaccional de la comunicació, que implica que, en l'acte de comunicació publicitària que explicitat en l'apartat 5.2 de la tesi, s'hi transaccionen aquelles pistes necessàries per tal que pugui esdevenir-se la correcta interpretació d'allò que s'ha expressat²⁷⁵.

Aquest procés transaccional basa la seua eficàcia en el pensament lateral, que és “esa manera que tiene la publicidad institucional de enfocar el tema para que llegue de una manera fresca, nueva, diferente, significativa; es el método que mejor comunica” (Folch, 1993: 215).

D'aquesta manera, una part important de la publicitat que veiem per la televisió es pot considerar referencial o denotativa (Lomas, 1996), atés que al·ludeix les persones, els objectes i els serveis, descriu les qualitats externes o materials dels productes i argumenta, a partir d'aquesta *realitat* antecedent a l'enunciació publicitària, sobre la conveniència de la compra del producte. En la ideologia referencial s'intenta, doncs, fer semblar veritat les coses que s'anuncien mitjançant els discursos narratius, figuratius i descriptius. Tot s'orienta cap a la posada en joc d'una estratègia comunicativa que permet presentar el discurs sobre l'objecte que s'anuncia com si fóra alguna cosa certa o, almenys, versemblant; els procediments textuais i narratius d'aquesta publicitat contribueixen a crear una certa sensació de realitat, sobretot gràcies a:

²⁷⁵ Convé tenir en compte que en altres tipus d'anuncis, com pot ser el d'un cotxe, el d'una colònia o el d'un detergent, de vegades l'objectiu de la comunicació publicitària és emocionar l'espectador/-a, suggestionar-lo, estimular les seues percepcions. Ací, en canvi, la finalitat és que interprete i que assimile allò que se li expressa: el missatge institucional.

El uso de enunciados descriptivos, el avance lógico de los planos (sin suspensiones ni vueltas atrás) o la correspondencia entre el tiempo de lo narrado. Son, al fin y al cabo, estrategias discursivas utilizadas en la publicidad referencial con el fin de que el discurso parezca el puro enunciado de las relaciones necesarias entre las cosas y de que este desarrollo sintagmático se vea en la linealidad del spot (Lamas, 1996: 68).

La publicitat institucional, en canvi, construeix la significació que se li pressuposa a tot anunci atorgant al missatge²⁷⁶ una certa plusvàlua de sentit. Ací el sentit ni és anterior ni és identificable amb cap objecte comercial, és un valor afegit que es construeix en la col·laboració entre les connotacions al·ludides pels elements de la comunicació (verbal i no verbal) de l'anunci i el fer interpretatiu del destinatari (Caro, 2007).

S'apel·la als coneixements²⁷⁷ del receptor audiovisual i es col·labora amb el seu "fer cognoscitiu" (Lamas, 1996: 70); tot això es fa amb la intenció que el receptor acabe adquirint, en lloc d'un objecte comercial (un cotxe, un perfum, etc.), una manera determinada d'entendre les coses, és a dir, una representació del món que vaja en benefici de la societat, que és el que es proposa des de la comunicació publicitària quan es posa al servei d'un anunci institucional.

Atenent a aquest procés transaccional i a la necessitat de disposar d'un saber cultural, el tret principal de la publicitat institucional no és tant el seu dispositiu formal (que en la resta de la publicitat ha de buscar ser com més original millor) o la manera en què funciona com a format global d'interacció social. L'apropament a la textura dels missatges publicitaris institucionals, des del punt de vista pedagògic, exigeix, en certa manera, descriure a l'alumnat els

²⁷⁶ Com que es tracta de publicitat institucional no es *ven* cap producte comercial, tal com s'ha fet palès durant la tesi, més aviat es *ven* un missatge.

²⁷⁷ En el cas de la publicitat institucional no hi ha prou amb les destreses perceptives habituals (aquelles que ens permeten ser una mena d'espectador/-a passiu que observa l'anunci d'una marca de roba, per exemple), es fa necessari un "saber cultural" (Fontich, 2008) que permeta identificar, darrere el vel que exhibeix el missatge institucional, els atributs de l'enunciació publicitària.

mecanismes que atorguen cohesió i coherència al text publicitari. Aquesta cohesió i coherència són rellevants perquè, convé no oblidar-ho, en la transacció que s'esdevindrà el missatge (seguint amb l'exemple anterior: llançar burilles per la finestra és altament perillós) és la clau de tot el procés didàctic.

La tasca de l'acció docent raurà, per tant, en rastrejar i descobrir els indicis o les petjades de la intencionalitat comunicativa de l'anunci, de l'acceptabilitat per part de l'alumnat i de la situació comunicativa en la qual tenen lloc les estratègies de persuasió i de convicció que contenen els anuncis.

6.3 HISTÒRIA DE LA PUBLICITAT INSTITUCIONAL

Tal com s'ha fet palès en el capítol cinqué de la present tesi, la presència de la publicitat en la nostra vida quotidiana i la seua legitimació social la converteixen en un escenari mediàtic, en un nou espai públic²⁷⁸d'interacció. Cal, doncs, entendre que la publicitat, més enllà de posar-se sovint al servei de les estratègies comercials, és un element més de regulació i d'estructuració social.

Es tracta d'un procés circular que pot esdevenir un marc on s'hi desenvolupe el coneixement de la nostra vida diària (García López, 2001). Amb això, la publicitat ha canviat de naturalesa, ha assumit el paper d'interlocutor dels poders públics (Caro, 2007). Així, des de la publicitat institucional es construeixen i es fan comprensibles les experiències dels individus, les seues expectatives, etc. dins d'una institució o dins dels contextos macroinstitucionals dels discursos socials (Martínez Pastor, 2012); d'aquesta manera, esdevenen models d'organització de les relacions socials (García López, 2001).

²⁷⁸ Ens ocuparem de l'espai públic en l'apartat 6.4.

Tal com afirma Canel (2007), aquesta reestructuració de la publicitat produeix una legitimació recíproca entre les institucions i la publicitat: quan la institució recorre a la publicitat per tractar els problemes socials, sens dubte, la legitima, a la vegada que la publicitat legítima la institució en la seua nova relació amb la ciutadania.

Les campanyes de turisme són les que més tradició tenen dins de l'àmbit de la publicitat institucional, i es remunten a les darreries del segle XIX (Eguizábal, 2007). Les de trànsit, prevenció d'incendis, estalvi d'aigua, vacunació i lluita contra la drogadoicció han agafat més pes darrerament i formen part habitual dels continguts dels grans mitjans (Eguizábal, 2009).

És durant els segle XX quan s'esdevé l'impuls de la publicitat institucional. Arriba un moment en el qual "la entidad semiósica característica de la marca ya no pudo limitarse a funcionar adherida a la materia del producto" (Caro, 2007: 65). Aquesta entitat semiósica, aquesta virtualitat de la marca per transfigurar productes i serveis revestint-los d'una significació que ultrapassara la seua materialitat i els elevara a una dimensió imaginària, resultaven excessivament valuosos com per ser reservats exclusivament per als grans mercats de consum. Així, totes les entitats (partits polítics, institucions de tota índole, clubs esportius, etc) van començar a aspirar a dotar-se d'aquesta virtualitat, que els permetia protegir-se "de los avatares de lo real conforme la imagen construída de las mismas eran proyectadas hacia el espacio *ideal* donde, hasta entonces, habían habitado solo las marcas" (Madrid Cánovas, 2005: 11).

D'aquesta manera, les marques corporatives referides a una institució van començar a agafar una certa presència pública al costat de les marques que significaven (i que *imaginaritzaven*) productes (Caro, 2007).

Durant la dècada dels 60 i la meitat de la dels 70, la publicitat institucional de caràcter socialitzador²⁷⁹ era pràcticament inexistent a l'Estat espanyol (Casanova Lorenzo, 2011). El que hi predominava eren les campanyes

²⁷⁹ En l'apartat 6.4 ens ocuparem dels diferents tipus de publicitat institucional.

institucionals de caràcter propagandístic, la finalitat de les quals era promoure el règim franquista (Stanojlovic, 2011). I fora de l'Estat, fins la dècada dels 70 la publicitat institucional no va cridar l'atenció ni d'investigadors ni de professionals (García López, 2001). Va ser a partir dels 80, amb l'increment de les campanyes de les institucions públiques en els països occidentals, quan es va despertar un cert interès per elles com a focus mereixedors d'estudis i d'investigacions.

Amb l'arribada de la democràcia, ací a l'Estat comencen a sorgir algunes associacions publicitàries, com l'Asociación Española de Agencias de Publicidad (AEAP), l'any 1977 o la Confederación Española de Publicidad, l'any 1978. A partir d'aquest moment, la publicitat institucional va fent-se ressò del canvi produït a la societat i comença a constituir-se com una eina que posa en comú problemes i causes socials. El Govern agafa consciència del potencial de la publicitat institucional i d'aquesta manera "el estado se convierte en uno de los principales anunciantes de esta década porque empieza a ser consciente de su ascendente influencia sobre la vida cotidiana" (Eguizábal, 2009: 180), aspecte que continua vigent actualment, atés que "los distintos ministeros acaparan ellos solos el primer puesto del ránking de anunciantes en función de la inversión publicitaria" (Cortés, 2009, 2009: 612).

Els anys 80 es van caracteritzar per la renovació de les lleis²⁸⁰ i de les normes que regulaven la publicitat perquè es necessitava un canvi dràstic que les allunyara de la ideologia del règim (Cortés González, 2009).

Als 90, la publicitat entra en una crisi a nivell mundial (Hellín, 2007; Casanova Lorenzo, 2011), perquè es comença a qüestionar l'ètica publicitària. Aquest fet afectarà la publicitat institucional, que es veurà obligada a reforçar la necessitat de redissenyar les pràctiques de comunicació institucional des del conjunt social, això és, a reestructurar-se per tal de posicionar-se en

²⁸⁰ Ens ocuparem de la regulació de la publicitat institucional en l'apartat 6.8.

consonància amb les demandes de més responsabilitat ètica que arribaren des de diferents sectors socials (García López, 2001).

A partir de la dècada dels 2000, segons Casanova Lorenzo (2011), es poden establir tres fases:

-Fase primera: la majoria absoluta del PP (2000-2004) va comportar grans pressupostos publicitaris, concentrats en l'àrea d'economia i hisenda.

-Fase segona (2004-2008): govern socialista emmarcat en un context on no hi havia crisi econòmica; també hi hagueren grans pressupostos publicitaris, concentrats en foment, indústria i turisme. Desapareixeren les campanyes electoralistes²⁸¹ però n'aparegueren d'altres vinculades a prioritats político-ideològiques.

-Fase tercera: a partir de l'esclat de la crisi econòmica, l'any 2008, s'ha produït un descens considerable de la inversió en publicitat institucional.

Actualment, les institucions tenen clar que és el tot necessària la utilització de les ferramentes de la comunicació publicitària (Eguizábal, 2009), per això encarreguen anuncis que o bé transmeten un missatge de l'emissor que parla dels problemes socials al receptor, i amb unes solucions que es traslladen sempre del primer al segon (Casanova Lorenzo, 2011), o bé intenta millorar la imatge d'alguns dels ens que depenen de les institucions públiques. Un exemple d'aquest segon tipus de publicitat institucional el trobem en els anuncis del Ministerio de Defensa: les seues campanyes no només busquen el reclutament de soldats sinó que també s'han marcat com a objectiu promoure

²⁸¹ El descens de les campanyes electoralistes es deu en gran mesura a la publicació de la Llei 29/2005, de 29 de desembre, de Publicitat i Comunicació Institucional. A partir d'aquest moment queden expressament prohibides les campanyes d'autopromoció, i també les campanyes electoralistes. Hi ha dos articles d'aquesta llei que així ho exigeixen.

L'article 4 diu que "No se podrán promover o contratar campañas institucionales de publicidad y de comunicación que tengan como finalidad destacar los logros o los objetivos alcanzados por los sujetos mencionados en el artículo 1 de esta Ley".

L'article 10, que tracta sobre els processos electorals i de referéndum, diu que els poders públics "se abstendrán de realizar campañas institucionales en período electoral".

un canvi d'imatge de l'exèrcit, fins al punt que, en ocasions, alguns dels seus anuncis semblen més una campanya solidària que no pas espots d'un exèrcit.

Tot i circumstàncies com aquesta última, convé tenir present que la publicitat institucional en altres casos és capaç de generar una progressiva despolitització de l'ambient i de crear, a partir dels seus missatges inclosos en l'acte de comunicació publicitària, vertaders espais de solidaritat, participació i integració, de construcció pública d'allò que és social, en definitiva; perquè, des d'aquesta tesi, el que proposem és considerar que la irrupció de la publicitat institucional a partir dels 80 va renovar, va estendre i va dotar de protagonisme la comprensió de la publicitat des de l'àmbit de la comunicació social²⁸².

6.4 LA PUBLICITAT I L'ESPAI PÚBLIC

Les anàlisis sobre l'espai públic a partir del qual la comunicació institucional ha creat els seus missatges al llarg de la història necessiten atendre a diversos nivells (Lindermann, 2006).

D'una banda, hi ha l'avaluació d'una determinada situació/problematika social, les conclusions de la qual serviran com a base de la necessitat de promoure una campanya institucional (seguint l'exemple d'abans, l'augment dels incendis, a causa de determinades negligències, exigeix engegar una campanya de conscienciació); de l'altra, també s'ha de produir, posteriorment, una avaluació de la producció, és a dir, de les actuacions comunicatives que l'Administració corresponent porta a terme per tal de minimitzar la problematika que prèviament havia detectat (Canel, 2007).

²⁸² I, malgrat això, encara continuen predominant els estudis sobre la publicitat que només se centren en l'estructura econòmica o en el contingut ideològic de la publicitat, sense plantejar-se mínimament l'estudi de les mediacions a través de les quals els mitjans van adquirir materialitat institucional i espessor cultural.

Seguint Ferry i Wolton (1995), entenem que el concepte de “públic” és un element clau per a la definició de l’espai públic quan aquest es constitueix d’un manera activa i no només com a “públic dels mitjans” (receptors quantificables en les seues rutines de recepció).

Ferry i Wolton (1995) afirmen que l’eficàcia d’un missatge institucional depén de la capacitat de qui emet l’anunci d’aconseguir un eixamplament de l’espai públic en el qual s’insereix la comunicació publicitària que ha decidit engegar. Tornant a l’exemple d’abans, cal que la comunicació publicitària siga capaç de transmetre que el medi ambient (que és el lloc al qual acaba arribant la burilla que algú es pot veure temptat de llançar des de la finestra del cotxe) és un espai públic i, per tant, alguna cosa que és al servei de tothom.

És per això que tota campanya institucional ha de fer experimentar al receptor audiovisual que allò públic és allò pròxim, allò que es comparteix amb la resta de la ciutadania. I aquest eixamplament del concepte de la cosa pública està relacionat amb una necessària democratització de la política (Trejo, 2014). Per tal d’entendre que es pretén dir amb això de la democratització de la política es fa necessari recordar alguns fets històrics; si ens fixem en el reordenament de les esferes privades i públiques durant el segle XX, podem detectar-hi alguns dels processos que es troben en els orígens de la identificació de l’Estat com allò “públic”, identificació que impedeix, en certa manera, l’“eficàcia” de les nostres societats democràtiques (Esteba Ramos i Rubio Perea, 2009), és a dir, que la iniciativa i la raó provenen de dalt més que de baix²⁸³. Segons Giddens, el reordenament dels àmbits privat i públic és un fenomen que:

Puede entenderse en parte en términos de creación de ámbitos de Sociedad civil inexistentes en los sistemas premodernos. El establecimiento de una Sociedad civil enlaza directamente con la aparición de la forma moderna del Estado, quedando así referencialmente ligada a él (...). En las formas sociales

²⁸³ De fet, en aquest dogma es basa una part de l’èxit de l’estratègia del grup polític de recent creació, Podemos.

modernas, Estado y Sociedad civil se desarrollan a la par como procesos de transformación unidos entre sí (Giddens, 1995: 193).

Pedagògicament, quan es treballa amb la publicitat institucional és necessari inculcar a l'alumnat que l'espai públic esdevé el constructor d'un tipus específic de realitat, on s'expressen i es legitimen les relacions socials, institucionals i macroinstitucionals, que cal solidificar com a alguna cosa més que un espai significat per un caràcter ideològic concret. Així, l'espai públic, de la mateixa manera que una enciclopèdia, un llibre de text o una base de dades, ha de ser un element de transmissió de continguts, un indret per a la interacció. La publicitat institucional és, en part, protagonista d'aquest fenomen, i ha d'assumir-ne les conseqüències (García López, 2001).

Tot i amb això, podem preguntar-nos des d'on es pot bastir aquest coneixement de la realitat, aquesta interacció; la resposta Martínez Pastor (2012) la troba quan els límits d'allò privat i d'allò públic conflueixen en una mena de superposició d'ambdós espais i, llavors, la publicitat institucional es converteix en un suport per a l'expressió i la legitimació de la conducta diària de la ciutadania davant els problemes socials, provinents, normalment, de la consagració de la individualitat; allò privat s'expressa i es legitima com a expressió d'allò públic, i aleshores, en algunes ocasions, s'acaba configurant una societat insolidària (Bellera Solá, 2013), o, almenys, segregada. Això porta les ciències socials a haver de reestructurar una nova organització comunicativa que "reclame desde la industria publicitaria la desregulación (o desreglamentación) del mercado de la comunicación, desreglamentación que significa una reordenación del espacio público" (García López, 2001: 145).

Aquesta darrera idea parteix de la següent reflexió, amb la qual hi estem d'acord: "al desplazar el centro de gravedad de la sociedad hacia el mercado, redistribuye la escala de prioridades y la jerarquía de los actores económicos, sociales y políticos" (Mattelart, 1991: 26).

Efectivament, quan les institucions públiques i la política cedeixen al mercat (audiovisual) la representació i la comunicació amb la societat,

disposem no només de noves formes de gestió de comunicació sinó que també comptem amb noves maneres d'organització de la societat, i aleshores el que convé és canalitzar-les pedagògicament.

Aquest darrer aspecte, a més a més, s'ha vist influenciat per un fet: la publicitat escenifica públicament aspectes de la vida (professional, familiar, etc.) que, fins fa poc, eren totalment privats; es tracta d'un intercanvi públic d'experiències privades que s'expressen i es legitimen entre elles.

D'aquesta manera, la invasió de la instrumentalitat publicitària, la caiguda d'allò públic davant d'allò privat i l'allunyament de les institucions públiques de l'espai públic (experiència comunitària d'allò social), durant alguns períodes del segle XX havia propiciat que l'espai públic haguera quedat reduït a l'experiència quotidiana de la ciutadania (Cortés González, 2009). I, per tant, els mitjans es limitaven a reproduir experiències esmicolades d'allò social, experiències que, al capdavant, en certa manera el que feien era consagrar i refermar la individualitat (Casanova Lorenzo, 2011). López García (2001: 274) ho veu així:

Durante mucho tiempo se entendió la sociedad desde el individuo. El escenario publicitario institucional, en consecuencia, se constituyó como un escenario donde el vínculo social que se representaba era la salvaguarda de la individualidad, la sacralidad de lo privado. La publicidad institucional consagraba una privatización, una apropiación individualizada de los problemas sociales y de las grandes causas nacionales. Esta comprensión impedía que el espacio público se constituyese a través del uso común, pero se configuraba como suma de propiedades individuales. No cabe duda que se trataba de una estrategia que al concentrarse exclusivamente en el comportamiento individual distraía la atención de los problemas como cuestiones de política pública²⁸⁴.

La publicitat institucional que pot ser aprofitada pedagògicament, en canvi, es constitueix com una suma de propietats individuals, expressió de la racionalitat publicitària en la qual Chomsky (1995) hi detecta una mobilització:

²⁸⁴ En certa manera, les dictadures que hi ha hagut durant el segle XX han actuat d'aquesta manera.

en l'exemple anterior, una mobilització conjunta per tal de conscienciar la ciutadania que cal minimitzar la quantitat d'incendis.

Podem afirmar, doncs, que la publicitat institucional és una eina al servei d'una nova organització comunicativa (García López, 2001), un ferrament convertida en una forma de *comunicació total* que busca una reordenació de l'espai públic, una expressió publicitària posada al servei del consens social. Aquest consens social cal entendre'l des de dos fets fonamentals, presents en la mutació de l'espai públic:

En primer lugar, la parecida percepción que los públicos tienen de la realidad de la vida cotidiana expresada en el discurso publicitario. En segundo lugar, y esto es aún más importante, las respuestas, en forma de conductas y opiniones, de los diversos grupos sociales, que serán tanto más homogéneas cuanto más participen de los contextos mediáticos de la comunicación (Benavides, 2010: 27).

El procés de comunicació mediàtica que reproduïxen els emissors institucionals (la publicitat institucional), per tant, s'ubica en un espai públic convertit en un indret de reconeixement social on els esdeveniments s'expressen d'una manera global (Esteba Ramos i Rubio Perera, 2009).

Les noves modalitats de relacionar-se actuals (mitjançant Internet, mòbil, etc.), enormement allunyades de la racionalitat institucional de principis del segle XX, reprenen antigues pulsions d'allò que és comunitari i responen a unes determinades reaccions davant certs esquemes excloents de les estratègies (equivocades) de les institucions públiques en l'organització social (criminalitzar l'ús del telèfon mòbil, per exemple). En ple segle XXI, es copsa una demanda social de reducció de les rigideses institucionals (Canel, 2007) i unes peticions d'augment d'iniciatives i de responsabilitats compartides entre institucions i societat civil (aquesta era una de les diverses reivindicacions del 15 M).

Aquests canvis i demandes sovint desborden les institucions públiques (Trejo, 2014), que se senten incapaces de representar la ciutadania, fet que

provoca que els individus i els grups visquen una experiència d'allunyament entre les seues demandes i l'Estat (o l'autonomia, o l'ajuntament).

Tot això fa que les institucions públiques perden els llocs d'ancoratge amb la societat, és per això que la publicitat institucional és més necessària que mai, atés que, des de la seua racionalitat tècnico-instrumental, pot esdevenir un vehicle per intentar tornar a connectar la representació dels grups, de les persones i la representació dels seus interessos col·lectius.

Al cap i a la fi, l'objectiu final ha de ser crear escenaris a partir dels quals els grups i els individus siguem capaços de desenvolupar respostes en forma de conductes i opinions, respostes que resulten possibles perquè l'individu siga del tot conscient del fet que forma part del procés de comunicació; perquè, convé no oblidar-ho, plantejem una concepció de la publicitat institucional que l'entén com un procés de comunicació generador d'escenaris d'interacció (element bàsic en tota pedagogia que vulga ser efectiva en ple segle XXI, tal com s'ha evidenciat en els capítols anteriors de la tesi), és a dir, com a quelcom obert que es construeix i que es vertebra en els espais d'ús.

De manera paradoxal, aquest procés es desenvolupa gràcies a la capacitat de les institucions públiques d'influir en diverses facetes de la vida quotidiana (en l'exemple d'abans de la burilla i els incendis: anar al camp és una acció per la qual l'alumnat hi deu haver passat moltes vegades); com a conseqüència d'això, "la sociedad civil se estructura como "la otra cara" de la intervención directa del Estado en la vida cotidiana" (García López, 2001: 226).

Amb tot, considerem que allò que aconseguix traure el profit pedagògic de la publicitat institucional és la recuperació del marc col·lectiu davant de les institucions com a "ens públics". Això ens permet, tal com demandava Touraine (1997), una relació el més directa possible entre la identitat personal o col·lectiva i l'univers obert de la tècnica i de la comunicació (objectiu últim de l'educació des de la comunicació).

Les institucions polítiques, des dels Ministeris fins a les regidories dels ajuntaments (i passant abans per les Conselleries, etc.), per tant, poden

assumir i recuperar, gràcies a la publicitat institucional, el seu paper d'emissors socials. Una publicitat institucional que, inserida dins de l'aula com una eina pedagògica més, es pot vertebrar com un element més de l'espai públic i com un procés més global de comunicació en el qual el receptor (l'alumnat) recupera un paper actiu en la construcció i la legitimació d'aquest procés de comunicació que a tota institució pública li convé que siga el més efectiu possible.

6.5 NATURALESA DE LA PUBLICITAT INSTITUCIONAL

En l'àmbit de la comunicació la publicitat institucional ha estat abordada des de diferents perspectives. Hi ha un seguit d'autors que han posat l'èmfasi en l'anàlisi de l'evolució històrica del concepte des de l'àmbit privat fins al públic i en la configuració del concepte d'espai públic vinculat a l'Administració i la comunicació informativa-persuasiva des de la qual aquesta se serveix com a publicitat institucional (Alvarado i De Andrés, 2005); d'altres, han investigat la restricció del concepte de publicitat institucional respecte de conceptes afins (García López, 2001), o la diferència entre publicitat institucional i marca comercial (Benavides, 2010), i uns altres han fixat els seus estudis en la diferència entre publicitat institucional i electoral (Orenes, 2007).

També comptem amb investigacions que se centren en l'anàlisi de campanyes institucionals destinades a diferents camps com: el de la pau (Cortés, 2011), el medi ambient (Patricio i Cortés, 2008) o el turisme (Esteba i Rubio, 2009). I, en darrer lloc, hi ha els estudis sobre comunicació i publicitat institucional que es desenvolupen des del camp del Dret, ja que es vincula la publicitat institucional a la comunicació pública i la seua relació amb l'interès general (Martínez Pastor i Vizcaíno Langa, 2008)

La publicitat institucional s'emmarca dins de la comunicació pública i es caracteritza per la participació de dos subjectes, Administració-ciutadania, i d'un missatge de caràcter informatiu i persuasiu (Martínez Pastor, 2012). El resultat és una publicitat d'alta densitat creativa (Eguizábal, 2007), original i, sovint, amb unes imatges molt impactants (algunes campanyes d'educació cívica inclouen un grau de duresa que no és habitual en el discurs publicitari, més avesat a l'optimisme i a la festivitat).

És, per tant, una comunicació informativa que posa en coneixement de la ciutadania el funcionament, els procediments de serveis públics i les seues temàtiques: de caràcter jurídic, electoral, laboral, social, econòmic i cultural (Martínez Pastor, 2010), així com també les campanyes de prevenció.

La publicitat comercial i la publicitat institucional són els dos tipus de publicitat que hi ha. Es tracta de dos actes públics persuasius que difonen els missatges a través dels mateixos mitjans i que empren estratègies semblants, però difereixen en la intenció comunicativa, això és, persegueixen objectius diversos.

La publicitat comercial està centrada en la promoció del producte, que és un objecte exterior al món del receptor, mentre que la institucional té com a finalitat el món interior del receptor i el seu canvi de valors (Stanojlovic, 2011).

La publicitat comercial exerceix una activitat destinada a promoure un producte o un servei comercial i els seus valors als possibles consumidors. Tal com s'ha vist en el capítol cinqué, la publicitat comercial ha estat durament jutjada des de molts àmbits, acusada de deformar la realitat i els valors socials i de "manipular las mentes de los consumidores creándoles falsas necesidades de consumo" (Codeluppi, 2007: 152).

Tot i amb això, convé tenir present que les mateixes tècniques utilitzades per la publicitat comercial es poden emprar per informar i per educar, i es fa amb la intenció de motivar un cert canvi en la conducta respecte de qüestions tan diverses com la seguretat en la carretera, la prevenció de malalties o del consum de drogues, l'estalvi d'energia etc. Es busca, en definitiva, despertar la

consciència social i fer una crida a una responsabilitat comuna per canviar el curs d'una qüestió dins de la societat.

Aquest objectiu es desenvolupa gràcies a dos vessants. El primer vessant és l'informatiu, i diferencia la publicitat institucional de la resta de la publicitat, ja que la publicitat comercial "sustituye la realidad de la vida por otra de carácter mítico, mucho más agradable indudablemente, y que elimina no solo todo pensamiento negativo, sino todo pensamiento" (Eguizábal, 2007: 24). La publicitat comercial, al capdavall, és una enginyeria semàntica que injecta continguts en productes prèviament buidats de materialitat (Rosales Mateos, 2002).

La institucional, en canvi, no es redueix a un activitat destinada a la venda o promoció de mercaderies, per això tracta d'incloure informació, malda per afegir coneixements al bagatge del receptor o al seu ideolecte²⁸⁵. Ací rau la seua força com a eina pedagògica, en la capacitat de la publicitat institucional de constituir no només un procés de comunicació de significats sinó també de producció d'aquests significats. Mentre que la publicitat comercial aconseguix desenvolupar i comunicar significats que, després de ser atribuïts al producte, n'augmenten el valor, la publicitat institucional desenvolupa una operació informativa que, alhora, és una operació semiòtica que té com a objectiu principal la transmissió d'informacions i de missatges.

La publicitat institucional, doncs, es basa en el reconeixement del receptor com a "persona" (Steel, 2000) i, per tant, com a actor de recepció per al qual les relacions mútues i les relacions amb les coses han de ser més importants que les coses en si; per això, la pedagogia pot aprofitar aquelles campanyes publicitàries de les administracions públiques que pensen la igualtat i la prossecució del bé social des de la llibertat individual (García López,

²⁸⁵ Tot i aquest vessant informatiu-pedagògic, convé tenir en compte que, tal com diu Eguizábal (2007), la publicitat no és només un procés de comunicació (pel que fa a transmissió de certa classe de senyals), sinó, en primer terme, de significació, per això l'acte de comunicació publicitària és capaç d'establir la diferenciació i la valorització dels productes, els serveis, les persones o les institucions que s'hi integren.

2001), des de les demandes de la societat com a suma de *consumidors/-es* entesos no només com a usuaris d'objectes sinó també de missatges²⁸⁶.

En segon lloc, la publicitat institucional ha d'intentar ser persuasiva, perquè “por imparcial que pretenda ser un órgano informativo, siempre hay matizaciones y no existen muchas posibilidades prácticas y efectivas de evitar ese matiz persuasorio en cualquier información” (Santaella, 2003: 86). Per això el binomi informació-persuasió és criticat per diversos autors (García López, 2001; Martínez Pastor, 2012), atés que aquests autors creuen que el valor de la marca (en aquest cas, l'ànsia de fer veure que aquella institució que ha encarregat l'anunci es preocupa per la ciutadania) de vegades prima per sobre de l'interés de la ciutadania, i el missatge simbòlic (que la institució es preocupa i es desvia pels seus ciutadans) preval sobre el de referència²⁸⁷ (Caro, 2008).

Aquesta persuasió, que ha d'inscriure's dins de l'enunciació de la publicitat institucional, ha de servir com a suport de la intenció comunicativa última: produir un efecte; per això la publicitat institucional s'ha definit com aquella que “trata de persuadir al receptor (de una forma deductiva o inductiva, apelando tanto al deseo como al conocimiento o a los instintos) sobre la utilidad práctica de un mensaje, sobre la conveniencia de un estilo de vida concreto o de un determinado tipo de conducta” (Lomas, 1996: 55).

L'ús persuasiu de tots els elements presents en un anunci institucional (verbals i no verbals) creen, alhora, una retòrica que actua com a significant de la ideologia (o del missatge) negociat entre enunciadador i receptor (Lomas, 1996); seran, per tant, les activitats previstes per la pràctica educativa dins de l'aula les que construiran el sentit, un sentit que haurà de trobar-se en consonància amb les “instruccions d'ús” (Vidal, 2005) contingudes en la

²⁸⁶ Cal, però, que siga un procés de construcció social interpretat “des de” i “a mercè de” un mercat mediàtic regulat.

²⁸⁷ És per això que la publicitat institucional sempre ha estat envoltada d'una cert controvèrsia, que s'explicarà en el següent apartat de la tesi.

disposició formal de l'acció pedagògica i en la temàtica dels textos iconoverbals de l'anunci; així, finalment, serà l'alumnat qui, quan hi identifique els atributs derivats de la seua competència cultural (el seu saber, al capdavant), dotarà de significat i de coherència el missatge institucional publicitari.

Tota la força il·locutiva de l'acte de parla publicitari s'orienta, així, cap a la producció d'un efecte en el receptor/-a (Vázquez i Aldea, 1991), per això les estratègies d'identificació o de descripció del missatge (en la publicitat comercial serien les estratègies d'identificació de "l'objecte exhibit") i les estructures narratives inserides en el relat publicitari són estratègies argumentatives destinades a provocar o a eixamplar l'adhesió del receptor a una idea presentada.

Des de la present tesi, es defensa que la publicitat institucional pot ser una eina pedagògica si didàcticament s'és capaç de plantejar escenaris en què es relacione i s'interactue entre els diferents actors socials en els processos de construcció de la realitat quotidiana.

La tasca didàctica essencial és la de passar d'una semàntica immanent al valor, que és aquella que caracteritza la publicitat comercial, a una semàntica d'orientació pragmàtica que introduisca com a objecte d'estudi el context extralingüístic.

Es tracta d'una semàntica d'orientació pragmàtica de la comunicació publicitària que ha de parlar compte de dos aspectes (Lomas, 1996):

-El significat latent: el discurs publicitari institucional de vegades resulta dèbil en contingut semàntic literal (Santiago Barnés, 2006). Són, per tant, els valors semàntics referits als desitjos o als instints aquells que, apel·lant a l'esfera del pensament, actuen sobre els significats literals i carreguen de sentit simbòlic i d'eficàcia persuasiva el missatge institucional.

- La metaforització com a creació del sentit: la metàfora no és només un artifici retòric sinó també una eina de producció de significats.

Aquest enfocament pragmàtic de la publicitat institucional posa en relleu no tant el valor literal dels signes com el seu “fer valer” (López Vázquez, 2007), això és, posa en valor l’ús i la dinàmica de funcionament simbòlic dels sistemes significants en contextos i en situacions de comunicació en els quals la tasca interpretativa del receptor (i la tasca mitjancera del docent) hi tenen un rol determinant en la construcció cooperativa del sentit (i, per tant, en la transmissió de coneixement).

Tant si es tracta d’una campanya per previndre els incendis, com si és una campanya de sensibilització sanitària o d’educació vial, només seran capaces de ser transmissores d’informació (i, per tant, útils des del punt de vista curricular) si són assumides com a mitjà de comunicació de masses, que és, al mateix temps, un vincle social lliure, un element quotidià i una finestra oberta al món de la galàxia digital actual.

La publicitat institucional adopta, llavors, dues funcions que, en certa manera, es podrien entendre com a contradictòries, però que actualment són necessàries, tal com diu Canel (2009), des d’una societat i des d’un àmbit educatiu que sovint ha d’analitzar i de decidir com es planteja la dinàmica que oposa i que enllaça els grups a la massa: mantenint el vincle social com a homogeneïtzació inevitable de la societat (objectiu últim, aquest, de tot sistema educatiu que busque la equitat entre el seu alumnat), o oferint aquest vincle com a nus de la massa a la diferenciació indispensable dels grups?²⁸⁸

Considerem que, des de les administracions, es farà un bon servei a la democràcia si es difon una publicitat institucional que no legitime ni consagre una lògica tècnico-comercial que invaïsca el funcionament democràtic. Així, la publicitat institucional ha de bastir-se com un indret obert, “materialmente de nadie y potencialmente de todos, para encontrar bienes comunes” (Mestre, 1994: 50).

²⁸⁸ Aquesta és l’estratègia d’un part de la publicitat comercial, aquella que atorga un cert prestigi al producte i que propicia que, al capdavall, només pugui estar a l’abast d’un determinat públic: un cotxe o un rellotge de luxe, etc.

En aquest sentit, tal com afirma García López (2001), la reflexió sobre la pertinença o la no pertinença al fet que la publicitat institucional haja recorregut a les estratègies de segmentació (pròpies de la publicitat comercial) per assumir i per adoptar el fraccionament social requereix una tasca d'anàlisi prèvia i necessària a l'hora de comprovar si pot ser o no una eina pedagògica. Es tracta de situar la reflexió sobre el lloc que ha d'ocupar la publicitat institucional en la societat:

- a) Una publicitat emesa des de les institucions públiques que faça referència a la simple copresència i a la curullació de les necessitats de comunicació dels individus i dels grups de manera endògena.
- b) Una publicitat institucional amb l'objectiu de contribuir a animar una comunicació (i, per tant, a emetre informacions que puguin contribuir a millorar la vida de la ciutadania) entre l'ens públic i els receptors i les receptores.

La posició argumentada en la present tesi és la "b", que és aquella que possibilita que la publicitat institucional pugui esdevenir una eina educativa al servei de l'educació des de la comunicació

Es tracta, en primer lloc, d'intentar aprofitar la publicitat institucional, que no situa l'objectiu de la comunicació publicitària al servei de la lògica tècnico-comercial, i, en segon lloc, de descartar aquells anuncis que duen a terme una proposta de fragmentació que una part de la publicitat institucional emesa durant les darreres dues dècades ha intentat desenvolupar (Aguaded i Cabero, 2014).

Aquesta manera de plantejar l'ús de la publicitat dins de les aules introdueix també la necessitat de reestructurar l'enfocament des del qual investigar el fenomen de la publicitat institucional; en l'estudi de la comunicació publicitària entre les institucions públiques i la societat civil ja no només ha de preocupar a l'investigador/-a les intencions de l'emissor, cal anar més enllà, perquè entendre el fenomen global de la publicitat institucional fa que siga

necessari situar el receptor/-a (la societat civil, tant si es tracta d'adults, d'adolescents com de xiquets o de xiquetes) com a mitjancer en la comunicació institucional.

La publicitat institucional adquireix, així, el repte de ser un espai de negociació entre les estratègies de poder i les demandes populars. És per això que la publicitat institucional no *s'acaba* en les meres estratègies publicitàries emprades per persuadir el receptor/-a. Hem d'entendre la publicitat institucional com un element comunicatiu capaç de generar indrets en els quals s'hi interactua, marcs on s'organitzen relacions entre la ciutadania i les institucions. I, a nivell didàctic, a més a més, la publicitat institucional es transforma en una eina que fixa (en les relacions entre el nostre alumnat) els dispositius de la mercaderia (és a dir, en el cas de la publicitat institucional: *els missatges*) convertits en naturalesa social, cosa que modifica i esperona l'entorn quotidià de l'individu.

Al capdavant, del que es tracta és d'emprar la publicitat com un instrument que ajude a concebre la comunicació entre els grups socials i les institucions com una activitat en si mateixa, fet que comporta entendre la publicitat com una pràctica que afecta, que condiona i que aporta coneixements, ja que "la publicidad institucional, más allá de las controversias que ha suscitado, es un escenario de interacción, un espacio abierto para el dialogo social, una metáfora de un territorio sin fronteras donde pueden converger las necesidades de la instituciones públicas, de los individuos y de las estrategias publicitarias" (Auge, 1993: 29). I no respon, el que diu aquesta cita, a l'objectiu principal de qualsevol corrent pedagògic que vulga ser desenvolupat de manera eficaç en el context del segle XXI?

6.6 LES CONTROVÈRSIES AL VOLTANT DE LA PUBLICITAT INSTITUCIONAL

Un dels problemes de la publicitat institucional és el límit que la separa i la fa diferent de la propaganda (Caro, 2007), i més encara quan es tracta no tant de reestructurar certs comportaments incívics com d'informar, sobretot si el que s'acaba fent és informar dels èxits assolits per una administració pública en la seua tasca com a reguladora de la vida de la ciutadania:

El crecimiento de la inversión pública en comunicación durante las últimas décadas demuestra que los distintos gobiernos y administraciones han comprendido las ventajas de la publicidad, aunque reine la sospecha de que lo que se busca, en ocasiones, es traspasar al ciudadano responsabilidades que deberían ser asumidas por el sector público, o de que la publicidad sea empleada como coartada para justificarse ante la opinión pública y poder así afirmar que se están realizando acciones (es decir: campañas) para resolver esa situación problemática (Eguizábal, 2007: 84-85).

D'aquesta manera, tal com assegura Gálvez (2010), les sospites sobre la publicitat institucional habitualment giren al voltant de la seua presumpta utilització com a instrument propagandístic i de descrèdit.

Un altre fet polèmic és que la publicitat institucional d'interés social es converteix en un sucós mercat a causa del volum d'inversió que significa i del qual, de vegades, tal com apunta Casanova Lorenzo (2011), molts mitjans no poden prescindir-ne, atés que la seua desaparició de la graella televisiva o radiofònica segurament implicaria l'esfondrament dels mitjans²⁸⁹.

Tal com es veurà en el següent apartat de la tesi, una de les prohibicions que té la publicitat institucional és que no pot promoure els èxits de gestió

²⁸⁹ Això fa que, tal com apunta Casanova Lorenzo (2011), molts mitjans no estiguen ininteressats en mirar de comprovar si la publicitat institucional que ells mateixos emeten respecta els marcs jurídics establerts.

assolits per les administracions públiques²⁹⁰; no es pot, per tant, emprar la publicitat institucional amb finalitats propagandístiques o d'autobombo. Això no obstant, aquesta prohibició agafa rellevància durant les campanyes electorals²⁹¹, perquè llavors té com a objectiu evitar d'influir en el vot de la ciutadania i garantir la igualtat entre els diferents partits polítics.

La contradicció, però, comença en aquestes mateixes regulacions, perquè es fa explícit que es permetran campanyes institucionals durant el període electoral si són d'informació electoral i si són "imprescindibles" per a l'interès públic. Aquest fet, com afirma Martínez Pastor (2012), provoca controvèrsies perquè el terme "imprescindible" pot ser extensiu a un ventall gran de campanyes; d'altra banda, cap llei no deixa clar quin tipus de comunicació són els actes institucionals com les inauguracions, la col·locació de les primeres pedres, etc. (Esteba Ramos i Rubio Perea, 2009). Són comunicació o són publicitat institucional?

De la mateixa manera, les lleis haurien de ser més concretes i "realizar una regulación más completa, coherente y homogénea de las campañas institucionales, incluyendo todas sus formas de realización" (Gálvez, 2010: 79). Tot i amb això, hi ha casos de publicitat institucional d'autobombo amb lemes triomfalistes com "València, la mar de bé" que han estat suspeses pel Tribunal Constitucional²⁹² per emetre's durant els comicis electorals.

Un altre aspecte que ha creat controvèrsia és el suposat paper passiu que se li reserva al receptor de la publicitat institucional:

²⁹⁰ Així ho determina l'article 4 de la llei que veurem en l'apartat següent de la tesi, la Llei 29/2005.

²⁹¹ Cal entendre el període electoral com aquell comprés entre la convocatòria de les eleccions i el de la votació, així ho determina l'article 53 de la Llei Electoral (LOREG).

²⁹² Veieu la Sentència del Tribunal Constitucional número 197/1988, de 24 d'octubre.

El gran ausente en la publicidad institucional es el ciudadano, obligado a aceptarlo todo sin tener la posibilidad de manifestarse, si no es negarse a asumir las responsabilidades que se le trasladan (García López, 2001).

Aquesta darrera cita, però, pensem que no té en compte que, tal com s'ha demostrat en el capítol cinquè, el discurs publicitari es caracteritza per la seua capacitat d'absorció, tant dels discursos socials com de les modes culturals o de les novetats comercials.

La seua investigació (i el consegüent èxit dels seus missatges) suposa, per tant, donar raó de múltiples qüestions, per això cal abordar la publicitat institucional des d'un enfocament pluridisciplinar, des d'una mena d'encreuament de relacions i d'accions recíproques i d'interpretacions respecte de diferents branques del saber.

Tal com van constatar Sperber i Wilson (1986), el paper que juga la màxima de *relació* o de *pertinença* és clau a l'hora d'assegurar l'eficàcia comunicativa de qualsevol anunci; en conseqüència, un enunciat publicitari serà eficaç (i, des del punt de vista pedagògic, ens ajudarà a transmetre la informació que volem que arribe a l'alumnat) si és pertinent en la situació comunicativa en la qual s'esdevé i si s'adequa a la capacitat cognitiva del destinatari, i també al seu capital cultural i a l'horitzó de les seues expectatives.

Una de les altres controvèrsies que ha despertat la publicitat institucional és aquella dels qui, com Wells (1995), asseguren que aquest tipus de publicitat situa el subjecte en un context en el qual la relació amb la institució pública s'estableix és una mena de mecanisme de racionalitat instrumental; aquest argument implicaria una injustícia social: que la deliberació dels interessos públics quedaria restringida al domini dels sabers tècnics²⁹³ i, per tant, no arribaria a tota la població.

²⁹³ Cal tenir en compte, però, que són unes objeccions fetes l'any 1995. Actualment, tal com es fa palés en la present tesi, l'alumnat que acudeix a les aules no té cap problema ni d'accés ni d'interpretació derivat de l'ús dels suports tècnics.

Tot i les controvèrsies suscitées per l'ús (o el "mal ús") que algunes institucions han fet de la publicitat institucional²⁹⁴, la pedagogia té el repte de ser capaç de vertebrar la publicitat institucional (així com qualsevol altra representació de tot allò que s'emmarque dins de l'educació des de la comunicació) no només com una font de transmissió de continguts sinó també com un element que cal relacionar amb els processos de construcció social, fet que ajudarà a constituir escenaris de construcció d'una vida social en la qual s'hi expressaran demandes de participació democràtica.

6.7 LA REGULACIÓ DE LA PUBLICITAT INSTITUCIONAL

La publicitat institucional es regula per la Llei 29/2005 de 29 de desembre, de Publicidad y Comunicación Institucional (LPCI)²⁹⁵. Aquest marc legal defineix una campanya institucional com "toda actividad orientada y ordenada a la difusión de un mensaje u objetivo común, dirigida a una pluralidad de destinatarios, que utilice un soporte publicitario pagado o cedido y sea promovida o contratada por (...) la Administración General del Estado y por las demás entidades integrantes del sector público".

El motiu de la necessitat d'aprovar la llei el va expressar la vicepresidenta del govern l'any 2005: "se acabaron las campañas electoralistas y de autobombo; se acabaron las campañas en las que no se sabe cuánto se paga, para qué, a quién y por qué; se acabaron las campañas que sirven para

²⁹⁴ Precisament per això s'ha fet necessari regular la publicitat institucional, aspecte del qual ens n'ocuparem en el següent apartat.

²⁹⁵ Tal com recull Casanova Lorenzo (2011), encara hi ha molts països del món que no han regulat l'ús de la publicitat institucional. A Sud-Amèrica, per exemple, només Perú en té una (Llei Estatal 28.874, del 15 d'agost de 2006. A Argentina hi va haver un intent, amb la proposta de Llei 3.391, però molts dels seus articles van ser vetats a través del Decret 122/010, del 25 de gener de 2010.

Països referència pel que fa a les seues regulacions de la publicitat institucional són Nova Zelanda i Anglaterra (Casanova Lorenzo, 2011).

atacar a otras administracions y se acabaron las campañas en las que no se aplican ciertos criterios de profesionalidad” (Fernández de la Vega, 2005).

La LPCI és una llei de caràcter estatal que conviu amb les lleis autonòmiques: a Andalusia, Aragó, Astúries, Canàries, Castella i Lleó, Catalunya, Navarra i País Valencià (Martínez Pastor, 2012).

Els únics missatges susceptibles de ser publicitats són els referents als eixos jurídics, electorals, laborals, socials, econòmics i culturals (art. 3.1).

Els jurídics per promoure, informar i difondre els valors i els principis constitucionals i les disposicions jurídiques de repercussió social.

Els electorals per informar la ciutadania sobre els processos electorals convocats.

Els anuncis referents a la matèria laboral, per explicar i difondre les ofertes de treball o els programes d'inserció laboral.

En matèria social la finalitat és anunciar i advertir de l'adopció de mesures i de programes d'actuació de seguretat pública, de riscos o de danys de qualsevol naturalesa per a la salut de les persones o del patrimoni.

En el vessant econòmic, donar suport i promoure l'economia i els sectors econòmics a l'exterior.

Des de la perspectiva cultural, donar a conèixer la cultura a través de la llengua i del patrimoni històric i natural.

Les limitacions i prohibicions que recull la llei són aquells missatges que realcen els èxits de l'entitat pública, que ataquen l'adversari (polític), que menyspreen drets constitucionals, que inciten la violència i, en darrer lloc, la realització de campanyes institucionals durant el període electoral (art. 4).

La llei també respon als principis de transparència, a la professionalització, a l'interés públic i a la lleialtat institucional (arts. 3.2, 3.3 i 3.4), ja que s'interpreta que tota campanya de publicitat institucional ha d'informar la ciutadania amb missatges que han de respondre a l'interés comú i que no han de menysprear la resta de partits (ni supervalorar el partit que governa).

Per tal de controlar aquesta transparència, la LCPI va crear una Comissió de Publicitat i Comunicació institucional adscrita al Ministerio de la Presidencia; el seu objectiu és la planificació, l'assistència tècnica, l'avaluació i la coordinació de les activitats de publicitat i de comunicació institucionals depenents de l'Administració General de l'Estat (Martínez Pastor, 2012).

Pel que fa a les lleis autonòmiques, la següent taula compara la manera d'entendre el concepte de transparència d'aquestes lleis i de la LCPI:

LLEI	ARTICLE/PREÀMBUL	TRANSPARÈNCIA
Llei 29/2005, de 29 de desembre (Estatal)	Art. 3.4: "Las campañas se ajustarán siempre a las exigencias derivadas de los principios de interés general, lealtad institucional, veracidad, transparencia, eficacia, responsabilidad, eficiencia y austeridad en el gasto".	La transparència és entesa en funció de la despesa efectuada i de posar el missatge al servei de l'interés general
Llei 6/2005, de 8 d'abril. (Andalusia)	Art. 4.4: "En todo caso deberá garantizarse la libre concurrencia, así como la transparencia, eficacia y rentabilidad en la asignación de recursos económicos".	Transparència = assignació de recursos = despesa.
Llei 16/2003, de 24 de març (Aragó)	Preàmbul: "La relación que se establece entre las administraciones y los medios de comunicación	Transparència = assignació de la despesa a mitjans de comunicació

	social ha de ralizarse con la máxima transparencia y respeto a la igualdad de oportunidades”.	
Llei 2/2007, de 9 de febrer. (Canàries)	Art 1.4: Las campañas se ajustarán siempre a las exigencias derivadas de los principios de interés general, lealtad institucional, veracidad, transparencia, eficacia, responsabilidad, eficiencia y austeridad en el gasto”.	La transparència és entesa en funció de la despesa efectuada i de posar el missatge al servei de l’interés general
Llei 18/2000, de 19 de desembre. (Catalunya)	No diu res	
Ordre Foral 1/2003, d’11 de novembre. (Navarra)	No diu res	
Norma Foral 2/1994, de 6 d’abril (País Basc)	Preàmbul: “Garantizar el principio de igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, el derecho a una información veraz, los principios de publicidad y	Transparència = assignació de la despesa a mitjans de comunicació

	transperencia que deben regir en la actuación de las Administraciones Públicas y los principios comunitarios de libre transparencia”.	
Llei 7/2003, de 20 de març (País Valencià)	Preàmbul: “Las relaciones entre los poderes públicos y los medios de comunicación social que se establecen con motivo de la publicidad institucional deben caracterizarse, de conformidad con los principios constitucionales, por la transparencia y el respeto a la igualdad de oportunidades (...) reparto equitativo en la publicidad conforme a la legalidad vigente, actuando en todo momento con criterios de transparencia e igualdad	Transparència = assignació de la despesa a mitjans de comunicació

Taula . Concepció de transparència en les diverses Lleis Autonòmiques. Font: elaboració pròpia

D’acord amb la LPIC i amb les diferents reglamentacions autonòmiques, els anuncis institucionals han de respondre a la professionalització vinculada amb l’eficàcia, l’eficiència i la responsabilitat del missatge que es vol transmetre (Martínez Pastor, 2012).

El fet que haja estat necessari que els parlaments regularen la publicitat institucional demostra que aquest tipus de publicitat afecta tota l'organització social i que, amb el transcurs del temps, va acabar sent més un vehicle de comunicació desenvolupat en termes de relació de forces i de poder (López García, 2001) que no pas un element de servei a la ciutadania.

Contra qualsevol sacralització d'una publicitat institucional reduïda a les *intencions interessades* dels comunicadors, resulta necessari, per tant, una demanda permanent d'una autèntica i participativa democratització de la comunicació institucional. Més enllà de traslladar i de delegar responsabilitats i solucions a la ciutadania, les institucions públiques han de reestructurar-se i han de convertir-se en emissores socials capaces de generar contextos de comunicació participatius (que seran aprofitables com a ferramentes didàctiques al servei de l'educació des de la comunicació), més oberts al diàleg social, cosa que possibilitarà una millor i més transparent elaboració d'allò públic.

Tal com s'ha evidenciat en el present capítol, els processos de comunicació institucional no poden ser viscuts només com a competència de propostes governamentals.

L'eficàcia²⁹⁶ d'aquests processos rau en determinar les capacitats, les responsabilitats i l'índex de participació de cada actor social (incloses, evidentment, les institucions públiques) que participa en la construcció social i en els processos de comunicació institucional. Es tracta que el sistema educatiu pugua aprofitar aquelles pràctiques de comunicació bastides des del conjunt social, i que es troben en consonància amb un funcionament democràtic, que, tot i portar ja quasi quaranta anys en funcionament, massa sovint encara es troba necessitat d'espais d'interacció (Dubet, 2010).

A l'educació des de la comunicació i a la sociologia els queda un repte: maldar per estimular una aproximació entre les institucions públiques i la societat civil

²⁹⁶ I no només l'eficàcia sinó també el fet d'acceptar que la no manipulació de la publicitat institucional és un element més (d'entre molts altres) per mesurar el nivell de democràcia real d'una societat.

en qüestions vitals per a la integració i el manteniment del benestar i els valors cívics i democràtics de la societat civil.

CAPÍTOL VII. LA CODIFICACIÓ VERBAL I LA NO VERBAL

7.1 INTRODUCCIÓ

En la publicitat, com constaten Adam i Bonhomme (2000: 273-274), assistim a una “hibridación de los dos grandes sistemas semiológicos, ya que la publicidad, para llegar a quien la observa, se basa en las dos esferas, lo verbal y lo no verbal”.

El procediment més habitual en la cooperació comunicativa entre els enunciatos verbals i els enunciatos no verbals havia estat durant dècades el *l'ancoratge* (Lomas, 1996), és dir, justificar que el text verbal es carregava de les connotacions, cosa que implicava reservar a les imatges el paper de l'ancoratge, això és, el que proporcionava el sentit literal de l'anunci (Rey, 1992). Avui, en canvi, és habitual observar la inversió del procés: les imatges sovint serveixen com a ancoratge del sentit del missatge lingüístic i, per tant, deixen de ser una mena d'il·lustracions del text, ja que fan que aquest missatge estiga al servei del contingut semàntic denotat o connotat en la imatge (Colón, 2007).

Al capdavant, la interacció entre els codis verbals i els no verbals s'esdevé en l'enunciació publicitària mitjançant procediments de redundància o d'oposició real o aparent (Papí i Orbea, 2011). De vegades els confins entre allò lingüístic i allò icònic són poc clars (Ricarte, 1999). Sí que és cert que, tal com indica Lomas (1996), la imatge projecta la il·lusió del referent mitjançant un simulacre visual d'alt nivell d'iconicitat mentre que el text verbal basteix el coneixement del món a través de signes més aviat arbitraris, però, això no obstant, en algunes ocasions l'escriptura tipogràfica que apareix en els anuncis es dota de trets icònics o de manipulacions gràfiques (anagrames, logotips, lletres que evocuen objectes, estilització de caràcters, cal·ligrames, etc.) que suggereixen una lectura analògica dels signes lingüístics (García García, Baños i Fernández, 2011). D'aquesta manera, en els anuncis televisius actuals les paraules cada vegada abandonen més la seua disposició lineal i adopten

una disposició especial en l'escenari del missatge, amb la qual cosa afegeixen valor plàstic a la seua significació lingüística (Eguizábal, 2009).

L'eficàcia de la comunicació publicitària, tant si parlem de la recepció de la publicitat comercial d'un espectador/-a que es troba a casa com si ens referim a la recepció d'aquella publicitat emprada com a eina d'aprenentatge escolar dins d'una aula, sorgeix, llavors, de la convergència entre lectura i percepció visual, entre convenció lingüística i imitació de la realitat.

Així, el significat s'eixampla i es diversifica en el *fer interpretatiu* (Floyd, 2006) de qui veu l'anunci, que assisteix a un fenomen que Hansen (2010: 22) concreta com: “un retorn dels codis verbals a la seua funció de *senyals*, ja que abandonen el seu estatut de signe arbitrari i, per tant, més que contenir un significat el que fan els codis verbals és inaugurar-los i convocar-los”. En aquesta “convocatòria” de significats és on ha d'abeurar-hi el model pedagògic de l'educació des de la comunicació; per això es feia necessari cloure els apartats teòrics que precedeixen a l'anàlisi d'anuncis institucionals amb un capítol que explicara la codificació verbal i la no verbal.

7.2 ELS CODIS VERBALS

La publicitat és una forma de comunicació i, per tant, disposa de tots els elements bàsics que regeixen qualsevol acte comunicatiu. Per tal que es puga afirmar que s'ha produït un “acte de comunicació”, es fa necessari:

Una estrategia que presuponga unos objetivos, un buen conocimiento del referente y de los códigos (el cómo del mensaje) adecuados a la situación. Podemos, pues, concluir que la comunicación es un acto racional, entendiendo por racionalidad la mejor adecuación de los recursos del sujeto para la consecución de un objetivo en esa circunstancia particular (Bernardo Paniagua, 2006: 41).

Els codis verbals són uns signes que poden explicar-se per ells mateixos, no necessiten recórrer a altres sistemes. Les imatges, en canvi, sovint sí que precisen la paraula per tal de poder desxifrar el seu contingut semàntic:

La palabra, el lenguaje verbal, es uno de esos pocos lenguajes –como los más sofisticados, los matemáticos, por ejemplo- capaz de describirse a sí mismo y, por ello, capaz de definir sintácticamente sus componentes. Los otros lenguajes, los que no pueden hacerlo –y es el caso, muy evidentemente, de los icónicos– deben recurrir a la palabra para escapar a la insuficiencia de la definición deíctica y acceder a la definición sintáctica. El lenguaje verbal se descubre así, por ello, como la institución clave en la consolidación y cristalización del stock de significados de una cultura (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 52).

La qüestió del codi i del llenguatge visual generalment s'ha estudiat mitjançant aquest punt de vista que atorga rellevància a la idea que, a diferència del llenguatge escrit, el visual necessita de la paraula per tal de poder definir-se:

El mensaje visual se encuentra parcialmente afectado por la lengua no solo desde el exterior (papel de la leyenda que acompaña a la fotografía de prensa, palabras en el cine, comentarios en la televisión, etc.) sino también desde el interior y en su visualidad misma, que sólo resulta inteligible porque sus estructuras son parcialmente no visuales (Metz, 1972: 15).

Pérez Carreño (1988: 157) ho expressa així:

La imagen no es un estadio de conocimiento anterior o posterior a la palabra, porque no puede concebirse el uso de la una sin la otra. La comunicación sin iconos e índices al tiempo que símbolos es imposible. El singular está preñado de generalidad en el interior del lenguaje; no porque la lengua natural incorpore el concepto como significado, sino porque también la imagen lo incorpora en su interpretación.

Jacques Aumont (1992: 263) constata que “no hay imagen «pura», puramente icónica, pues, para ser plenamente comprendida, una imagen exige el dominio del lenguaje verbal” . L'argument contrari el trobem en Rudolf

Arnheim (1979: 228) , qui defensa que no són les imatges les que requereixen l'ús de la paraula sinó que és aquesta la que les precisa per poder funcionar:

El pensamiento puramente verbal es el prototipo del pensamiento impensado, el recurso automático a conexiones almacenadas. Es útil, pero estéril. Lo que hace las palabras tan útiles para el pensamiento, pues, no puede ser el pensar en palabras. Debe ser la ayuda que las palabras dispensan al pensamiento, mientras éste opera en un medio más apropiado como el de la imagen visual .

Aquest mateix autor després acaba asseverant la preponderància dels elements visuals:

La superioridad del medio visual es tan decisiva porque ofrece equivalentes estructurales de todas las características de los objetos, los acontecimientos y las relaciones. La variedad de formas visuales disponibles es tanta como la de los posibles sonidos del lenguaje, pero lo que interesa es que pueden organizarse de acuerdo con configuraciones fácilmente definibles, de las que las formas geométricas constituyen la ilustración más tangible. La principal virtud del medio visual es la de representar las formas en el espacio bidimensional y tridimensional, mientras que la secuencia del lenguaje verbal es unidimensional. Este espacio polidimensional no sólo procura buenos modelos mentales de los objetos o los acontecimientos físicos; representa además de manera isomórfica las dimensiones necesarias para el razonamiento teórico (Rudolf Arnheim, 1979: 228-229).

Tant si s'accepta que el codi lingüístic està per sobre del visual com si s'admet el punt de vista contrari, el de Rudolf Arnheim, el més rellevant és mirar de conèixer, des de les ciències del llenguatge, quines són les estratègies cognitives i culturals implicades en la “conversa simbòlica”²⁹⁷ (Lomas, 1996) del receptor/-a amb els anuncis.

Es tracta, per tant, de tenir en compte el usos i les funcions del discurs publicitari en relació amb els processos cognoscitius de comprensió i d'emmagatzament que ens proporciona la comunicació publicitària (Van Dijk,

²⁹⁷ La “conversa simbòlica” entre accions-personatges-objectes anunciats-mirada de desig dels espectadors/-es a la qual es refereix Lomas és un intercanvi conversacional que implica una mena de contracte comunicatiu entre l'emissor del text publicitari i l'espectador/-a. Així, com tot contacte comunicatiu, porta implícit que algú pot aprendre alguna cosa (d'algú altre).

1980). I, ací, la paraula és un element significatiu, perquè ofereix el component narratiu a les imatges.

D'un costat, cal tenir en compte que hi ha aspectes difícils d'enquadrar icònicament, i, de l'altre, convé no oblidar que el text verbal és indispensable per analitzar, explicar i atorgar importància a determinats punts que visualment seria molt complex poder dur a terme (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 67). Segurament per això, Bourdieu (1997: 21) afirma que: "les paraules dominen, paradoxalment, el món de les imatges".

Chion emprà l'etiqueta "valor afegit" per tal de referir-se a les funcions de la paraula respecte de les imatges:

Por valor añadido designamos el valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada, hasta hacer creer, en la impresión inmediata que de ella se tiene o el recuerdo que de ella se conserva, que esta información o esta expresión se desprende de modo natural de lo que se ve, y está ya contenida en la sola imagen. Y hasta procurar la impresión, eminentemente injusta, de que el sonido es inútil, y que reduplica la función de un sentido que en realidad aporta y crea, sea íntegramente, sea por su diferencia misma con respecto a lo que se ve (Chion, 1993: 16-17).

Cal remarcar que la comunicació publicitària s'embasta a través de discursos perlocutius que indueixen conseqüències secundàries i posteriors a l'acte comunicatiu –la compra, la identificació amb algunes idees... – o, en paraules de Gavaldà (1995: 121), a través de discursos eminentment performatius:

Al anunciante se le asegura ni más ni menos que el "retorno de la inversión": los lectores, los oyentes, los espectadores se la devolverán, por una parte, en "cuota de mercado", en "ventas", y, por otra, en "notoriedad", intangible crucial para la mercadotecnia publicitaria (Gavaldá, 1995: 21).

És per això que allò que interessa conèixer dels textos publicitaris no és tant el seu dispositiu formal com la manera que tenen de funcionar com a "formats d'interacció social" (Halliday, 1978). L'objectiu principal de qui emet un

acte de comunicació publicitari, per tant, és l'eficàcia, centrada en la recerca d'un canvi d'actitud en el receptor. La persuasió passa a ser no solament l'eix central del discurs retòric sinó també del discurs publicitari²⁹⁸:

El discurso retórico y el mensaje publicitario confluyen porque se dirigen y se refieren ambos a la sociedad y porque ambos tienen por finalidad el objetivo pragmático de la persuasión de los oyentes (o, mejor dicho, receptores) mediante la información y otros procedimientos que procuran su adhesión en el curso de un proceso de comunicación, y porque obedecen y son fieles a un contexto social que los hace no sólo descifrables sino también eficaces, y porque se rigen por la factibilidad de lo real y de su análisis (López Eire, 1998: 17).

En el cas de la publicitat estrictament comercial, doncs, per vendre algun producte s'ha de convèncer el receptor. Convé tenir present que la comunicació audiovisual i les estructures que actualment la mantenen desemboquen, irremeiablement, en actes ideològics²⁹⁹ (Remolar, 2009). Això fa que, la publicitat, mitjançant l'estudi de la psicociologia i l'aplicació de les noves tecnologies, busque la rendibilitat econòmica mitjançant la projecció tant de productes comercials com també de missatges ideològics.

D'aquesta manera, la immensa majoria dels mitjans de comunicació renuncien a convertir-se en guies de responsabilitat social relacionades amb algun dels vessants del desenvolupament cognitiu. Es tracta de tenir clar que la publicitat es difon mitjançant la indústria mediàtica, i que aquesta funciona, alhora, inserida en una dinàmica ideològica implícita en la mercantil, i que "hay una conexión más que explícita entre estructura de poder socioeconómico (en la que la comunicación está inmersa) y la psicología social" (Reig, 2004: 253).

²⁹⁸ X. Laborda (1993) ha distingit quatre tipus de retòrica, totes elles amb elements persuasius: la retòrica clàssica o discursiva, la retòrica interpersonal o relacional, la retòrica narrativa i la retòrica cognoscitiva. Per a un resum ràpid i clar d'aquests quatre grups es pot consultar l'article de Gallardo (2001: 268-270).

²⁹⁹ Aquest serà un aspecte ha tenir en compte dins de l'àmbit educatiu quan s'empren la publicitat com a eina d'aprenentatge.

Tot això afavoreix que el domini de la comunicació audiovisual vaja construint-se més sobre “el sentir” que no pas sobre el “pensar”:

Y al pensar apenas se le deja espacio. Las nuevas tecnologías proyectan numerosas y fantásticas imágenes por segundo sobre el cerebro humano, que no puede temporalmente descodificar, asimilar y asumir tales imágenes a nivel de consciencia pensante. Es entonces la zona emotiva de la mente-cerebro la que actúa. La dominación social es así muy sólida. (Reig, 2004: 254).

El discurs publicitari busca una resposta que no és equiparable amb la de l'emissor de qualsevol altre acte de comunicació (que “només” necessita que l'escolten), aquí precisa o bé una resposta en forma de compra (si s'anuncia un producte comercial), o bé en forma d'adhesió d'allò que es diu (si s'anuncien missatges institucionals), això és, un canvi d'actitud del receptor/-a produït per l'eclosió de la força il·locucionària que havia activat la promesa publicitària (Larson i Sanders, 1977).

La publicitat es constitueix, així, com un tipus de comunicació molt concreta en la qual hi ha una promesa al centre de la diana, que tractarà de persuadir el receptor i de portar-lo a fer un acte de compra (o a assimilar un missatge o una idea) que, en darrer lloc, esdevindrà una mena de retroalimentació del receptor. Sánchez Corral (1997: 237) ho veu així:

Los enunciados publicitarios, en tanto que promesas, ejercen una fuerza ilocucionaria y, en tanto que modificación de conductas, ejercen un efecto perlocucionario³⁰⁰.

³⁰⁰ Aquesta cita s'adiu amb la definició de publicitat que proposa Enric Serra (2001: 292-293), que, tot i no rebutjar el component informatiu, sí que centra la seua visió justament en l'acte perlocucionari:

La publicitat és un gènere semiòtic complex de caràcter argumentatiu i finalitat perlocutiva que s'usa en la societat actual per tal de donar a conèixer objectes de consum i, en última instància, persuadir i influir en els individus perquè els compren. [...] La publicitat es defineix sobretot per aquesta orientació i finalitat perlocutiva. Pretén d'influir sobre el destinatari per tal que actue de determinada manera. Tot està en funció d'aquesta finalitat pragmàtica.

L'emissor necessita assegurar-se que el receptor sap interpretar tots els recursos –verbals i no verbals– que configueren el missatge publicitari, però convé tenir present que la interpretació “ideal”³⁰¹ ve determinada per molts factors, tals com l'atenció el context, etc.:

Una (...) de les raons per les quals el missatge transmés pot ser interpretat de forma diferent per emissor i receptor és el context en què es rep la informació, el qual pot afectar el significat que el receptor percep de la informació. [...] L'interpret pot ser el codificador i emissor del missatge o el descodificador i receptor, però fins a quin punt cada persona adscriu un significat semblant al signe depén de fins a quin punt ambdues enquadren el signe en el mateix context i donen a la seua interpretació un entorn cultural i associacions semblants a l'objecte al qual es refereix el signe. (Veyrat, 2001: 33).

És essencial, doncs, que l'emissor tinga en compte el grau de “competència lectora”³⁰² (Gubern, 1987: 123) del receptor:

Los usos lingüísticos de la publicidad son mediaciones límites de la interacción social entre productor y consumidor [...]. Cualquier campaña publicitaria, además de definir en el interior de los manifiestos la representación imaginaria del emisor, presupone o constuye también la representación imaginaria del receptor y su competencia interpretativa (Sánchez Corral, 1991: 20).

Els codis verbals, per tant:

Se nos presentan como un elemento clave que nos permite que la realidad cotidiana se imponga como una realidad ya construída previamente a la acción ejercida por un individuo: en el lenguaje y la comunicación hallamos el fundamento de la socialización. Es a partir del aprendizaje del lenguaje y del

³⁰¹ Hi ha autors que no accepten aquesta “interpretació ideal”, com Pérez Carreño (1988), partidari d'entendre el fenomen comunicatiu publicitari com un fenomen global:

Hay que asumir que todos los procesos de interpretación son incompletos, porque ningún sujeto pose una competencia absoluta y porque todos los procesos comunicativos se realizan entre competencias dispares (Pérez Carreño, 1988: 168-169).

³⁰² Tal com s'ha fet palés en la tesi, en la proposta de l'educació des de la comunicació aquest aspecte encara s'agreuja més, ja que, abans de planificar l'acció educativa, cal tenir en compte l'edat, grau de competència lectora etc, de l'alumnat.

ejercicio de la comunicación como cada individuo es instruido en el sentido de las cosas y en su entorno (León, 1996: 149).

Es tracta d'uns codis verbals que, morfològicament, mostren, d'una banda, un nivell *segmental* (Poyatos, 1994: 136) de vocals i consonants formades per fonemes combinats en morfemes i, de l'altra, configuren un nivell *suprasegmental* (Poyatos, 1994: 136) format per l'entonació, amb graus de volum, registres i cadències. Però, en la vida real, una frase, amb la seua entonació corresponent, es completa amb certs elements paralingüístics, kinèsics, etc. (Floyd, 2006), i només a partir d'aquest procés de complementació pot “expresar muchos cambios semánticos y matices que de otro modo serían inefables, porque es entonces cuando la frase alcanza su plenitud” (Poyatos, 1994: 137).

La publicitat ho té present, per això “no és un llenguatge; és més aviat un gènere semiòtic³⁰³ que utilitza qualsevol llenguatge i combina sovint diversos procediments comunicatius (música, paraula, imatge...)” (Serra, 2001: 299). És per aquest motiu que en l'apartat següent ens ocuparem de les àrees d'investigació en comunicació no verbal.

7.3 LES ÀREES D'INVESTIGACIÓ DE LA COMUNICACIÓ NO VERBAL

Des del primer moment, els estudis de comunicació no verbal es van caracteritzar per la seua interdisciplinarietat (Poyatos, 1994). Primer, la “Conferència sobre paralingüística i kinèsica” organitzada per Sebeok a Indiana University l'any 1963 (Sebeok *et al.*, 1964) i les reunions encara més interdisciplinars de la Royal Society of England durant els anys 60, creades per a definir la naturalesa de la comunicació no verbal, que van precedir un volum

³⁰³ Ens ocuparem de la semiòtica a l'apartat de la codificació icònica, el 7.4.

(Hinde, 1972) amb treballs transversals i innovadors d'especialistes com l'historiador de l'art Gombrich, l'antropòleg Leach, l'etòleg Eibl-Eibesfeldt, els psicòlegs Argyle i Blurton Jones, el lingüista Crystal, el zoòleg Thorpe, etc.

Més tard, es van celebrar cursos per a investigadors, com els organitzats per l'OTAN el 1969 i el 1979 (Ekman i Scherer, 1982), cosa que va atorgar un caràcter de *disciplina* a la investigació no verbal. És per això que, actualment, cal considerar la lingüística, l'antropologia, la teoria de la comunicació o la psicologia com unes matèries amb un enfocament realista i progressiu del llenguatge i de qualsevol activitat comunicativa: es fa necessari tenir en compte tots els elements somàtics que acompanyen l'intercanvi verbal per poder comprendre allò que sempre s'ha anomenat com a "un acte del llenguatge" (Poyatos, 1994). Allò verbal no és l'únic canal transmissor d'informació quan estem veient un anunci, s'hi creuen innumbrables signes sensorials i sinestèsics que condicionen la nostra recepció del missatge i els nostres pensaments.

El llenguatge publicitari adquireix implicacions a diversos nivells i, per tant, més que un codi, es pot parlar d'una "pluricodificació" (Gubern, 1987). León (1996) creu que aquesta diversitat de codis fins i tot influeixen en la formació del "nostre jo" com a receptors d'informació:

[...] podríamos decir que la naturaleza de cada individuo y de cada clase social no constituyen simplemente algo dado, no son una realidad inconcusa, sino algo que para existir debe ser manifestado, percibido de algún modo por los otros. Hay que actuar simbólicamente, por medio de gestos, de estilos de vida, de objetos, para que el sentido del yo, y de la clase social, pase a ser una realidad. El yo y la clase serían por tanto objetos que nacen de un propósito de construcción y de una construcción simbólica, por medio de significantes del más diverso orden, concatenados entre sí, cuyo conjunto produce la significación social. (León, 1996: 41).

Amb tot, la finalitat principal dels diferents llenguatges que empra la comunicació publicitària continua sent l'eficàcia, la necessitat de fixar un text

que satisfaga els objectius, fet que porta a López Eire (1998: 16) a remarcar que, atesa la diversitat de codis que hi intervenen:

Tanto el discurso retórico como el mensaje publicitario son precisamente textos, es decir, conjuntos unitarios y coherentes de signos bien cohesionados [...] cuya unidad y coherencia viene dada en última y definitiva instancia por la dimensión pragmática de acto de habla que configure el emisor, el receptor y el compartido e insoslayable contexto.

Autors com Polano i Martínez (1990: 90) esmenten les diferències destacables entre la comunicació verbal i la no verbal. D'una banda, la descodificació i la reacció als missatges no verbals sol ser molt més automàtica i immediata que la dels missatges verbals. De l'altra, en canvi, els missatges verbals suposen, normalment, una seqüència de codificació i decodificació més conscient i parsimoniosa.

Pinazu i Musitu (1993) expliquen la poca rellevància que s'ha donat en les investigacions a un tema tan important com és el de la comunicació no verbal, tot explicitant tres raons que han impedit reconèixer que és una disciplina crucial³⁰⁴:

- La majoria dels missatges corporals es comuniquen per davall del nostre nivell habitual de consciència; actuen en la ment subconscient exercint una influència en la nostra manera de pensar, de sentir i d'actuar.
- La comunicació no verbal ens proporciona molta informació i només podem arribar a interpretar-ne una mínima part del tot.
- S'ha infravalorat la seua capacitat informativa: Mehrabian (1972) va calcular que només el 7% d'allò que copsem procedeix del que *diem*, mentre que el 38% ve del to de veu amb què es diu i el 55% dels senyals del llenguatge no verbal.

³⁰⁴ Tant és així que Pease (1998: 17) afirma que “Les investigacions han demostrat que els senyals no verbals produeixen un impacte cinc vegades superior al canal verbal i, quan no concorden, la gent es refia del missatge no verbal més que no pas dels continguts orals”.

Convé tenir present que la simbiosi entre codis verbals i codis no verbals és el que permet que allò que s’anuncia se situe en el camp de la connotació: un objecte anunciat passa a ser un objecte purament denotatiu, que, en certa manera, només remet a si mateix; i fins i tot quan puga ser utilitzat com a símbol d’estatus no per això deixa de “comunicar” a nivell denotatiu (Obradors, 2007). El fet que el camp de la connotació haja estat manipulat per convertir-lo en “més valuós” és el que possibilita que es transforme en signe publicitari. I, ací, la comunió entre discurs verbal i codis no verbals (música, gestos, mirada, parallenguatge, postura, etc.) ajuda a crear objectes “personalitzats”, o missatges, en el cas de la publicitat institucional o en l’autopublicitat; la seua funció d’ús decau en favor de la funció d’intercanvi simbòlic i llavors, mitjançant el discurs publicitari (Baudrillard, 1985: 193) el que ocorre és que “el objeto nos tiene presente, *nos quiere*. Y porque nos quiere, uno siente que existe: queda uno personalizado “.

La seducció publicitària aparta l’objecte de la “seua veritat” (Gombrich, 2003) –del seu ús– i, en la mateixa transició, tant els codis verbals com els no verbals fan que allò que té de més superficial es torne significatiu i, per tant, profund. Així, la funcionalitat apareix com un signe més aviat residual, mentre que l’estètica es converteix en el primer valor de l’objecte (Berger, 2002) .

Els estudiosos del llenguatge i de la comunicació sovint no s’han preocupat de buscar la relació entre “los sonidos del lenguaje “oficial” y las demás actividades” (Poyatos 1994:120), i, per tant, han ignorat els nivells semiòtics, semàntics i comunicatius d’allò que realment és el discurs. Així és com alguns dels diversos matisos expressius que només poden transmetre’s mitjançant les més subtils combinacions de signes verbals i no verbals els han passat desapercebuts.

Els sistemes no verbals són unes vies de comunicació notablement eficients. El seu caràcter omnipresent es fa palés sempre que la informació visual i vocal afecta els judicis i la conducta que se’n deriva. Això és molt habitual en la comunicació mediàtica perquè “bona part d’aquesta influència es

produeix de forma automàtica, sense que els receptors tinguin massa consciència de com això afecta els seus judicis i les seves percepcions” (Patterson, 2010: 195). En conseqüència, podem concloure que la informació no verbal és una font de transmissió i d’influència punyent i poderosa.

7.3.1 LA MÚSICA

7.3.1.1 LA MÚSICA I LA COMUNICACIÓ AUDIOVISUAL

La música és l’element comunicatiu més universal per descriure sensacions i sentiments. No només influeix en l’estat anímic de qui l’escolta, també acaba formant part de la nostra memòria biogràfica i ens recorda moments associats a aquesta melodia.

Inserida en la comunicació audiovisual, la música es converteix en un vehicle que aporta fluïdesa al desenvolupament dels esdeveniments, i la seua combinació amb el narrador audiovisual constitueix una forma clàssica d’ajudar a expressar una comentari, a explicar una idea. Però, sobretot en el camp publicitari, és també eficaç com a recurs per exposar situacions i per a suggestionar sense la necessitat d’haver de dependre del codi verbal. A més a més ”contraresta la fugacidad del mensaje, pues el componente sonoro da notoriedad al mensaje comercial y ayuda a memorizarlo³⁰⁵. (Arconada Melero, 2006: 78).

Des dels inicis del cinema sonor, la música ha resultat ésser la part més arbitrària de tot els elements sonors:

La música, en el cine, cuando no se integra en la narración, [...] tiene un elevado grado de arbitrariedad, sobre todo a causa del sentido de libertad de

³⁰⁵ La coneguda frase d’Ogilvy: “Si no saps què dir, canta-ho”.

uso no unívoco que mantiene respecto a las imágenes (Fernández Díaz, 1999: 206)

Al llarg de la història del cinema, el so, i més concretament la música, ha anat evolucionant en la seua funció respecte de la imatge. Romanguera *et alii* (1989) destaquen que en els inicis del cinema mut ja apareixien músics en la pantalla, cosa que anunciava que, tard o d'hora, imatge i so acabarien coexistint.

Per a Kurt London (1946) el motiu pel qual es va començar a emprar la música en el cinema sonor va ser a causa de la necessitat de trobar un element audiovisual que anul·lara el soroll dels aparells de projecció –que llavors es trobaven en els mateixos indrets en què es rodaven les seqüències. Així, es crea la necessitat d'establir una relació entre la música i allò que la pantalla mostra, perquè d'aquesta manera s'afavoreix la inserció del públic en l'atmosfera narrativa adient:

La simpleza de las primera muestras cinematográficas no necesitó de una especial atención hacia la música ambiental. Las persecuciones por parte del cómico de turno, las humorísticas escenas amorosas de los protagonistas, las caídas, los golpes... eran fácilmente ambientadas con la música interpretada al piano, o con un grupo reducido de orquesta. (Beltrán, 1984: 16)

A la dècada dels anys 30 cal destacar el predomini d'estils que recordaven els compositors romàntics –Puccini, Wagner, etc. La tendència es manté fins que, ja entrada la dècada dels 50, la música es decanta cap a l'opció del jazz. Comença, per tant, a agafar pes la funció expressiva³⁰⁶.

A la dècada dels 60 els productors van descobrir que una cançó amb un reconeixement i un èxit social podia suposar una injecció econòmica, i aleshores es va decidir renunciar a escriure partitures musicals i a substituir-les per cançons molt conegudes (Beltrán, 1984).

³⁰⁶ La funció expressiva de la música faculta el producte audiovisual per poder generar un clima emocional en l'espectador/-a (García Jimenez, 1996: 268).

A la dècada dels 70 s'esdevé el resorgiment de la música dramàtica, que normalment s'integrava a la pel·lícula amb caràcter simfònic.

A partir de la dècada dels 80 es va tendir a una convergència entre allò que es veu i allò que s'escolta, i la música va anar consolidant-se com una eina de configuració de l'espai narratiu mitjançant les seues funcions (García Jiménez, 1996)³⁰⁷:

–Referencial: l'única condició perquè la música desenvolupe aquesta funció és que el fragment emprat siga conegut de l'espectador³⁰⁸.

–Focalitzadora: Es conjuminen un conjunt de perspectives que fan que la música bascule entre el narrador i els personatges.

–Pragmàtica: Es troba a mitjan camí entre les dues anteriors. Aquí la música remet, en primer lloc, a les condicions de la producció, que actua com una mena de fonotip d'identificació, que equival a una imatge sonora de la primera imatge de l'enunciació.

–Formant: Crea una atmosfera que no té com a objectiu expressar la manera amb la qual els personatges perceben l'espai, sinó com "l'habiten"³⁰⁹.

– Emotiva: La música desenvolupa la funció equiparable a la "conativa" de la lingüística. Excita l'atenció de l'espectador i l'impulsa a compartir amb emoció l'acció dels personatges.

– Ambiental: La música contribueix a la decoració escenarial i n'ambienta la situació dramàtica.

³⁰⁷ Carrera (1981) havia parlat uns anys abans de dues funcions de la música, en primer lloc com a *estructurant* –que inclou una estructuració musical de formes verbals, els *jingles*, i una estructuració semblant a la que duen a terme els signes de puntuació, això és, obertura, enllaç èmfasi i tancament– i, en segon lloc, la funció *semàntica*, que o bé es recolza en tot allò que és verbal mitjançant l'àmbit cognitiu, afectiu i dinàmic, o bé s'implica en un nivell de significat afectiu (relaxació–tensió, valor positiu–valor negatiu, etc.).

³⁰⁸ En algunes ocasions, el valor referencial de la música al servei de la construcció de l'espai narratiu està justificat en el text. García Jiménez comenta el cas d'*Apocalypse Now*, on un personatge diu: "entrarem resguardats pel sol i quan siguem a un kilòmetre [dels enemics] posarem música. Utilitzaré Warner. Trau de polleguera els vietnamites."

³⁰⁹ La funció formant acostuma a crear una aura emotiva que els personatges no perceben, però que, en certa manera, determina la manera en què són percebuts pels espectadors.

- Màgica: El discurs, afectat per la música, crea una mena d'espai acotat en el qual hi operen unes altres forces excepcionals.
- Delimitadora del marc: La sintonia inicial i el teló final defineixen aquest segment fílmic de l'indefinit *univers off* en què consisteix el fenomen narratiu concret³¹⁰.

Els mitjans audiovisuals recorren a la capacitat que té qualsevol espectador, sense la necessitat de ser un melòman, de distingir diferents classes de música, i amb aquesta cultura primària l'espectador identifica uns arquetips que la comunicació audiovisual ha utilitzat i utilitza per acompanyar les imatges.

Hi ha dues idees que són importants a l'hora d'entendre el valor psicològic de la música en els missatges audiovisuals (Howard, 1976)³¹¹.

La primera és la dualitat consonància–dissonància: quan dues freqüències³¹² es generen simultàniament el receptor pot escoltar un so que li faça goig o un so desagradable, tot dependrà de la formació musical de què dispose i de la cultura musical del seu context³¹³.

³¹⁰ La música, doncs, anticipa, destaca i delimita aquesta emergència concreta entre els diversos *possibles* narratius.

³¹¹ Shepherd (2001) reflexiona sobre els obstacles amb què s'han trobat els estudiosos de la música quan han volgut analitzar els sons com a part dels continguts audiovisuals (i, conseqüentment, com a elements productors de significats). Hi detecta dos tipus de problemes: l'inconvenient de com saber trobar els instruments analítics adequats als sons i el de poder relacionar les conclusions d'aquestes anàlisis amb el problema del context –amb aquells processos socials, econòmics i culturals externs als sons però que són absolutament rellevants.

Una de les maneres d'afrontar aquests dos entrebancs podria ser considerant que els sons de la música són "senzills" fins que no són interpel·lats a l'interior del món social.

³¹² La freqüència és una de les qualitats físiques del so i fa referència a la quantitat de cicles per segon, els hertzis, que es poden comptar en una ona. A tall d'exemple: si pensem que les ones d'una platja són les ones sonores, la freqüència seria la quantitat d'ones que arribaria a la costa en un segon de temps.

³¹³ Atès que els sons tenen "significats" i poden anar adquirint tants nous significats com siga possible, consonància i dissonància es basen, al cap i a la fi, en el sistema de significats i d'hàbits de la persona que escolta la música. En la nostra cultura són consonants les freqüències amb una proporció de 2:1 (la huitena, com do-do), de 3:2 (la cinquena major, com do-sol), de 4:3 (la quarta, com do-fa), de 5:3 (la sisena major, com do-la), de 5:4 (la teçtera

La segona és l'aspecte de l'emascament, que Howard explica que es dona quan dues energies acústiques de freqüència i d'intensitat diferents exciten una oïda i, llavors, a l'energia inferior pot mancar-li un cert grau d'efectivitat³¹⁴. Aquest autor puntualitza que una freqüència emascararà més fàcilment a una altra més alta que no pas a una més baixa, perquè el volum augmenta amb la intensitat i disminueix amb la freqüència, s'eixampla amb la sonoritat i decreix amb el to.

La música, al capdavant, pot convertir-se en un mecanisme que ajude els receptors a “no pensar” i a la indústria publicitària a elaborar un discurs sense buits per al pensament, de tal manera que l'anunci:

Debe dejar sin respuesta, debe ser un texto sin ninguna apertura³¹⁵. Y además, debe ser un discurso cuya presencia sea tan obvia, tan avasalladora y, al mismo tiempo, tan simple, tan sin sentido, que el espectador no pueda creer que merezca la pena detenerse ni un minuto a reflexionar sobre él. (Eguizábal, 2007: 23).

La publicitat ha anat convertint-se en emocional en la mesura que ha anat exhaurint la funcionalitat tècnica dels objectes (Eguizábal, 2007), cosa que ha facilitat que la música haja anat agafant cada vegada un pes més significatiu dins de l'engranatge publicitari. Tal com la publicitat ha anat evolucionant i abandonant informacions i raonaments³¹⁶ s'ha tornat més poètica, i aquí la música ha tornat a jugar un paper fonamental. Una música que no s'ha

major, do-mi), de 6:5 (la teclera menor, com la-do) i de 8:5 (la sisena menor, com la-fa) (Santacreu, 2002: 51).

³¹⁴ El tema de l'emascament és una possibilitat d'explotació de missatges de caràcter subliminal en la part sonora dels enunciats publicitaris.

³¹⁵ No com aquell eslògan d'una campanya ben poc gloriosa de fa uns anys contra la droga: “La droga mata lentament”, que va ser ràpidament contestada al carrer per alguns sectors socials amb una resposta–acudit: “No tinc pressa”.

³¹⁶ En aquest sentit ens pot servir com a exemple el lema de la Coca-cola, que ha passat d'oferir-nos un raonament, “todo momento es bueno para tomarse una coca-cola”, a un missatge suggestiu –i acompanyat de música– i breu: “siempre coca-cola”.

d'entendre com un element més de mediació entre productors i consumidors: la música s'interposa entre els uns i els altres, oculta els objectes més que destacar-los, substitueix la realitat, i, en ocasions, fins i tot ocupa el lloc d'aquesta realitat. En paraules de Baudillard (2006) “nuestro mundo moderno es publicitario por esencia. Tal como es, se diría que fue inventado nada más que para publicitarlo en otro mundo”.

La música ajuda a cobrar notorietat a alguns anuncis i, recíprocament, l'ús de determinades sintonies per part de la publicitat facilita que aquestes tinguin èxit. Guijarro i Muela (2003) estableixen la diferència entre dos tipus bàsics de recursos musicals:

– La música original: la rellevància del recurs fa que es produeixi *ad hoc* per a alguns anuncis³¹⁷. Existeixen diverses possibilitats:

- *Jingle*: es tracta d'una melodia original amb lletra. Va ser molt emprada en els inicis de la ràdio. La lletra de la cançó conté tot el missatge textual que es vol inserir.

- *Música genèrica*: és un tema instrumental que es crea per identificar la marca amb una determinada música, que li transmet el valor cultural i la personalitat. Normalment acompanya la marca en la seua evolució històrica, per això es van realitzant arranjaments i fins i tot versions noves, que adaptaran l'anunci a èpoques, a llocs i fins i tot a estatus socials diversos.

- *Eslògan musical*: és una curta frase musical amb la qual es tanca l'anunci. Pot tindre relació sonora amb el nom de la marca o ser-ne independent.

- *Música a l'estil*: intencionalment, en algunes ocasions, es creen noves cançons que imiten l'estil d'un determinat intèrpret i incorporen el significat al producte.

³¹⁷ En aquest sentit, convé destacar que hi ha empreses que gairebé sempre exigeixen a l'agència de publicitat que la música siga original, com és el cas de l'ONCE (Revista *Emprendedores*, núm 14).

- *Banda sonora*: té funció d'acompanyament, amb la qual cosa es limita a il·lustrar allò que s'escolta i/o es veu.
- La música preexistent³¹⁸: necessita demanar permís i pagar drets d'autor i drets fonogràfics. Les possibilitats són:
 - *Cover version*: enregistrament gairebé igual al tema original, però adaptant-hi la duració del fragment al temps exacte de l'anunci.
 - *Adaptació*³¹⁹: es varia la lletra o es crea un nou arranjament. Genera complicitat del públic per a percebre allò que s'ha variat i allò que aporten a l'anunci tant el tema original com les seues variacions.
 - *Music library*³²⁰: es tracta de la compra d'una melodia dins d'un catàleg, encara que sense que garantisca el seu ús en exclusivitat per una marca.

Atesa, doncs, la rellevància de la música en la publicitat³²¹, en les agències publicitàries existeix la figura del “musicalitzador” (Camacho, 1992), que forma part activa del procés creador, perquè és l'encarregat de trobar en la música “ese instrumento ideal para señalar los sentimientos del espectador” (Santacreu, 2002: 85)³²².

³¹⁸ Aquesta opció resulta eficaç només si la sintonia triada contribueix a emfasitzar la idea central de l'anunci.

³¹⁹ En aquests casos d'adaptació alguns autors (Pérez Tornero, 1982; Lorente 1986) diuen que es produeix un “ancoratge”: el text publicitari afavoreix l'apropiació de la música per part del producte. D'aquesta manera s'eliminen gran part de les altres connotacions possibles.

³²⁰ Aquesta opció té un risc: que la mateixa sintonia haja estat triada alhora per dues agències i acabe anunciant productes que no tenen res a veure l'un amb l'altre (un perfum i una marca de bosses de brossa, per exemple).

³²¹ Segons Bassat (1993) més del 70% dels anuncis utilitzen música.

³²² Roman i Maas (1995: 27) atribueixen a un expert en música la frase següent: “es una lástima que la vida no sea como las películas, sin banda sonora no sé cómo debo sentirme”.

7.3.1.2 LA MÚSICA I LA PERSUASIÓ

En la comunicació audiovisual, el motiu musical desenvolupa amb freqüència una funció persuasiva, enceta una mena de trajecte ulterior que prové d'una enunciació (la de la música) que no respon a una informació merament informativa (transmetre informació), ni retòrica (argumentar, convèncer), sinó que més aviat esperona el contacte comunicatiu entre el “jo” i el “tu” no com a figures ni com a elements de la comunicació diferenciats, sinó, més aviat el contrari, com a segments propiament fusionals. De fet, Fubini (1996) ens explica que Damon d'Atenes, un dels mestres de Sòcrates, ja va posar en relleu la connexió específica entre la música i la formació del caràcter humà³²³.

La majoria dels missatges persuasius afegixen al component seductor central alguns elements que León analitza detalladament i que ell descriu com a “auxiliars de resposta”:

La música, en la estructura del mensaje, sería uno de los auxiliares que sirve para ayudar a provocar en el receptor la respuesta positiva que se pretende [...]. Este carácter auxiliar en algunos mensajes no implica que la música no pueda ser el motivo central en un mensaje persuasivo. En este caso la música deja de ser un mero fondo para envolver el contenido verbal codificado como letra de canción; es el caso de los *jingles* publicitarios, músicas pegadizas utilizadas en la publicidad (León, 1992: 122).

Segons León, doncs, la música esdevé, indubtablement, un recurs persuasiu de primer ordre, que aquest autor fins i tot arriba a associar amb el

³²³ Aristòtil encara va ser més contundent a la *Doctrina a la imitació*, on assegurava que fins i tot les melodies més simples impliquen imitació del caràcter, perquè les escales musicals es diferencien les unes de les altres i els qui les escolten es veuen “afectats” per elles de diferents maneres.

I Plató, a *La República*, manifestava que, en el seu temps, la música era capaç d'influir i fins i tot de modificar l'ordre social establert. I Plató també es feia ressò del fet que, quan canviaven les maneres musicals predominants, les lleis fonamentals de l'estat s'hi adequaven (Fubini, 1996).

“condicionament clàssic” de Paulov³²⁴. Eximeno (1978: 169) va proposar un exemple bastant gràfic que ajuda a entendre la utilitat de les regles de la música, que s’adequen a l’estructura del discurs publicitari amb molta facilitat:

Las facultades musicales de los seres humanos se parecen a un terreno no cultivado que por sí mismo sólo produce efectos silvestres. Las reglas de la música allanan y facilitan el camino. Eliminan algunos vicios y ponen a nuestro alcance una visión panorámica de todo lo que se puede hacer con la música Eximeno (1978: 169).

La música no es troba subordinada al pla de la imatge, sinó a allò que la imatge conté (a allò que *comunica*). Pot, per tant, acompanyar qualsevol combinació de plans sempre que aquests mantinguin una unitat visual.

Els codis persuasius de la música treballen al voltant de la capacitat de la qual disposen certs components no verbals per “imposar-se”, fins i tot, per sobre dels codis verbals, per això Bassat (1993) afirma que la música serveix per comunicar coses que no es poden transmetre de cap altra manera.

Pierre Bourdieu (1988) va mostrar com el “gust” per certs tipus de música (la identificació amb ella) és concebut i utilitzat per grups socials amb l’objectiu de diferenciar-se i de distanciar-se de la resta, com una eina per poder construir-se com a diferents.

Els productors de publicitat solen tindre molt present que la recepció de la música per part del receptor/-a –i, sobretot, les seues expectatives sobre ella– no són inherents a la música mateixa³²⁵: “els arguments sobre el valor de

³²⁴ Aquest corrent suggereix que si un objecte o una persona s’associen repetidament amb alguna cosa que desencadena una resposta favorable –en el paral·lelisme que aquí tractem seria, doncs, una música que resulte atractiu–, aleshores l’objecte o la persona tindria el mateix tipus de resposta favorable.

³²⁵ Les tendències dels estudis de la música que es van dur a terme durant el segle XX es poden dividir segons si es van centrar en l’estudi atent de la música en si –els mètodes semioticoformals–, en l’anàlisi de l’ús social que es fa de la música i de la importància que té a l’hora de formar imaginaris individuals i col·lectius –les visions sociològiques–, (tal com es correspon en aquesta tesi), o en estudis dels sectors productius de la música i de la influència de les tecnologies– les aproximacions discursivotecnològiques

les peces musicals poden ser entesos només si ens referim als discursos que subministren els termes referits al seu significat. (Frith, 1990: 66-67).

L'impacte de la música és vívid i instantani, però, per damunt de tot, es dirigeix a nosaltres d'una manera que difícilment podria fer-ho una escultura o una pintura: la música ens fa passar per l'adreçador al seu gust, mitjançant la percepció que ella té de nosaltres (Lack, 1999).

Aquesta percepció és totalment lineal i l'experiència comunicativa es desplega en la correlació directa amb el temps de duració de la música (temps que no és aplicable a l'experiència pictòrica, perquè un quadre el percebem a un ritme que es determinat per l'observador/-a).

L'eficàcia persuasiva de la música rau en el fet de separar el procés de percepció dels sentiments resultants de plaer (o de dissort, en alguns casos). És per això que es pot dir que la música actua com la "veu formadora directa" de l'emoció (Mew, 1985: 33), que evoca sentiments i que, alhora, és capaç de donar-los forma sense la mediació d'objectes emocionals. La vinculació dels nostres sentiments a objectes emocionals sembla venir després de la formació del sentiment que la música ha desencadenat (Burke, 1987), amb la qual cosa:

Podemos afirmar que las emociones desencadenadas por la música comparten una característica: la intencionalidad (en otras palabras, que están dirigidas a algo, sea real o imaginario) (Lack, 1999: 363)³²⁶.

Convé tenir clara la frontissa que hi ha entre els sentiments que una peça musical inserida a un anunci ens provoca i els perfils melòdics i rítmics que, com a part de l'experiència auditiva, hi percebem (Deleuze, 1994). Els sentiments evocats per la música no són els estats d'ànim passius de satisfacció que podem sentir després de retrobar-nos amb un amic de la infantesa, sinó una sensació més poderosa que roman ancorada en el reviu de l'estructura melòdica. En aquest procés de rememoració el que fem és

³²⁶ Un dels objectius dels publicistes és mirar de preveure aquesta intencionalitat, que pot ser clau en l'èxit de l'anunci.

centrar-nos en l'estructura en si, no en els sentiments que la música evoca – encara que això pugui ser part de l'experiència, i que, fins i tot, “el objeto sobre el que hemos proyectado nuestros sentimientos parezca estar extrañamente ausente” (Lack, 1999: 365). El discurs publicitari ja buscarà la manera de reforçar que, quan un sentiment es projecte sobre un objecte, aquest acabe “expressant” aquest sentiment.

7.2.1.3. LA MÚSICA COM A PRINCIPI CONSTRUCTIU

No es pot valorar l'efecte comunicatiu de la música sense tenir present la interrelació amb la resta d'elements sonors: sorolls³²⁷, paraules a les quals precedeix, segueix o se sobreposa. En última instància, la música agafa el sentit a partir de la imbricació amb el discurs narratiu (acompanyat d'altres codis, verbals o no verbals). Aumont (1990) afirma que, a les pel·lícules, la funció principal de la música és la d'accentuar l'efecte d'unitat, que també s'intenta aconseguir en el nivell de la narració i de la imatge. Fernández Díez n'amplia les funcions i diu que, en el cinema, la música sovint ajuda a la identificació de la trama, perquè és un vehicle ideal per a la creació de climes convenients:

Su intervención da fluidez al desarrollo de los acontecimientos, y su combinación con el narrador constituye una forma clásica para ayudar a expresar un comentario. Es muy eficaz como recurso para exponer situaciones sin explicación verbal, para introducir o culminar una exposición y para puntuar una acción o para marcar una transición (Fernández Díez (1999: 206).

Pel que fa a la publicitat, convé tenir molt present que els valors formals del tipus de música que apareixen en els anuncis es transfereixen

³²⁷ Els sorolls també són un recurs molt útil per captar l'atenció i per ajudar a explicar el missatge –o, en el cas del cinema, per col·laborar a contar la història.

arbitràriament al producte anunciat. Diversos han estat els autors que han atorgat a la música una rellevància més que notable. Douglas (1986) fins i tot va considerar que la música pot resultar més efectiva que la tria de personatges públics molt coneguts dels receptors. Bruner (1990) va destacar que la tria dels atributs de la música en un anunci influeix en l'emoció generada en els espectadors. Kellaris, Cox i Cox (1993) van apuntar que el tipus de música repercuteix en el tipus de procés mental produït per l'anunci. Ogilvy (1984: 111), en canvi, es mostra més escèptic al voltant de l'eficàcia de la música en la publicitat: "Cuando no tenga nada que decir, dívalo cantando".

Bassat (1993) va invertir aquest axioma d'Ogilvy i el va convertir en: "quan no tingui res a dir, canti-ho", tot incidint en el fet que si el producte anunciat té elements racionals el més convenient és transmetre'ls parlant (amb els codis verbals), però que, si aquest no és el cas, perquè el producte el que ofereix són avantatges emocionals, aleshores la millor manera que té el publicista d'arribar de manera efectiva a l'espectador és amb la música, a la qual atorga el valor de ser un dels camins publicitaris més complets, participatius i eficaços.

Lorente (1991), partint dels postulats negativistes sobre la utilitat de la música en la publicitat que mantenia Ogilvy, en una primera etapa es mostrava reticent al seu ús, però a poc a poc va anar creient en la força expressiva de l'element musical, tal com ho evidencia aquesta cita:

En la práctica se ha comprobado que, cuando un producto cubre una ilusión, el disponer de una buena canción sirve para dar más optimismo y vitalidad al anuncio, y contribuye rápidamente a su popularización. En productos donde no se busca la racionalidad, una canción puede ser un excelente catalizador de notoriedad y ventas. Y la simplicidad de la melodía y de la letra, un factor básico para que cale más rápidamente. Es inútil argumentar en una letra la calidad de un producto. Todos la pueden cantar, pero no se dan por enterados. En todo caso, la música servirá para potenciar la notoriedad y la simpatía como vía para darle una posición en el mercado. (Lorente, 1991: 109)

Es pot dir que hi ha una gran unanimitat a l'hora de considerar la música com un component afectiu d'una eficàcia significativa (Stout i Leckenby, 1988; Alpert i Alpert, 1990; Bruner, 1990; Saborit, 1994; Eguizábal, 2007).

Els arguments han estat diversos: Saborit (1994) va destacar que conèixer el tipus de música ens possibilita apropar-nos millor al tipus d'espectador apel·lat pel missatge. La productora estadounidense Tina Raver va manifestar que: "una imatge val més que mil paraules, i, si li afegeixes música, en valdrà més d'un milió". I Miller i Marks (1992) que els efectes que crea la música incrementen el nivell d'imaginació, cosa que connecta directament amb una major reacció emocional, que augmenta l'aprenentatge de la informació relativa al missatge.

7.3.1.4. LA MÚSICA I LA MEMORITZACIÓ

La principal funció de la música dins de l'entramat de la creació publicitària és potenciar el record mitjançant la repetició inconscient, per part de l'espectador, de melodies "encomanadisses" (Saborit, 1994). Alguns autors, com és el cas de Douglas (1986), arriben fins i tot a la conclusió que en molts anuncis la música acaba convertint-se en un segell de la marca. Ogilvy (1984: 112) parla d'un procés mnemotècnic: "la mnemotécnica define los recursos visuales que se repiten durante un largo período, y de esta forma puede ayudar a identificar la marca y recordar al público su promesa".

León (1996: 129) també remarca la rellevància de la música com a eina memoritzadora en els anuncis:

La fuerza de la música se demuestra en que la codificación de los anuncios en la memoria de los receptores se realiza más perfectamente si la música es la clave memorizadora en lugar de los elementos verbales de los anuncios. El

estudio de Stewart *et al.* (1990) muestra que la música produce niveles de reconocimiento de hasta el 90% por término medio frente al 60% que alcanzan elementos verbales, incluso sencillos como es el nombre de la marca León (1996: 129).

La clau perquè s'esdevinga aquest procés de memorització rau en el record de la marca (Sánchez Noriega, 1997). El valor de la marca és una mena d'intangible, perquè, més que comprar productes –objectes materials– els consumidors compren marques –objectes simbòlics– i, per tant, el que valoren en les mercaderies no són les característiques materials sinó la seua imatge:

El éxito de un producto en el mercado depende, cada vez en mayor medida, de la creación de una marca atractiva asociada a la marca, que se caracteriza y personaliza al correspondiente producto o servicio respecto a productos o servicios análogos de los competidores. La creación de la marca no es en modo alguno casual, sino que responde a diversas estrategias (Monteagudo, 1995: 43).

I una d'aquestes estratègies a les quals fa referència Monteagudo és la música, que hi té molt a dir, sobretot en aquells casos en què la pèrdua de la referencialitat en el discurs publicitari és una conseqüència del procés de seducció integrat en la comunicació; la pèrdua de significats– de profunditat–, es realitza en benefici de la potenciació de la música, que passa a ser una eina de transmissió efectiva com a manera d'obtenir ja no el record (del producte anunciat) sinó la transitòria immortalitat, el simulacre de la perpetuïtat: aquest és el xampú que a partir d'ara he de comprar sempre.

7.2.1.5. LA MÚSICA I LA IMATGE DE LA MARCA

Si la funció de la marca és intentar aconseguir una singularitat per al producte –constituir en l'individu allò que abans era matèria indiferenciada (Eguizábal, 2007) –, l'enunciació publicitària haurà d'esforçar-se a mirar de proporcionar la

idiosincràcia d'aquesta identitat, i, en aquesta tasca, la música pot col·laborar-hi de manera molt eficient. La individualitat –els trets de la marca, o del missatge en el cas de la publicitat institucional– es mantenen en el temps, però els atributs van adaptant-se als canvis socials i a les modificacions culturals. Així, els productes assumeixen una història, però, amb el pas del temps, evolucionen³²⁸.

La campanya publicitària, per tant, és la forma en la qual es determina l'engranatge comunicatiu que no s'expandeix mitjançant missatges aïllats, ho fa a causa d'una conjuminació de factors que, al capdavant, creen un entorn significatiu al voltant del consumidor. En aquest sentit, la música funciona com una mena de vehicle de caràcter acumulatiu (el recurs mnemotècnic que s'esmentava a l'apartat anterior de la tesi).

L'eficàcia de la connexió marca-música rau en el fet que la música té molta facilitat per convertir-se en un element característic (i, per tant, ajuda a fer que allò que s'anuncie siga “diferenciador”, únic):

No es marca aquel signo que, aplicado a un producto, es interpretado por el público como elemento ornamental, y sí que lo es aquel que es interpretado como característico (Como, 1965: 175).

Dit d'una altra manera: les marques també les construeix el públic. Paoli i González (1988) asseguren que la marca evoca determinats camps semàntics i sensacions, i aquests camps semàntics i aquestes sensacions -que la música ajuda a crear- s'associen a determinades relacions socials, que suposen una admiració cap a les persones que utilitzen aquella marca. Per això Cebrián Herreros (1978) insistia tant en el fet de considerar la música com un dels instruments més punyents per impregnar de personalitat els productes.

³²⁸ Podem tornar a fixar-nos en l'exemple de Coca-cola: va passar de ser només un refresc, “refresca mejor”, a ser “la chispa de la vida” i, després, a ser “lo auténtico”, fins que va evolucionar al “siempre Coca-cola”. Podríem dir que el sistema d'atribució ha anat evolucionant de trets físics a abstractes, passant fins i tot per trets miraculosos.

El valor de la marca, en principi, és el valor financer i comercial que té com a actiu intangible per a l'empresa que fabrica aquell producte (Eguizábal, 2007). Així, a partir del valor que ha adquirit la marca, els fabricants rellançaran noves línies de productes –a les quals atorgaran els valors que ja té la marca original. Aquest procés necessitarà nous anuncis publicitaris, i una estratègia útil pot ser la d'emprar la música com a element connector d'una campanya antiga i una de nova.

En aquest procés, la música servirà com a línia conductora de l'expansió natural que l'empresa anunciadora voldrà mantenir. Als receptors ens ajudarà a refugiar-nos en el present³²⁹, perquè convé no oblidar que el discurs de la publicitat és sempre el discurs del nostre temps, i, tal com constata Baudrillard (1989:76), el que estem vivint, des de la dècada dels 80, és una mena d'absorció de “todos los modos posibles de expresión, de todas las formas culturales y de todos los lenguajes en la publicidad”.

Una simbiosi de llenguatges que, al capdavall, es converteix en la representació de la idea que l'autorealització arriba a través del consum, i la música ha esdevingut un element indispensable de les estratègies de comercialització de les marques actuals.

³²⁹ Encara que la música escollida siga de fa temps, l'enunciat publicitari ens convidarà a participar en l'acte de consum del present, que sembla sempre molt més segur. Cal recordar que, en l'ordre social econòmic que vivim, la manera d'entendre el món que tenim ha evolucionat des de la producció –a xicoteta escala, artesanal– cap al consum. És una manera d'entendre el funcionament del món que Habermas (1988), a partir d'aquest boom irrefrenable del consum, anomena “esfera de la moral-pràctica”, que és aquella moral que ja no se sent malament ni té cap mena de remordiment pel fet de comprar i comprar.

7.3.2. EL VALOR DEL SILENCI

El silenci disposa també d'un destacat valor expressiu. Contribueix a respectar el ritme intern de la narració, a captar l'atenció o a identificar un moment de sorpresa, de dubte o de tensió que es produeix en la ficció audiovisual (Arconada Melero, 2006).

A *Our daily Bread*, de 1934, King Vidor ja va intentar resoldre els problemes del contingut narratiu de la pel·lícula³³⁰ tot valent-se del que ell va anomenar com a “música silenciosa”. Va prescindir del grup d'enregistrament i va emprar un metrònom i un tabal. Els pics es movien al ritme del 1/3, i les pales al 2/2 i al 2/4.

Alibi, pel·lícula de 1929 dirigida per Roland West, recorria molt al silenci quasi total com a contrapunt del so, i va rebre crítiques altament positives – centrades en la manera magistral amb què es portava a primer pla l'atmosfera sonora– i va ser un model durant dècades tant per al cinema com per a la publicitat (Lack, 1999).

Funcionalment, tal com afirma Olsen (1995), el silenci és semblant a l'espai en blanc de la publicitat impresa. Quan s'esdevé una absència de so en una part d'un anunci, Olsen manté que es referma l'atenció de l'oient i que pot diversificar-se en segments concrets d'informació mitjançant un tall –que normalment es produeix uns instants abans de la informació clau. L'estudi també conclou que la memorització d'informació s'incrementa durant aquest ús del silenci; i Neath (1993) va demostrar que l'efecte de la retenció de la informació és més elevat com més es reserve per al final.

Amb tot, l'eficàcia d'aquesta estratègia ve determinada per l'àudio que precedeix el silenci. L'èxit de la combinació “so–silenci–so” rau, principalment, en el contrast. Olsen (1995) va verificar que els anuncis sense música de fons no sempre els retenem millor que els que sí que en contenen, amb la qual cosa

³³⁰ Els problemes del contingut narratiu d'aquesta obra eren perforar les muntanyes, obrir el cabal en la pedra i bastir un aqüeducte, alhora que les dones servien cafés als treballadors (García Jiménez, 1996: 271).

es fa palés que la importància del recurs d'emprar el silenci recau en el contrast.

En moltes ocasions, el silenci és més expressiu que la paraula i té una eficàcia més significativa que el suport musical. El director de cinema Robert Bresson afirmava que: “lo más hermoso es el silencio, aunque no un silencio cualquiera: Para que tenga intensidad, el silencio debe ser preparado cuidadosamente”.

En aquesta mateixa línia de considerar el silenci com un recurs sonor de gran vàlua V. F. Perkis diu: “Sólo con el color como fuente disponible podemos considerar el uso de la fotografía en blanco y negro como el resultado de una decisión artística consciente. Sólo en el cine sonoro puede utilizar el director el silencio para conseguir un efecto dramático”.

Cal tenir en compte, doncs, que el silenci es pot descodificar com un signe pròpiament dit, i que no sempre hem d'entendre'l com una “absència de so” (de la mateixa manera que no ho és la postura estàtica en el cas d'un ballarí, per exemple). El significat, el vertader missatge, no ve donat per la mancança dels signes esperats, sinó pel silenci mateix, sense referència a res més. D'aquesta forma, el silenci “se codifica como un conjunto de signos con derecho propio, en realidad como elementos segmentales formados por ciertos calificadores” (Poyatos, 1994: 172), de la mateixa manera que les paraules o els gestos es formen pels trets paralingüístics i kinèsics respectivament.

Un discurs pot canviar sense cap activitat o interrupció intermèdia, però els seus elements modificadors sí que canvien (i són percebuts com a volum, i com a to en l'acte de parlar). El silenci, en canvi, no pot variar d'una manera sensible en si mateix, si no és en la durada, perquè és una “no-activitat” des del punt de vista físic i, per tant, la seua naturalesa és “negativa” només físicament, però no ho és des del punt de vista semiòtic (Pont, 2008). En definitiva:

El silencio no es un vacío, como prueban la experiencia y una amplia literatura mística. El silencio puede interpretarse en virtud de unas actividades físicas o puramente intelectuales simultáneas y, en menor grado, por las precedentes y

siguientes. Lo que hace que el sonido sea lo que es, lo que lo define como tal, es lo que cambia, pero en el silencio lo único que cambia es lo que le rodea (Poyatos, 1994: 173).

Les anàlisis sobre la conversa no poden prescindir dels moments de silenci; aquests, al costat dels fenòmens d'encavallament i de les interrupcions, contribueixen al significat global de la interacció:

El silencio ha de ser tratado igual que los demás elementos conversacionales, es decir, que su significado viene dado por su posición en una estructura, y esta estructura se define por las funciones que desempeñan sus componentes (Gallardo, 1993: 193).

Castilla de Pina (1992: 80) caracteritza el silenci des d'un punt de vista pragmàtic, referint-se a ell com un mecanisme "d'actuació silenciosa", perquè el silenci és un "fer": "el silencio no es no-decir , sino callar, silenciar aquello que no se quiere, no se debe o no se puede decir [...]. Con el silencio comunico que no quiero, no debo o no puedo comunicar".

Aquesta visió la recull també Kurzon (1995), que concep el silenci com un signe i intenta buscar-li un paral·lelisme d'enfocament amb la parla. Diferencia el silenci lingüístic (o intencional) d'aquell que no és lingüístic (no és intencional). Parlant en termes Saussureans, el primer és un signe lingüístic construït per un significat zero i un significat, és a dir, un signe traduïble a paraules que expressen la intenció del parlant en forma d'una proposició com, per exemple, "no vull parlar". En canvi, el silenci no intencional està constituït per un significat zero i un significat zero i, per tant, no es considera un signe lingüístic.

El lingüista Sobkowiak (1997) es refereix al silenci com l'entitat lingüística no autònoma per excel·lència perquè necessita ser definida des d'una perspectiva acústica i/o pragmàtica. Es basa en la Teoria de la Marcació (Markedness Theory) per tal de demostrar que els silencis comunicatius han de ser analitzats des d'aquesta perspectiva, paral·lela als mètodes aportats per

l'anàlisi conversacional o la teoria de la rellevància. Sobkowiak (1997: 44) defineix el silenci comunicatiu com: "that which is deliberately produced for communicative purposes in what is perceived by both parties as a communicative situation". Des de la Teoria de la Marcació, el silenci comunicatiu respon al membre marcat de l'oposició silenci-parla.³³¹

Una altra aportació és la de Jaworski (1993; 1997) que, a partir de la Teoria de la Rellevància dels autors Sperber i Wilson (1986)³³², s'encarrega d'estudiar el procés d'interpretació dels silencis en la comunicació. Un dels seus preceptes fonamentals és que qualsevol forma de comunicació és "interferencial", és a dir, "todo emisor utiliza estímulos con los cuales intenta hacer manifiesta o más manifiesta una serie de supuestos a su audiencia" (Sperber i Wilson, 1986: 63). Des d'aquesta perspectiva pragmàtica, el silenci no només pot ser comunicatiu o no comunicatiu, pot ser també rellevant o irrellevant (de la mateixa manera que la parla). D'aquesta manera, s'argumenta que un supòsit és més rellevant com més efectes contextuals siga capaç de produir; quan s'espere que tinga lloc la comunicació i aquesta no "es manifeste" mitjançant la parla, és quan el silenci agafarà més significat.

Tot i que el silenci pot indicar tant cortesia positiva com negativa, la seua presència, d'entrada, apareix acompanyada de connotacions negatives (o, almenys, no percebudes de manera agradable). Això no obstant, inserits en contextos concrets, els intercanvis d'ambigüitats que el silenci permet atorguen una riquesa significativa molt variada que requereix del context per tal de poder ser identificada, però que pot ser interpretada des de perspectives pragmàtiques.

³³¹ Dinguirarad (1980) opina el mateix: considera el silenci com un fenomen marcat i la parla com un fenomen no marcat.

³³² Recordem que aquesta teoria és un model pragmàtic que "explica cómo funciona el proceso de interpretación de los enunciados apoyándose en una hipótesis acerca de cómo los seres humanos procesamos la información lingüística" (Montolio, 1997: 27). Aquesta teoria segueix els paràmetres bàsics sobre el processament de la informació per la ment aportats per la lingüística cognitiva; segons aquesta, el procés cognitiu humà intenta obtenir el màxim amb el menor esforç possible.

En la publicitat, els silencis es troben lluny de ser alguna cosa semànticament independent, perquè solen ser “afectats” (Poyatos, 1994), no només per les activitats i les no-activitats verbals i no verbals de l’anunci sinó també per les nostres, que ens ajuden a percebre que aquests silencis interactius no només poden comunicar per ells mateixos (portant la part més rellevant del missatge), sinó que també poden qualificar els elements circumdants semiòticament i comunicativament.

7.3.3 LA REPRESENTACIÓ DEL COS

A diferència dels processos ideològics de persuasió –que són, en definitiva, retòrics, i gairebé sempre miren de fer passar de puntetes els seus objectius–, la seducció publicitària exhibeix obertament les intencions i estableix el seu projecte seductor sense fissures (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989). És per això que l’aparença física de les persones que apareixen en els espots – i les postures físiques que adopten els seus cossos– s’instal·len en les nostres retines, ens identifiquen, i, quan ho fan, ens “capturen”, ens obliguen a reconèixer-les i, d’aquesta manera, desordenen el nostre aparell perceptiu.

Els receptors ens convertim, aleshores, en “preses” dels símbols físics, i aquests símbols passen a formar part de l’espectacle visual i de la simplificació del missatge (Reig, 2004)³³³.

Sembla que hi ha unanimitat a l’hora d’acceptar que l’aparença exterior influeix en les respostes dels altres (Knapp, 1995). Aquestes respostes es veuen influenciades pel context cultural. És cada cultura qui determina el seu

³³³ Reig (2004) assegura que per davall d’aquest factor simbòlic físic actua un segon factor –no menys rellevant–: el factor emocional. Per tal de conèixer l’impacte de les emocions en el procés de comunicació audiovisual es pot consultar Barriga Jiménez (1996) i Rodrigo Alsina (1997). El segon conclou que: “la importancia de las emociones está en que establecen un orden moral latente que se ha interiorizado. No es gratuito que ninguna sociedad deje sin regulación sus emociones” (Rodrigo Alsina, 1997: 56).

ideal de bellesa, que és una mena d'entramat social determinat i que varia en funció dels dictats de la moda (Furnham i Alibhai, 1983).

Un exemple de la immensa plasticitat que té la imatge corporal en l'ésser humà és que tot allò que es posa en contacte amb la superfície de la pell s'acaba incorporant, d'una manera o d'una altra, al cos. Les persones recorrem a diferents estratègies per modificar la nostra imatge corporal; així és com s'ha arribat a la moda dels tatuatges o dels *piercings* (que alteren la part òptica del nostre ésser). Pérez Gauli (2000: 63) ho veu així:

El aspecto físico ideal influye sobre el establecimiento de las relaciones sociales y los juicios sobre la propia imagen corporal o la de los demás. La mayor o la menor correspondencia de nuestro cuerpo con los cánones de belleza establecidos puede llegar a influir en nuestra autoestima y respeto por nuestro cuerpo.

El rostre que posem en qualsevol context comunicatiu i la manera de portar el nostre cos no només té el segell en la cultura que ens envolta, sinó que, al mateix temps, disposen del seu propi segell. És, en certa manera, una de les formes que tenim per indicar a la societat si mereixem o no la seua aprovació (Davis, 2003). Les postures que emetem poden indicar interès, respecte i obertura o bé el sentit contrari. Així, una postura tancada i rígida com “posar els braços creuats sobre el pit i les cames juntes és menys atractiva que una postura més oberta i relaxada” (Patterson, 2010: 48).

La postura d'una persona acostuma a ser fixa o conjuntural segons la major o la menor plasticitat del subjecte per modificar-la (Pont, 2008). Es tracta de maneres de disposar el cos en l'espai, amb una determinació condicionada pel context o per la situació emocional. En definitiva:

Todo cambio operado en la propia actitud psíquica provoca otro cambio en la situación dinámica total del sujeto, que se experimenta como una modificación de la tensión muscular, bajo la forma de tirantez, esfuerzo o aflojamiento. Hay una interrelación tan estrecha entre la secuencia muscular y la actitud psíquica que no solamente se vincula la mencionada actitud con los estados musculares, sino que toda secuencia de tensiones y relajamientos provoca una

actitud específica. Modifica situaciones y actitudes internas, y llega a provocar, incluso, una situación imaginaria³³⁴ que se adapta a la sucesión muscular (Pont, 2008: 42-43).

Els missatges que es transmeten per l'aspecte personal no fan referència només a la persona en si sinó també a allò que diu; un entusiasmat discurs polític pronunciat per una persona amb una mirada apagada i amb un rostre caigut i una posició corporal descurada difícilment pot resultar eficient³³⁵.

En la mesura que ofereixen un referent amb el qual comparar-nos-hi, els enunciats publicitaris contribueixen a la representació del "cos ideal"³³⁶. Diener, Wolsic i Fujita (1999) van demostrar que l'atractiu físic repercuteix directament en el benestar subjectiu i que, quan la percepció sobre el nostre físic és negativa, l'enclau emocional que hi ha entre l'atractiu físic i el benestar subjectiu decreix.

Un altra qüestió que cal tenir en compte és el de la predisposició de les persones a relacionar-se amb la resta en funció de l'aspecte físic:

El atractivo físico parece desempeñar un papel importante en la persuasión y/o manipulación de los demás, sea en el tribunal, en el salón de clase o en una situación de oratoria pública. Ciertamente el atractivo ejerce una gran influencia en las primeras impresiones y expectativas de un encuentro. (Knapp, 1995: 149).

El solc de les primeres impressions que s'extrauen es troba, per tant, en els aspectes visibles (l'aparença física i la resta d'elements de la comunicació no verbal), per això una persona atractiva és considerada més persuasiva,

³³⁴ Això ho aprofita molt bé l'enunciació publicitària, que sap que tota emoció es relaciona amb moviments expressius, o, almenys, impulsats per aquests. Així, quan el discurs publicitari busca un reforçament personal de l'actor o actriu protagonista, assistim a seqüències en les quals s'acaronen el pèl, es miren a un espill, s'ajusten una jaqueta, s'aferren a un volant, etc.

³³⁵ Al famós debat televisiu entre Kennedy i Nixon de l'any 1960, el contrast entre la vitalitat de Kennedy i el cansament de Nixon (sumat a la seua poca expressivitat), va impulsar Kennedy cap a la Casa Blanca (Davis, 2003: 57).

³³⁶ Bishop (2000) va estudiar casos en què els enunciats publicitaris van exercir una pressió molt forta sobre els receptors/-es, es tracta d'anuncis que portaven els receptors a veure's més grossos del que realment eren.

produeix una impressió inicial més agradable i, de retruc, acaba traspuant una imatge més sana, més competent i fins i tot més capacitada en l'àmbit de les relacions sentimentals (Tidwell, Reis i Shaver, 1996).

Wainright (1993) recull diversos estudis que insinuen que aquelles persones que són percebudes com a físicament atractives tenen més probabilitats de ser considerades intel·ligents, responsables, sensibles, sociables i comunicatives:

El hecho de que todas las personas atractivas posean estas cualidades es algo incierto, pero el mero hecho de que se les atribuyan será un gran aliciente para que se desarrollen de verdad. La verdad no es siempre la realidad, sino la forma en que la gente la percibe. (Wainright, 1993: 181)

Bruchon-Schweitzer (1992) manté que tot individu és percebut pels altres d'una manera més o menys desitjable, i que aquesta percepció queda marcada per l'atractiu físic (o pel no atractiu) de la persona observada. L'estereotip de la bellesa física actua en la línia d'allò que abans s'anomenava l'estructura del context:

La belleza y la fealdad son elementos contextuales, respecto a lo que realmente se evalúa (en la descodificación del missatge audiovisual), pero son transferidos al conjunto de la persona en cuestión. (Ferrés 1996: 164).

Les investigacions de Brisilin i Lewis (1968) van constatar que dins d'un grup desconegut de persones la tendència és d'interactuar en primer lloc amb les persones amb millor aparença física. Segons la "hipòtesi d'emparellaments" de Walster (1966), ens sentim atrets per les persones de millor aparença, però no tendim a triar com a parella aquelles persones que són similars a nosaltres en relació amb l'atractiu físic, per temor a ser rebutjats.

Però fins i tot alguns dels aspectes concrets de l'aparença física als quals feia referència Ferrés a la darrera cita poden determinar les relacions humanes. Pellegrini (1973) va estudiar la relació entre el pèl i les reaccions en

les interaccions interpersonals, i Cunningham, Barbee i Pike (1990) els diferents paràmetres que tenen en compte les dones a l'hora d'avaluar l'atractiu facial³³⁷ dels homes.

Pel que fa a la postura, convé explicar que és un dels elements més fàcils d'observar i d'interpretar de tot el comportament no verbal. D'una banda, és preocupant saber que alguns moviments corporals que pensàvem que eren arbitraris són, en realitat, segons alguns autors (Davis, 2003), tan previsibles i reveladors; de l'altra, és agradable saber que tot el nostre cos respon contínuament al desenvolupament de qualsevol "trobada" humana: aquesta presa de consciència del propi jo és un pas cap a un millor coneixement d'un mateix, i sovint és molt aprofitada per la publicitat (Caro, 2007)..

Els models de bellesa física són estrictament culturals. En les cultures orientals els individus se senten atrets sobretot pels pits –més en el cas de l'atracció cap al sexe femení que no en l'atracció cap al masculí– i els malucs; en les africanes els resulta més sensual la part de les natges i en les d'extrem orient es fixen sobretot en el coll, els peus i les mans (Poyatos, 1994). John Locke deia que la bellesa no es troba en l'objecte sinó en la mirada, el que passa és que la cultura modela la mirada i "la indústria audiovisual educa (o deseduca) las miradas de las nuevas generaciones" (Ferrés 1996: 148).

I la bellesa fins i tot pot agafar una altra connotació si acceptem el fet que, d'alguna manera, el nostre aspecte normalment irradia alguna mena de missatge. Aquest missatge, en part, pot ser dictat per la societat, però no pot descartar-se com a mera qüestió d'herència o de sort (Davis, 2003), i això la publicitat ho té molt en compte, des del primer moment en què l'encàrrec de l'empresa anunciadora entra a les oficines de l'agència de publicitat.

³³⁷ Un estudi encara més concret és el de Chen, German i Zaidel (1996), que analitzen la relació entre la simetria facial i la percepció de l'atractiu físic. També es marquen com a objecte d'estudi el fet de mirar d'establir si l'atractiu facial és estable. Els estudis que duen a terme demostren que la bellesa de la cara depén més de la fesomia de la persona que del procés de percepció.

7.3.4. ELS MOVIMENTS DEL COS: LA KINÈSICA

El 1952 Ray Birdwhistell va concretar que la kinèsica era l'aproximació a l'estudi corporal com a manera de persistir i de regular les interaccions humanes. Aquestes interaccions, Benito (1999: 272) les entén com “gestos que tienen una traducción verbal directa que es conocida por todos los miembros de un grupo o de una cultura”. Poyatos (1994: 139) la defineix com:

Los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística [...], poseen valor comunicativo intencionado o no.

Així, tot moviment extern i tota posició que pugui observar-se segons aquesta definició entren dins de la kinèsica. La interpretació de la kinèsica compta amb l'avantatge de ser un codi no lingüístic acceptat per la majoria de les persones que conformen un col·lectiu social³³⁸ –formar un cercle amb els dits per indicar aquell “OK” amb el qual s'entén que s'expressa que tot va bé, per exemple.

La delimitació teòrica de Birdwhistell, després d'anys d'investigacions, cobreix un gran ventall que va des del descobriment de categories senceres de moviments mínims que acompanyen la paraula parlada fins a observacions sobre la psiquiatria, indicadors de sexe i relacions humanes en general (Davis, 2003). Va descobrir, per exemple, que hi ha minimoviments que són tan inseparables de la paraula com ho és la puntuació d'una frase escrita.

Hi ha hagut dos punts de vista diferenciats al voltant dels estudis dels moviments del cos. D'una banda trobem el vessant antropomòrfic, que atorga més rellevància als processos col·lectius d'integració i de regulació. De l'altra

³³⁸ Chevalier-Skolnikoff (1973) va demostrar que la majoria dels comportaments no verbals són apresos socialment, però que també n'hi ha alguns que heretem genèticament. De fet, Fast (1995: 145) va apuntar que “ el verdadero problema de la Kinesia es separar los gestos significativos de los insignificantes, los que contienen un sentido de los que corresponden a pura casualidad, o que han sido cuidadosamente aprendidos”.

comptem amb l'escola psicològica, que estudia els moviments com si foren extensions de les emocions³³⁹.

Un intent de fusionar els dos enfocaments va ser el de Nieremberg i Calero (1976). I Ekman i Friesen (1969) van arribar a la conclusió que el rostre sol aportar informacions al voltant de les emocions que experimentem, i els moviments i senyals corporals acostumen a informar del grau d'intensitat de l'experiència emocional. Se li done més rellevància al punt e vista antropomòrfic o al psicològic, el que cal és tenir present que els codis verbals, el paralenguatge i la kinèsica solen presentar un equilibri tan perfectament coestructurat que, qualsevol anomalia que s'esdevinga es farà palesa en una absència característica de l'equilibri entre els tres sistemes (Diadori, 1990), i no només per la manca de "congruencia entre conductas verbales y no verbales, sino por ser verdaderamente sintomático de estados patológicos. [...] De hecho, incluso en situaciones médicas comunes, como entre la llegada para una operación y la dada de alta, notamos lo diferente que la persona habla y gesticula y se mueve: ¡Ya parece otro!" (Poyatos, 1994: 67).

Els manuals que han procurat convertir-se en guies que ensenyen a parlar en públic dediquen una part important del contingut a la kinèsica. Pérez Ruíz (1995) assegura que el control dels moviments del cos és un dels mitjans més eficaços de persuasió dels quals disposem i, per tant, el considera una eina comunicativa de primer ordre, perquè pot ajudar-nos a "imposar" les nostres idees als interlocutors. És per això que diversos autors apunten que una part de l'èxit de la comunicació publicitària depèn de la kinèsica dels actors i de les actrius (Wainwright, 1993; Ricarte, 1999; Fanjul Peyró, 2006).

Aquesta transferència de significats a través dels moviments del cos influeix els receptors de missatges audiovisuals –consumidors– en la construcció de la realitat (Lee i Murray, 1995). Els gestos "adaptadors" dels actors i de les actrius publicitàries hi ajudaran. Benito (1999: 273) defineix així

³³⁹ Un estudi interessant sobre com influeixen les emocions de la vergonya i l'interés en els moviments del cos és el de Costa (2001).

els gestos “adaptadors”: “movimientos que se aprenden como parte de los esfuerzos adaptativos para satisfacer necesidades”.

Knapp (1995) n’ amplia l’ús i creu que els gestos “adaptadors” ajuden a dominar emocions o fins i tot a millorar les interaccions socials. Ekman i Friesen (1969) els classifiquen en tres categories:

- a) Gestos i/o accions que fem sobre nosaltres mateixos. Denoten un cert grau de tensió o de nerviosisme: gratar-se l’orella, tocar-se el pèl, etc.
- b) Gestos i/o accions que, tot i tenir el mateix objectiu que els de l’apartat anterior, es fan manipulant objectes: aguantar un bolígraf a la mà, fumar una cigarreta, etc.
- c) Aquells moviments que suposen un contacte amb altres persones: apropar-se, protegir-se, intimidació, agressió, etc.

Els mateixos Ekman i Friesen indiquen que amb aquests gestos es busca, sobretot, refermar la seguretat personal.

Tot i així, la idea que tots els moviments del cos tenen un sentit que es pot interpretar (i que, per tant, se’n pot extraure una significació) resulta difícil de determinar: unes cames creuades d’una persona asseguda poden ser un senyal d’algun estat d’ànim, però també pot donar-se el cas que no expressen res. Alguns autors han detectat aquesta qüestió:

Este es el verdadero problema de la kinesia, separar los gestos significativos de los insignificantes, los que contienen un sentido de los que corresponden a pura casualidad, o que han sido cuidadosamente aprendidos³⁴⁰ (Fast, 1999: 145).

Tot i així, la kinèsica pot ajudar a entendre com són les actituds de les interaccions interpersonals. No s’interpretarà de la mateixa manera una conversa entre dues persones que tenen els braços relaxats, una posició

³⁴⁰ Siegman i Feldstein (1987) van demostrar que fins i tot les expressions facials de les emocions sovint es veuen culturalment influenciades, fet que, sobretot, és una conseqüència de comportaments socials culturalment apresos.

frontal i una mirada directa, que un diàleg entre dues que tenen els braços creuats, una posició decantada i una mirada evasiva. I també cal destacar que, d'alguns dels senyals kinèsics que ens arriben, de vegades fins i tot no en som ni tan sols conscients, perquè els absorbim sense haver-los interpretat. Però, tot i amb això, produeixen un impacte a nivell subliminal, i la investigació en comunicació humana ha de fer-se'n ressò. De fet, Birdwhistell ho veu així (citat per Davis, 2003: 51):

Hace muchos años comencé a preguntarme: ¿Cómo hacen los movimientos del cuerpo para representar las palabras? Ahora me pregunto: ¿Cuándo resulta apropiado el empleo de palabras? Son muy adecuadas para enseñar o para hablar por teléfono, pero en este instante usted y yo nos estamos comunicando en muchos niveles diferentes, y solamente en uno o dos de ellos las palabras poseen alguna relevancia. Actualmente mi planteamiento es distinto: el hombre es un ser multisensorial. Algunas veces verbaliza.

7.3.5. EL PARALLENGUATGE

El parallenguatge abasta tots aquells senyals vocals no verbals que envolten el comportament comú de la parla (Knapp, 1995). Una definició més acurada és la següent:

Se entienden como paralingüaje todas aquellas cualidades no verbales de la voz y sus modificaciones (...), así como los silencios que utilizamos conscientes o inconscientes para apoyar o contradecir los signos verbales (Poyatos, 1994: 137).

El parallenguatge presenta una sèrie d'efectes vocals i de sons que abracen un ampli ventall de fenòmens acústics determinats tant per l'anatomia i la fisiologia dels òrgans de la persona com per l'ús idiosincràtic que la persona fa d'aquestes possibilitats (López Blanco, 2004).

En aquest sentit, Rodríguez Bravo (2002: 160) estableix que les característiques analògiques d'una llengua són l'expressió "fonoestètica", que ell entén com:

La expresividad sonora que transmitimos a través de los rasgos de la voz que comunican acústicamente información sobre el gesto, la actitud, el estado emocional, el carácter [...] de aquello que describe oralmente el emisor (Rodríguez Bravo, 2002: 160).

Quan algú escolta un missatge i no veu l'emissor (una conversa telefònica, la veu en *off* d'un anunci, etc), l'expressió fonoestètica de la qual ens parla Rodríguez Bravo és la que li permet formar-se una imatge mental d'allò que escolta; és per això que, en aquests casos, atés que el receptor/-a perd la possibilitat de tenir davant a qui emet el missatge, l'element paralingüístic adquireix un valor comunicatiu molt rellevant. El parallenguatge pot servir per emetre judicis, tant de personalitat com socioculturals, a través de la veu, del to o del timbre, que poden acabar aportant tot tipus d'informacions.

A més a més d'establir les qualitats bàsiques de la veu, el parallenguatge també estableix uns altres paràmetres lingüístics (Poyatos, 1994: 137):

- Les qualitats primàries: caracteritzen la persona i són les més properes als elements supragmentals de l'estructura lingüística (el timbre, el volum, el registre, el camp entonatiu, la durada sil·làbica³⁴¹, etc.).
- Els diferenciadors: modifiquen qualitativament les paraules i els seus trets suprasegmentals (que poden també produir-se, en altres casos, com a simples reaccions fisiològiques o emocionals); són els crits, els plors, els somriures, els badalls, etc.
- Els qualificadors: ajuden a establir diferents tipus de veus: control respiratori, control de la faringe, control esofàgic, etc.

³⁴¹ Cervantes fa dir al Quixot: "habla con reposo, pero no de manera que parezca que te escuchas a ti mismo: que toda afectación es mala" (*Don Quijote de la Mancha*, II, XLIII).

– Els alternants: es tracta d'expressions que no arriben a ser paraules: imitacions de sons, clics, etc.

Mehrabian (1972), a partir d'una investigació, va determinar que el valor comunicatiu del paralenguatge suposa al voltant d'un 38% de la informació que transmetem.

El fet que més d'una tercera part d'allò que un missatge és capaç de fer arribar a un receptor provinga del paralenguatge s'ha de veure com un fet totalment natural, perquè en l'ús dels sistemes lingüístics es fan palesos tot un conjunt de normes de cooperació i d'ajustament entre els participants (torns de paraules, fórmules de tractament, expressions d'assentiment i de rebuig, etc.) que les anem obtenint de les informacions no verbals que anem rebent. De fet, si ens aturem a reflexionar sobre tot el que s'expressa fora de la "conversa verbal normal" (Cabana, 2003) , potser hauria de resultar estrany que les persones es preocupen tant per allò que "diuen" i molt menys per allò que "expressen" amb el paralenguatge, la kinèsica, els gestos facials, etc.

És cert que de vegades podem comunicar paraules acompanyades d'un mínim d'elements paralingüístics (Mcdougall, 1995), però, certament, Michael Argyle (1969) va demostrar que si bé el llenguatge verbal és necessari per transmetre emocions i actituds no ho és menys que necessitem les eines comunicatives del paralenguatge (sobretot els alternants, el darrer element del paralenguatge de la classificació que va dur a terme Poyatos i que hi ha en aquest mateix apartat del treball) per tal de comunicar fets produïts a distància i per referir-nos a objectes i a persones absents, etc.

El paralenguatge també és una eina de comunicació molt efectiva en situacions comunicatives iròniques –tals com quan es vol expressar un: "Aaaah, ja ho veig, jaaa!", Poyatos (1994: 146) –, i , tant en la comunicació interpersonal com en la publicitària, es posa al servei de la persuasió – xiuxiuejos, per a la intimitat, potencial de veu per transmetre seguretat i

credibilitat– i ajuda a establir torns en la conversa mitjançant pauses o modificant el volum i el to de la veu (Knapp, 1995).

7.3.6. LA PROXÈMICA

Els humans ens desplaçem dins d'una mena de “bombolla privada”³⁴² (Davis: 2003), que representa la quantitat d'espai que sentim que ha d'haver-hi entre nosaltres i la resta de les persones. Hall (1972) va ser el primer que va comentar aquest inquietant sentit de l'espai personal. De la seua proposta en va sorgir un nou camp d'investigació: la proxèmica, que el mateix Hall va definir (1972: 23) com “el estudio de cómo el hombre estructura inconscientemente el microespacio”.

La preocupació principal de Hall rau en els malentesos que poden sorgir del fet que les persones de diferents cultures disposen dels seus microespais en formes divergents: per als nord-americans, la distància còmoda per conversar és d'uns 70 cm.; als sud-americans, en canvi, els agrada situar-se més prop³⁴³.

³⁴² No tots els estudiosos de la comunicació no verbal accepten que els humans sentim aquesta “bombolla” protectora, que ens permet mantindre'ns a una distància còmoda dels altres:

En realitat, no hi ha espai personal ni una bombolla protectora que ens separi dels altres. Més aviat, els nostres espais són interpersonals, es negocien subtilment amb les altres persones i varien entre els diferents interlocutors i situacions. També és important destacar que l'estabilitat aparent que ens dóna el fet de tenir un espai personal, és simplement errònia. Quan interactuem amb els altres, no tenim una única preferència espacial constant. Les distàncies que preferim varien al llarg de la interacció i de la situació en particular. A més, la distància és només un component d'un sistema més ampli que reflecteix la implicació interpersonal (Patterson, 2010: 45).

³⁴³ Quan es desconeix quina és la “distància social de seguretat” de l'altra persona es poden produir situacions ben curioses:

Cuando se juntaban los asistentes norteamericanos y conversaban mantenían una distancia entre 46 y 122 cm., y permanecían en el mismo lugar mientras duraba la

L'espai personal d'un ésser humà representa el marge de seguretat personal de cada individu (Hall, 1972). Que un estrany s'endinse en ella, ens encendrà els nostres llums d'alarma³⁴⁴. De fet, mantenir les distàncies, sol ajudar a interaccionar amb els altres, i, com més íntima siga la relació amb algú, més ens hi podem apropar.

Una excepció en el paràmetre intimitat-distància s'esdevé quan l'espai queda determinat per la posició social d'un individu: el cap d'una empresa pot ser company de rutes de senderisme d'un subordinat seu; quan caminaran a camp obert potser entraran en la zona privada l'un de l'altre, però quan seran a l'empresa el cap haurà de mantenir una "distància social" amb el subordinat (Pease i Pease, 2006).

La concepció espacial pot influir i afectar la capacitat d'aconseguir determinats objectius de comunicació. Per això Hall (1972) creu que l'ésser humà no té només un sentit molt arrelat de l'espai convenient sinó que també sent una necessitat real i biològica d'ell. Hall (1972) distingeix quatre tipus de distàncies: íntima, personal, social i pública, subdividides en "propera" i "allunyada". Però ell mateix reconeix que cada zona de distància (i les seues subdivisions) en realitat varia en funció de la personalitat, dels factors ambientals i de les qüestions referides al context cultural.

El psiquiatre Augustus F. Kinzel³⁴⁵ va estudiar el que ell anomenava com a "zona de para-xoc" del cos entre els presoners considerats violents i els no violents d'una presó. Després de situar el pres al centre d'una habitació xicoteta i buida, Kinzel s'hi apropava i els hi deia que quan sentiren que ell es trobava

conversación. Pero cuando un japonés hablaba con un norteamericano, los dos, lentamente, se desplazaban por el recinto; el norteamericano, retrocediendo, y el japonés avanzando hacia él. El japonés [...] se acercaba para cumplir con su necesidad espacial, pero, al hacerlo, obligaba al norteamericano a retroceder para su propio ajuste espacial (Pease i Pease, 2006: 30).

³⁴⁴ Segurament és per això que, als interrogatoris, els policies se situen a poca distància dels interrogats, i sempre davant de l'interrogat/-da, sense cap obstacle situat enmig d'ells.

³⁴⁵ Citat per Davis (2003: 121).

massa prop que es queixaren. Els qui tenien un historial violent reaccionaven quan Kinzel es trobava a un metre de distància, i els menys violents quan arribava més prop, al voltant dels 50 cm. L'experiment "parece sugerir que la proxémica podrá llegar a servir algún día para detectar a los individuos potencialmente violentos" (Davis, 2003: 122).

De vegades la posició relativa que adopte un individu pot ser un signe d'estatus (Fast, 1999). El líder d'un grup automàticament es posarà com a cap de taula (quan aquesta siga rectangular). I Adam Kendon³⁴⁶ afirma que qualsevol grup de persones, si es troben dempeus i conversant, adopten una "configuració": si es posen en forma circular, és gairebé segur que tot el grup és homogeni; els grups que no ho són tendeixen a formar una posició de "cap", i la persona que n'ocupa els "ulls" és, formalment o informalment, el líder.

Altres estudis (Pease i Pease, 2006) han demostrat que quan dues persones esperen competir, generalment, seuen enfrontades; si esperen cooperar, ho fan l'una al costat de l'altra, mentre que, per conversar, normalment se situen en angle recte.

Un altre condicionant que cal tindre en compte és que la creació d'un ambient en un espai específic, mitjançant els factors de l'entorn, pot acabar influint en les conductes³⁴⁷ i en les interaccions entre les persones.

Els factors de l'entorn com a mitjà de comunicació no verbal són tinguts en compte, des de l'antiguitat, en molts àmbits de la nostra vida (Knapp, 1995): des de la "funcionalitat" dels edificis públics fins a la distribució estudiada dels elements que conformen el *hall* d'un hotel per conferir la identitat i la imatge d'aquell hotel. Per tal d'assessorar en aquests camps, hi intervenen professionals de l'àmbit de l'assessoria d'imatge i/o de les relacions públiques, però, tal com afirma Elías (1990), quan disposem el menjador de casa nostra d'una manera (i no d'una altra), també maldem per crear un espai acollidor i

³⁴⁶ Citat per Davis (2003).

³⁴⁷ Aquest factor serà clau en els anuncis publicitaris (Hellín, 2007).

que facilite les interaccions entre els que hi vivim i entre els que hi vivim i els qui ens visiten³⁴⁸.

Les interaccions personals també es veuen marcades per les condicions dels espais. En un espai “obert” es pot evitar una interacció desplaçant-nos tant com ens vinga de gust, cosa que no es pot fer en un espai “tancat”. En aquests espais tancats, com per exemple un edifici d’oficines, és més probable que un individu desenvolupe unes interaccions més profundes amb un “company d’espai” que no amb algú que treballa sis pisos més amunt (Stouffer, 1970).

Hi ha moltes estructures ambientals que limiten o que afavoreixen la comunicació. Un estudi molt representatiu de la proximitat és el que van dur a terme Festinger, Schachter i Back (citats per Knapp, 1995). L’interès de l’estudi rau en allò que ells van qualificar com a “distància funcional”: és una distància que acabem adoptant en funció de la quantitat de contactes del nostre dia a dia, que es veuen estimulades per la disposició de les persones amb les quals habitualment ens relacionem, i pel disseny d’allò que ens envolta en els espais pels quals ens movem. Segons l’estudi, la distància funcional és un dels elements clau a l’hora d’establir relacions i de fer amistats.

L’espai, per tant, *comunica*; quan es forma un conjunt de persones que conversen en grup, cada individu defineix la seua posició dins del grup segons el lloc que hi ocupa; i, quan tria la distància, comunica i informa com de disposat n’està a intimar amb la resta. I quan el grup se situa en una posició concreta, és senyal que s’han acabat també les negociacions no verbals. Ja que:

Todos los interesados están de acuerdo (amb la posició que ocupa cadascú), aunque sea temporalmente, en cuanto al orden jerárquico de cada uno y el nivel de intimidad que debe mantenerse, y quizá también en cuanto a otras relaciones (Davis, 2003: 125).

³⁴⁸ Sommer (1965) va estudiar les formes de les taules i la disposició dels seients per tal de determinar el tipus i la freqüència de les interaccions i de les converses.

Quan ens movem per un espai fem adaptacions momentànies tant pel que respecta a les distàncies que hi ha amb els altres (i amb els objectes, mobles, etc.) com a l'orientació. Sobretot en les interaccions en què ens trobem dempeus, en les quals “són habituals els canvis fluids de conducta” (Patterson, 2010: 45). La distància i l'orientació tenen un efecte directe sobre altres conductes no verbals (Wright, 2000), i aquest fet és aprofitat per la comunicació publicitària, que utilitza l'expressió facial, els gestos, etc. dels actors i de les actrius per expressar canvis conductuals derivats de l'increment o de l'escurçament de la distància física que s'esdevé entre ells durant la seqüenciació de l'anunci.

7.3.7. LA CONDUCTA VISUAL

La conducta visual condiona la comunicació de diferents maneres. En primer lloc, cal tenir en compte que una gran part de la informació interpersonal és de caràcter visual i que, si no veiem l'emissor/-a de l'acte de comunicació “es perd una bona part de la subtilesa de la comunicació” (Patterson, 2010: 46).

En segon lloc, els canvis de la mirada poden reestructurar el significat i la recepció d'un missatge (Martínez, 2005); de fet:

Si sostenim la mirada cap a una altra persona augmenta l'excitació fisiològica. Per tant, la mirada intensifica el significat d'un missatge. Ja es tracti de paraules d'amor o d'una amenaça, una mirada directa augmenta l'impacte de la comunicació. Per descomptat, de vegades, el missatge és completament no verbal i quan la mirada directa forma part del missatge aquest és encara més intens (Patterson, 2010: 46).

La mirada també és transcendental per ajudar a la interacció de les converses: la coordinació dels torns de paraula i el fet de poder comprovar si s'esdevé *feedback* queden marcats per la informació visual. I, en darrer lloc, la

mirada pot suggerir motivació i interès entre les persones (o desmotivació i desinterès) (Pont, 2008).

El cervell humà atén, percep, selecciona, interpreta i memoritza (Beck, 1996). La publicitat ha de tenir-ho molt present, ha d'aconseguir l'atenció inicial de l'espectador/-a, per això necessita emprar tots els mitjans que té a l'abast: visuals, auditius i audiovisuals. Després, l'agent enunciator cal que structure l'anunci per tal que atenga les operacions mentals que hauran de fer que l'enunciació publicitària siga senzilla de memoritzar. La clau rau en assolir la implicació de l'espectador/-a en la lectura de la comunicació publicitària, per això "lo fundamental en un anuncio son las instrucciones que recibe quien lo está viendo" (Moliné, 1999: 42).

Des del moment en què, tal com s'ha vist en el capítol cinqué de la tesi, la publicitat ha acabat distraient-nos "d'allò publicitari", el que ocorre és que l'objecte real, el producte situat al prestatge del supermercat o a l'aparador de la botiga, es troba sotmés a un context diferent del restringit per l'anunci. Perquè, en realitat, la publicitat ha començat fins i tot molt abans d'haver-nos arribat l'anunci (Steel, 2000), ja que els objectes moderns han estat concebuts per a ser publicitats i, per tant, des del moment mateix en què es troben encara dins de la fàbrica, són "condemnants" a l'aparença. Walter Benjamin (2005: 225) va anunciar la fi de la supremacia de la vista en la comunicació publicitària:

La propiedad y el tener están subordinados a lo táctil, y se encuentran en relativa oposición a lo óptico. Los coleccionistas son hombres con instinto táctil. Últimamente, por lo demás, con la retirada del naturalismo ha acabado la primacía de lo óptico que imperó en el siglo pasado.

Però fa l'efecte que les coses no han acabat d'anar per aquest camí, per això alguns estudiosos no hi estan d'acord:

La magnitud de los productos adquiere una nueva dimensión, o mejor dicho, la magnitud visual: los alimentos no huelen, no saben pero a cambio se muestran esplendorosos y rebosantes de salud, todo visualidad, casi más signos de

alimentos que alimentos reales, perfectos no para los placeres de la mesa sino para la exhibición y la compra por impulso (Eguizábal, 2007: 259).

Jean-Paul Sartre va suggerir que el contacte visual és allò que ens fa reals i directament conscients de la presència dels altres amb consciència i intencions pròpies. Quan els ulls es troben, sembla que és perquè hi ha alguna mena d'enteniment entre persona i persona. La publicitat ho sap, per això el comportament ocular dels personatges que protagonitzen els anuncis és, segurament, una de les formes més subtils de comunicació que podem rebre del llenguatge corporal audiovisual (Lipovetsky, 1999). En paraules de González Requena i Ortiz de Zárate (1989: 26):

Una de las formas habituales de supeditación consiste en la ambigüación del estatuto espacial de la mirada a la cámara: nos referimos al caso, cada vez más frecuente, de la mirada a cámara del actor que puede ser leída, a la vez, como mirada dirigida al telespectador que se encuentra en contracampo heterogéneo o (y) como mirada dirigida a otro actor u objeto del spot, y en cuanto tal ubicado en espacio *off* homogéneo³⁴⁹.

Pel que fa a l'estudi de les funcions que pot dur a terme la mirada, Kendon (1981) en va proposar quatre:

- La retroalimentació: és aquell ús de la mirada per tal d'extraure algun tipus d'informació sobre les altres persones (com són físicament, com reaccionen, etc.).
- La regulació del corrent de comunicació: són una mena de senyals pragmàtics que fem per tal de mostrar si estem receptius a una conversa, si estem disposats a entrar en ella, etc.
- Expressar la naturalesa de la nostra relació amb l'entorn: el fet de mirar més o menys els altres (i l'entorn) determina si ens trobem a pler o si ens trobem a disgust.

³⁴⁹ La funció d'aquesta ambigüitat a què fan referència González Requena i Ortiz de Zárate consisteix a identificar aquest segon personatge o objecte com a equivalent escènic de l'espectador, cosa que permet a l'anunci conservar "su estructuración en términos duales" (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 26).

-La mirada com a signe que expressa emocions.

Knapp (1995) va establir els elements que influeixen i condicionen la conducta visual: el tema de les converses, la distància³⁵⁰, la situació personal per la qual passem (en aquell determinat moment) i el rerefons cultural en el qual ens trobem inserits socialment.

Les normes socials de la mirada no són iguals a tot arreu. Les cultures més obertes al contacte (com la llatina) tendeixen a mirar més els altres que aquelles menys receptives als contactes (anglosaxons i nord-europeus) (Argyle i Cook, 1976). Amb tot, hi ha normes referents a la mirada que són relativament universals, com el fet de no mirar de forma directa i perllongada persones que no coneixem quan ens trobem en llocs públics, o el fet de no centrar l'esguard en determinades parts del cos de les altres persones (Davis, 2003).

La cultura ens ha ensenyat des de ben menuts què hem de fer amb els ulls i què hem d'esperar dels altres, però potser ningú no ens ha programat per rebre les mirades efímeres (però eficaces) dels personatges anunciants. Després de "sentir" aquesta mirada, "nuestra intuición sumará muchos pequeños mensajes no verbales que permitirán obtener una conclusión, o por lo menos una idea" (Davis 2003: 103).

Pel que fa al tacte s'ha de dir que, segurament, és el més primitiu dels sentits (Davies, 2003); de fet, en els graons inferiors de l'escala animal, els xicotets organismes "cecs" se serveixen d'ell per tal de caminar pel món. Però també és el més desmitificador dels sentits, contraposat a la vista, que n'és el més màgic (Barthes, 1980), per això Santo Tomàs no es conformava amb el fet de "veure" per creure, i afirmava que necessitava "tocar", necessitava posar la mà en la ferida.

³⁵⁰ En relació amb la distància, la mirada pot fer la funció d'ampliar o de reduir l'espai psicològic que hem vist a l'apartat anterior, el de la proxèmica. Un alt grau de reciprocitat en les mirades entre dues persones implica una reducció psicològica de l'espai que els separa. Quan, en canvi, ens trobem en situacions incòmodes, el fet d'evitar la mirada de l'altre augmenta aquesta distància (Baylon i Mignot, 1996).

En realitat, les persones solem tocar-nos les unes a les altres en circumstàncies concretes en què el contacte acostuma a tindre només un significat (Davis, 2003), per això Heslin (1974) distingia entre contactes funcionals/professionals, socials/educacionals, amistosos/afectuosos, i d'amor/intimitat.

Pearson, Turner i Todd-Mancillas (1993) van demostrar que els homes es troben més reprimits en el seu comportament tàctil que les dones³⁵¹. Però el context cultural també ho determina: Barnlund (1975) va demostrar, per exemple, que la cultura americana és més receptiva en contactes tàctils que la japonesa³⁵².

Hi ha unes pautes no escrites que regeixen les normes de conducta tàctil de cada societat (Davis, 2003). Així, és normal que un metge toque els múscles del pacient amb tota naturalitat, però resultaria estrany (i fins i tot denotaria una greu falta d'educació) que fóra el pacient qui ho fera. Els xiquets i les persones d'edat avançada en serien les excepcions, perquè sembla que tinguen un salconduit que els permet "palpar" més del que és socialment acceptable (Hervás, 1998).

Les investigacions sobre la conducta del tacte com a part de la comunicació no verbal han demostrat que pot servir com a reforç del llenguatge verbal i que també pot establir, autònomament, una via de comunicació pròpia (Fast, 1999). Però, en els dos casos, la conducta tàctil quedarà determinada per tres variants: el context en què es produeix, la part del cos que es toque i la relació entre els subjectes que duen a terme aquest contacte físic (Krauss, 1998).

³⁵¹ Van arribar a les següents conclusions:

- Que les dones tenen més tendència a tocar les persones que les envolten que els homes.
- Que les dones valoren més el contacte físic que els homes.
- Que les dones conceben el contacte físic com una conducta que demostra afecte i amistat.
- Que les dones són més capaces que els homes de distingir entre el contacte físic que intenta demostrar afecte i aquell que suggereix un contacte de tipus sexual.

³⁵² Tot i això, l'escriptor nord-americà James Salter comenta a *Quemar los días*, les seues memòries, que als carrers dels EEUU no solen veure's ni homes ni dones que caminen del braçet i que, en canvi, a Sud-amèrica sí que és una pràctica bastant habitual.

La publicitat ha de tenir molt presents aquests tres aspectes a l'hora de planificar l'anunci. No és el mateix preparar un anunci per emetre'l només a l'Estat espanyol i a Itàlia, per exemple, cultures en què el fet de tocar-se es veu com una acció més o menys natural, que un que després s'haja d'emetre a aquests dos països però que també vaja destinat al mercat asiàtic. És per això que normalment s'afirma que la publicitat "no es ni un arte ni una ciencia, sino una técnica, quizá una ingeniería en la que los publicitarios ingenian una serie de contenidos (de significados) con los que enriquecer los, de otra manera muertos, productos" (Eguizábal 2007: 68-69).

Aquesta tècnica ha de tenir molt estudiats els contactes tàctils que es produeixen entre els personatges que apareixeran a l'anunci i ha de tenir en compte que, en la majoria de cultures, l'atomització de l'espai ha generat habitacles mínims³⁵³. Així, el contacte tàctil entre les mans dels personatges i els objectes convé que faça la sensació que:

Se tienen que acoplar entre sí como por arte de magia [per tal que el missatge siga efectiu]. Deben desaparecer unos dentro de otros, como ocurre con la cama que se levanta y se encierra en la pared; objetos totalmente desechables (la máquina de afeitar), que están en lo más alto de la sociedad de consumo, puesto que se pueden destruir inmediatamente después de utilizados (Dagognet, 1994: 102).

Allò que els personatges dels anuncis han de tenir a les mans ha de fomentar l'aforisme consumir=consumar, encara que aquesta consumació només siga un fregament tàctil. En realitat, tal com hem vist quan hem parlat de la legislació, hi ha poques formes de comunicació tan "vigilades" com la publicitat, però, simptomàticament, algunes de les accions que passarien totalment desapercbudes en un altre àmbit (que algú toque una part "delicada" del cos d'una altra persona, cosa que passa contínuament a les retransmissions de ciclisme quan un corredor, per exemple, n'empenta un altre

³⁵³ Aquí fa l'efecte que la globalització és més present que mai: els pisos que es compra la gent jove tant a Itàlia com al Japó o a Austràlia tendeixen a ser cada vegada més xicotets.

perquè li fa l'efecte que estan a punt topar, i, per tant, li posa la mà en el cul per poder separar-s'hi) de vegades algú les veu com a inadmissibles pel fet d'haver-se produït en el camp de la publicitat. De fet, aquest era el secret d'algunes de les campanyes de Benetton, recontextualitzar publicitàriament imatges que ja s'havien emprat en altres mitjans, però amb una exageració en les conductes tàctils dels actors i de les actrius que, inserides en aquest nou anunci, posaven l'encenedor ben prop de la metxa i feien esclatar la polèmica.

7.4. LA CODIFICACIÓ ICÒNICA

A partir del moment en què, tal com s'ha vist en l'apartat 5.8.2, es constitueix el camp d'estudi de les ciències de la comunicació, la sociologia va agafant cada vegada més i més pes. Amb tot, altres disciplines continuen fent les seues aportacions a la comunicació fins que, a Europa, a mitjan dels 70 (Rodrigo Alsina, 2001), es produeix un enfrontament metodològic arran de l'impuls de la semiòtica.

Des de la mateixa semiòtica, va haver-hi propostes perquè es produís una confluència entre la semiòtica i la sociologia (Chabrol, 1982), i a la dècada dels 90 podem trobar-nos ja amb una pluralitat metodològica:

De la descalificació total en la dècada de los 70, la técnica del análisis de contenido ha pasado, en los noventa, a convertirse en una herramienta muy útil para la investigación crítica de la comunicación (Lozano, 2005: 133).

El pare de la semiòtica, Saussure, assegurava que, per tal d'entendre un llenguatge, es fa necessari estudiar-ne cada element (una paraula individual, per exemple) sobre el fons del sistema lingüístic total de la societat³⁵⁴.

³⁵⁴ Aquest postulat es va convertir, després, en un dels principis fundacionals de l'estructuralisme.

Saussure diferenciava dos paràmetres de relació que són indispensables per al llenguatge: el sintagmàtic i el paradigmàtic. L'element sintagmàtic del llenguatge té relació amb la posició d'un signe dins d'una sentència particular (a qualsevol sentència, el significat d'una paraula individual ve, en part, determinat per la seua posició dins d'aquesta i per la seua relació amb la resta d'unitats gramaticals). Els elements paradigmàtics estableixen la relació d'una paraula individual amb altres paraules, que podrien haver ocupat el lloc però que han quedat desplaçades per ella.

David Clarke³⁵⁵ troba una relació axial en la música semblant a la que va establir Saussure: “la simbiosis entre atributos paradigmáticos y sintagmáticos es válida para buena parte de la música (utilitzada per la publicitat) producida en Occidente durante los últimos veinte años. Las obras tonales siguen un eje a grandes rasgos sintagmático, mientras que las obras atonales, a través de su uso del tematismo, explotan principios paradigmáticos” .

Però no només la música ajuda a la creació del sentit de les imatges. La convergència de significants acaba determinant el producte audiovisual final:

No se trata de una ordenación mecánica de los elementos, sino de una fusión, de lograr que el conjunto sea superior, diferente a la suma de las partes y que tenga significación (García de Olalla, 1993: 17).

El llenguatge de la publicitat utilitza diversos recursos verbals, icònics i musicals per tal de bastir un enunciat comunicatiu pragmàtic, l'eficàcia del qual rau en una sèrie de promeses³⁵⁶ (Leduc, 1986). Aquestes promeses ens parlen d'un producte o d'una idea (part denotativa) que, siga com siga, mirarà de despertar la nostra sensibilitat, i anirà també edificant un segon missatge (part

³⁵⁵ Citat a Lack (1999: 229).

³⁵⁶ Tal com s'ha vist en el capítol sisé, la publicitat institucional normalment prescindeix d'aquestes promeses.

connotativa), que connectarà interessos personals, valors i idees i que conformarà el punyent significat de l'enunciat publicitari (Cerezo, 1992)³⁵⁷.

Atés que la semiòtica no s'atura en la simple anàlisi de les funcions de la imatge (perquè es marca com a objectiu la investigació del "sentit"), als publicistes els resulta aprofitable com a marc general en el qual es poden estudiar les significacions que hauran de provocar els anuncis que ells mateixos planifiquen (Joly, 1999). Per a Sánchez Corral (1997: 17):

Es necesaria la consideración de los textos publicitarios como objetos semióticos que funcionan en un contexto histórico concreto. Lo que significa que se constituyen a sí mismos en el lugar dónde se constituye el sentido (Sánchez Corral, 1997: 17)..

Per a Eco (1978) l'estudi semiòtic del missatge publicitari ha de centrar-se tant en els registres verbals (que serveixen per fixar el missatge) com en els visuals (estructurats en quatre nivells: icònic, iconogràfic, tropològic i tòpic) :

Casi todas las imágenes publicitarias encarnan una figura retórica que adquiere un carácter predominante y que es la antonomasia. Cualquier entidad singular que aparece en la imagen, sobreentendida por antonomasia, representa genuinamente el propio género o la propia especie (Eco, 1978: 300).

L'antonomàsia a la qual fa referència Eco converteix els personatges dels anuncis en models a imitar, objecte d'identificacions i de projeccions que s'estableixen com a exemplars i com a prestigioses per als individus³⁵⁸.

Rey (1992) assegura que les aportacions de la semiòtica publicitària van propiciar que la indústria encarregada de dissenyar els anuncis començara a

³⁵⁷ En aquest sentit, Moragas (1976: 225), després d'estudiar l'impacte de 32 tanques publicitàries sobre un grup de 82 estudiants, acaba conclouent que: "el anàlisi semiòtic [que haurà de dur a terme un creador publicitari per tal de preveure que un anunci siga contundentment eficient] debe descubrir los elementos que componen cada uno de estos dos campos: los elementos que permitirán la referencia denotativa al producto y los elementos que permitirán la referencia al universo connotativo".

³⁵⁸ Aquest és un altre element que facilita la possibilitat d'emprar la publicitat com a eina d'aprenentatge escolar.

esbiaixar el caràcter utilitari dels productes, alhora que iniciava també l'exaltació de les qualitats simbòliques. Així, l'objecte anunciat s'havia convertit en un significat (social o individual) que no "s'expressava" directament (denotació) sinó que anava diluint-se en subterfugis (connotació). El més important és, doncs, el potencial significatiu (perquè una imatge pot transmetre moltes significacions, algunes de les quals difícilment es podrien fer arribar mitjançant la llengua). La imatge esdevé símbol i se li atorga un paper actiu; i la semiòtica publicitària procura: "llevar a cabo una descripción que aprehenda la relación solidaria en el mensaje entre los distintos componentes para dar cuenta de la construcción de sentido" (Rey, 1992: 22).

Aquesta competència comunicativa fa possible que, encara que un discurs no ens mostre tota la informació (perquè algun segment de l'enunciat no haja estat expressat), el receptor siga capaç de comprendre coses que no s'adiuen a l'enunciat que rep, però sí a la intenció comunicativa de l'enunciador (ací hi inclouríem les competències de descodificació no verbals que s'han explicitat en es apartats anteriors: la representació del cos, la kinèsica, el paralenguatge, etc.):

A pesar de la separación que hay entre lo que se "dice/muestra" (significado) y lo que se "quiere decir" (intención comunicativa), la comunicación sigue siendo posible y fluida. Por tanto, hay unos mecanismos de inferencia que permiten comprender lo que el enunciador "quiere decir" a pesar de "lo que dice", así como también unas estrategias contextuales que dan al enunciado un significado coherente con relación a la situación comunicativa (Pericot, 2002: 165).

La comunicació publicitària s'estableix així com un mapa de relacions on es combinen i es barregen codis, signes i registres "extraídos de los más variados y dispares campos de lo humano; de lo culto a lo popular, de lo local a lo universal, de la física a la metafísica, de la abstracción a la hiperrealidad, de la naturaleza a lo sobrenatural (Rodríguez i Mora, 2002: 15-16).

Per tal de poder assolir aquesta significació universal, la publicitat recorre a codis típics del llenguatge televisiu que Casetti i di Chio (1991) classifiquen en:

- Codis de la realitat: representen l'univers que recrea la televisió i contenen tant els codis verbals com els no verbals³⁵⁹.
- Codis del discurs: tots els elements propis del llenguatge audiovisual. Cal distingir els visuals, els gràfics, els sons, els sintàctics i els temporals.
- Ideològics: són aquells que fan referència al tipus de mentalitat que determina tant el món projectat com la manera de representar-lo³⁶⁰.

Tant Péninou (1976), com Eco (1978) i Barthes (1990) van proporcionar un gran avanç en la investigació de la lectura iconogràfica aplicada al vessant publicitari. Però cap d'ells no va recollir les investigacions sobre codis no verbals (Lomas, 1996); les van esmentar en un moment o altre, però com a elements rellevants en la connotació i en la construcció de sentit del missatge publicitari, en cap cas van aprofundir en la interrelació d'aquests camps concrets del saber (Fanjul Peyró, 2006).

Cal esperar fins a la dècada dels 90 i la primera del segle XXI, amb obres com les de Rey (1992), Floch (1993), Sánchez Corral (1997), Aprile (2000), Pericot (2002) i Rodríguez i Mora (2002), per comprovar que en la comunicació publicitària tot *comunica*, i que el conjunt configura i determina les diferents lectures i valors de l'anunci, ja que:

³⁵⁹ Dins del no verbals fan la distinció entre proxèmics i paralingüístics (que són la manera que tenen els individus de situar-se en el món) i espacials (que són la "forma" del món davant les càmeres).

³⁶⁰ Es tracta de codis simbòlics que s'agafen de l'entorn social i cultural. Aquests autors fan una distinció entre els codis de coherència que regulen el comportament dels subjectes en escena i els codis de representació convencional, que recullen els criteris culturals que regeixen la posada en escena de la realitat.

El enunciador del texto publicitario pone en juego una compleja actividad de actividades semióticas que invitan a la cooperación interpretativa del lector o espectador, quien en última instancia atribuye sentido al texto con arreglo a un sistema complejo de competencias enciclopédicas. Esta cooperación conversacional [...] va creando en los destinatarios hábitos comunicativos que a la postre acabarán construyendo una competencia textual específica (Lomas, 1996: 52).

Tal com em vist en aquest capítol, entre imatges i paraules (així com també codis sonors, silenciosos, proxèmics, paralingüístics, kinèsics, etc.) es teixeix una xarxa d'al·lusions, marcs referencials, redundàncies i missatges que, fan possible la creació d'un món (el de la comunicació publicitària) hàbilment connotat mitjançant la conjuminació de tot un seguit d'elements que "operando así consiguen esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que nos define y nos transmite una postura o una idea sobre el mundo" (Barthes, 1990: 142). Al cap i a la fi, aquests missatges de comunicació de l'enunciació publicitària actuaran com els més eficaços referents culturals de l'educació de les persones en l'aula sense murs de la civilització de la imatge.

Així doncs, l'estructuració de la codificació icònica i la combinació dels codis verbals i no verbals que s'han vist en aquest capítol seté de la tesi estructuraren i propicien l'intercanvi conversacional que tot model pedagògic necessita per tal de ser efectiu. De la mateixa manera que tot text és un artefacte creat per algú amb la intenció comunicativa de produir un efecte, arribats a aquest punt de la tesi, estem en disposició de caracteritzar i d'analitzar el discurs publicitari (inserir en els anuncis del corpus del capítol que ve a continuació) com un ventall de textos argumentatius que tracten de persuadir el receptor/-a sobre la utilitat pràctica o sobre la necessitat d'un estil de vida concret o d'un tipus de conducta adequat. Tota la força il·locutiva de l'acte de parla publicitari s'orienta, així, cap a la producció d'un efecte en l'audiència (Vázquez i Aldea, 1991). D'aquesta manera, les estratègies d'identificació o de descripció del missatge presentat i les estructures narratives inserides en el si de cada relat publicitari, altres elements com el desenllaç que

en resumisca l'eslogan, esdevindran un conjunt de tècniques discursives tendents a provocar o a eixamplar l'adhesió de l'alumnat a la tesi presentada.

CAPÍTOL VIII. ANÀLISI DE L'ENUNCIACIÓ PUBLICITÀRIA A PARTIR D'UNS EXEMPLES

A partir de tot l'emmarcament teòric desenvolupat en els capítols anteriors, en aquest vuitè capítol durem a terme l'anàlisi dels sis anuncis triats de tot el corpus d'investigació estudiat i visionat a través de plataformes com *youtube*.

De la sincronització entre els llenguatges visuals i sonors i de la combinació del codis verbals i no verbals sorgeix la comunicació publicitària, que l'educació des de la comunicació canalitza com a eina pedagògica posada al servei d'uns objectius i d'uns continguts didàctics.

Els anuncis escollits són un material audiovisual percebut com una creació que interrelaciona diversos llenguatges i codis per tal de produir una sèrie de significats que s'adiuen als objectius d'unes determinades assignatures. I si això és possible és perquè *comunicar* significa convertir alguna cosa (o algun fet) en un element comú: aconseguir que qualsevol cosa, en aquest cas una enunciació publicitària institucional, passe d'un emissor a uns receptors. En la comunicació, doncs, hi subjau la idea d'un canvi de mans i d'una convergència: en el fons, comunicar és intercanviar, és realitzar un acte didàctic en el qual s'hi esdevé tant una transferència³⁶¹ com una participació, tant una transmissió com una interacció.

Tota aparença d'innovació que pugui aparèixer en l'acció educativa d'emprar la publicitat com a eina d'aprenentatge ha de ser avaluada en relació amb l'edat de l'alumnat al qual vaja adreçat l'anunci, perquè del que es tracta és de conjugar les estratègies de la convicció amb les capacitats cognitives de l'alumnat, fet que ens conduirà cap on volem: un efecte de realitat (que pugui esdevindre font de coneixements); és per això que les estratègies estètiques, retòriques i semàntiques que els anuncis contenen caldrà canalitzar-les en missatges orientats a guiar el coneixement compartit del món, objectiu que, al capdavall, no s'allunya molt d'allò que cal demanar a la pedagogia com a ciència.

³⁶¹ És aquesta transferència la que, tot i les reticències presentades en l'apartat 2.8 de la tesi, ens permet emprar la publicitat institucional com a eina d'aprenentatge escolar.

Tot i amb això, cal tenir en compte que interpretar i estructurar com a objectiu d'aprenentatge qualsevol coneixement és un procés semblant a l'anàlisi d'un organisme viu, que es determina i es transforma per adequar-se a les circumstàncies canviants del seu medi.

En aquest sentit, les propostes que desenvolupem en la present tesi sobre el quefer educatiu tindran la possibilitat de *créixer* segons la manera que s'adopti d'entendre l'educació com a objecte de coneixement. Com que els diversos sabers que tota acció comunicativa-educativa es planteja intentar difondre no tenen finestres, la complexitat de l'encaix de l'educació des de la comunicació en l'acció educativa *real* (aquella que es desenvolupa en el dia a dia de l'aula) no és ja només la del coneixement, sinó, abans que res, la del sentit mateix de l'educació i la de la congruència de la pedagogia en el seu conjunt.

Així, amb la presentació de l'anàlisi d'aquests anuncis, es parteix de la base que és l'experiència de la relació pedagògica la que sustenta l'eix del subjecte de l'educació, i no a l'inrevés: l'acció educativa que es desenvolupa dins de les aules (o fora, quan es va d'excursió amb l'alumnat; o a través de la xarxa, etc.) no és una entitat que canvia accidentalment, més aviat és en aquesta acció educativa on la *substància* (el saber, convertit en continguts didàctics) és precisament canvi; "algú aprèn alguna cosa en algun determinat context", això és el més rellevant, encara que de vegades resulte complex tant raonar com s'ha produït aquest acte d'aprenentatge com avançar-lo, doncs "no hay una esencia de lo pedagógico, sino que es la propia experiencia (el acontecimiento) de una relación educativa lo que permite pensar qué significa ser un sujeto de la educación, qué significa lo pedagógico" (Bárcena, 2012: 54).

8.1. DISCURS PUBLICITARI I ESTRATÈGIA NARRATIVA: UN ANUNCI SOBRE EL RECICLATGE³⁶².

(<https://www.youtube.com/watch?v=soo8lmZdzek>)

- És un anunci que es pot emprar en tots els nivells de la Primària i en el primer cicle de l'ESO.
- Té una durada de 2:12 minuts.
- És un anunci que s'introduiria en les assignatures de Coneixement del Medi (Primària) o Ciències Naturals (Primer Cicle de Secundària), quan es treballaren continguts i objectius didàctics relacionats amb el reciclatge.
- Missatges que es volen transmetre: reciclar és important; si no es recicla, el medi ambient se'n ressenteix.

Es tracta d'un anunci articulat des d'una dimensió narrativa. S'entén el concepte de narració en el sentit de Casetti i Di Chio (1991: 172): un entramat de situacions encadenades i en les quals hi ocorren accions en què hi operen personatges³⁶³ situats en ambients i en indrets específics i quotidians. Les imatges que hi apareixen requereixen poca atenció lectora i no ofereixen cap dificultat interpretativa, perquè habiten en el territori de la denotació.

Amb tot, Gordillo (1990: 90) assegura que la dimensió narrativa no és la que predomina en la majoria d'anuncis que veiem habitualment per televisió: "La brevedad, la búsqueda de la originalidad, la necesidad de captar la atención del espectador son, entre otros, factores que conducen a la publicidad

³⁶² És una anunci de l'àmbit anglosaxó, i no apareix l'administració pública que l'ha encarregat.

³⁶³ En aquest cas s'esdevé una *humanització* de dos objectes, ja que els protagonistes són dos envasos, però dos envasos que actuen com si foren una parella d'éssers humans, és a dir, disposats a compartir la vida, a casar-se, a romandre junts de manera eterna, etc.

televisiva por derroteros diferentes a los discursos de ficción, por lo general narrativos”.

Des de la primera seqüència de l’anunci, on presenciem la fabricació dels dos envasos³⁶⁴, que passaran a ser els protagonistes de l’anunci, les imatges que se’ns ofereixen són discursives (García Jiménez, 1989), atés que representen moments singulars de la trama que l’anunci vol explicar. En concret, podríem dir que hi ha 71 micromoments, que es corresponen amb els 71 plans³⁶⁵ que té l’anunci.

Fins que no es produeix la separació³⁶⁶ dels dos envasos (minut 1:31 de l’anunci, moment en el qual un envàs va al lloc correcte, per al reciclatge, però l’altre no hi va), la multiplicitat de plans determina una agilitat frenètica³⁶⁷ en el ritme. D’aquesta manera, el missatge del discurs narratiu queda subordinat a les necessitats del relat d’una manera funcional: la música s’encarrega de transmetre la bona sintonia i harmonia que hi ha entre els dos envasos (fins i

³⁶⁴ Els envasos queden diferenciats per les etiquetes i pels taps, blau, en un cas, i rojos, en l’altre.

³⁶⁵ El ritme de l’anunci no és constant. En els primers 42 segons hi ha un ritme vertiginós, amb 38 plans en un espai de 42 segons: es tracta de la presentació dels envasos, que van passant per la cadena de producció de la maquinària on són fabricats. A partir del moment en què els envasos passen a ser ja un producte, i per això van cap al supermercat i cap a la llar de la família que els compra, el ritme s’alenteix. I, quan un dels dos envasos se separa de l’altre, perquè no va a parar al reciclatge tal com sí que fa la seua “parella”, llavors el ritme encara es fa més lent (hi ha menys plans).

³⁶⁶ En el segon 57 de l’anunci hi ha un pla que funciona com a “bestreta argumental” (Carmona, 2000): una vegada els dos envasos passen al carro de compra familiar, aquest carro col·lideix amb un altre carro, i aquest xoc fa que un envàs caiga a sobre de l’altre (com si quedaren emparellats). El pla següent ens els presenta ja dins la nevera, amb la sintonia nupcial anunciant que volen romandre junts per sempre.

³⁶⁷ Els publicistes saben que han de recórrer a determinats recursos per tal de poder accedir a l’atenció dels xiquets i xiquetes. Un d’aquests recursos més evidents es troba en els trets formals que caracteritzen bona part dels espots infantils: el ràpid i continuat canvi de plans, fins a l’extrem d’incloure més d’un pla per segon de mitjana en alguns d’ells. Per a Howard Gardner (1993: 260-261), les investigacions portades a terme demostren que els xiquets són enormement atrets pel ràpid flux “planístic”, alhora que afirma que aquesta atracció és major en aquells infants de menor edat, independentment del tipus de contingut. Des d’aquest punt de vista, es relativitza el factor del contingut i, de forma paral·lela, s’obri la porta a la possibilitat d’atraure els infants amb qualsevol discurs que tinga un intercanvi àlgid d’imatges.

tot hi sona la marxa nupcial que hem esmentat abans, que humanitza els dos protagonistes-objectes, en el minut 1), mentre que les imatges s'ocupen de fer-nos arribar el missatge simbòlic (Barthes, 1986). Així, des del mateix moment en què són fabricats, els dos envasos són inseparables, per això van aparellats dins de tota la cadena de producció, se situen junts als prestatges del supermercat, on hi ha un cartell³⁶⁸ que anuncia un 2x1, s'ubiquen un al costat de l'altre dins de la nevera, etc.

Tot allò que ocorre en el discurs icònic fins al minut 1:31, el moment de la separació dels dos envasos, té la missió de coactualitzar un cert nombre d'elements significants que, a més a més, com que als pocs éssers humans que hi apareixen no els hi veiem la cara, passen a ser els protagonistes de l'ordre referencial (del sentit semiològic, en definitiva). Es tracta, per tant, d'un minut i trenta segons en els quals els diferents sons (sirenes, so de les màquines, etc.) contribueixen a fer més fluid l'espai i superposen a la (inevitable) discontinuïtat del muntatge la seua continuïtat d'acció.

El canvi trepidant de música que s'esdevé en el moment en el qual els dos envasos se separen (la separació es produeix perquè, quan intenten depositar-los dins del contenidor de reciclatge, resulta que un d'ells hi cau fora i, finalment, el depositen en un cubell d'escombraries, minut 1:31), apareix una sintonia angoixant, semblant a la de les pel·lícules de terror quan s'aproxima una escena clau.

Aquest canvi de música ens transmet una accepció figurada (Teso Martín, 1990) i uns significats socioculturals (i, consegüentment, didàctics) concrets, que són els coneixements que volem transmetre a l'alumnat: que cal reciclar i que, si no ho fem, perjudiquem el medi ambient.

³⁶⁸ El cartell funciona com a element extradiegètic (Carmona, 2000: 249), això és, no només introdueix sinó que també condueix la forma de seguir el desenvolupament de la història.

A partir d'aquest moment, la música inserida en la comunicació publicitària agafa una funció expressiva, que faculta l'enunciació publicitària per suscitar un clima emocional en el lector/-a del discurs audiovisual³⁶⁹.

Podem comprovar, doncs, que durant tot l'anunci l'auricularització s'adiu directament amb l'ocuralització, ja que el context visual del so mostra en tot moment la font d'aquest so: quan s'esdevé la part positiva de la trama, la música suggereix també positivitat, quan es produeix la separació dels dos envàsos, la música passa a ser angoixant. Hi ha, per tant, una confluència audiovisual i semiològica entre el punt de vista òptic o sonor i els problemes cognitius del relat.

La connotació del passadís comunicatiu del binomi "reciclatge-benefici per al medi ambient" que el missatge verbal escrit anuncia ("Si amas ver un final más feliz, dile a tu Gobierno que quieres menos basura y más reciclaje"), queda subordinat a la *pressió del sentit* (Barthes, 1986), que queda marcada per la comunicació no verbal (tota la negativitat que sura en la proxèmica del lloc on ha anat a parar l'envàs que ha caigut fora del contenidor del reciclatge: la brutícia que li cau a l'envàs que va a parar al fem, en contrast amb la netedat en la qual s'ubica l'envàs que va al reciclatge). Aquesta pressió del sentit crea una mena de retòrica (no verbal) que actua com a significant del missatge.

D'aquesta manera, l'estratègia de la connotació construeix el sentit, genera aquell saber que tota acció educativa ha de transmetre a l'alumnat, i ho fa en funció de les "instruccions d'ús" (Lomas, 1996), contingudes en la disposició temàtica de la poca informació verbal que hi apareix.

Així, és el destinatari/-a qui, quan acaba l'anunci i entén i assimila el perjudici que causen al medi ambient quan no reciclem, acaba donant un significat a l'enunciat publicitari.

³⁶⁹ En altres ocasions la música també pot desenvolupar una funció referencial: llavors el que faria seria reproduir l'ambient de determinats llocs. Com diuen Fernández Díez i Martínez Abadía (1999), no es tracta d'una funció descriptiva sinó més bé d'una mena de figura metonímica: la definició de l'ambient per part de la música que l'origina.

Resulta curiós que, tot i tractar-se d'un anunci que fa referència al medi ambient, no ens aparega cap espai obert fins el minut 1:50: és una abocador comú, d'aquells on tot el que hi arriba acaba barrejant-se, abocador al qual hi va l'envàs que no ha estat introduït en la cadena de reciclatge, on sí que hi ha anat la seua parella.

A diferència d'altres anuncis, que recorren a un entorn natural connotat com a utopia³⁷⁰ (Salvador, 2011), ací el medi ambient realitza una funció "d'ancoratge" (Barthes, 1964) del text lingüístic, cosa que ens insinua la sensació de tenir els peus a terra³⁷¹, per això ens apareix un medi ambient versemblant, proper a la realitat, un medi ambient que el que farà serà:

Guiar el reconocimiento de los personajes, los escenarios y las acciones denotados en la imagen, y también orientará la lectura del mensaje construyendo una especie de *corsé interpretativo* que impide que las connotaciones viajen hacia regiones donde naufrague la intención persuasiva del autor del anuncio y la eficacia comunicativa³⁷² del mensaje publicitario (Lomas, 1996: 73).

Un dels procediments més emprats per la publicitat per establir una cooperació comunicativa entre els enunciats verbals i els enunciats visuals és aquest "ancoratge" (García Canclini, 2006). No es tracta només d'una funció assignada als codis verbals per tal de poder restringir el simbolisme de les imatges, perquè en la majoria de la publicitat de les darreres tres dècades han estat els codis verbals els que s'han carregat les connotacions, per això sovint les imatges han acabat actuant com una àncora de la producció del sentit literal de l'anunci (Eguizábal, 2009).

³⁷⁰ Sobretot ho fan anuncis d'automòbils i de colònies o perfums (Hellín, 2007)..

³⁷¹ Com que es tracta d'un anunci narratiu, la sensació de proximitat cap a la realitat de l'espectador és clau (Caro, 2007), és a dir, no hi caben elements que pogueren portar-nos cap a una realitat fantàstica.

³⁷² Cal tenir en compte que si s'apaivagara aquesta eficàcia comunicativa l'acció educativa no podria assolir l'objectiu darrer de l'ús de la publicitat com a eina d'aprenentatge: esdevindre un eix pedagògic capaç de ser una font de transmissió de coneixements.

L'acotació del vessant connotatiu al qual feia referència la cita anterior de Lomas (1996) es veu reforçada pel pla on l'envàs que no ha anat a parar al contenidor del reciclatge, enmig de l'abocador, queda tacat per un líquid blau i marcat per una música lacònica i trista.

L'analogia "reciclatge-conveniència de cuidar el medi ambient" anunciada pel codi verbal que apareix al final de l'anunci i per la contenció connotativa provinent de les imatges (de la comunicació no verbal) fan que el missatge discursiu engegue la posada en escena del missatge que l'acció educativa ha de fer arribar a l'alumnat, i també que pugui concebre l'acció narrativa, que fa trontollar l'alegria que havia surtat fins el minut 1:50 de l'anunci. Així, l'envàs que no ha estat reciclat queda connotat negativament, sobretot gràcies a l'espai nou en el qual ara s'hi ha ubicat (un abocador, on acaba envoltat de brutícia); la transformació de la trama de l'anunci ja no es configura com un canvi puntual i concret, atès que l'envàs ja no podrà estar amb l'altre envàs mai més, sinó com a "procés" (Casetti i Di Chio, 1991), per això el que està en joc no és una simple ocurrència sinó la dimensió final que el relat assumeix³⁷³.

Llavors, la subjectivació³⁷⁴ de l'espectador/-a es converteix en la seua subjecció a un missatge, això és, aquesta subjectivitat esdevé receptivitat i sensibilitat envers la idea que l'anunci transmet (que els ciutadans i les ciutadanes hem de reciclar), i l'espai de l'abocador al qual va a parar-hi l'envàs no reciclat hi col·labora: l'abocador funciona com a connotador espacial; com que s'erigeix en el fet i en la profunditat de la perspectiva narrativa, ens dóna raó del pla perceptivo-educatiu del relat (García Jiménez, 1996), és a dir, el trist i brut abocador *contempla* la narració com un fet de comunicació i posa en

³⁷³ És precisament per això que en la tesi hem dedicat l'apartat 2.5 a la necessitat de les narracions audiovisuals.

³⁷⁴ Tal com diu Scheuer (2009), no hi ha acte humà més subjectiu que l'acció educativa, per més que tot allò que s'ensenye estiga inserit dins de l'àmbit de la ciència.

relació l'emissor i el receptor; l'objecte percebut és el discurs publicitari, el significat del qual és la història (la història dels dos envasos).

Podem afirmar, per tant, que l'ambient en el qual es desenvolupa la trama es manifesta en la seua organicitat, en la seua condició de dimensió abraçadora, totalitat que circumscriu alhora l'acció i que, gràcies a la combinació dels codis verbals i dels no verbals, l'estimula³⁷⁵ contínuament.

Després de rebre i d'assimilar el discurs publicitari, entenem que reciclar no és només alguna cosa que satisfà i que curulla les nostres vides, és també el contrapunt de la plenitud i de la maduresa. I, pedagògicament parlant, aquesta transferència de significacions en forma de coneixements ha estat possible gràcies al fet que l'alumnat, com a consumidor habitual de ficcions, està capacitat per analitzar l'acció com una funció, és a dir, percep aquesta ficció com alguna cosa més que un simple succés concret i irreductible. L'eficàcia pedagògica dels anuncis narratius rau en la capacitat de l'alumnat d'interpretar el discurs publicitari com una ocurrència singular d'una classe d'esdeveniments generals (Franco i Justo, 2010).

D'aquesta manera, el convenciment d'assolir la idea que transmet l'enunciat publicitari, en la seua assimilació com a argument *fetitxe* (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989) que conté les qualitats del grup social (i del context) de referència, situa els destinataris (l'alumnat) en un àmbit de desig en el qual gairebé tot agafa sentit; i, el que és més rellevant, fins i tot pot arraconar cap a un segon pla alguns fets o situacions que es podrien interpretar com entrebancs que podrien impedir el reciclatge: la necessitat de tenir diversos cubells a casa si volem reciclar, etc.

Amb la conjunció que l'enunciat publicitari ha preparat (entre la comunicació verbal i la comunicació no verbal) durant tot l'anunci i amb l'espai obert que ens apareix al final, on hi ha un envàs connotat negativament, consciència i medi ambient convergeixen en un indret en el qual el reciclatge

³⁷⁵ L'estimulació que rep l'alumnat és positiva quan la trama també ho és, i és negativa quan la trama presenta uns fets negatius.

s'articula com una acció humana concreta que podem posar al servei de l'acció educativa gràcies a l'eficàcia pedagògica de l'educació des de la comunicació.

8.2. CONNOTACIÓ³⁷⁶ I SENSACIONS A PARTIR DE L'ACTIVACIÓ DELS SENTITS: UN ANUNCI DE LA DGT

(<https://www.youtube.com/watch?v=LRvQ7Za5qBE>)

- Agent que encarrega l'anunci: DGT.
- És un anunci que es pot emprar a segon cicle de l'ESO i a Batxiller.
- Té una durada de 30 segons.
- És un anunci que s'introduiria en les classes de tutoria en les quals es treballara el contingut transversal de l'educació vial.
- Missatges que es volen transmetre: cal conduir de manera responsable, no es poden sobrepassar els límits de velocitat; quan es condueix es posa en joc la vida dels altres.

Es tracta d'un anunci que, tot i la curta durada, pretén generar sensacions a partir de l'activació dels sentits, que és la manera de crear llaços cognitius entre nosaltres i el missatge institucional mitjançant un marcat "toc humà" (López Vázquez, 2007). Així, és un anunci on l'element emocional actua sobre les relacions cognitives del receptor/-a audiovisual³⁷⁷.

³⁷⁶ Lomas (1996: 147) defineix la connotació com "todo aquello que no es mostrado de una forma literal sino desplegado de manera simbólica mediante alusiones retóricas que parten de *saberes culturales* del lector".

³⁷⁷ Kapferer (1985) subratlla que, en la recepció audiovisual, una intensa reacció emotiva de vegades pot crear dificultats en les respostes cognitives, és el que Fattore (2005) anomena com a "vampirisme de la creació", que fa que, sovint, els efectes creatius d'alguns anuncis acaben difuminant el fons dels missatges que es troben inserits en el discurs publicitari.

L'anunci ens presenta un grau zero en la focalització visual, ja que el lloc que ocupen els tres personatges (la cambra de bany de la seua llar familiar³⁷⁸) no es correspon amb el lloc que cal pressuposar a la instància de l'enunciació (la carretera, que és l'indret compartit i per on hi circulen els vehicles de tracció motora i on ocorren realment els accidents).

Tal com anem veient l'anunci, els sentits ens ajuden a percebre les sensacions que la comunicació publicitària activa; així, la projecció psicològica és fonamental per tal de copsar les emocions que l'anunci activarà.

Aquesta projecció psicològica s'aconsegueix gràcies al fet que es tracta d'un anunci narratiu en el qual el nivell connotatiu predomina sobre el denotatiu, perquè el discurs verbal no ens informa de quines són les actituds i les maneres de conduir adequades, simplement ens presenta les terribles conseqüències de la velocitat excessiva, que pot provocar accidents. És, doncs, un anunci narratiu que:

No se articula como una experiencia emocional ajena a pretensiones significativas, sino que tiene como objetivo la transmisión de un relato de la forma más concisa posible pero también más inteligible para el público al que se dirige (Pérez Rufí, 2007: 111).

El nivell connotatiu és simbòlic; no s'expressa ni materialment ni en consonància a uns fets versemblants, perquè és poc probable que en el vàter de cap habitatge del món pugua succeir el que es narra en aquest anunci: és gairebé impossible que un cotxe hi col·lidisca, que, a més a més, precisament en aquell moment els habitants de la casa siguen allà dins i que queden greument ferits. S'esdevé, per tant, "una modelización simbòlica que hace que exista una transferencia simbòlica de la imagen a la realidad" (Hellín, 2007: 83).

Precisament per això anuncis com aquest només duren 30 segons, per evitar que s'esdevinga aquest vampirisme de la creació i que, per tant, a poc a poc es pugua anar perdent la intensitat del missatge que es vol transmetre.

³⁷⁸ El pare i el fill fins i tot van amb pijama, fet que encara intensifica més la presència d'aquest grau zero visual, perquè quan anem amb el cotxe per la carretera o per les ciutats mai no ho fem amb el pijama posat.

Més aviat són els codis no verbals els que fan la funció de coordinar significativament el missatge.

La combinació d'un ventall d'elements inserits en un context narratiu determinat (i que analitzarem a continuació) permeten associar en l'inconscient tot un seguit de precaucions i de missatges de prudència.

Per a Eco (1977: 62), en la publicitat la connotació "se establece parasitariamente a partir de un código precedente y no puede transitarse antes de que se haya denotado el significado primario".

L'alumnat al qual es recomana que vaja adreçat aquest anunci³⁷⁹ ja té interioritzats tots els significats primaris que poden habilitar l'ús de l'anunci com a eina d'aprenentatge.

L'anunci comença amb l'entrada de la mare al servei, on hi ha l'home i el fill. Empra el codi verbal per preguntar-los "¿Qué hacéis?". El seu home no contesta, i el fill somriu però tampoc no contesta, perquè està jugant i fent bromes amb el pare, intercanviant gestos i tocaments de cos en forma de pessigolles etc.

La mare, que des que ha entrat al servei (segon 5) s'ha situat a la dreta de les imatges, toca el cap del fill (segon 7), en un gest que esdevé una representació d'un codi no verbal encarregat de transmetre tendresa. Però tot seguit se'n va justament a l'altre costat del pla, mentre anuncia un "Vaya, dos" adreçat a l'home i al fill, que continuen sense fer-li gaire cas. Aquest desplaçament serveix per preparar l'espectador/-a per a la discontinuïtat argumental del que succeirà uns segons més tard.

Quan la mare ja es troba en aquest costat esquerre (segon 9), se'ns situa de gairó i amb els braços creuats, en una posició que Pease (1998) afirma que és típica d'aquelles situacions en les quals volem manifestar neutralitat: d'aquesta manera, no pren partit en l'intercanvi de gestos bruscos i bromes que

³⁷⁹ De fet, aquests significats primaris són força bàsics, i podríem dir que poden haver estat assimilats per alumnat de primer cicle de Primària, però s'ha considerat que l'anunci ha d'anar adreçat a alumnat més gran a causa de la duresa de les imatges finals, on, després del suposat cop que un cotxe els dóna, els tres membres de l'estructura familiar resten estesos a terra greument ferits.

estan mantenint el seu home i el seu fill. Tot plegat ens transmet una situació d'estabilitat familiar, que es veurà esguerrada en qüestió de segons.

Tot i la tendresa que desperta la veu del nen protagonista quan en el segon 14 passa a ser la veu en *off* de l'anunci, com que llavors ja s'ha produït el xoc entre el cotxe i la paret del vàter (i els tres personatges ja són a terra), hi ha una *comunicació identificativa* (Cabana, 2003). Aquesta comunicació identificativa situa en el centre de l'estructura organitzativa de l'enunciat publicitari la contrapart de l'intercanvi comunicatiu i la seua acció: s'intenten fer casar els desitjos de protecció que tot ésser humà sent per la seua família amb els personatges en escena.

Aquesta simbiosi emocional s'aconsegueix gràcies al fet que tot allò que veiem per la pantalla coincideix amb el que els personatges veuen, senten i necessiten. I nosaltres, com a espectadors/-es, "debemos pasar por sus ojos, por su mente, por sus instintos y necesidades" (Casetti i Di Chio, 1991: 250).

El discurs publicitari, per tant, presenta una instància d'emissió, però sobretot una instància de recepció, esperonada per la seua figurativització concreta: mentre veiem l'anunci experimentem una vivència infradiagètica, és a dir, completament inscrita en la vivència dels tres personatges que es troben en escena³⁸⁰.

Gràcies a la connotació comunicativa, la comunicació publicitària ha aconseguit que aquella distinció que altres vegades fem entre imatge mental i percepció mental³⁸¹ ara siga gairebé inexistent. Richardson (citada a Denis, 1994: 75) va estudiar en profunditat aquesta dicotomia, i va concloure que:

³⁸⁰ Diversos són els autors (Shor, 1992; Simone, 2000) que asseguren que el fet d'aconseguir que l'alumnat senta empatia per les situacions d'uns personatges és un dels mecanismes més efectius per assimilar coneixements.

³⁸¹ Amb tot, pensem que explicitar una argumentació que justifique la distinció lògica entre imatge mental i fenomen perceptiu és complex. Gràcies a les similituds que presenten aquests dos elements, alguns autors n'obtenen distincions, però gràcies a les afinitats altres estudiosos aconsegueixen presentar-hi dissonàncies: mentre que Ortells (1996) pensa que l'experiència perceptiva sol ser més viscuda i rica en detalls que la imaginativa, Sartre (1967: 62) opinava que "la imagen tiene la opacidad de lo infinito y la idea, la claridad de la cantidad finita y

-La *imatge mental* és l'estat en què percebem una visualització gràcies a un estímul exterior.

-La *percepció mental*, en canvi, és l'estat en què captem els objectes, les situacions o els fets de l'exterior, sense cap mena de necessitat d'estímul addicionals.

La inherent sensació humana de protecció, que agafa forma en l'anhel de no voler que els passe res als nostres éssers estimats, en aquest anunci aconsegueix transmetre'ns un missatge originat a partir del procés perceptiu que activa la seqüència final: els tres membres de la família reben l'impacte de la paret, que és enderrocada per un cotxe que anava a massa velocitat, segons el que s'interpreta del codi verbal del nen quan passa a ser la veu en *offde* l'anunci.

L'harmonia que hi havia entre els tres membres de la família durant els primers 13 segons de l'anunci havia realitzat un doble paper semiològic: com a model d'inspiració del que és la felicitat (per tant, com a element de idealització sensorialment compartida) i com a marc inclusiu de l'acció final (la desgràcia que els ocorrerà un instant després, concretament en el segon 14 de l'anunci).

En el segon 13, havíem rebut un so diegètic suspensiu (García Jiménez, 1996), atés que havíem escoltat un so de frenada però no disposàvem encara d'elements de judici per identificar-ne ni l'origen ni la relació que tenia amb els fets exposats (una família que es reuneix dins del servei de casa seua). Disposarem d'aquests elements de judici després.

En primer lloc, perquè de seguida veurem què ha passat: s'esdevé el sotrac de la paret i tots tres van a terra. Es produeix una "substitució" (Casetti i Di Chio, 1991), que, dins de la narrativa audiovisual, descriu aquells casos en els quals es produeix una variació estructural l'estadi d'arribada de la qual no té cap mena de relació amb el de partida: no hi havia elements discursius ni

analitzable". És, doncs, a partir d'aquesta experiència perceptiva que la publicitat connotativa *activa* és capaç de transmetre coneixements dins de l'acció educativa.

icònics que ens feren preveure que es poguera produir un accident de trànsit dins del servei d'una casa. Per tant, s'ha passat d'una trama A (una família convivint harmoniosament dins de casa) a B (la família rep l'impacte d'un vehicle), que només deriva d'A per successió.

Aquest accident de trànsit els deixa ferits a tots tres, però només percebem el sotrac de la paret. L'altre cotxe, el que els ha copejat, queda fora de camp i, per tant, en cap moment és vist per l'espectador/-a. Així, el moviment de càmera que ens mostra els tres membres de la família estesos a terra, ferits, té com a objectiu destacar-los dins del context comunicatiu, *retallar-los* del contínuum del qual en formaven part, amb la conseqüència, d'una banda, de mostrar només una part d'allò que és (o que podria ser) real, i, de l'altra banda, obligar-nos a suposar l'existència de la resta dels fets (com deuen haver quedat els integrants de l'altre cotxe, etc.).

En segon lloc, quan el codi verbal ens proporcionarà aquests elements de judici: el nen, a partir del segon 17 ens anuncia (amb una veu en *off* homodiegètica³⁸², ja que en realitat no podria parlar-nos perquè ell roman estés a terra, greument ferit, al costat del seu pare i de la seua mare) que: "si cres que por correr un poco con el coche no pasa nada, puedes hacer daño a gente que ni siquiera conoces, como a mi madre, a mi padre y a mí", un missatge que a més a més queda reforçat perquè apareix escrit en la pantalla.

Hem assistit, per tant, a una associació neutralitzada (Carmona, 2000), que és el que succeeix quan un pla està relacionat amb els altres pel simple fet d'estar units en la successió temporal: la posada en sèrie constitueix un univers inconex (quina relació hi ha entre el servei d'una llar familiar i la circulació vial de les carreteres?) l'organització de la qual ha de ser construïda com a hipòtesi³⁸³.

³⁸² El narrador homodiegètic és aquella instància de l'enunciació que, com a personatge que és, assumeix la funció d'explicar la història i de comunicar informacions, que ha obtingut gràcies a la seua intervenció en la diègesi.

³⁸³ Tal com ens fa veure De la Torre (2005), és el que passa també en gran part del cinema modern, on els falsos enquadraments (els *raccords*) emfasitzen el caràcter d'element retòric

La hipòtesi es veu reforçada i complementada per allò que apareix a continuació: una altra veu en *off*, la d'una narradora heterodiegètica³⁸⁴, que diu (i torna a aparèixer escrit en la pantalla), amb una clara intenció de narrador moralitzant³⁸⁵: “el verano está lleno de vida, y de vides. Respétalas. Porque viajar es vivir”.

La veu en *off* heterodiegètica estableix la continuïtat serialitzada de la veu en *off* del nen, que havia aparegut abans, i totes dues tenen l'objectiu de posar els codis verbals (els enunciats verbals que ens comuniquen) al servei de l'impacte de la imatge que hem vist, amb els tres membres de la família estesos a terra, per tal que ens resulte possible adquirir una relació amb la imatge més pròxima a aquella que tinguem amb la realitat³⁸⁶. I, al capdavall, la imatge dels tres membres de la família ferits és una imatge conativa, canalització visual de la funció apel·lativa dels enunciats lingüístics, imatge a partir de la qual es convida l'espectador/-a a pensar d'una determinada manera; perquè, una vegada l'hem acabat de veure, el recorregut unidireccional del discurs publicitari es canalitza en una transformació conjuntiva: el receptor/-a, a causa de l'activitat cognoscitiva desplegada pel discurs, assimila el missatge.

Les dues veus en *off* tenen com a objectiu, per tant, projectar sobre la breu trama que ha bastit l'enunciació publicitària la mirada d'uns espectadors

que té la pel·lícula i ens obliguen a percebre-la i a analitzar-la com a tal, és a dir, allunyada dels paràmetres realistes que la forma hegemònica acostuma a comportar.

³⁸⁴ El narrador heterodiegètic conta una història en la qual no s'hi implica com a personatge. Se situa en un moment posterior a la història que conta (García Jiménez, 1996), per això pot contemplar els fets que aquest anunci ens presenta, que són d'una duresa extrema, com una *totalitat* acabada.

³⁸⁵ Per a García Jiménez (1996: 121) el narrador moralitzant “trata de influir en el comportamiento de los espectadores”.

³⁸⁶ Efectivament, en el dia a dia l'alumnat no deu estar avesat a veure persones ferides i sagnant.

concrets, i s'acaben erigint en dos “gestos semàntics”³⁸⁷ (Gubern, 1987) que pertanyen a l'àmbit d'allò pròpiament espectacular.

D'aquesta manera, les dues veus en *off* contenen una intencionalitat més aviat descriptiva, canalitzada cap a una expressivitat de tipus connotatiu; la història posada en escena durant l'anunci per part de l'enunciació publicitària no resulta del tot vàlida per ella mateixa, sinó que ho fa gràcies al sentit que li atorga l'operació representativa.

L'enunciació publicitària proporciona i insinua totes les estratègies discursives i les combinacions de codis verbals i no verbals possibles i imaginables amb la finalitat de combinar les relacions proxèmiques entre el narrador, els personatges i l'espectador/-a.

Aquest anunci és un exemple evident de les possibilitats pedagògiques que amaga la publicitat institucional no tant com a perllongació de la realitat de la pantalla sinó com a manera eficaç de transmetre una segmentació dramàtica i simbòlica de l'enunciació publicitària³⁸⁸.

³⁸⁷ Carmona (2000: 56) afirma que “los gestos semánticos son un elemento de apoyo para el espectador (...) y sus límites de pertinencia ni siquiera tienen que venir marcados por su asunción de aquellas reglas establecidas, cuyo carácter de constructo, sin embargo, pueden ayudar a desvelar”. De fet, és el que succeeix en aquest anunci.

³⁸⁸ Convé apuntar que aquest fet és compartit per la immensa majoria dels anuncis que fan referència a accidents de trànsit pertanyents tant a la DGT com a institucions públiques d'altres països. Especialment significatius per aquesta segmentació dramàtica (excessivament impactant) són dos d'aquests anuncis, que pertanyen a campanyes d'educació vial de Txèquia: <https://www.youtube.com/watch?v=BBasR4sHCB0>
<https://www.youtube.com/watch?v=EU7DLVVazWQ>

8.3 L'EQUILIBRI ENTRE LA CONNOTACIÓ I LA DENOTACIÓ³⁸⁹: UN ANUNCI DE LA DGT

(<https://www.youtube.com/watch?v=Vocm4hguYqE>)

- Agent que encarrega l'anunci: DGT.
- És un anunci que es pot emprar a tota la secundària (per a la matèria de tutoria) o a segon i quart d'ESO (per a física).
- Té una durada de 30 segons.
- És un anunci que es podria utilitzar tant en una classe de tutoria (per treballar el contingut transversal de l'educació vial) com en les classes de física en les quals es treballarien els continguts: concepte d'acceleració (segon d'ESO) i els exercicis numèrics (quart d'ESO).
- Missatges que es volen transmetre:
 - a) Tutoria: cal posar-se el cinturó de seguretat, hem d'ubicar els nens que vagen dins d'un vehicle en les cadires habilitades per a ells.
 - b) Física: La llei de la inèrcia (o primera Llei de Newton)

Aquest és un d'aquells anuncis que aconsegueixen combinar un escenari de suggestió connotativa (gràcies a un seguit d'estímul estètics i de propostes altament emocionals) amb un desplegament denotatiu, replet de referències lingüístiques que informen de les qualitats o dels avantatges de l'objecte o del missatge anunciat.

L'anunci està compost per cinc microrelats en els quals els protagonistes pateixen una desgràcia, ocorreguda a causa d'alguna imprudència esdevinguda dins d'un vehicle, cosa que provoca que en vegem les conseqüències (perquè cada microrelat ve acompanyat d'un altre relat, que

³⁸⁹ Lomas (1996: 147) defineix la denotació com "el conjunto de elementos sensorialmente observables en una imagen (personajes, objetos, acciones, escenarios, movimientos, líneas, colores, luz, texturas...). En una lectura denotativa de las imágenes nos limitaremos por tanto a enumerar sus rasgos materiales: formales, temáticos o argumentales".

conté una informació científica que ens explica el dany físic que els provoca la imprudència comesa). D'aquesta manera, els 5 microrelats actuen com a suport i el narrador heterodiegètic, és a dir, un narrador totalment aliè als 5 microrelats, pot abraçar amb una única representació discursiva diversos moments pertanyents a diferents històries, tot i que tenen el nexa comú de la imprudència comesa (i de les conseqüències terribles, en forma d'explicació física, que aquesta imprudència comporta).

Es pot dir que les històries que se'ns expliquen, totes posades al servei d'una sèrie d'imprudències humanes, transcendeixen la seua condició de motius i assumeixen la condició de discurs; es tracta d'una condició reforçada per la part científica, per l'explicació física³⁹⁰ que acompanya cada microrelat quan se'ns ofereixen els exemples: persona llançada contra un vidre, persona deixada caure des d'una alçada considerable, etc. Així, aquests exemples del camp de la física constitueixen una "sanció" (Carmona, 2000), això és, una mena de judici sobre la imprudència. En aquest anunci, per tant, la narració audiovisual és una concatenació de situacions en les quals hi ocorren uns fets (tràgics) que s'interrelacionen a un exemple del camp de la física, que opera com a explicació empírica sancionadora.

Més que germen, els temes són un embastament dels relats; són indissociables de la història i elements auxiliars d'una (posterior) explicació científica: com s'ha esmentat anteriorment, cada microrelat té el seu corresponent exemple físic.

Les imatges són una petjada especular d'algun esdeveniment que, certament, podria ser totalment real, atès que parla de fets tan quotidians com no posar-se el cinturó, etc.

Totes les imatges que apareixen, a més a més, expressen un punt de vista, carregat d'intencionalitat i de judici sobre allò que se'ns mostra, ja que la mera operació de retallar algun enquadrament en el *continuum* d'allò visible

³⁹⁰ Les cinc explicacions científiques tenen fidelitat empírica.

hauria de ser llegida com una operació reveladora d'una voluntat³⁹¹, o d'un sentit.

La posada en escena dels cinc exemples físics que acompanyen cada microrelat té la capacitat de traslladar-nos més enllà de la concepció normalitzada que posseïm sobre què és la realitat, i ho pot fer a partir de la construcció d'uns exemples imaginaris però que són totalment versemblants, capaços de:

- Deixar en suspens la descreença dels espectadors, sobretot a través d'una manera impactant de produir efecte de realitat (per a la classe de tutoria).
- Vertebrar i relacionar la teoria vista a l'aula amb la pràctica³⁹² (per a la classe de física).

Els cinc espais escènics que apareixen són elements organitzadors dels relats, per això “se convierten en signos mnemotécnicos que hacen legibles los espacios, y también en propagadores e intérpretes de los indicios de los personajes o de las acciones que les suceden” (García Jiménez, 1996: 366).

El primer microrelat presenta una successió de plans angoixant: s'esdevenen sis plans en cinc segons. Presenciem l'accident que té una dona que no portava cinturó i els codis verbals posats en boca del narrador ens informen que “Sin cinturón de seguridad el impacto contra el parabrisas equivale a esto”, i, llavors, en el segon 6 veiem l'exemple físic que es correspon

³⁹¹ Al cap i a la fi, aquest és el sentit i l'objectiu essencial de la publicitat, tant de la comercial com de la institucional.

³⁹² Cal tenir en compte que “la función de la teoría que se utilice en toda acción educativa debe ser la de una concienciación que culmine en una perspectiva estructural sobre la realidad “ (Pallarès Piquer, 2014a); per això:

El modo en que los profesores y educadores pueden mejorar su práctica educativa estriba en que quieran mejorar los motivos de sus decisiones frente a la pluralidad de variables que intervienen. Y el modo de mejorar los motivos es ampliar las teorías que las sostienen, es decir, mejorar las fuentes, de todo tipo, que han colaborado a su elaboración y mantenimiento (Gil Cantero, 2001: 38).

amb la imprudència vial: veiem una imatge en la qual algú llança un xiquet des d'una alçada considerable.

Tot l'anunci té aquesta estructura: presentació de l'accident vial mitjançant les imatges d'un microrelat on el (o els) personatges cometem la imprudència i tenen l'accident, i, després, quan arriba l'exemple corresponent a la llei física, tenim una doble font d'informació:

-Informació de l'equivalent físic de l'impacte amb els codis verbals (la informació que ofereix el narrador).

-Un imatge en forma de nou microrelat que exemplifica aquella informació física que el narrador ha apuntat.

Així, tenim un exemple d'*airbag*, i la corresponent informació física sobre a què equival l'impacte quan topem frontalment: se'ns informa que encara que salte l'*airbag* s'esdevé un impacte important, amb l'exemple físic corresponent (un home agredint frontalment a un altre amb una maça); uns passatgers que van en la part de darrere del cotxe però que no porten el cinturó, per això van a parar contra els passatgers de davant del cotxe (i l'exemple físic posterior són un home³⁹³ i una dona que són copejats per darrere amb una bola immensa); un nen que va darrere sense cadira homologada i que va a parar contra el vidre de davant (i l'exemple físic és un nen situat en un rail i que és llançat contra una immensa vidrera); i un darrer microrelat on uns passatgers surten disparats del cotxe (en l'exemple físic que l'acompanya hi veiem un home projectat contra un mur).

A partir del segon microrelat, quan ja ha ocorregut l'accident inclòs en el microrelat, l'espectador/-a ja preveu i fins i tot ja espera un "espai definit" (Casetti i De Chio, 1991) en forma d'exemple físic que explique a què equival l'impacte de l'accident que les imatges li han presentat.

³⁹³ No és casual que l'home, abans de rebre l'impacte de la bola per darrere, es gire cap a l'esquerra i mire la dona: és un "diàleg visual" (Fernández Díez i Martínez Abadía, 1999); els diàlegs visuals són uns moviments que es converteixen en una mena d'acció interior del personatge que els fa, són "un acto de comunicació (...) a la vez icónico y dramático, que anticipa algo que va a suceder, normalmente negativo" (García Jiménez, 1996: 230).

En l'anunci s'esdevé un equilibri entre la informació que presenta el narrador i la força expressiva de les imatges, sobretot gràcies a l'organització íntima de les situacions: el valor específic de la desgràcia que pateix cada personatge s'inscriu en un esquema axiològic dual, que s'organitza per oposició: imprudència/compliment de les normes.

Immersionats en el clima creat per l'enunciació publicitària, l'acció moral present en altres anuncis institucionals potser s'apaivaga, perquè els dubtes i els fets ocorreguts en els microrelats no són simples etapes en el recorregut de les seues vides, més aviat es converteixen en alguna cosa que afectarà el seu estat físic, atés que un accident de trànsit té unes seqüeles importants per a les persones.

Els valors que els codis verbals (el narrador) transmeten es col·loquen en sistemes contraposats que, a causa de la curta durada de l'anunci (són 5 microrelats i els seus corresponents exemples físics, tots ells inserits en 30 segons) han d'identificar-se amb axiologies pròximes al sincretisme, però en cap cas es troben dotades de permeabilitat: no hi ha possibilitat de coexistència de punts de vista divergents, atés que les lleis físiques que acompanyen a cada microrelat són el que són, ciència i, per tant, dades inflexibles. Segurament per això els codis no verbals referents al paralenguatge³⁹⁴ han estat obviats. De fet, els cinc microrelats i els cinc exemples físics que els acompanyen i que els complementen només ens mostren explícitament el rostre de l'home que copeja amb una maça un altre home idel nen que serà llançat contra la vidrera.

³⁹⁴ Hem vist i analitzat el paralenguatge en l'apartat 7.5 de la tesi. En un anunci com aquest, s'hagueren pogut emprar els *diferenciadors*, elements del paralenguatge que modifiquen les paraules i els seus trets supragmentals tals com plors, crits, etc. Però no ha estat així perquè l'enunciació publicitària ha decidit que es tracte de personatges inexpressius, situats en una situació que els acompanya i sobre la qual ells actuen malament, perquè no compleixen les mesures de seguretat vial reglamentàries i pertinents.

Cal destacar el paper rellevant que desenvolupen els sorolls³⁹⁵. Tots ells (frenades, so de l'impacte de la persona amb el vidre, etc.) fan de suport o reforcen els elements presents en el camp visual .

Així doncs, els codis no verbals són menys explícits que en altres anuncis, atés que els personatges no es poden moure ni desplaçar per cap espai físic (van dins d'un vehicle) i, tret d'aquell personatge que hem comentat que es gira cap a l'esquerra, la resta no tenen temps de realitzar gestos kinèsics, etc.

Es tracta d'un anunci en el qual, a diferència dels altres que s'han analitzat, la posada en escena de les imatges no s'estructura com una aproximació de les seqüències com a peces d'un puzle audiovisual. Ací, l'enunciació publicitària exigeix una càmera que capte flagrantment tot allò que el microrelat té de *rea*³⁹⁶, s'ocupa de demanar unes escenes en què la successió dels esdeveniments que es recullen coincideix amb la representació de l'exemple físic que després apareixerà en escena. Tot respon, en certa manera, a aquell dogma Aristotèlic que deia que per convèncer un interlocutor cal col·locar-lo en una posició en la qual es trobe amb la impossibilitat de rebutjar la proposició que se li fa.

És un anunci que basa la seua eficàcia en el règim de la "narració forta" (Casetti i Di Chio, 1991), ja que posa l'èmfasi sobre cinc situacions³⁹⁷ ben dissenyades i interconnectades emocionalment entre si. Això vol dir que, tot i la curta durada de cada microrelat, en cada fase del relat es posen en joc tots els elements narratius: entre ells desenvolupa un paper fonamental l'acció, ja siga

³⁹⁵ Pensem que, en cas d'emprar-se l'anunci per a la classe de tutoria, com que la prioritat seria el vessant connotatiu, en el visionatge de l'anunci dins de l'aula caldria apujar el volum per tal que els sorolls arribaren amb claredat a l'alumnat.

³⁹⁶ En l'anunci del váter es prioritzava el vessant connotatiu, és a dir, s'evocava a la part emocional de l'espectador/-a per tal de conscienciar-lo. Ací, en canvi, la part emocional es combina amb la denotativa, per això s'argumenten científicament (des del camp de la física) les conseqüències a les quals ens porten els mals hàbits.

³⁹⁷ Com s'ha fet palès, cada una d'aquestes cinc situacions conté un microrelat i el seu corresponent exemple físic, presentat també en forma de microrelat.

com a desenllaç tràgic (els microrelats) o com a forma d'explicació científica (l'exemple físic que acompanya cada microrelat). I ací és on cal situar la "composición arquetípica que bien pudiera definirse como tautología prolongada, entendiendo que entre el pimer miembro (A) [el relat audiovisual en forma d'imprudència] y el segundo (también A) [el relat en forma d'exemple físic que explica el que havia esdevingut en el relat de la imprudència] se desarrolla el cuerpo central del anuncio. Este cuerpo discursivo cumple la función de justificar los elementos del marco tautológico" (Sánchez Corral, 1997: 216).

La presència d'aquesta estructura circular fa que l'estratègia que l'enunciació publicitària ha triat pugui entrar en relació amb la superestructura. Van Dijk (1992: 143) ens informa que:

Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura más, especial y global, sino que a la vez determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con estas partes del texto previamente ordenadas. La expresión formal sería la siguiente: una superestructura se plasma en la estructura del texto (...). Es decir, que la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta.

Per tant, la superestructura en la qual es basa l'estratègia d'aquest anunci és com una mena de prototip que caldria omplir amb el contingut semàntic, cosa que fa que aquest concepte esdevinga clau en l'àmbit cognitiu, perquè organitza el procés de lectura, de comprensió i de reproducció del discurs (Van Dijk, 1992: 69).

En el cas de la publicitat, aquesta organització del contingut fa referència, a més a més, al seu grau d'importància i per això funciona, paral·lelament, com un indicador de rellevància o d'irrellevància, segons la part en què hi aparega.

Així, tots aquests factors i elements es fan presents *de facto* per tal de facilitar la comunicació. La superestructura de l'anunci acaba funcionant com

un element cognitiu i també com un element comunicatiu. És per això que permet “al lector comprender un texto con apenas ojearlo, ya que el reconocimiento del esquema le facilita la labor de comprensión” i per això s'erigeix també com “un esquema que guía y orienta al receptor” (Rey, 1996: 62).

D'aquesta manera, l'acció funciona com a nexa entre els elements constitutius d'una situació, i, alhora, com a mitjà de transició entre les diferents situacions. Amb tot, i ací rau la força comunicativa que permetrà que aquest anunci siga una eina d'aprenentatge per a l'alumnat, les diferents històries s'associen pel seu contingut més que no pas per una coexistència efectiva d'allò representat.

El resultat és un anunci que amb la conjuminació del vessant connotatiu i denotatiu conforma un discurs publicitari d'unitat, que no es recolza sobre la permanència dels plans sinó sobre la capacitat d'amalgamar-se dels elements verbals i no verbals; i també sobre la facultat de relacionar els esdeveniments que es narren, perquè qualsevol possible juxtaposició casual és substituïda per les relacions causals i lògiques de la ciència física. D'aquesta manera, l'acció de cada personatge (típica de la publicitat) queda substituïda per una forma particular d'inacció, perquè tots acaben malferits.

L'equilibri entre els elements connotatius i els denotatius és el que proporciona al discurs publicitari d'aquest anunci una mena d'imatge total, capaç tant de generar emocions com de concretar i vertebrar continguts didàctics inclosos dins de la disciplina acadèmica de la física. En virtut de la combinació entre el poder suggestiu de les imatges i el poder de convicció dels arguments, el destinatari és *atrapat* en el poder comunicatiu de l'enunciació publicitària, perquè se li va tancant la possibilitat de “desviarse en la lectura por el efecto que produce la acción de reenvío desde el final al principio” (Sánchez Corral, 1997: 215).

8.4. LA UNIÓ DELS TRES ESPAIS DE L'ENUNCIACIÓ PUBLICITÀRIA: UN ANUNCI SOBRE L'ÚS RACIONAL DE L'AIGUA.

(<https://www.youtube.com/watch?v=rtrG9NwOkec>)

- Agent que encarrega l'anunci: institució de medi ambient.
- És un anunci que es pot emprar a tota la Primària i a la Secundària.
- Té una durada de 40 segons.
- És un anunci que serveix per a la classe de Coneixement del Medi (anomenada Ciències Naturals a la Secundària).
- Missatges que es volen transmetre: el valor de l'aigua; fer un bon ús de l'aigua.

En aquest cas, es tracta d'un anunci protagonitzat per un xiquet, que deu tenir aproximadament un any, i també hi surten el seu pare i la seua mare.

Les reaccions emocionals proposades flueixen a través de les rialles que els participants del relat posen en evidència emfàticament³⁹⁸.

Els tres personatges tenen la característica de no disposar de cap tret remarcable, de la mateixa manera que ocorre amb la immensa majoria dels infants que apareixen en la xicoteta pantalla participant dels espots infantils (Remolar, 2009). Fa l'efecte que el discurs publicitari busca això, trobar individus d'allò més comuns que simbolitzen la totalitat dels espectadors potencials.

D'aquesta manera, es fa possible una millor identificació amb l'anunci: els que podrien gaudir d'una experiència com aquesta (una interacció socio-familiar esdevinguda dins de la llar familiar entre uns pares i un fill) podrien ser qualsevol dels que observen l'anunci.

³⁹⁸ En el cas del pare i la mare, però, les rialles després deixaran pas a uns rostres més aviat de sorpresa.

Aquest fet cristal·litza en un altre factor més: en la identificació dels receptors per part de l'enunciació publicitària, ja que “la recreación de escenas de la vida real, o más bien con apariencia “de la vida real” se destina, indudablemente, a favorecer los mecanismos de identificación del receptor, con la imagen ofrecida por el anuncio (Saborit, 2000: 155).

Podem dir que és un anunci estructurat en un triangle d'instàncies enunciadores, distribuït en tres espais diferenciats: un, ocupat pel narrador, que pot ser anomenat *espai off homogeni*³⁹⁹ (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989); un altre ocupat pels actors (i connotat per tots els elements dels codis no verbals, que després seran analitzats en aquest apartat), anomenat *espai in homogeni*; i, finalment, l'espai que ocupa el receptor de l'anunci, en el col·legi o en el menjador de casa seua, l'*espai off heterogeni*.

En anuncis com aquest, l'*espai off heterogeni* és la cruïlla a la qual van a parar totes les veus, totes les mirades i totes les accions de l'espai homogeni, caracteritzat com un espai especular:

No hay (...) lugar para otro espacio, para un espacio narrativo; tan sólo (...) un espacio especular: aquél de la figura seductora que se me ofrece, y aquél donde yo mismo, espectador seducido, habito. Tiene lugar, así, una tendencial abolición del universo narrativo: la voz que me habla, el actor, el objeto, no están allí, en otro lugar, sino aquí, para mí, delante de mi mirada. No hay, entonces, diferencia de espacio ni de tiempo: él –la voz, el actor, el objeto- se me ofrece en un único espacio-tiempo: el permanente aquí y ahora de lo imaginario (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 24-25).

³⁹⁹ Antía López, (1988: 102-103) caracteritza a través dels següents mots aquest espai off homogeni que, segons l'autora, s'explicita com a símbol d'allò inassolible per part de l'enunciatari. L'espai off homogeni és “un off que contribuye a crear un espacio referencial que, mostrado en campo, tenga continuidad fuera de campo; se trata de un espacio que proseguirá más allá del límite del cuadro, del campo de visión. Presupone, así, la existencia de un espacio referencial autónomo, por tanto, contribuye a construir un universo narrativo independiente del espectador –de su deseo de ver(lo) todo”.

Però, això no obstant, “el espacio off homogéneo no cumple una función narrativa, es decir, no constituye el lugar donde algo relevante en términos narrativos sucede, lo que implicaría que el espacio introduciría lo misterico (literalmente: lo in-visible) en la trama, luego funcionaría con autonomía respecto de la mirada del espectador”.

La convergència dels dos espais és una de les dimensions típiques d'anuncis com aquest. Segons Sánchez Corral (1997), allò que l'enunciació publicitària intenta fer per tal de bastir un discurs convincent (i, des del punt de vista pedagògic, convertible en continguts didàctics que puguen ser assimilables per part de l'alumnat) és fer-los coincidir els dos, el diegètic i l'extradiegètic, i, d'aquesta manera, aconseguir l'objectiu: que l'espectador/-a s'identifique amb la idea que l'anunci institucional transmet:

[...] los operadores de "desembrague", que hacen posible la espacialización, en la publicidad tienen como finalidad el identificar el aquí del acto enunciativo con el aquí del enunciado, o sea, hacer coincidir el lugar del destinador con el lugar de la marca comercial, y de esta forma, posibilitar la fusión de voces narrativas: con frecuencia sucede que no sabemos si habla el producto o el enunciador del producto, porque lo hacen desde el mismo y único lugar del aquí. En el extremo opuesto se sitúa el allá del consumidor, cuando éste permanece disjunto al objeto y, por ello, en estado de carencia. El desplazamiento que proponen las instancias estratégicas de la comunicación (...) consiste en pasar del allá de la carencia al aquí de la satisfacción de la carencia mediante la conjunción con el objeto del deseo. Esto quiere decir que, aunque a primera vista las posiciones de los actantes parezcan estáticas ya que predominan los enunciados de estado, éstos presuponen continuamente enunciados del hacer transformacional, como lo vienen a demostrar las permanentes invitaciones a pasar del allá al aquí a través de verbos de movimiento, a olvidar el espacio habitual de la vida cotidiana para entrar en el espacio edénico de la publicidad (Sánchez Corral, 1997: 290).

La confluència de l'espai *in* homogeni amb l'espai *off* heterogeni ací s'aconsegueix fonamentalment a partir de la tendresa que traspua de les imatges i del missatge d'autonomia que es desprén de l'actuació del xiquet quan es deixa anar de la mà del pare però decideix ignorar la mare i encaminar-se cap a l'aixeta.

De fet, la base narrativa de l'anunci és aquesta: les expectatives que la mare deposita sobre el fill, ja que quan el xiquet s'allibera del pare la mare pensa que ho fa per anar als braços d'ella⁴⁰⁰. L'organització íntima i suggestiva

⁴⁰⁰ Tots els "codis de la figuració" (De la Torre, 2005) de la trama narrativa s'estructuren al servei d'aquesta hipòtesi: el xiquet s'allunya del pare perquè vol anar amb la mare.

de la narració audiovisual evidencia la presència d'aquesta expectativa. I la música *formant* "crea una atmòsfera para expresar no el modo como perciben los personajes el espacio, sino el modo como lo habitan"⁴⁰¹. La función formante de la música crea un aura sensible y emotiva que no perciben los personajes, pero que determina el modo en que estos son percibidos por el lector" (García Jiménez, 1996: 269-270). De fet, l'argumentació icònica necessita el suport d'aquesta música.

L'anunci comença amb un primeríssim pla de la mare somrient i de gairó. És un primeríssim pla en el qual l'expressió no verbal de la cara de a mare denota interès (Pease, 1998).

El següent pla ens presenta el pare acompanyant el nen (caminant tots dos); al nen se li presenta un obstacle, un graó⁴⁰², però va agafat de la mà del pare, la qual cosa fa que, tot i trontollar, finalment aconseguisca abaixar-lo sense caure a terra. No és gens casual que el tercer pla siga un primeríssim pla de les mans de la mare, atés que aquest pla el que fa és informar-nos que es troba predisposada a rebre el fill als seus braços.

Quan el fill s'esmunyeix de les mans del pare, s'esdevé el moment en el qual l'espai proxèmic que hi havia fins aquell moment queda totalment trastocat: el nen camina lliurement envers el lloc on és la seua mare. Els tres plans següents duren només un segon i ens mostren un primer pla dels peus (segon 16), un primer pla llarg del nen somrient (segon 17) i el nen a terra, perquè ha caigut (segon 18). El pla següent ens mostra la mare rient per la caiguda del fill (segon 19), antesala del pla en el qual el nen, de quatre grapes, es torna a alçar. Ja dempeus (segon 24), tot ens fa pensar que l'avançament proxèmic el porta definitivament als braços de la mare, però el pla dels segons 26-27 és el moment climàtic de l'anunci: la mare obre els braços i el nen passa de llarg. Tots els elements icònics que hem vist fins ara han estat ínexs que

⁴⁰¹ És precisament per això que hem determinat que la proxèmica és l'element no verbal essencial d'aquest anunci.

⁴⁰² La presència d'aquest obstacle ajuda a refermar el lligam emocional pare-fill.

buscaven crear efectes interpretatius mitjançant la creació de pistes contextuais de lectura que ens abocaven a pensar que el nen volia anar amb la mare.

Però no ha estat així i, en el pla següent (segon 28) el nen va avançant fins que surt de pla per situar-se en *fora de camp*, per això no sabem cap a on va; veiem la mare seguint-lo i situant la seua mirada en aquest fora de camp, de gairó, seriosa.

Per tal de donar sentit al discurs narratiu de l'anunci, aquesta mirada al fora de camp de la mare serà recoberta semànticament, immediatament:

[...] se trata de miradas que recibe directamente el espectador, y que contribuyen a fundar un espacio diegético, el contracampo homogéneo, desde el cual algo, polariza el interés –del personaje y del espectador-. Habitualmente, en publicidad, cuando este campo se activa, se ubica un objeto, un personaje, que ejercen el papel de focalizadores, de reubicadores, de nuestra mirada –a la búsqueda permanente de ser saciada-, y así, el contracampo homogéneo, cuando es actualizado, sirve, antes que para introducir un espacio oculto al acto de mirar, como coartada para introducir una nueva direccionalidad en nuestra mirada.
(López, 1988: 54).

El pla següent ens mostra el pare, amb cara de sorpresa. Encara ens trobem immersos en un enigma que "pone en marcha los mecanismos conativos del suspense" (Hellín, 2007: 147) fins que el pla del segon 29 ens dóna la clau: arribat, doncs, el final del joc visual i especular de la primera part de l'anunci (fins que no veiem l'aixeta), se'ns introdueix el motiu de la trama, el nen s'havia adreçat cap a l'aixeta perquè aquesta era oberta i havia decidit desplaçar-se cap a ella i tancar-la.

El nen, així, adopta un comportament que no és típic de la seua edat, desenvolupa un rol que, en realitat, queda reservat al món dels adults. En aquesta atribució d'un rol d'adult a un nen, rau una part important de la força pedagògica de l'anunci: el pla cognitiu del missatge pot situar-se en mans de l'espectador/-a implícit, per això "serà el destinatario quien otorgue premios o determine sanciones (simbólicas)" (Casetti i Di Chio, 1991: 255). Per si encara

haguera quedat algun dubte, el missatge és acompanyat pels codis verbals que apareixen en la pantalla: “El agua es demasiado preciosa para desperdiciarla”.

En el pla que abraça els segons 33-34 s'esdevé una sinècdoque visual, ja que la mà i el braç del nen (que s'encarreguen de tancar l'aixeta) expressen la totalitat de la seua persona, això és, la part representa la totalitat⁴⁰³.

Quan el nen ha dut a terme l'acció, és a dir, quan ja ha tancat l'aixeta, somriu (segon 36), llavors tornen a aparéixer els codis verbals “Adopta una actitud a favor del planeta” (segon 38).

Una vegada el nen ha avançat proxèmicament i ha arribat on volia, l'espai on s'ubicava l'aixeta el que fa és actuar com una isotopia⁴⁰⁴ que, de manera metafòrica, aporta el seu gra seductor de forma dissimulada en el repartiment de forces que s'opera al llarg del relat.

L'anunci es clou amb una imatge que té unes connotacions positives en la ment del destinatari: una “prueba significativa” (Hellín, 2007: 147) expressada amb els codis no verbals, la cara de satisfacció del nen, en un primer pla. Aquest somriure emfasitza les diferents connotacions al·legòriques i deixa en un segon pla la denotació.

⁴⁰³ Per a Péninou, aquesta també és una de les figures retòriques principals en publicitat, per les varietats icòniques i narratives que ofereix: “La sinècdoque (...) se ofrece (...) como una vía particularmente interesante para los que deseen mantener la presencia visual del objeto a promover, transmitiendo al mismo tiempo un mensaje predicativo. Mediante una reducción característica, mantiene la representación del objeto, pero sin provocar (...) su debilitamiento o su destino. En la imagen construida sobre la sinècdoque, el objeto sometido a tratamiento no evacua ni cede lo esencial del espacio. Muy al contrario, efectúa una reconquista tanto más espectacular cuanto que sólo moviliza en su beneficio uno de sus elementos constitutivos (...)” (Péninou, 1978: 119).

⁴⁰⁴ Les isotopies publicitàries es defineixen com a mecanismes d'homogeneïtzació dels seus discursos. En concret, Sánchez Corral (1997) defineix la isotopia com un “término tomado por la semiótica del ámbito de la física y de la química, que viene a significar una agrupación de clasemas reiterados homogéneamente a lo largo del discurso, lo que, evidentemente, proporciona claves de lectura para configurar el universo temático y axiológico de la publicidad. Estamos, pues, ante un conjunto redundante de categorías semánticas” (Sánchez Corral, 1997: 350).

Així, l'objectiu que el nen s'havia marcat quan s'havia alliberat dels braços del seu pare apareix reforçat per la perenne felicitat.

La mostra evident de la felicitat del protagonista es converteix en una visualització d'emocions que facilita de manera clara i contundent la nostra identificació amb ell (Remolar, 209). De fet, per a Ferrés (1996) aquesta característica no és única de la publicitat sinó que, per extensió, es dona en la majoria de les produccions televisives que no són informatius, cosa que ajuda a explotar i a magnificar els processos identificadors i associatius amb els models que apareixen en les pantalles. Aquest final permet una resolució definitiva de les relacions existents entre els motius de la història⁴⁰⁵.

Cal fer esment al fet que l'estat de mancança que *sentia* el nen (perquè observava que l'aixeta era oberta) no se'ns havia manifestat explícitament, no es mostrava com un estadi possible en cap moment de l'anunci, malgrat que l'enunciació publicitària ho tenia planificat així.

A més a més, la satisfacció dels desitjos del nen no acaben de curullar-se en el relat: com que es tracta d'un anunci institucional, els desitjos es deixen en l'aire a l'espera que el receptor/-a audiovisual reflexione sobre el valor de l'aigua i sobre la impotència que sentiríem els humans si aquest bé tan preuat s'acabara.

Això no obstant, sí que es produeix una "reparació de la falta" (Casetti i De Chio, 1991) per part del nen, que esmena una acció incorrecta duta a terme pels seus pares (deixar-se l'aixeta oberta), fet que possibilita que, tal com passa en molts dels anuncis protagonitzats per nens, l'adult, en certa manera, acabe sent ridiculitzat⁴⁰⁶ (Remolar, 2009) i sotmés a la solució que aporta el

⁴⁰⁵ Convé recordar que no sempre és així: en algunes ocasions la planificació de l'enunciació publicitària estableix que els motius de la història no queden resolts; en aquests casos, l'espectador/-a es queda amb el dubte de com acaba la història fins que, al cap d'unes setmanes, pot veure la segona part de l'anunci.

⁴⁰⁶ Aquesta manera de fer quedar malament els adults que inclouen moltes de les enunciacions publicitàries protagonitzades per nens i per nenes planteja un debat entre els estudiosos:

La línea que divide el sano ejercicio del poder infantil de un antiadultismo destructivo es muy delgada, y son muchos los que creen que ya se ha

nen, una solució que determina el canvi actancial amb una concatenació de plans d'imatges que, prèviament, han estat repartint el pes icònic, sonor i connotatiu de l'anunci.

8.5. LA DENOTACIÓ COM A PUNT D'INFLEXIÓ ARGUMENTATIVA EN L'ENUNCIACIÓ PUBLICITÀRIA: UN ANUNCI DE L'AGÈNCIA TRIBUTÀRIA

<https://www.youtube.com/watch?v=l7UPWTV7RU8>

- Agent que encarrega l'anunci: Agència Tributària.
- És un anunci que es pot emprar al tercer cicle de la Primària i a la Secundària Obligatòria.
- Té una durada de 20 segons.
- L' anunci es pot utilitzar per a la classe de Ciències Socials
- Missatges que es volen transmetre: la importància del pagament dels impostos; la necessitat de col·laborar individualment en la construcció de les societats.

Ens trobem davant una enunciació publicitària en la qual la relació que s'estableix entre la forma de l'expressió i la forma del contingut s'esdevé gràcies a una correlació codificadora donada, és a dir, que a uns elements

traspasado. Los conservadores sociales consideran que la publicidad y los medios de comunicación han perdido el respeto a los adultos de forma intolerable, y que además socavan principios como la obediencia y la sumisión en el niño. Sea como fuere, incluso aquellos que no creen que los adultos posean una autoridad de origen divino sobre los pequeños ven con inquietud cierta publicidad de hoy, y se preguntan si el creciente antiadultismo no irá en contra del respeto mutuo deseable entre padres e hijos" (Schor, 2006: 234-235).

donats del pla expressiu els hi correspon de manera explícita una posició pertinent del contingut⁴⁰⁷.

La base de l'enunciació publicitària, doncs, és el vessant denotatiu, això és, la informació que ens ofereix; es tracta, per tant, d'un anunci ben diferent a aquells que s'estructuren a partir de principis retòrics d'organització, que són aquells que no busquen tant donar informacions sobre les accions proposades per l'anunci (cosa que sí que fa aquest que ací analitzem) com convèncer-nos al voltant d'alguna qualitat inherent al producte anunciat.

Així, es tracta d'un anunci en el qual es produeix una certa *naturalització* del signe icònic (López Vázquez, 2007), atés que la seua semblança amb els "estadis del món" (Simone, 2000) fa que aquests queden incorporats a l'enunciació publicitària, cosa que facilita l'ús de l'anunci com a eina d'aprenentatge escolar per a una matèria com la de ciències socials.

En aquest anunci tota la codificació verbal que ix de la boca dels dos protagonistes ve acompanyada per la seua aparició en forma de enunciats escrits, inserits en l'anunci. D'aquesta manera, la "lingüísticitat" (Casetti i Di Chio, 1991) es veu reforçada pels codis escrits; tenim, per tant, una simbiosi entre imatges, codis verbals sonors i codis verbals escrits.

La localització on es desenvolupa l'acció de l'anunci és un taller de vehicles, que opera com a espai caracteritzat, és a dir, dotat de les propietats específiques que tindria qualsevol taller. A diferència de la resta d'anuncis analitzats, ací l'indret físic en el qual transcorre l'acció ja ni circumscriu ni estimula les accions: ocupa, per així dir-ho, l'espai, i n'impedeix la seua "extrinsecació" (Eguizábal, 2009).

⁴⁰⁷ Afirmar Carmona (2000: 122) que "el mundo del contenido es un universo cultural que designa la existencia de un mundo posible en términos culturales y/o sociales, lo que explica que la semiosis sea capaz de explicarse, en tanto que proceso, por sí sola". El que ocorre és que una unitat cultural o social no sempre remet a una realitat exterior, per això l'anunci el que fa és explicitar-ho de manera denotativa: ens presenta una dona que intenta escapar-se del règim social establert (pagar impostos), i, a partir d'aquest exemple, argumentativament se'ns convenç de la necessitat de pagar els impostos que, com a membres de la ciutadania, ens corresponen.

L'anunci comença amb una clienta del taller demanant al mecànic "Esto, ¿me lo puedes hacer sin IVA?".

Tot seguit, la dona es trau les ulleres. El mecànic (segon 4) la mira i, a continuació, torna a fixar la mirada en el cotxe en el qual està treballant en aquell moment, però respon amb un "Sí, claro, sin IVA, y sin hospitales, sin pensiones, sin carreteras" que podem situar molt pròxim als enunciats performatius⁴⁰⁸.

En el segon 8 assistim a un primer pla de la clienta en el qual, mentre escolta els retrets del mecànic, abaixa la mirada: la codificació no verbal ens mostra que comença a estar penedida d'haver intentat demanar una factura sense IVA. El discurs en forma de codificació verbal que el mecànic li acaba de llançar posseeix una punyent rellevància cognoscitiva, perquè és com si li haguera proporcionat una informació tendencialment nova: si no es recapten impostos no es poden pagar els hospitals, les pensions, les carreteres, etc.

Tenim, per tant, dos personatges; el mecànic, que sosté l'orientació del missatge que l'anunci vol transmetre, i la dona, que, en un primer moment, actua com a antagonista (Casetti i Di Chio, 1991), perquè manifesta la possibilitat d'una orientació exactament inversa a la de l'altre personatge, encarregat d'expressar els valors reconeguts per la col·lectivitat i per l'imaginari institucional: pagar impostos és indispensable i a més a més reverteix en un bé comú.

El segon 10 ens mostra un pla mitjà del mecànic, allunyat ja del cotxe que estava arreglant, en el qual, alçant les celles, deixa anar un explícit i carregat semànticament "Sin". Amb aquest monosíl·lab i amb l'adaptador kinèsic de les mans (eixugant-se amb un drap), sembla que es clou el diàleg diegètic entre ells dos.

⁴⁰⁸ En els enunciats performatius "dir" és "fer" i, per tant, tot es defineix i es caracteritza "por el respeto a las reglas convencionales que constituyen su espacio en juego" (García Jiménez, 1996: 310). Encara que normalment els enunciats performatius s'anuncien amb els verbs en primera persona, cosa que ací o ocorre, l'actitud del personatge que encarna el mecànic podríem dir que és totalment performativa, perquè és com si prometera la fidelitat més absoluta envers les nostres obligacions fiscals com a ciutadans.

Els codis no verbals del rostre del mecànic ens mostren un ciutadà que es troba inserit en un sistema de successos bastant més gran que el que li atorga el seu camp d'actuació (al capdavant, ell només pot controlar tot allò que ocorre al seu taller). Però, això no obstant, el seu paper com a personatge inscrit en una narració audiovisual li permet erigir-se com a subjecte d'acció (element de l'estructura narrativa de l'anunci) i com a subjecte d'actuació (element de l'estructura dramàtica). El personatge del mecànic, que espera la consciència ciutadana col·lectiva, és una instància enunciativa vicària, un delegat del missatge institucional que adopta els atributs de tot text argumentatiu.

És per això que es fa necessària l'aparició d'una veu en *off* heterodiegètica⁴⁰⁹, que arriba de seguida: es racta d'una veu en *off* femenina que ens anuncia que “Cuando alguien defrauda está defraudando a todos⁴¹⁰”. Mentre la veu en *off* va emetent el seu missatge, el mecànic i la dona van cap a un altre costat del taller. La dona llavors fixa la mirada en el fora de camp, reflexionant sobre el que ha ocorregut. Se'ns conforma, així, un sistema d'atribucions suggerit, que entendrem i podrem interpretar en el darrer pla de l'anunci.

La veu en *off* continua “Y solo con el compromiso de cada uno podemos mejorar”; llavors, la planificació inclou ambdós personatges en l'enquadrament i, per tant, s'esdevé un canvi en la trama: aquest moviment escènic cap a una altra part del taller serveix per cloure la narració que l'enunciació publicitària havia previst en funció del trinomi enumeració-ordenació-articulació.

⁴⁰⁹ I és precisament en aquest moment quan s'inicia la música, gairebé imperceptible, perquè sona de fons mentre la veu en *off* va parlant.

⁴¹⁰ La veu en *off* esdevé, ací, una mena de narrador didàctic (García Jiménez, 1996): el to sentencios de les seues paraules fins i tot es pot considerar moralitzant. De fet, la narrativa audiovisual des dels inicis es va posar al servei de la moralitat quan així es va creure oportú: *Metròpolis*, de l'any 1926, acabava amb una sentència que resumia el sentit profund del film “sin el corazón no puede haber entendimiento entre las manos y la mente” (De la Torre, 2005).

L'enumeració havia aconseguit catalogar, gràcies a la codificació verbal (reforçada pels textos escrits que transcriuen allò que diu cada personatge), la inconveniència i el perjudici social que implica el fet de no pagar impostos.

L'ordenació, gràcies a la informació que ofereix la veu en *off* heterodiegètica, col·labora en la difusió del missatge institucional.

L'articulació, sobretot gràcies als canvis en positiu dels codis no verbals que observem en els dos personatges en la darrera escena, permet estructurar una lògica que s'adiu coherentment amb les exigències de la narrativa audiovisual.

El mecànic entra en un taulell i la dona fa un gest afirmatiu amb el cap. El mecànic li retorna el mateix gest, fet que genera una convergència en el marc de la significació de la trama i que ens ajuda a entendre la mirada fora de camp que abans ens havia ofert era el reflex de la mala consciència.

Així, podem comprovar que s'ha triat un argument ficcional molt senzill⁴¹¹, però significatiu; acció i situació s'impliquen i es modulen recíprocament, i, com que els dos personatges acaben trobant-se en sintonia abans de clore l'anunci, es torna a produir un diàleg entre ells. Ara, però, només en veiem el moviment dels llavis, ja no l'escoltem, el diàleg. Per tant, no hi ha cap informació verbal que ens confirme que la dona ha rectificat i que vol pagar l'IVA, però l'acció narrativa, des del moment que d'una banda ens ha justificat la mirada fora de camp d'abans i, de l'altra, els codis no verbals ens han confirmat que el rostre d'ella somriu i els gestos d'ell deixen de ser rígids, tot plegat provoca una escena final diferent, que configura un nou marc circumstancial per a l'acció en forma de "futurible narratiu"⁴¹².

⁴¹¹ En aquest anunci, a diferència del 8.3 (el dels microrelats que anaven acompanyats d'exemples empírics del camp de la física), la distinció entre l'argumentació i la demostració no és tan important com la idea de transferència d'adhesió, que ha quedat activada a partir de l'enunciació verbal del "Sin" que ha emés el protagonista de l'anunci.

⁴¹² García Jiménez (1996: 156-157) defineix els "futuribles narratius" així: "La previsión de un acto futurible condicionado recibe el nombre de futurible".

És, per tant, un final com a revalidació narrativa, que permet al receptor assimilar de bon grat els arguments que els codis verbals han estat plantejant durant l'anunci, perquè l'enunciació publicitària se'ns ha articulada com una dialèctica de les accions humanes concretes, que ha compromés a subjectes (el mecànic i la dona) amb un conflicte dramàtic resolt a partir de la capacitat argumentativa⁴¹³ demostrada per un dels personatges, atés que la part icònica de l'anunci no s'ha relacionat en cap moment amb l'acte d'assumpció del missatge institucional.

8.6. LA MIRADA QUE ENS OBSERVA I QUE ENS INTERPEL·LA IMPERATIVAMENT.

<https://www.youtube.com/watch?v=gQRM5rC1o1w>

- Agent que encarrega l'anunci: DGT.
- És un anunci que es pot emprar a segon cicle de l'ESO i a Batxiller.
- Té una durada de 30 segons.
- És un anunci que s'introduiria en les classes de tutoria en les quals es treballa el contingut transversal de l'educació vial.
- Missatges que es volen transmetre: cal posar-se el cinturó quan es viatja en un vehicle.

⁴¹³ Com que aquest vessant argumentatiu en boca del personatge del mecànic posa en relleu realitats tan tangibles com els hospitals i les carreteres soluciona aquella tradicional qüestió de la semiòtica quan es relacionava directament amb el "problema del referent" (Carmona, 2000), és a dir, amb "esos estados del mundo que, según se supone, corresponden al contenido de la función semiótica" (Eco, 1975: 77).

L'anunci comença amb un pla mitjà curt⁴¹⁴ del protagonista, pla que es mantindrà fins que en el segon 24 es produirà un fos⁴¹⁵ i apareixeran els missatges verbals escrits; missatges que, alhora, estaran sent pronunciats per un narrador heterodiegètic en una veu en *off*.

El personatge principal (i únic que hi apareix) de l'anunci comença a parlar ja en el primer segon de l'anunci, i ho farà durant els 23 segons que roman en imatge. Des del primer moment, les paraules que li brollen de la boca es perllonguen en uns gestos que voregen la convulsió corporal. Va caminant en direcció a la càmera i va deixant anar tots els seus missatges verbals en una seqüència única (no hi ha canvis de seqüències) i *singular*⁴¹⁶. Es tracta, per tant, d'un monòleg en forma d'acte directiu, ja que "en estos casos el planteamiento de un monologo otorga al discurso publicitario una naturaleza coactiva o deóntica, más dominadora que seductora" (Hellín, 2007: 95).

Des de l'inici de l'aparició del protagonista, l'enunciat publicitari es fa càrrec dels seus gestos⁴¹⁷, exagerats. Amb aquest pla mitjà curt, invariable, l'enunciació publicitària fa una crida a totes les nostres sensacions oblidades, ocultes, adormides, una invocació a la infinita capacitat de sentir de l'ésser humà. I ho fa amb una veu masculina dominant i dura.

Els estereotips de les veus als anuncis televisius per a xiquets i adolescents es classifiquen, seguint els estudis de Montoya Vilar (2000: 112),

⁴¹⁴ El pla mitjà talla les persones per damunt dels genolls, dels malucs o del pit. S'anomena pla mitjà llarg com més s'apropa als genolls, i pla mitjà curt com més s'aproxima al pit (Fernández Díez i Martínez Abadia, 1999).

⁴¹⁵ Aquest fos després deixarà pas a una imatge de fons, que és l'asfalt d'una carretera.

⁴¹⁶ En el llenguatge audiovisual la *singularitat* fa referència a un relat que ens mostra una sola presentació discursiva d'un moment de la història narrada (Paoli Bolio i González, 1988), com és el cas d'aquest anunci, atès que no sabem res de qui és aquest personatge, quines són o han estat les seues circumstàncies personals, si aquestes circumstàncies tenen relació amb el fet que estiga insistint tant en la conveniència de posar-nos el cinturó, etc.

⁴¹⁷ Per això el paisatge que hi ha darrere és buit, per evitar que diluïm la mirada en qualsevol altra cosa que no siguin els gestos del protagonista. En concret, es tracta d'una mena de descampat, un espai d'aquells que hi ha davall de les autopistes o de les autovies.

en tres grans grups, segons puguen associar-se a determinats trets de la personalitat del narrador:

Los sujetos experimentales al oír las voces de los anuncios y las voces no publicitarias se formaban un estereotipo sonoro. Y ese estereotipo sonoro está basado en los rasgos de la personalidad y los estados emocionales. Y también hemos comprobado después del análisis de los resultados, que se configura un conjunto finito de estereotipos acústicos en las voces de los anuncios, el conjunto finito está compuesto nada más que de tres estereotipos sonoros. [...] efectivamente aparecen un número finito de tipos humanos con unos rasgos de personalidad muy concretos y limitados y con un estado emocional muy simple, la alegría y la fascinación.

Així, el primer grup es caracteritzaria per ser una veu associada a un tipus extravertit, alegre i fascinat; el segon correspondria a un personatge dominant i dur mentre que el tercer s'associaria a una persona racional, estable, intel·ligent, sensitiva i madura (Montoya Vilar, 2000: 113-114).

El protagonista d'aquest anunci es correspon amb el segon tipus apuntat per Montoya Vilar. Es tracta d'un protagonista que, encara que camine (és a dir, que estiga movent-se), el pla mitjà curt en el qual se l'inscriu genera una "rotunda frontalitat" (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 84), que té com a objectiu transmetre la interioritat de la informació que l'actor articula mitjançant els codis verbals.

Són informacions molt contundents que exerciten una intensa funció de reclam de l'atenció mitjançant la funció fàctica del llenguatge: "Ponte el cinturón cada vez que subas a un coche", llavors gira la cara cap a l'esquerra durant un segon, la torna a posar de front, entretanca l'ull esquerre i continua "Porque te salva la vida, porque te ahorras la multa" (mira durant un segon el terra, però torna a redreçar la mirada) "o yo que sé por qué" (llavors li veiem la mà esquerra dins del pla per primera vegada), continua "porque te mola una tía" (ara ens mostra les dues mans dins del pla), "da igual, ¡póntelo! Aunque vayas sentado detrás, o acabarás rompiendo la luna del coche con la maldita cabeza,

hazlo por los puntos o para que tu madre no tanga que llevar flores [arrufa les celles] al kilómetro 23 de alguna carretera”.

L'imperatiu que introdueixen els codis verbals determinen el relat com una mena d'ordre que es malda perquè siga acomplerta per part de qui escolta. Per a Sánchez Corral (1991) aquesta és la forma verbal bàsica de la publicitat, ja que determina uns sèrie de trets essencials en aquest discurs⁴¹⁸.

Es tracta, doncs, d'un imperatiu que d'una banda fa que l'anunci es configure com a mandat cap a qui el consumeix i, al mateix temps, també implique una acció de futur que s'activarà (o hauria d'activar-se) quan l'espectador/-a pugue a un vehicle i arribe el moment de posar-se el cinturó.

Tota aquesta informació que es desprèn dels codis verbals organitza els sistemes de correspondència entre els trets icònics (que no ens donen cap pista al voltant del cinturó de seguretat perquè l'únic que veiem és una persona

⁴¹⁸ Segons Sánchez Corral (1991: 195-197), aquest trets són:

a) Estas construcciones imperativas se adecuan con exactitud a la esencia misma del discurso publicitario, al entrañar tanto la función expresiva-optativa del emisor como la función apelativa-implicativa del receptor. [...] el imperativo puede considerarse como la forma verbal más expresiva de la voluntad y el deseo [...].

b) Dado que la frase publicitaria debe asumir el reconocimiento incuestionable de la marca anunciada (si la veridicción fuera abierta y/o evitable, la eficacia sería nula), se impone lógicamente la modalidad epistémica de la certidumbre o la manipulación mediante el dilema (falso dilema). De ahí que sea necesario resaltar categóricamente las órdenes de los enunciados sin el menor resquicio para la duda o la discusión.

c) El carácter prescriptivo de las órdenes se presenta rodeado de una atmósfera evocadora que hace innecesaria la demostración de lo que se ordena, puesto que (...) estamos ante esas categorías desplazadas fuera del sistema verbal de la conjugación y del sistema nominal de los casos.

d) Por lo que respecta a la prioridad de uso del imperativo, basta remitirnos a la confluencia de sus formas con las formas de las cláusulas condicionales «reales categóricas», como estructuras morfosintácticas perfectamente adecuadas para expresar la categoría narrativa de la competencia virtualizante (querer hacer + deber hacer) del sujeto estado. [...]

e) También por lo que respecta al dominio de las formas imperativas, hay que decir que su utilización resulta particularmente apropiada porque (...) el llamado «imperativo» queda fuera del sistema del plano de la función representativa y se sitúa exclusivamente en el plano de la función apelativa. Justamente esto es lo que procura el mensaje publicitario.

f) Como la orden o exhortación implica una acción en tiempo futuro, la secuencia sintagmática imperativo + futuro constituye una representación sintáctica apropiada para sugerir el programa narrativo básico y las correspondientes promesas ilocucionarias [...]

g) Los efectos perlocucionarios que persigue el discurso hallan en el imperativo la categoría lingüística que mejor los representa, pues la compra que se nos propone es una actividad a realizar en el exterior del discurso.

caminant enmig d'un espai obert i molt extens, sense cap vehicle) i els valors semàntics, i ens permeten reconèixer el missatge sobre la pantalla.

Llavors, quan han passat 23 segons i el personatge ha acabat de parlar, es produeix un fos i és la veu en *off* qui agafa la paraula i diu, amb el suport del text escrit: “Hay muchas razones para ponerse el cinturón, elije la tuya y hazlo. No podemos conducir por ti”.

El més significatiu dels 23 segons en els quals el personatge protagonitza l'anunci és que *parla* gairebé tant amb la mirada com ho fa amb les paraules. Com apunta Berger (2002), un anunci que es basa en la mirada del seu protagonista el que fa és demandar una resposta immediata. I, en aquest cas, es tracta d'una mirada amb una funció expressiva “cuya función principal es la de dirigirse al espectador llamándolo directamente; la mirada es como una voz *over* que tiene la intención de hacer explícitas las “instrucciones” relativas al proyecto audiovisual” (Casetti i Di Chio, 1991: 249).

La majoria dels seus trets (celles, galtes, moviment de parpelles, etc.) es dinamitzen en major o en menor grau quan les paraules li van sortint de la boca; així, els sons es fonen amb els trets de la cara (i fins i tot aconsegueixen modificar-los), i el repertori de gestos facials i la rigidesa de la mirada condicionen, alhora, la producció fònica.

És d'aquesta manera com es produeixen les característiques visuals personalitzades del seu discurs, suportades en els trets. Hogan⁴¹⁹ defineix els *trets* de la següent manera: “son las características psicológicas disposicionales, amplias, consistentes y estables durante el tiempo que se utilizan para describir, evaluar y predecir la personalidad de los individuos⁴²⁰”.

⁴¹⁹ Citat per Andrés (1999: 20).

⁴²⁰ Amb “disposicional” fa referència al fet que els trets ens predisposen per realitzar un tipus de conducta; “ampli” vol dir que els seus efectes no provoquen conductes específiques sinó generals (és a dir, no hi ha un tret que produísca somriures, més aviat és el mateix tret qui possibilita que la persona tinga facilitat o predisposició a somriure); “consistent” significa que actua de manera semblant en una gran varietat de situacions; “estable”, que és constant en el temps i que, per tant, les podrem observar en altres ocasions al llarg de la vida d'aquella persona.

El valor d'ús típic dels anuncis de productes comercials ací deixa pas a la necessitat simbòlica i distintiva del missatge institucional (“cal posar-se el cinturó”). El missatge es converteix, així, en l'estendard d'un vincle íntim amb tota una concepció del món. En darrera instància:

Tot discurs antropocèntric que la publicitat fa respecte dels objectes o dels missatges que vol transmetre resulta concebible per la mediació de la marca, que fa penetrar l'objecte o el missatge en el circuit de la persona perquè la marca (o el missatge) és, sovint, tractada també com a analogia de la persona (Péninou, 1976: 97).

Les postures labials exagerades del protagonista de l'anunci rearmen tot allò que les paraules intenten comunicar. Els alçaments de celles, desafiants, ens identifiquen, ens “capturen”, i la duresa de la mirada, fixada contínuament cap a l'espectador/-a, fa que l'univers narratiu es dissolga en l'instant d'aquesta mirada, que contrau i dilata els ulls i les galtes amb un ritme angoixant. O, més exactament, la duresa de la mirada aconsegueix que l'ambient deixi, durant uns segons, de ser univers, d'existir com a espai, que fins i tot s'esvaïska en tant que realitat acreditada per la seguretat que l'actor transmet: l'univers narratiu és només *el lloc* sense espai des del qual la rigidesa en la comunicació no verbal del protagonista de l'anunci ens interpel·la a fer cas de tot el que els seus missatges verbals ens han estat ordenant. Tal com recull Sánchez Corral (1991: 195):

Las construcciones imperativas se adecúan con exactitud a la esencia misma del discurso publicitario, al entrañar tanto la función expresiva-optativa del emisor como la función apelativa-implicativa del receptor. [...] El imperativo puede considerarse como la forma verbal más expresiva de la voluntad y el deseo. [...] Se hace innecesaria la demostración de lo que se ordena, puesto que [...] estamos ante esas categorías desplazadas fuera del sistema verbal de la conjunción y del sistema nominal de los casos.

Aquest ordre imperatiu i aquesta seguretat que brolla dels porus del protagonista de l'anunci, tal com avancen els segons, acaba fregant la supèrbia, i fins i tot aconsegueix que hi haja algun element comunicatiu que pugua escapolar-se de l'ordre semiòtic: l'actor ens observa de fit a fit, ens reconeix, i les seues paraules no són pròpiament paraules, sinó més aviat una expansió (en un altre pla) de la seua mirada.

El missatge que l'enunciació publicitària vol fer-nos arribar està personalitzat en aquest personatge⁴²¹, cosa que explica que aquest es caracteritze amb uns codis no verbals que s'adiuen amb l'assertivitat dels codis verbals que anuncia.

La planificació escollida a nivell tècnic no genera cap joc d'angulacions de càmera, no crea cap interioritat relacionada amb el succés que articula –el monòleg del protagonista de l'anunci– sinó més aviat una frontalitat que té com a objectiu construir un contracamp permanent, que designa i referma el lloc de l'espectador. Així, el *veure* es redueix a la trobada amb la mirada del personatge, i el *saber* (element fonamental en la tasca educativa de transferir coneixements) comporta una sèrie de connexions amb el pla de la narració i una obertura envers el pla de la comunicació: “és a mi a qui m'està parlant, a qui vol fer comprendre alguna cosa”, és el que entenem.

En cap moment percebem un “simbolització d'allò que és real” (Pérez Ruffí, 2007), atés que no apareix cap vehicle (cosa que tindria molt de sentit perquè se'ns està parlant del cinturó de seguretat), i fins i tot hi ha una mena de recusació: l'objecte no apareix, l'actor impedeix que el puguem veure. On es troba, per tant, el punt d'ignició? Precisament allà on “se desplega el espot para colmar todo vacío, para tapar toda hendidura: en el ojo mismo del sujeto que me mira” (González Requena i Ortiz de Zárate, 1989: 90), cosa que propicia que l'enunciació publicitària no només es recolze en allò que ens diu

⁴²¹ Precisament per això el moviment de la càmera és “profilmic” (Fernández Díez i Martínez Abadía, 1999), és a dir, fidel a la realitat (a l'acció de l'home caminant) representada.

sinó també en la relació fiduciària instaurada en el personatge que ens ho comunica.

El desplegament de codis no verbals i el llançament de formes verbals en forma de missatges imperatius obre un joc de *funcions* comunicatives: si bé és veritat que l'al·lusió al missatge queda suspesa quan les paraules del protagonista busquen els motius que han de portar-nos a fer-li cas (posa't el cinturó "pels punts, per la teua xica, per ta mare", etc.), no ho és menys que s'esdevé una apel·lació a l'espectador/-a i que, a més a més, l'èmfasi hiperbòlic de l'actuació del protagonista assegura la funció fàtica, mentre que l'emoció no continguda s'encarrega de la funció expressiva.

Tot plegat fa possible que hi haja un text publicitari que *conversa* amb nosaltres, un text que aconsegueix que el "fer persuasiu" (Lomas, 1996) s'adrece a un "fer interpretatiu" que, quan es cloga la segona part de l'anunci, la de la intervenció del narrador heterodiegètic, aconseguirà que al final de l'itinerari el sentit del discurs es convertisca en un contracte de cooperació comunicativa.

Aquest contracte entre les dues parts de l'anunci és possible perquè l'anunci "muestra situaciones no relacionadas entre sí por la unidad de acción, sino más bien en un plan ideológico a partir de aquellos valores que se pretenden comunicar acerca del producto, marca o servicio" (Pérez Rufí, 2008: 118). Amb tot, es produeix un desajustament entre la rigidesa dels elements de la comunicació no verbal que emet l'actor i la receptivitat sensorial d'un missatge que fa referència a un acte tan quotidià com el de posar-se un cinturó dins d'un vehicle.

D'aquest desajustament en depén la insaciabilitat estructural del desig humà, i és fonamental per tal de poder entendre l'estatut del rostre seriós que durant 23 segons havia mantingut el protagonista (que no ha esbossat ni un lleuger somriure durant tot l'anunci), i també la vinculació d'aquest rostre rígid amb la temàtica de l'enunciació publicitària proposada.

Tant els elements pertanyents al codi verbal que ha anat llançant per la boca l'actor com els que anuncia el narrador heterodiegètic fan referència a un missatge que no es relaciona amb res que hi haja al seu abast, perquè no veiem cap vehicle durant tot el transcurs de l'anunci. Així, el *signe*, a causa de l'estructura que ha adoptat l'enunciació publicitària, acaba acreditant l'absència d'allò a què es fa referència.

Això no obstant, amb la irrupció progressiva de la música que es produeix a partir del segon 18, i que queda tallada en sec quan apareix el narrador heterodiegètic en el segon 24, aquesta música fa de pont entre els dos narradors de l'anunci i intenta presentar-se davant del receptor/-a audiovisual com un eix sensorial que possibilita una fusió del realisme narratiu i del realisme perceptiu de l'anunci.

D'aquesta forma, el missatge (cal posar-se el cinturó) es converteix en una interpel·lació sintètica (Carmona, 2000) que suggereix a l'espectador/-a a participar en el sentit d'allò que ha volgut anunciar qui ha encarregat l'anunci, la DGT.

8.7. CONCLUSIONS DE L'ANÀLISI DEL CORPUS

L'impacte de les imatges visuals no ha començat amb les tecnologies modernes; els dibuixos i els gravats dels antics eren representacions visuals que ja cridaven l'atenció de la gent d'aquella època. Però, en les societats desenvolupades actuals, les imatges de la televisió acostumen a ser més poderoses que les imatges fixes (Patterson, 2010), per això el corrent pedagògic de l'educació des de la comunicació aposta per elles com una eina més al servei de l'acció educativa.

L'anunci és una peça audiovisual que condiciona l'articulació discursiva i narrativa a una funció determinada per un origen extradiscursiu, que, en el cas d'aquest anunci institucional analitzat, es concreta en un objectiu: la transmissió dels missatges que alguna institució pública vol emetre a la societat.

Les anàlisis dels sis anuncis seleccionats del corpus ens han permès comprovar que no només hi ha textos publicitaris creats com a productes audiovisuals d'enginyeria retòrica⁴²², atès que aquests anuncis institucionals analitzats disposen (com a condició però alhora també com a eix de l'intercanvi persuasiu) d'un seguit de procediments retòrics, verbals i no verbals, que actuen com a expressió de les intencions comunicatives d'un conjunt de missatges que es volen fer arribar als receptors.

En la majoria d'anuncis del corpus que s'han visionat abans de seleccionar aquests sis, s'ha constatat que aquests procediments retòrics s'estructuren al servei del discurs publicitari, i que, al capdavall, aquest discurs aspira a obtenir l'adhesió del *fet interpretatiu* del destinatari (Sánchez Corral, 1991).

Segurament és per això que la immensa majoria dels anuncis institucionals apareixen com una narració (Hellín, 2007), és a dir, com a relats de la cultura d'una societat; d'aquesta forma, a partir de la narració, els sis anuncis analitzats ens han permès articular una interpretació que, posada al servei de l'acció educativa⁴²³, revela el sentit dels missatges que s'hi inclouen.

Les anàlisis dels sis anuncis escollits del corpus s'han centrat en l'anunci com a peça audiovisual susceptible de ser analitzada en condicions semblants a altres discursos. El fet de dur a terme un acte de lectura de l'enunciació publicitària "desenvolupa un temps propi" (Colón, 2007: 5), i poder

⁴²² Alguns anuncis comercials sí que basen tota l'enunciació publicitària en aquest discurs retòric (Caro, 2007), però amb aquesta investigació s'ha comprovat que no és el cas de la majoria dels anuncis institucionals.

⁴²³ De fet, González Martín (1996: 32) arriba a afirmar que "los mensajes de la publicidad en general, y de la institucional en particular, son los más coherentes que recibe el hombre contemporáneo"

interpretar i estudiar aquest acte de lectura s'inscriu dins de la disciplina de la Lingüística⁴²⁴, perquè *llegir* una enunciació publicitària és recórrer un conjunt iconogràfic però també desxifrar un(s) text(os).

Tota lectura d'un artefacte audiovisual embolcalla un principi de narrativitat que exigeix entendre i acceptar que la publicitat és “un tipo de comunicación, más concretamente una forma de interacción comunicativa que obliga [...] a construir unos mensajes capaces de *comunicar* con los receptores y, para ello, necesita *sintonizar* con sus peculiaridades e idiosincrasias, lo que conlleva un conocimiento detallado de aquellos con quien se pretende establecer comunicación” (Hernández Martínez, 1999: 90).

En la retòrica tradicional, aquestes estratègies de convicció funcionaven gràcies a l'argumentació i al raonament (deductiu i inductiu); en la retòrica publicitària dels anuncis institucionals, en canvi, hem pogut comprovar que es presenten davall tres modalitats; una *persuasió racional*, basada en el raonament i l'argumentació; una *persuasió inconscient*, centrada en els instints i en les pulsions més interiors; i una *persuasió emotiva*, enfocada cap a l'apel·lació de les emocions (Sánchez Guzmán, 1985: 84).

Aquestes tres formes de persuasió, en les pràctiques publicitàries, es poden materialitzar en tres actituds discursives:

⁴²⁴ Efectivament, l'estudi de l'enunciació publicitària, inserit dins de la macrodisciplina de la Lingüística, necessita incloure tant el vessant dels codis verbals com el dels no verbals, perquè, durant el segle XX, alguns estudis s'havien limitat a estudiar-ne només la part verbal:

Para estos enfoques puramente verbales, [...] lo único susceptible de investigación lingüística es la palabra, el nivel superficial del lenguaje. [...] Olvidan, en consecuencia, que lo que justifica la creación de un texto es la intención de alguien de producir un efecto determinado en alguna persona (y en el caso del lenguaje publicitario tal voluntad es obvia y manifiesta). (Lomas, 1996: 53).

Es tracta, al capdavant, d'estudiar els usos i les funcions del discurs publicitari en relació amb els processos cognoscitius de comprensió i de record dels lectors i lectores dels anuncis (Van Dijk, 1980), i, per tant, es fa necessari analitzar els codis verbals i també els no verbals per poder explicar el context comunicatiu i cultural en el qual tenen lloc les accions de la persuasió publicitària.

- L'actitud *informativa*: s'imposa l'explicació de dades mitjançant un èmfasi denotatiu. Un exemple és l'anunci analitzat en l'apartat 8.5, el de l'agència tributària, protagonitzat per un mecànic i una clienta.
- L'actitud *expressiva*: esclaten els desitjos i els afanys més íntims i, per tant, hi predomina el vessant connotatiu. Ho hem pogut comprovar en l'anunci de l'apartat 8.2, de la Direcció General de Trànsit, i també en el 8.4, el del consum de l'aigua.
- L'actitud *narrativa*: predominen els relats de successos i de situacions. Ho hem pogut comprovar en l'anunci 8.1, el del reciclatge.

Especialment significatiu és el cas de l'anunci 8.3, atés que en aquest cas l'enunciació publicitària ha buscat un equilibri entre el vessant expressiu (amb els microrelats on hi veiem els accidents que es produïen) i l'informatiu (amb els exemples del camp de la física que acompanyaven cada un dels cinc microrelats).

L'anàlisi del corpus també ha servit per constatar que el dispositiu textual dels anuncis desplega les seues premisses estètiques, de convicció i retòriques a partir dels sabers culturals dels destinataris⁴²⁵; aquest paradigma comunicatiu condiona la distribució topològica de les formes lingüístiques (més explícites en els anuncis 8.1, 8.5 i 8.6 que en la resta) i de les disposicions iconogràfiques (més evidents en aquells anuncis connotatius, com el 8.2 i el 8.4), unes formes i uns dispositius que integren l'espai significant de l'anunci, aquell indret que permet que la publicitat pugui emprar-se com a eina d'aprenentatge escolar.

Els anuncis analitzats evidencien que els usos i les formes de l'enunciació publicitària s'orienten cap a la creació i la transmissió d'un seguit de significats que van més enllà del contingut denotat en cada anunci, fet que

⁴²⁵ Segurament és a causa d'aquesta necessitat de connexió entre el discurs publicitari i els sabers culturals del destinatari el que fa que dels 300 anuncis que s'han vist només apareguen personalitats famoses en tres. El percentatge de famosos i famoses que hi apareixen és, doncs, és menor que en la publicitat comercial (Hellín, 2007)..

eixampla el sentit simbòlic de persuasió publicitària, és a dir, la constatació d'uns valors ideològics (Bya, 1973; Montoya Vilar, 2007) que qui encarrega l'anunci considera útils i raonables⁴²⁶. Per això els sis anuncis (i la resta dels que conformen el corpus) són una *crida* a entrar en un univers semàntic diferenciat del que roman en el discurs publicitari de la publicitat comercial (Huergo, 2001; Maffesoli, 2007), un univers semàntic regit per un sistema de valors autònom (conveniència del reciclatge, prudència al volant, racionalització de l'ús de l'aigua, importància dels impostos, etc.) però que posa al servei de l'acció educativa un model de civilització i de cultura en el qual apareixen, amb els models d'actituds ètiques que la comunicació publicitària activa, fets de la realitat quotidiana de l'alumnat.

Una altra de les conclusions que podem extraure de l'anàlisi dels anuncis institucionals és que la tercera de les hipòtesis secundàries presentades a l'inici de la tesi no s'ha acomplert: els valors connotats dels anuncis institucionals no sempre són positius; de fet, en l'anunci de l'apartat 8.2 (el del servei) ocorre el contrari: el valor connotat de la imprudència al volant ens condueix cap a un desenllaç tràgic.

Una altra de les conclusions a les quals s'ha arribat és que el discurs inserit en l'enunciació publicitària dels anuncis institucionals es configura perquè acabe sent un escenari en el qual hi tinga lloc una equilibrada cooperació comunicativa entre l'autor (l'agència que el dissenya i el grava) i el lector, orientada, principalment, cap a la recerca d'un efecte.

Com a ús comunicatiu que combina la sonoritat, el grafisme, la imatge, la comunicació verbal i la no verbal, la publicitat institucional apareix en la nostra societat com un engranatge de pràctiques discursives en què els missatges penetren, mitjançant les vies de la connotació, en el terreny del signe, per això "la publicidad es a la vez herramienta esencial del sistema de objetos, discurso sobre el objeto y objeto en sí misma. Quien cree sustraerse a

⁴²⁶ És llavors quan el discurs publicitari "consigue su ideología, modela su estética y ajusta su psicología" (Péninou, 1972: 64).

las coerciones de la publicidad no ha entendido el sentido último del incesante masaje de sus mensajes: no propone un objeto sino una determinada forma de entender el mundo” (Lomas, 1996: 25).

Tant els anuncis analitzats com els altres 294 visionats evidencien que els usos i les formes de la comunicació publicitària de la publicitat institucional es decanten cap a la transmissió d'un seguit de *significats* que van més enllà del contingut denotat de cada anunci, i emfasitzen el sentit simbòlic de la persuasió publicitària.

Tant si predomina el vessant connotatiu, com si hi fa el denotatiu (com si s'hi esdevé un equilibri, que és el que succeeix en l'anunci de l'apartat 8.3), en l'enunciació formal i semàntica del text publicitari qui crea un anunci ha de tenir en compte els receptors empírics; el desplegament significant del missatge publicitari és, per tant, “una de las realizaciones sintagmáticas posibles de la estructura bidimensional del espacio irradiante que caracteriza la mitografía” (Floch, 1990: 64).

L'estudi dels anuncis ens ha permés confirmar una de les tres hipòtesis principals: la comunicació publicitària, per ser punyent i efectiva, requereix tant dels codis verbals com dels no verbals. De fet, la comunicació no verbal pren una rellevància cada vegada més significativa en la indústria publicitària, ja que “el componente verbal del lenguaje publicitario es cada vez menor” (García García *et al.*, 2011: 189).

Així, la comunicació verbal dels anuncis que s'han estudiat està vinculada al contingut o al significat del discurs, “però les vocalitzacions són molt més que semàntica” (Patterson, 2010): les conductes verbals que s'han anat veient no han resultat tan rellevants per allò que diuen sinó per com ho manifesten (el “Sin” que ha manifestat el mecànic del l'anunci 8.5 o els arguments que ens llançava el protagonistita del 8.6, per exemple). I, per condicionar aquest *com*, la comunicació no verbal dels anuncis analitzats esdevé un vehicle de comunicació “complex, adaptatiu i altrament eficient” (Patterson, 2010: 195), com així ho ha demostrat el vessant comunicatiu de

l'àmbit de la proxèmica de l'anunci del malbaratament de l'aigua (on el nen manifestava, mitjançant el trencament de la proxèmica, el seu desacord amb la situació).

El caràcter omnipresent de la comunicació no verbal s'evidencia sempre que la informació visual i la vocal influencien els judicis i les conductes, perquè és ací quan la informació no verbal s'erigeix en transcendental per poder generar opinions i canvis de conducta en els receptors.

Una altra de les qüestions que s'han fet paleses després de l'anàlisi del corpus és la simplicitat del discursos, que, tot i l'esmerada elaboració que se li pressuposa a tota comunicació publicitària, s'allunyen del preciosisme i de la descripció⁴²⁷. Es tracta d'uns discursos que, en els sis anuncis, mantenen les estructures clàssiques, ja que “podemos calificar el espot contemporáneo como continuista con respecto a las posibilidades que el lenguaje audiovisual le ofrece, apostando por prolongar modelos discursivos menos arriesgados pero con mayor tradición, también de eficacia” (Pérez Rufí, 2009: 122-123).

Això no obstant, en aquesta part de la investigació s'ha comprovat que els desitjos que aquests anuncis institucionals ens desperten generen una sèrie de mecanismes emocionals que, des de la plenitud dels missatges de l'enunciació publicitària, ens porten cap al nostre *jo* gràcies a un procés comunicatiu que, tal com afirma Petrosino⁴²⁸, té l'avantatge de saber, d'antuvi, que més enllà del llenguatge no hi trobem idees o conceptes comunicables, sinó una intriga entre el *jo* i la resta d'elements que conformen el món, una

⁴²⁷ Aquesta necessitat d'allunyar-se del preciosisme ha fet que en aquells anuncis en els quals apareixia la natura (com en alguns dels encarregats pel Ministeri de Medi Ambient), aquesta es convertira en una mena de símbol. Així, “la natura perd la condició natural de primogènia per convertir-se en un artifici cultural al sevei de la indústria publicitària. Perd bona part de la seua condició real, per convertir-se en la seua representació cultural” (Salvador, 2011: 29). L'excepció ha estat alguns dels anuncis de la DGT, com és el cas de l'anunci 8.3, el dels microrelats i els corresponents exemples físics: encara que la natura només siga un rerefons, en aquest anunci s'hi utilitza una estètica realista que apel·la al sentit de la responsabilitat i de la moralitat de l'espectador/-a.

⁴²⁸ Citat a Antich (1993: 124).

“intriga de la comunicació” (Antich, 1993: 124) que basa la seua força en un coneixement exhaustiu de l'essència humana⁴²⁹.

El corpus analitzat ens ha permés demostrar que entre imatges i paraules (i codis sonors, proxèmics, kinèsics, paralingüístics, etc.) els anuncis basteixen una inquietant xarxa d'al·lusions, de paradoxes i de repeticions que, al capdavall, possibiliten la creació d'un món, insinuat o explícit, mitjançant la combinació d'un ventall d'habilitats retòriques amb els grans temes onírics de la humanitat “operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define la poesía” (Barthes, 1990: 242).

I el caràcter pragmàtic de la comunicació publicitària d'aquests anuncis institucionals fa que no només es persegueix establir contacte amb els receptors i les receptores sinó que, fonamentalment, es proposa l'assoliment d'uns efectes concrets: mirar un anunci no és tant descobrir-ne els *significats* que aquest porta implícits com viure una experiència que, a partir d'una narrativa audiovisual nodrida de situacions recreades o de ficció, de converses i de símbols, acaba “generant sentits” (Carmona, 2000), fet que la converteix en una eina pedagògica de primer ordre; perquè l'enunciat publicitari, amb l'ajuda les paraules però també amb l'eficàcia comunicativa de tot allò que no és verbal, situa en el punt d'entrada del parany persuasiu el missatge institucional, a qui atorga una identitat (una nominació de la idea o les idees que l'administració pública havia previst que volia transmetre) i una personalitat (una predicació).

D'aquesta simbiosi comunicativa en sorgeix la representació dels coneixements que han d'arribar a l'alumnat, uns coneixements que, d'una banda, es beneficien d'aquesta nominació de les idees i, de l'altra, de la predicació de la seua intransferible distinció amb la resta de fets i d'idees del món. De fet, en els sis anuncis hi podem reconèixer un principi d'organització invariant que permet considerar la inserció de la publicitat institucional dins de

⁴²⁹ Per això el discurs publicitari de la majoria dels anuncis del corpus busca connectar amb atributs cognitius tals com els deïtjos d'estabilitat emocional, els anhels de protecció, etc.

l'aula com una acció operativa: sempre que abans s'haja dut a terme la planificació metodològica explicada en els diferents apartats de la tesi, el fet de posar aquests anuncis permet llegir tot el discurs narratiu com una recerca de sentit o de significació atribuïble a l'acció humana; així, l'esquema narratiu dels anuncis a l'alumnat se li configura com una articulació organitzadora de l'activitat humana, que tindrà la possibilitat d'erigir aquesta activitat humana en significació⁴³⁰.

Així, la l'enunciació publicitària en la qual s'inscriuen els anuncis del corpus ens llança un fil de Teseu que, amb la conjunció de comunicació verbal i d'informació no verbal, ens crida i ens convoca a la seducció. Ara només falta que l'acció educativa canalitze la seducció en coneixement, i que aquest coneixement arribe a l'alumnat.

⁴³⁰ En un dels manuals de Pedagogia més valorats del segle XX Nassif (1977: 111) definia l'objectiu de l'acció educativa com "esa búsqueda constante del sentido de todo aquello que puede ser atribuido al ser humano". Veiem, doncs, que encaixa amb el que s'està apuntant ací.

CAPÍTOL IX. CONCLUSIONS

Tal com han demostrat les investigacions a les quals s'ha fet referència durant l'emmarcament teòric, el paradigma pedagògic tradicional no respon ja a les necessitats ni a les expectatives de l'alumnat que habita a les aules, "la desmotivación parece monopolizar la conducta estudiantil en el sistema eformal, y los docentes se cuestionan por qué niños y adolescentes han perdido el deseo de aprender" (De Ansó, 2013: 2).

Tot i amb això, un vegada s'ha fet el recorregut investigatiu fins ací, ens trobem en disposició de dir que potser la pregunta no siga del tot pertinent, ja que seria més adient plantejar-nos *què* i *com* volen aprendre, qüestions que exigeixen un qüestionament d'una part dels models pedagògics vigents. Hui, xiquets i adolescents passen moltes hores davant la televisió, empren tecnologies en pantalles múltiples, participen en les xarxes socials, juguen a videojocs... Les activitats tecnològicament mediades, en certa manera, recompensen els seus anhels i la seua perseverança, i "ellos esperan el mismo nivel de recompensa por su esfuerzo en las aulas a las que acuden todos los días" (Callejo i Gutiérrez, 2012: 34).

El paradigma pedagògic de la modernitat, per tant, ha d'oferir propostes educatives que es troben en consonància amb els sabers i amb els nous desenvolupaments científico-tecnològics.

Els xiquets i els adolescents disposen de de noves capacitats (Pindado, 2010), perquè han crescut envoltats de pantalles, i l'acció educativa ha de ser capaç de canalitzar aquestes noves capacitats. Es tracta, ni més ni menys, de fer encaixar la institució escolar dins d'una societat canviant, fet que, en conseqüència, ha d'acceptar la coexistència amb la cultura de la imatge, i ha de saber traure profit pedagògic d'ella.

Una de les funcions principals de l'escola del segle XXI, tal com ja demanaven García del Dujo i Martín García (2002) fa ja més de deu anys, ha de ser facilitar a l'alumnat els recursos per als seus processos d'interpretació de la realitat, i s'ha anat argumentant durant la investigació que els mitjans de comunicació, les noves tecnologies i la pedagogia activa esdevenen les vies a

través de les quals els aprenentatges poden satisfer la necessitat de transmissió de coneixement, principi bàsic de tot sistema educatiu.

El primer objectiu de la present tesi, doncs, ha estat el d'investigar la consolidació de l'educació des de la comunicació com a eix capaç de fer evolucionar l'educació clàssica entesa com a *paideia*, és a dir, definir i concebre la relació del binomi educació-cultura mediàtica (Capítol I).

En aquest sentit, s'ha evidenciat que els mitjans de comunicació i les noves tecnologies actualment ja no han de ser considerats com a simples artefactes o instruments que possibiliten l'acció o la repercussió de l'entorn per part de l'alumnat: són alguna cosa més que un component material, atès que s'han convertit en un valor afegit que les converteix en eines que generen nous espais per a l'acció.

En el capítol II s'han explicat els nous reptes que aquest binomi educació-comunicació demanda, i també s'han presentat les investigacions i les reticències manifestades des d'alguns àmbits socials envers l'ús dels mitjans com a eines d'aprenentatge escolar. Tot i aquestes reticències expressades per part d'alguns autors, s'ha fet palès que allò que l'educació des de la comunicació posa en joc no fa perillar ni perjudica l'acció educativa, ja que l'únic que du a terme és l'impuls i la vertebració del context educatiu amb el context social, i tot gràcies a un enfocament pedagògic que articula gramàtica, temps i espai escolar amb la indústria cultural del segle XXI; sense oblidar que, el fet d'assumir que els mitjans són una part constitutiva dels processos d'ensenyament, signifca que interaccionen amb la resta de components instruccionals: objectius, continguts, estratègies, activitats, etc.

Aquest capítol II també ha servit per fer constar que quan s'empren els mitjans com a eines d'aprenentatge escolar la intel·ligibilitat de les matèries curriculars esdevé el nervi del procés de coneixement, ja que "es entonces cuando la razón descubre nuevos aprendizajes de una manera más motivadora y los hace inteligibles, es decir, comprensibles al esfuerzo del entendimiento" (Morduchowicz, 2003: 16). A partir dels diversos apartats del capítol, s'ha anat

evidenciant que les noves mediacions (i les competències que d'elles se'n deriven) que presenta la imbricació de l'educació en la societat de la informació aconseguen que els sabers esdevinguin aprenentatges, ja que poden passar a ser un procés harmonitzador i pròxim a l'alumnat, un procés que integra les pantalles en forma de continguts didàctics, ja que:

Si se quiere despertar la atención de una población habituada al vértigo de la sociedad de la información, habrá que buscar analogías, metáforas, que arranquen del presente, que partan de sus intereses más próximos [...]. La sociedad digital y los medios de comunicación nos abren, con todas las matizaciones que quiera hacerse a la lectura del mundo, a reparar en la comprensión cabal de la comunicación humana. Si los sistemas educativos actuales ignoran la vigencia de los medios, el desencuentro con las nuevas generaciones está asegurado (Bernal, 2008, 195).

El capítol III s'ha ocupat d'explicitar els nous contextos creats a partir de la relació del jovent amb les pantalles. Així, s'ha presentat la capacitat que tenen certs fenòmens socials (lligats al desenvolupament tecnològic) i els mitjans per configurar identitats, paràmetres de socialització, estils de vida, etc., a més a més d'informar, de transmetre coneixements o altres continguts de la cultura.

El capítol també ha posat en relleu que, des dels primers anys de vida, els xiquets i les xiquetes adquireixen una sèrie de coneixements al voltant de la societat referits a normes, hàbits, valors, persones i institucions; en aquest llarg itinerari d'aprenentatges, és rellevant conèixer la manera amb la qual comencen a copsar i a entendre l'entorn en el que viuen, perquè aquestes idees inicials condicionaran el seu coneixement del món.

El capítol ha servit també per concretar que les pràctiques d'accés a la informació o de lectura d'imatges, que es desenvolupen a partir de la força comunicativa dels mitjans, no només tenen un impacte directe en les maneres d'accedir a la cultura a través de l'escolarització; també representen en si mateixes unes noves configuracions educatives, ja que produeixen subjectivitat, modifiquen les relacions entre les persones i entre les persones i

la cultura en la qual s'inscriuen. És per això que aquest capítol III s'ha clos amb la idea següent: la formació del receptor audiovisual com a subjecte crític i actiu, juntament al costat del procés d'alfabetització (digital), s'erigeixen en dos dels factors més capacitats per vertebrar la integració mediàtica i la cultural en l'eix socioeducatiu del segle XXI.

El capítol IV ha versat sobre la utilització del cinema i dels videojocs com a eines d'aprenentatge escolar. Malgrat que el corpus investigatiu de la present tesi s'ocupa dels anuncis institucionals, la necessitat d'incloure aquest capítol es justifica perquè ajuda a consolidar l'educació des de la comunicació; és a dir, el fet de presentar investigacions que demostren que el cinema i els videojocs permeten una gran llibertat d'explotació, circumstància que pot ser aprofitada quan s'empra en situacions d'ensenyament i d'aprenentatge, contribueix a entendre i a acceptar la publicitat en general (i la institucional de manera més explícita) com un graó més de l'engranatge de l'educació des de la comunicació.

Aquests quatre capítols han servit per validar la primera de les tres hipòtesis principals de la tesi⁴³¹: el seguit d'investigacions a les quals s'ha fet referència, així com tot allò que s'ha anat exposant durant aquest quatre capítols, demostren que, en ple segle XXI, és possible (i fins i tot és necessari) una acció educativa integrada en l'educació des de la comunicació.

El capítol V s'ha dedicat a l'estudi de la publicitat com a constructe social general, i, més concretament, a l'enunciació publicitària. S'ha fet palès que el

⁴³¹ Les tres hipòtesis apuntades eren aquestes:

La primera hipòtesi de la tesi és que l'educació del segle XXI ha de refermar-se com un ens capaç d'assolir la singularitat que s'esdevé en la relació pedagògica, per això l'educació des de la comunicació pot passar a ser un eix fonamental del sistema i dels dissenys curriculars actuals. Conseqüentment, la segona hipòtesi és que la publicitat institucional pot esdevenir una font de transmissió de coneixements. La tercera hipòtesi principal és que, a partir de la concepció semiològica abans presentada, és possible estudiar les estratègies comunicatives de la publicitat institucional mitjançant un procés en el qual qui coopera en la construcció del sentit (el receptor/-a) s'inscriu en un text que, amb la conjuminació dels codis verbals i dels no verbals, configura i basteix un itinerari del sentit que aquest text transporta cap al servei del fet persuasiu.

discurs publicitari es genera com un element de formes i de missatges en el qual el sentit es crea a partir d'un seguit d'estereotips enunciatius desplegats en contextos culturals i comunicatius concrets, i es vertebrada a partir de principis pragmàtics de coherència, d'adequació i d'eficiència (comunicativa).

D'aquesta manera, l'enunciació publicitària crea un "contracte comunicatiu" (Lomas, 1996) que s'estructura a partir d'un discurs publicitari verbal i no verbal que desplega estratègies persuasives i interpretatives que remetent a la presència en el discurs publicitari d'un objecte (o d'una idea) que, mentre dura l'enunciació publicitària, s'instal·la en la dimensió cognoscitiva del text abans de traduir-se a un "fer pragmàtic" (Villafañe, 1993).

El capítol s'ha clos amb un apartat en el qual s'ha caracteritzat la relació publicitat-educació; s'ha arribat a la conclusió que la clau de la interpretació de la cruïlla on educació i publicitat poden retrobar-se rau en el fet de no interpretar l'ús de la publicitat dins de l'aula com una finalitat en si mateixa sinó en saber donar-li un valor significatiu que siga capaç de bandejar els prejudicis que impedeixen la seua incorporació dins del sistema educatiu. El principal objectiu que l'acció educativa que utilitza la publicitat com a eina educativa s'ha de marcar és descobrir a l'alumnat procediments que li permeten descodificar aquells elements dels quals es valen els creadors publicitaris per crear la publicitat, i també ferramentes que impulsen la consideració de la publicitat com a producte cultural.

El capítol VI s'ha ocupat de caracteritzar el fenomen de la publicitat institucional a partir d'una redefinició del concepte: seguint García López (2003), s'ha partit d'un concepte de publicitat institucional que esdevé un espai comunicatiu que contribueix a la reestructuració dels nexes socials i culturals entre les administracions i la ciutadania. Al cap i a la fi, això és possible a partir d'una concepció de la publicitat que la interpreta com un escenari en què tots els fets que constitueixen la realitat quotidiana hi són presents i on les persones es comuniquen i interactuen en un procés de reconeixement, d'acceptació o de rebuig que s'erigeix en un procés que objectivitza interactivament i estructura el

nostre coneixement de la realitat quotidiana. Hi subjau, per tant, la incorporació del receptor a la creació i a la producció cultural, cosa que implica el descobriment del seu paper actiu en la recepció (i ací rau un de les claus de l'educació des de la comunicació).

A partir de la hipòtesi tercera, es feia necessari un marc teòric referit a la comunicació verbal i a la no verbal. El capítol VII ha presentat i analitzat les diferents disciplines encarregades de l'estudi dels codis verbals i no verbals. El capítol constata que entre imatges i paraules (així com també codis sonors, silenciosos, proxèmics, paralingüístics, kinèsics, etc.) es teixeix una xarxa d'al·lusions, marcs referencials, redundàncies i missatges que fan possible la creació d'un món (el de la comunicació publicitària) hàbilment connotat mitjançant la conjuminació de tot un seguit d'elements que "operando así consiguen esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que nos define y nos transmite una postura o una idea sobre el mundo" (Barthes, 1990: 142).

El capítol VIII ha analitzat sis⁴³² dels anuncis del corpus. De les hipòtesis principals que quedaven per validar, l'anàlisi ens ha permès confirmar també la segona i la tercera. Pel que fa a les hipòtesis complementàries⁴³³, l'anàlisi ens confirma les dues primeres; tal com s'ha comentat adés, no dóna per vàlida la tercera; i deixa per a altres investigacions que puguin fer-se en el futur la quarta⁴³⁴.

⁴³² En l'apartat de l'objecte d'estudi de la tesi ja s'ha justificat el motiu pel qual s'han destriat aquests sis anuncis i no uns altres.

⁴³³ Les hipòtesis complementàries eren les següents:

- Una actitud receptiva envers els continguts de la publicitat genera una valoració positiva de la idees que s'hi inclouen, o un rebuig de les idees que es presenten com a negatives.
- La combinació de codis verbals i codis no verbals ajuda a bastir un discurs seductor i, per tant, esperona i consolida els missatges publicitats.
- Els valors connotats dels anuncis institucionals intenten ser sempre positius (Lomas, 1996)
- L'aprenentatge amb la pedagogia de l'educació des de la comunicació és més ubicu, atés que va esmicolant les fontisses del temps i de l'espai.

⁴³⁴ Encara que el doctorand va ser durant 10 anys professor de l'ensenyament secundari i va implementar-hi la publicitat com a eina d'aprenentatge (amb uns resultats molt satisfactoris), el fet de no haver inclòs aquesta mena de pràctiques dins de l'aula entre els objectius de la

Com deia Saramago a *El cuento de la isla desconocida* (2010): “es necesario salir de la isla para ver la isla, que no nos vemos si no salimos de nosotros”. Si apliquem aquestes paraules a la feble relació (i implantació) que ha mantingut fins ara el binomi educació-mitjans, arribarem a la conclusió que, en ple segle XXI, l'alumnat que cada dia ocupa els pupitres de les escoles i dels instituts no necessita tantes explicacions magistrals com el de fa unes dècades, més aviat li fa falta sabers, objectius i continguts didàctics inserits en la resposta transcendental a la pregunta de “com és possible qualsevol coneixement a partir de l'experiència més propera?”.

Així, en la mesura que les reconstruccions educativo-socials siguin capaces de recollir unes pretensions de validesa que transcendisquen els rígids i monòtons currículums del segle XX, podran generar nous contextos d'aprenentatge.

L'ús de la publicitat institucional que s'ha proposat no és més que un exemple del gir que l'educació des de la comunicació ha de provocar: qualsevol manifestació en forma de contingut didàctic que provinga dels mitjans de comunicació o tecnològics cal percebre-la com un recurs, que pot ser requerit pel professorat quan l'assimilació dels objectius, dels continguts i del context del desenvolupament de l'acció docent així ho justifiquen.

Qualsevol aposta de reestructuració que afecte un àmbit social tan rellevant com ho és el de l'educació normalment es troba, des de l'inici, amb un seguit d'incerteses i de dubtes sobre els elements normatius i efectius de la seua validesa. Però les pretensions de canvi i de modernitat no resideixen en les pròpies identitats, sinó en les accions pràctiques que les desenvolupen i mitjançant les quals ens referim a aquelles propostes que, per tal de donar compte d'unes realitats sociològiques canviants, puguin millorar algun àmbit de la nostra societat.

present investigació fa que no es puga validar ni rebutjar aquesta quarta hipòtesi complementària.

És per això que cal tenir molt present que la proposta de l'educació des de la comunicació ha de separar-se tant del determinisme tecnològic com del determinisme pedagògic: es fa necessari encaminar-se cap a un model sistèmic que siga capaç d'assumir la complexitat de tot allò que té relació amb l'educació i de la diversitat de variables que han de ser tingudes en compte en aquest procés. Aquest és el gran repte de l'educació en l'era mediàtica i digital en la qual ens trobem immersos. I tant les facultats de magisteri com els programes del Màster de Professorat en Secundària, així com els programes de formació del professorat, ho hauran de tenir en compte. En una investigació recent duta a terme entre l'alumnat del quart curs del grau de magisteri d'educació infantil i d'educació primària de la Universitat d'Albacete, es va arribar a la conclusió que “existen carencias en la formación en medios de comunicación y nuevas tecnologías de los futuros maestros⁴³⁵” (Cózar i Roblizo, 2014: 131).

Aquestes mancances coincideixen amb es detectades en altres investigacions (Fernández, Hinojo i Aznar, 2002; Cabezas, Casillas i Pinto, 2014). Tal com afirmen Gutiérrez, Palacios i Torrego (2010), és imprescindible una major incidència en la capacitació i en el perfeccionament de la base pedagògica que s'imparteix a les facultats, una base que és la que permet que el professorat estiga preparat per a l'educació des de la comunicació, sobretot si el que es pretén és assolir l'èxit en la integració curricular dels mitjans i de les noves tecnologies. Posar una pel·lícula, emprar la publicitat o ensenyar qualsevol matèria inserida en un entorn virtual sense que el professorat dispose de la base pedagògica necessària no deixa de ser una actitud tecnològica que, al cap i a la fi, no introdueix cap canvi i, a més a més, acaba resultant improductiva.

⁴³⁵ La investigació va evidenciar que la immensa majoria dels estudiants que conformen aquest corpus investigatiu dominen l'ús dels mitjans i de les noves tecnologies; però una cosa és saber com funciona una tecnologia i una altra ben diferent saber aplicar-la com a eina d'aprenentatge escolar. De fet, els autors asseguren que “nuestros estudiantes, aprendices digitales y futuros maestros, son conscientes de que necesitan nuevas habilidades técnicas y cognitivas para resolver los nuevos problemas y situaciones de la sociedad del conocimiento”(Cózar i Roblizo, 2014: 130).

El canvi que implica una escola que tinga més en compte els mitjans va més enllà de prémer la tecla del *play* en un aparell tecnològic; el canvi del qual parlem és semblant al que es va produir quan l'art i la literatura romana van nàixer a partir de l'impacte de l'herència hel·lena que els mateixos romans (i no el poble grec) van aconseguir preservar: la raó per la qual no hi va haver equivalent grec al concepte romà de cultura rau en l'hegemonia de les arts en construcció en la civilització grega. Mentre que el poble romà considerava l'art com si fóra una mena d'agricultura, el poble grec va entendre l'agricultura com un constructe de la fabricació (com alguna cosa que pertanyia a aquells artificis capaços de dominar la naturalesa). Els grecs no acabaven d'entendre què era la cultura perquè no llauraven la naturalesa, i a una part de l'alumnat de hui no li interessa allò que se li explica dins de les aules perquè els valors culturals de tot el que hi ha imprès en els llibres de text porten implícites unes pretensions de validesa molt aïllades de la seua realitat, que és virtual.

A tall de consideració final, cal incidir en el fet que tot allò que s'ha recollit en aquesta investigació resta obert a altres aportacions que puguen complementar en el futur tant l'educació des de la comunicació en general com la utilització de la publicitat institucional com a eina d'aprenentatge, més concretament.

En certa manera, qualsevol acció educativa que pugua adequar-se millor a la societat i a les necessitats de l'alumnat del futur que la que ací s'ha investigat no serà sinó un element més que verificarà que la terra segueix en moviment, alguna cosa que confirmarà que, en aquesta esfera terrestre, hi continuaran *vivint* els pressupostos pragmàtics i les reflexions al voltant de la millor manera d'enfocar l'ensenyament com un escenari de debat i d'interacció, és a dir, un interès per continuar reflexionant sobre allò que farà falta per tal que la manera d'entendre l'escola del futur s'aproxime el màxim possible a les característiques psicosocials del seu alumnat.

Referències bibliogràfiques:

- Aarseth, E. (2007). Investigación sobre juegos: aproximaciones metodológicas al análisis de juegos. A: Jugabilidad: arte, videojuegos y culturas, *Artnodes*, 7, Barcelona: UOC.
- Abril, G. (1997). *Teoría General de la Información. Datos, relatos y ritos*. Madrid, Cátedra.
- Abruzzese, A. i Miconi, A. (2002). *Zapping. Sociología de la experiencia televisiva*. Madrid: Cátedra.
- Adam, J. M i Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria, retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Cátedra.
- Adell, J i Castañeda, L. (2012). "Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes?". A Hernández, J. et al. (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Espiral, 13-32.
- Aggarwal, P. (2004). "The effects of brand relationships norms on consumer attitudes and behavior". *Journal of Consumer Research*, 31 june, 87-101.
- Aguaded, I. (1998). Educación para la competencia televisiva. Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. Tesis Doctoral, Huelva: Universidad de Huelva.
- Aguaded, I. (1999). *Convivir con la television. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- Aguaded, I. i Cabero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. *Educar*, Especial 30 aniversario, 67-83.
- Aguirre, R., Alonso, L. i Vitoria, H. (2007). La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2).

- Alegre, O. M. (2003). *La discapacidad en el cine*. Barcelona: Octaedro.
- Alfageme, B. i Sánchez, P. (2003). Un instrumento para evaluar el uso y las actitudes hacia los videojuegos. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 20, 17-32.
- Allen, R. i Torres, C. A. (2003). *Llegint Freire i Habermas*. València: Denes.
- Alonso, L. E. (2005). *La Era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Alpert, J. i. Alpert, M. (1990). *Music Influences on Mood and Purchase Intentions, Psychology and Marketing*, 7 (Summer), 109-134.
- Alvarado, J.L.; Arribas, V. ; Carabaño, G. i Ruano, E. (2003). *Formación en valores. El cine. Material Didáctico*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud. Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Alvarado, M. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, 39, 101-108.
- Álvarez Monzonillo, J. M. (1997). *Imágenes de pago*. Madrid: Fragua.
- Álvarez, L.; Núñez, J. C.; Hernández, J.; González-Pineda, J. A. i Soler, E. (1998). *Componentes de la motivación: evaluación e intervención académica. Aula Abierta*, 71, 91-120.
- Álvarez Gallego, A. (2003). *Los medios de comunicación y la Sociedad educadora, ¿ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio/Universidad Pedagógica Nacional.
- Amar Rodríguez, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine*. Grupo Comunicar: Huelva.
- Amnistía Internacional (2004). Videojuegos: ¿qué valores transmiten? En línea: www.i-a.es (Darrera consulta 19-2-2014).
- Anderman, E. i Maehr, M. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

- Andrés, A. (1999). *Manual de Psicología diferencial*. Madrid: McGraw Hill.
- Andreu Barrachina, Ll. i Sanz Torrent, M. (2010). El juego-concurso de Vries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8, núm. 1, 121-141.
- Antelo, M. (2005). *El apetito del ojo*. Bogotá: CID. Cuadernos del Cid.
- Antich, F. (1993). *El rostro de l'altre*. València: Edicions Tres i Quatre.
- Aparici, R. i García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici, R.; Fernández, J. ; García Matilla, A. i Osuna, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Apple, M. i King, N. (1989). "¿Qué enseñan las escuelas?" A Gimeno Sacristán, J. i Pérez Gómez, A. (comps). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria, 37-53.
- Aprile, O. C. (2000). *La publicidad estratégica*. Barcelona: Paidós.
- Arconada Melero, M. A. (2006). *Cómo trabajar con publicidad en el aula*. Barcelona: Graó.
- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Area, M., Gutiérrez, M. i Vidal, F. (2012). *Alfabetización Digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arguimbau, A. i Masoliver, M. (1996). El cine, imagen y conocimiento. A De la Torre, S. i altres: *Cine formativo: una estratègia innovadora en la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp.47-54.
- Argyle, M. i Cook, M. (1969). *Social Interaction*. Londres: Methuen.
- Argyle, M. i Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Argyle, M.; Cook, M. (1969). *Social Interaction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Arnaiz, P i De Haro. R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22, 19-37.
- Arnheim, R. (1979). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arroyo, J. A. (2009). Gestión directiva del currículum. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-17.
- Attallah, P. (1991). *Théories de la communication: Sens, sujets, savoirs*. Sillery: Presses de l'Univerité du Québec.
- Auge, M. (1993). *Espacios de anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Aumont, J. i Marie, M. (1990). *Análisis del Film*, Barcelona: Paidós.
- Aumont, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Aznar, H. i Catalán, M. (2000). *Códigos éticos de publicidad y marketing*. Barcelona: Ariel.
- Backer, T. E.; Rogers, E. M. i Sopory, P. (1992). *Designing Health Communication Campaings: What Works?* Sage: USA.
- Balle, F. (1991). *Comunicación y sociedad. Evolución y análisis comparativo de los medios*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Barah, S. *et al.* (2001). Uganda's Road to Peace May Run through the River of Forgiveness: Designing Playable Fictions to Teach Copmlex Values. A: Chirier, K. i Gibson, D. (Eds.), *Designing Games for Ethics: Models, Techniques and Frameworks* (312-333). Hershey: IGI Global.
- Bárcena, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 2, 25-57.
- Barker, Ch. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.

- Barnlund, D. (1975). Communicative Styles in Two Cultures: Jappan and the United States. A Kendon, A.; Harris, R. i Key, M. R. (eds.), *The Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction*. La Haya, Mouton, pp. 78-89.
- Barriga Jiménez, S. (1996). *Las emociones cotidianas. De la biología a la psicología social*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Barrio Maestro, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 83-99.
- Barthes, R. (1967). *Systeme de la Mode*. París: Seuil.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2008). *Del deporte y los hombres*. Barcelona: Paidós.
- Bassat, L. (1994): El libro rojo de la publicidad. Barcelona: Folio.
- Bassat, L. (1999). El libro rojo de las marcas. Barcelona: Folio.
- Bassat, L. (2011). Inteligencia comercial. Barcelona: Plataforma
- Baudrillard, J. (1970). *La sociedad de consumo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Baudrillard, J. (1976). *La génesis ideológica de las necesidades*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1980). *El espejo de la producción*. Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J. (1985). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1989). Publicidad absoluta, publicidad cero, *Revista de Occidente* 92, 5-16.
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, J. (1998a). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Baudrillard, J. (1998b). *El otro por sí mismo*. Madrid: Anagrama
- Baudrillard, J. (2006). *El complot del arte*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI.

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2010). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bautista, A., Rayón, L. i De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar*, 39, 169-176
- Bavelier, D. (2012). *Cómo nos influyen los videojuegos*. Redes, programa de televisión. En línea (Darrera consulta: 21-10-2014) <http://www.rtve.es/television/20121018/como-influyen-videojuegos/570778.shtml>
- Baylon, C. y Mignot, X. (1996). *La comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Beck, U. (1996): *La sociología del riesgo*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Beck, U. i Beck-Gernsheim, E. (2001). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Belk, R. W. i Pollay, W. (1985). Images of ourselves: the good life in twentieth century advertising, *Journal of Consumer Research*, 11 (march), 887-897.
- Belk, R. W. (1988). Possessions and the Extended Self, *Journal of Consumer Research*, 15 (september), 139-168.
- Beltrán, F. (2005). *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Valencia: Germanía.
- Beltrán, R. (1984). *Ambientación musical: selección, montaje y sonorización*, Madrid, Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Bell-Rokeach, S. (1998). Technological visions: utopian and dystopian perspectives aims to raise public awareness on the social impact of new technologies. *Business Woire*, Los Ángeles: Springer.
- Benavides, J. (1995). La presencia de la publicidad en la construcción de la cultura cotidiana, *Espéculo*, 1, 18-32.

- Benavides, J. (1997). *Lenguaje publicitario*. Síntesis: Madrid.
- Bendix, R. (2012). *Max Weber*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Benedetti, M. (1993). Tener y no tener. *El País*, 18 de setembre de 1993, pàgina 11.
- Benito, A. (1991): *Diccionario de las ciencias y las técnicas de comunicación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Benito de la Iglesia, A. (2009). Los comportamientos alarmantes de los adolescentes en la Sociedad actual. *Revista Estudios de Juventud*, 84, 47-64.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Benlloch Osuna, M. T. (2012). *Marca territorio, competitividad y empresa. La gestión estratégica de los intangibles comunicativos en el cluster cerámico español: Un estudio de la empresa cerámica de Castellón (2005-2010)*. Tesi Doctoral, Universitat Jaume I de Castelló.
- Bereiter, C. i Scardmalia, M. (1989). *International learning as goal of instruction*. Hillsdales, NJ: Erlbaum.
- Berger, R. (1976). *La Tele-fissione. Allarme alla televisione*. Alba: Edizioni Paolini.
- Berger, R. (2002). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berggruen, N. i Gardels, N. (2012). *Gobernanza inteligente para el siglo XXI*. Madrid: Taurus.
- Bernad, E. (2006). "Reflexiones en torno al nuevo tratamiento jurídico de la imagen de la mujer en la publicidad", dins el *III Congreso Estatal de la Fundación ISONOMIA*. Castelló, UJI, del 13 al 15 de setembre de l'any 2006.
- Bernal, A. (2008). Cambio cultural y lectura. Hacia una nueva cultura lectora. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 184-199. En línia:

- http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03_bernal.pdf
(Darrera consulta: 7-7-2014).
- Bernardo Paniagua, J. M. (coord.) (2003): *El debate sobre la cultura de la imagen*. València: Nau Llibres.
- Bernardo, J. M. (2006). *El sistema de la comunicació mediàtica: de la comunicació interpersonal a la comunicació global*. València: Tirant lo Blanch.
- Bernbach, W. (1981). "Los hechos no bastan", *Revista Publitecnia*, 60, Madrid, Instituto Nacional de Publicidad, 18-29.
- Bernstein, B. (1972). *Class, codes and control*. Vol. 1. Londres: Routledge.
- Berrio, J. (2000). *La vigència del mite en la cultura contemporània*, a *Anàlisi* 24: 93-105.
- Bertrand, J. C. (1992). *La televisión en Estados Unidos: ¿Qué nos puede enseñar?* Madrid: Rialp.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bishop, R. (2000). More than meets the eye: an exploration of literature related to the mass media's role in encouraging changes in body image, a *Communication Yearbook*, 23, 271-303.
- Blackmore, L. (1996). *Ellison/Dowling/Dann: A Bibliographic Checklist*. Rilyeh Texts.
- Bolter, J. D. (2002). *Remediation. Understing New Media*. Cambridge: The MIT Press.
- Borreguero, M. (2000): La publicidad seriada como estrategia de producción audiovisual. *Revista latina de Comunicación Social*, n. 34. www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000kjl/w34oc/52s8BORRE.HTM
(Darrera consulta: 8/12/14).
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*, Madrid: Taurus.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Braslawsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des currícula, communication au Colloque international, L'éducation dans tous ses états: influences européennes et internationales sur les politiques d'éducation et de formation*. Bruxelles: Association Francophone d'Éducation Comparée.
- Bravo, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación, *Pixel-Bit*, 24, 113-124.
- Brea, J. L. (2007). Cambio de régimen escópico: del *inconsciente óptico* a la *e-image*. *Estudios Visuales* N. 4.
- Bringué, X i Sábada, Ch. (2009). *La Generación Interactiva en España*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Bringué, X; Sábada, Ch. i Sanjurjo, E. (2013). Menores y ocio digital en el siglo XXI. Análisis exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España. *Bordón*, 65 (1), 76-91.
- Brisilin, R. W.; Lewis, S. A. (1968). Dating and Psychal Attractiveness: Replication, *Psychological Reports*, 33, 951-978.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-85.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists shoulds move on nfrom performance goals. *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- Bruchon-Schwetzer, M. (1992). *Psicología del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Bruner, G. C. II (1990). *Music, Mood, and Marketing*, *Journal of Marketing*, 54 (octubre), 94-104.
- Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Burbules, N. (1998). Rethorics of the Web: hyperreading and critical literacy, a Snyder, I. (Ed.), *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge, pp. 102-122.
- Burke, E. (1987). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y la belleza*, Madrid:Tecnos.
- Bushman, B. J. (1993). "What's in a name? The moderate role of public self-conscioisness on the relation between brand lavel and brand preference", *Journal of Consumer Research*, 78 (may), 857-861.
- Bustamante, E. (1999): *La televisión económica. Financiación, estrategias y mercados*, Barcelona: Gedisa.
- Cabana, G. (2003). *¡Cuidado, tus gestos te traicionan!*. Málaga, Sirio.
- Cabero, J., Martínez Sánchez, F. i Salinas, J. (2003). *Medios y herramientas de comunicación para la educación universitaria*. Panamá: Edutec.
- Cabero, J. i Llorente, C. (2005). Las plataformas virtuales en la teleformación, a *Alternativas* (a prensa).
- Cabero, J. ; Llorente, C. i Román, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad. *Comunicar*, 28, 167-175.
- Cabero, J., Llorente, M. i Marín, D. (2010). Hacia el diseño de un instrumento diagnóstico de "competencias tecnológicas del profesorado" universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7), 112-124.
- Cabero, J. y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14(1), 89-115. En línea:

- <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-01-04.pdf> (Darrera consulta: 3-1-2015).
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos, *Educación XX1*, 17(1), 111-132.
 - Cabezas, M., Casillas, S. i Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de educación primaria de la universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTEC*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 48. En línia:
http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabezas_Casillas_Pinto.html (Darrera consulta: 28-2-2015).
 - C.A.C. (2011). *Internet modifica el cerebro* [en línia].
www.humanodigital.com.at/internet-modifica-el-cerebro (Darrera consulta: 13 de desembre de 2014).
 - Callejo, J. i Gutiérrez, J. (2012). *Adolescentes entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
 - Camacho, J. (1992). *Así se escribe una campaña de publicidad efectiva*. México: Diana.
 - Campión, R. S. ; Navarides, F. i Abaitua, Ch. (2014). La escuela 2.0: reflexiones en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270.
 - Campo Redondo, M. (2008). El cine creador de conocimiento: "Oriana", la película venezolana en la enseñanza de la orientación familiar. *Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 5(1), 25-45.
 - Cánovas, P. i Sauquillo, P. (2008). La influencia del medio televisivo en el proceso de socialización de la infancia. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 201-215.

- Capriotti, P. (2007). *Gestión de la marca corporativa*. La Crujía: Buenos Aires.
- Carazo, J. (1995). *Las sombras de la caverna*. Madrid: Alfaguara.
- Carmona, R. (2000). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- Caro, A. (1994). *La publicidad que vivimos*, Madrid, Eresma & Celeste.
- Caro, A. (2008). De la propaganda a la publicidad. *Pensar la Publicidad*, núm 2, 9-12.
- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes superficiales?* Madrid: Taurus.
- Carrera, F. (1981). *Funciones comunicativo-persuasivas de la música en publicidad*. *Nueva Publicidad*, gener-març.
- Carrera de la Red, M. F. (2009). Aspectos de fonética y ortografía en anuncios publicitarios. *Estudios de Fonética Experimental*, 18, 33-44.
- Casanova Lorenzo, E. (2011). La publicidad institucional en el aula ELE: propuesta didáctica. Memòria final de Màster, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Casanova, O. (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Casetti, F. i Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*, Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Castilla del Pino, C. (1992). *El silencio*. Madrid: Alianza Universidad.
- Català Doménech, J. M. (1983): *La violación de la mirada. La imagen entre el ojo y el espejo*. Madrid: Fundesco.
- Cebrián Herreros, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid: Pirámide.
- Cebrián Herreros, M. (1995). *Información audiovisual: concepto, teoría y expresión y aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- Cebrián Herreros, M. (2001). Aprender a ver y a utilizar la información audiovisual, *Comunicar*, 17, 15-20.

- Cebrián, M. (dir.) (2006). *Estudio del impacto del proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes: en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía*. Málaga: Grupo Tecnología Educativa.
- Celot, P. i Pérez Tornero, J. M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed*. Brussels: European Comission.
- Cerezo, M. (1992). *Guía del redactor publicitario*. Barcelona: Mirador.
- Chabrol, C. (1982). Les discours du pouvoir. Pour une psycho-socio-sémiotique, *sémiotique. L'École de Paris*, París, 7, 173-198.
- Chartier, R. (1998). De la cultura nostálgica a los lectores salvajes, A prensa: La Nación, agost de 1998, secció "Cultura y Nación".
- Chatman, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.
- Chebat, J. CH. i Henault, G. M. (1974). L'efficacité de l'image publicitaire!, a *Communications et Langages*, 22, 109-116.
- Chen, A. C; German, C. i Zaidel, D. W. (1996). Brain asymmetry and facial attractiveness: facial beauty is not simple in the eye of the beholder, *Neuropsychologia*, 35 (4), 471-476.
- Chevalier-Skolnikoff, S. (1973). Facial expression of emotion in non-human primates, a Ekman, P. (ed.): *Darwin and facial expression: a century of research in review*. New York: Academic Press, pp.55-61.
- Chebat, J. CH. i Henault, G. M. (1974): L'efficacité de l'image publicitaire!, *Communications et Langages*, 22, 109-116.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, Barcelona: Paidós.
- Chiyong, I. E i Vega, V. (2013). Con los videojuegos aprendo. Testimonios de estudiantes de secundaria sobre el uso de un videojuego

- educativo sobre historia de Perú. Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.
- Chomsky, N. (1995). *Como nos venden la moto*. Icaria: Barcelona.
 - Choza, J. i Montes, M. J. (2001). *Antropología en el cine*. Ediciones del Laberinto: Madrid.
 - Churches, A. (2009). *La taxonomía de Bloom para la era digital*. A <http://edorigami.wikispaces.com>. (Darrera visita el 12 de novembre de 2014).
 - Cobo Romani, C. i Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmèdia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
 - Codeluppi, V. (2007). El papel social de la publicidad. *Pensar la publicidad*, vol. 1, 149-155.
 - Coll, C. i Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11-13 de maig de 2006.
 - Coll, C. i Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
 - Colley, R. H. (1964). *La publicité se définit et se mesure*. París: P.U.F.
 - Colón, E. (2007). Pragmática de la imagen fija en publicidad: estructura del discurso publicitario, *Diálogos de la comunicación*, 74, 16-24.
 - Como, J. A. (1965). *Psicopublicidad dinámica*, Barcelona: Hispano Europea.
 - Conner, M. L. (2013). *Informal Learning* (en línia). <http://marciaconner.com/resources/informal-learning>. (Darrera consulta: 23 de juny del 2014).
 - Contreras, R. (2013). Acercamiento a las características de los videojuegos y sus beneficios en el aprendizaje. Congreso Internacional

- de Videojuegos y Educación, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2010). *Ubiquitous Learning*. Chicago: University of Illinois Press.
 - Corbalán, F. (2000). Mates y medios: Publicidad y Matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 33, 107-110.
 - Córdoba, M i Cabero Almenara, J. (2009) (coords.). *Cine y diversidad social*. Alcalá de Guadaíra: MAD
 - Correa, J. L. (2004). *Proyecto docente de nuevas tecnologías*. Huelva: Universidad de Huelva.
 - Cortés, A. (2009). Publicidad Institucional y cultura de paz en Países Bajos. *Revista Latina de Comunicación*, 12(3), 20-39.
 - Costa, A. (2002). *Il cinema e le arti visive*. Einaudi: Turín.
 - Costa, J. (1993). *Reinventar la publicidad*. Madrid: Fundesco.
 - Costa, J. (2001). *Imagen corporativa en el siglo XXI*. Buenos Aires: La Crujía.
 - Costa, J. (2004). *La imagen de la marca*. Paidós: Barcelona.
 - Covington, M. (2000). Goal Theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
 - Cózar, R. i De Moya, M.V. (coords.) (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar*. Barcelona: Octaedro.
 - Cózar, R. i Roblizo, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete, *RELATEC*, VOL. 13(2), 119-133.
 - Cremades, J. (2007). *Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital*. Madrid: Espasa.

- Cruz, R. (2001). Cómo enseñar arte a través de los medios. *Comunicar*, 17, 166-169.
- Cuenca, J. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona*, 12, 111-126.
- Cuenca, J. i Martín, M. (2010). Virtual games in social science education. *Computers & Education* 55, 1336-1345.
- Cuenca, J. (2011). ¿Qué se aprende de la historia y el paisaje medieval a través de los videojuegos? Un análisis didáctico. A: Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D., Vázquez, A. (coord.) (2012). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Barcelona: Paidós.
- Cunningham, M. R.; Barbee, A. i Pike, C. L. (1990). What do women want? Facialmetric assessment of multiple motives in the perception of male facial physical attractiveness", *Journal of personality and social psychology*, 59 (1), 61-72.
- Dagognet, F. (1994). *El consumo: perspectivas económicas y sociales*, *Revista de Occidente*, 162, 95-106.
- Dallera, O. A. (1989). *El cine: entretenimiento y aprendizaje*. Buenos Aires: Don Bosco Argentina.
- Dávila, X i Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.
- Davis, F. (2003). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Davis, J. (2002). *La marca: máximo valor de su empresa*. México: Pearson Educación.

- De Ansó, M. B. (2013). El aula gamer: aspectos y características de un diseño de ludificación en el aula. Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.
- De Bofarull, I. (2005). *Ocio y tiempo libre: un reto para la familia*. Navarra: Eunsa.
- De Freitas, S. (2008). Serious Virtual Worlds: a scoping study. En línea:
- www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/seriousvirtualworldsv1.pdf
(Darrera consulta: 24-3-2014).
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-12.
- De la Torre, S. (1996a). “El cine, un espacio formativo”. A De la Torre, S. i altres. *Cine formativo: una estratègia innovadora en la ensenyanza*. Barcelona: Octaedro, 15-27.
- De la Torre, S. (1996b). Películas formativas. Un apunte para su utilización. A De la Torre, S. (coord.). *El cine en el entorno educativo: 10 años de experiències a través del cine*. Madrid: Narcea, 121-136.
- De la Torre, S.; Pujol, M. i Rajadell, N. (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- De Pablos, J. (2003). La globalización del entretenimiento. En línea:
www.quadernsdigitals.net/datos_web/boletines/b_9/9.html (Darrera consulta 26-2-2014).
- De Sousa, B. (2003). *Crítica de la Razón Indolente: Contra el Desperdicio de la Experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Vicente Domínguez, A. M. (2012). La publicidad como herramienta de apoyo en el ámbito académico. Málaga: Universidad de Málaga.
-

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Del Moral, M. E. i Villalustre, L. (2012). Videojuegos e infància: anàlisis, evaluaci3n y dise1o desde una perspectiva educativa. A Garc3a Jim3nez, A. (Ed.). *Comunicaci3n, Infancia y Juventud. Situaci3n e Investigaci3n en Espa1a*. Barcelona: UOC.
- Del Moral, M. E. i Villalustre, L. (2013). Instrumentos para la evaluaci3n y anàlisis de videojuegos desde una perspectiva educativa. Congreso Internacional de Videojuegos y Educaci3n, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.
- Del Portillo, A. (2004). Enajenaci3n de la experiència del tiempo ante la pantalla del videojuego. *Revista ICONO*, 14, 4, 1-20.
- Del Pino, C. i Olivares, F. (2007). *Brand placement y advertainment: integraci3n y fusi3n entre la ficci3n audiovisual y las marcas*. *Zer*, 22, 341-367.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible, c3mo hacer una reforma de la educaci3n*. Barcelona: Ariel.
- Deleuze, G. (1994). *La imagen-movimiento: Estudios sobre cine 1*, Barcelona, Paid3s.
- Delwiche, A. (2010). Media Literacy 2.0: Unique Characteristics of Video Games. A: Tyner, K. (Coord.) (2010), *Media Literacy. Nedw Agendas in Communication* (175-191). New York: Routledge.
- Dennet, D. (1995). *La conciencia explicada*. Barcelona: Paid3s.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dezuanni, M. i Monroy, A. (2012). Prosuming across Cultures. Youth Creating and Discussing Digital Media across Borders. *Comunicar*, 38, 59-66.
- Diadori, P. (1990). *Senza parole: 100 gesti degli italiani*. Roma: Bonacci.

- Di Croce, D. (2009). *Media Literacy. Teacher Resource Guide*. Canadian Broadcasting Corporation.
- Díaz Levicoy, D. (2012). Una experiencia en el aula usando Matemáticas en la Publicidad. *Números*, n. 81, 33-42.
- Didi-Huberman, G. (2006). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Diener, E; Wolsic, B. i Fujita, F. (1999). Atractivo físico y bienestar subjetivo, Universidad de Illinois y Universidad de Indiana (Trad. De Jorge Ramos Palacio). En línea
- <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/sociedad/sociedad09.htm> (Darrera consulta: el 29/8/14).
- Dinguirard, J. C. (1980). Sémantique du silence, *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences*, (Université Toulouse Le Mirail), 2, 79-83.
- Dotro, M. V. (2003). Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990. A: Carli, S. (dir/comp.). *Estudios sobre educación, comunicación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes e la Argentina*. Buenos Aires: Stella/La Crujía, 215-252.
- Douglas, T. (1986). *Guía completa de la publicidad*. Madrid:, Hermann.
- Drawbaught, K. (2001). *Las marcas a examen: el gran desafío de la identidad comercial*. Madrid: Pearson Educación.
- Driscoll, M. P. i Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento crítico*, 2 (21), 82-99.
- Duart, J. M. i Sangrià, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Durán, A. (1987). *Psicología de la publicidad y de la venta*. Barcelona: CEAC.
- Durán Herrera, J. J. (2002). *Economía de empresa*. Madrid: Pirámide.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

- Dussel, I. i Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dutra, A. (2014). La escritura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística, *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 337-353.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Echevarria, M. A. (1995). *Creatividad & Comunicación*. Barcelona: GTE.
- Eco, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1978). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Eguizábal, R. (2007). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Cátedra.
- Eguizábal, R. (2009). *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad en España (1975-2009)*. Barcelona: Península.
- Ekman, P.; Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usage and coding, a: *Semiótica*, 1, 62-98, a Kendon, A. (ed.), *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture*. La Haya: Mouton.
- Ekman, P. i Scherer, P. K. (eds.) (1982). *Handbook of Methods in nonverbal Communication*. Cambridge, Cambridge University Press/Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Elías, J. (1990). *Modelos sobre Relaciones Públicas*. Barcelona, Vicens-Vives.
- Eliezer, M. (2005). *La Nación de la escuela. Un análisis de los actos escolares en contextos de crisis*. Tesis inédita, Universitat de San Andrés.
- Estramiana, J. A. (1995). *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.

- Esnaola, G. (2004). La construcción de la identidad social y las nuevas tecnologías: un estudio sobre el aprendizaje y los videojuegos en la institución educativa. Tesis Doctoral, Universitat de València (Servei de Publicacions).
- Esnaola, G. (2006). Claves culturales en la construcción del conocimiento. Qué enseñan los videojuegos? Buenos Aires: Alfagrama.
- Esnaola, G. i Levis, D. (2008). La narrativa en los videojuegos: Un espacio cultural de aprendizaje socioemocional. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 9 (3).
- Esnaola, G. i Revuelta, F. (2013). *Videojuegos en redes sociales. Nuevas perspectivas en edutainment*. Barcelona: Laertes.
- Estallo, J. A. (1995). *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona: Paidós.
- Esteba, D. i Rubio, E. (2009). En torno a la publicidad institucional de la Junta de Andalucía. *Anmal*, 27, 195-219.
- Etxeberria, J. (2006). Utilización didáctica de los videojuegos, *Comunicación y Pedagogía*, 216 (monográfico) En línea: <http://www.centrocp.com/publi/infocyp/indice/216.htm> (Darrera consulta: 29-3-2014).
- Etxeberria, J. (2008). Videojuegos: educación, socialización, en *Videojuegos: educación, socialización, innovación*. Curso de Verano en la Universidad del País Vasco. San Sebastián, 8-9 septiembre, Resúmenes de Ponencias, 10-15.
- Ewen, S. (1991). *Todas las imágenes del consumismo*. México D. F.: Grijalbo.
- Eximeno, A. (1978). *Del origen y reglas de la música*. Madrid: Editora Nacional.
- Fabbri, P. (1990). La fuerza de la ficción, *Cuadernos Contrapunto*, n. 8.
- Fanjul Peyró, C. (2006). *La apariencia y características físicas de los modelos publicitarios: códigos no verbales de la realidad en el discurso*

publicitario como factor de la influencia social mediática en la vigorexia masculina, Tesis Doctoral, Universitat Jaume I de Castelló.

- Fast, J. (1999). *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona, Kairós.
- Fattore, N. (2005). Vicios y bondades de la pedagogía tradicional. Revisando la pedagogía en tiempos postradicionales. A: Serra, S. (coord.). *Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Novedades educativas, 55-68.
- Fechine, Y. (2008). *Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta*. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Feldman, R. S. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Fenollar, P. i Ruíz, S. (2004). "La posesión de productos con significado social para el consumidor. Determinantes internos y externos, *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, vol. 8, núm. 1, 7-18.
- Ferguson, R. (1997). Moyens de communication de masse, éducation et démocratie. *Revue de diffusion des savoirs en éducation*, núm 14, París: Education.
- Fera i Morón, J. A. (1997). *Publicidad y educación*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Fernandes Gonçalves, A. L. (2007). *Aprender a ver cine: diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva: Huelva.
- Fernández, F.D., Hinojo, F.J. i Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos*, 5, 253-270.
- Fernández, A.; Anaya, D. i Suárez, J. M. (2012). Características motivacionales y estrategias de autorregulación motivacional de los estudiantes de secundaria.

- Fernández de la Vega, M. T. (2005). Intervención de la Vicepresidenta primera del Gobierno en el debate del dictamen de Comisión del proyecto de ley de publicidad y comunicación institucional. Ministerio de la Presidencia: Madrid.
- Fernández Mouján, I. (2011). Intervención pedagógica desde un marco ético-crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 1, 1-8.
- Ferrer, C. (1996). *Mal de ojo. El drama de la mirada*. Buenos Aires: Colihue.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal: socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Ferrés, J. (2007). "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensión e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Ferry, J. M. i Wolton, D. (1995). *El nuevo espacio público*. Barcelona: Gedisa.
- Finkelkraut, A. (2008). *Los latidos del mundo*. Madrid: Amorrortu.
- Fischer, C. (1991). *America Calling: A social history of the telephone to 1940*. Berkeley: Harvard University Press.
- Floch, J. M. (1993). *Semiótica, márketing y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Flores Jaramillo, R. (1982). *Los medios de comunicación y la educación permanente*. Madrid: Oriens.
- Flores Macías, R. C. i Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos, *Redie*, 12 (1), 1-21.
- Flores Macías, R. C., Stevens, R. i Lo, E. (2005). Entendiendo la motivación de los estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje. A: COMIE, *Memorias del VII Congreso Nacional de*

- Investigación Educativa*. Hermosillo, Sonora: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flores Macías, R. C. i Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). En línea: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html> (Darrera consulta: 29-11-2014).
 - Floyd, K. (2006). An evolutionary approach to understanding nonverbal communication, a: Manusov, V. (Ed.): *The Sage handbook of nonverbal communication*. Sage Publications, 44-61.
 - Fontcuberta, J. (1998). *Hora cero. El ayer de la publicidad y las relaciones públicas*. Barcelona: Thassàlia.
 - Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento, *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 95-118
 - Fontich, X. (2008). Lengua y publicidad: estudiar la lengua leyendo anuncios de televisión y rensa gráfica. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, 2, 46-55.
 - Ford, A. (1999). *La marca de la bestia*. Buenos Aires: Norma.
 - Foster, H. (1986) (comp.). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
 - Foucalt, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Gedisa.
 - Fournier, S. (1988). Consumers and their brands: developing relationship theory in consumer research, *Journal of Consumer Research*, 24 (march), 343-373.
 - Francisco A. (2008). Educación para la participación: Desarrollo de un currículum alternativo en la ESO sobre ciudadanía y medios de comunicación. Tesis doctoral, Universitat Jaume I de Castelló.
 - Francisco, A. (2009). *Medios para la participación. Lectura crítica y producción mediática*. Faura: Novadors.

- Franco Justo, C. i Justo Martínez, E. (2010). Barrio Sésamo y creatividad infantil: efectos de un programa psicoeducativo. *Bordón*, 62 (4), 81-94.
- Frasca, G. (1999). *El videojuego como medio para una ficción interactiva: notas para una poética del joystick*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay
- Frasca, G. (2003). Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place. *Level-up: Digital Games Research Conference*. Utrech: Utrech University.
- Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación*, 7, 37-44.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Frith, S. (1990). *What is good music*. Canadian University music review, 10, 92-102.
- Fubini, E. (1996). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid: Alianza Música.
- Fuenzalida, V. (1999). *Consumo y motivaciones de los niños ante la televisión abierta*. Corporación de Promoción Universitaria: Televisión Nacional de Chile.
- Furnham, A. i Alibhai, N (1983). Cross-cultural differences in the perception of female body shapes, a: *Psychological Medicine*, 13, 829-837.
- Gabelas, J. A. (2006). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- Gabelas, J. A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. A: Aparici et al., *Educomunicación: más allá del 2.0* (205-223). Barcelona: Gedisa.
- Galindo, J. (2006). *Cibercultura: un mundo emergente y una nueva mirada*. México: Conaculta e Instituto Mexiquense de Cultura.

- Gálvez, L. (2010). El régimen electoral de la propaganda institucional ordinaria. Anuario de derecho parlamentario, núm. 24, 63-80.
- Gallardo, B. (1993). *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Universitat de València.
- García Calvo, A. (2005). *Familia: la idea y los sentimientos*. Zamora: Lucina.
- García Canclini, N. (2006). *La modernidad en duda*. Barcelona: Octaedro.
- García de Olalla, C. (1993). *La sabiduría del silencio*. Madrid: Libertarias.
- García del Dujo, Á. i Martín García, V. (2002). Caracterización pedagógica de los entornos virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 67-92.
- García del Dujo, Á i Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14, 2, 263-284.
- García Eduardo, E. (2013). *Análisis de posibilidades y obstáculos para la inclusión de videojuegos en el aula*. Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, Octubre 2013, Universidad de Extremadura.
- García García, F. ; Baños, M. i Fernández, P. (Coord.) (2011). Estructuras y contenidos arquetípicos en la comunicación publicitaria, *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación n. 37*, 187-194.
- García Gigante, B. (2009). *Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid
- García González, A. i Lagos, S. (2011a). La educación en valores a través de la publicidad: las campañas publicitarias de la ONCE en la radio. *Correspondencias&Análisis*, 1, 207-218.
- García González, A. i Lagos, S. (2011b). La educación en valores a través de la publicidad. *Correspondencias y Análisis*, 1, 207-218.
- García Jiménez, J (1996). *Narrativa audiovisual*, Madrid: Cátedra.

- García López, M. (2001). *Publicidad institucional: el estado anunciante*. Málaga: Universidad de Málaga.
- García Uceda, M. (2001). *Las claves de la publicidad*, Madrid: Esic.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gaudreault, A. i Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología*, Barcelona: Paidós.
- García Peñálvez, F. J. (2014). Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 15, núm 1, 4-9.
- Gargallo, B., Suárez, J. i Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 421-441.
- Garrocho Salcedo, D. S. (2012). Filosofía, relativismo y deseducación. Artículo en prensa, Diario Público, 27-3-2013. (En línea):: <http://blogs.publico.es/dominiopublico/6730/filosofia-relativismo-y-deseducacion/> (Darrera consulta: 11 de febrer de 2014).
- Gavaldá, J. V. (1995). Referencia y performatividad en el discurso publicitario: las reglas del flujo televisivo, dins de Girona, N. i Asensi, M. (eds.), *Tropos del Cuerpo*, Universitat de Valencia, pp. 117-133.
- Gavaldá, J. V. (1998). Las fronteras de la “cultura clip” y el régimen temporal de la telecomunicación, a: J. Calvo i D. Jorques (eds.), *Estudios de Lengua y Cultura Amerindias II*, València, Universitat de València, pp. 352-369.
- Gavaldá, J. V. (2002) El discurso televisivo y sus estrategias de legitimación. València, Universitat de València.
- Gavaldá, J. V. i Pellisser, N. (2004). Referencia y performatividad en el discurso publicitario: las reglas del flujo televisivo, a: .Girona, N. i Asensi, M. (eds.) *Tropos del Cuerpo*. Universitat de Valencia, pp. 119-133.

- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Giddens, A. (1995). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Gil Cantero, F. (2011). Educación con teoría. Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23, 1, 19-43.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nova York: John Willey.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Glenberg, A. M. i Robertson, D. A. (1999). Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes*, 28(1), 1-26.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*.
- Godoy, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.
- Gombrich, E. H. (2003). *Los usos de las imágenes*, Barcelona: Debate.
- Gómez Mompert, J. L. (1995). "Els molt honorables multimèdiums: la comunicació placebo", *Treballs de comunicació*, 6, 53-59.
- González, C. i Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: Incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 9 (3). En línia:
- http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf (Darrera consulta: 19-3-2013).

- González, J. C. i Gramigna, A. (2009). Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 10 (2), 336-349. En línea:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gonzalez_gramigna.pdf (Darrera consulta: 22-11-2014).
- González, J. F. (2004). *Aprender a ver cine*. Rialp: Madrid.
- González Ballesteros, T. (2001). La comunicación social: ¿responsabilidad pública o privada?, a Fernández García , T. i García Rico, A. , *Medios de educación, sociedad y educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González Jiménez, F. E. (2008). “Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos”. A: Herrán, A. i Paredes, J. (Coords.), *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGrawHill, pp. 1-26.
- González, C. i Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 9 (3). En ínia:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf Darrera consulta: 11-1-2015).
- González Lobo, M. A. (1994). *Curso de publicidad*. Madrid, Eresma & Celeste Ediciones.
- González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Alauda-Anaya.
- González Martín, J. A. (1982). *Fundamentos para la teoría del mensaje publicitario*, Madrid: Forja.

- González Martín, J. A. (1996): *Teoría General de la Publicidad*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- González Requena, J. i Ortiz de Zárate, A. (1989): *El spot publicitario. Las metamorfosis del deseo*. Madrid, Cátedra.
- González Sánchez, J. L. (2000). El consumo de imágenes, a: García Pagán, J. (coord.). *Los medios de comunicación en la sociedad actual*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González Torres, M. C. (1997). *La motivación académica*. Pamplona: Eunsa.
- Gottlich, E. i Labelle, T. J. (1990). Ethnographie contextualization of Freire's discourse: consciousness-raising, theory and practice. *Anthropology and Education Quarterly*, 21(1), 3-18.
- Graber, D. (1988). *Processing the news: How people tame the information tide*. NewYork: Longman.
- Greenfield, P. (2009). Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned, *Science* 323, 69-71.
- Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gros, B. i Garrido, J. (2005). Con el dedo en la pantalla: El uso de un videojuego de estrategia en la mediación de aprendizajes curriculares. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 9 (3), 108-129. En línea:
- http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gros_garrido.pdf (Darrera consulta: 22-11-2014).
- Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Grüner, E. (2001). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires: Norma.
- Gruning, J. E. i Hon, L. (1999). *Guidelines for measuring relationships in Public Relations*. The Institute for Public Relations: Florida.

- Grupo F9 (2000). Ocho propuestas didácticas. Cuadernos de Pedagogía, 291, 70-80.
- Gubern, R. (1986). *Historia del cine* (2 vols.). Barcelona: Ariel.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Explotación de la iconosfera contemporánea*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Guifreu, J. (1991). *Estructura general de la comunicació pública*. Barcelona: Pòrtic.
- Guijarro, T. i Muela, C. (2003). *La música, la voz, los efectos y el silencio en publicidad*. Madrid: Cie Dossat 2000.
- Gurpegui Vidal, J. (2007). La imagen práctica. Contra los enfoques técnicos en la educación visual. A: *Cine y habilidades para la vida. Reflexiones y nuevas experiencias de educación para la salud, cine y mass media*. Zaragoza: Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón.
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1988). Modernidad versus postmodernidad, a: Picó, J.: *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 87-102.
- Hall, E. T. (1972). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hansen, A. (2010). *Environment, media and communication*. Londres i Nova York: Routledge.
- Hellín, P. A. (2007). *Publicidad y valores posmodernos*. Siranda: Madrid.
- Herreros Arconada, M. (1995). *La publicitat. Fonaments de la comunicació publicitària*. Barcelona: Pòrtic.
- Hervás, G. (1998). *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor.
- Heslin, R. (1974). *Steps toward a taxonomy of touching*. Chicago: Midwestern Psychological Association.

- Hinde, R. (ed.) (1972). *Non verbal Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirschman, E. C. i Craig J. Thompson (1997). "Why media matter: Toward a richer understanding of consumers' relationship with advertising and mass media, *Journal of Advertising*, 26(1), spring, 43-60.
- Hong, Y., Morris, M., Chiu, C. i Benet, V. (2000). Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition. *American Psychologist*, 55, 709-720.
- Howard Bartley, S. (1976). *Principios de percepción*. México: Trillas.
- Howels, R. (2003). *Visual culture*. Cambridge-Oxford-Malden: Police Press-Blackwel.
- Huergo, J. (2001) (ed.). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.
- Hueso, A. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Illouz, E. (1997). *Consuming the Romantic Utopia*. Berkeley: University of California Press.
- Imaz, J. I. (2011). Pantallas y educación: adolescentes y videojuegos en el País Vasco. *Teoría de la Educación*, 23, 1 , 181-200.
- Imbert, G. (1995). De la publicidad de objetos al objeto de a publicidad, a *Telos*, 41, 56-61.
- Imbert, G. (2008). *El transformismo televisivo: postelevisión e imaginarios sociales*. Madrid: Cátedra.
- Iyengar, S. (1991). *Is anyone responsible? How televisión frames political issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- Izco, E. (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios. Segmentación y conocimiento de target*. Tesis Doctoral. Universidad de Navarra
- Izquierdo, H. (2003): *Oliviero Toscano y Benetton*. (En línea):

www.el-mundo.es/magazine/2003/177/1045244396.html. (Darrera

consulta: 11-1-2014).

- Jacquinot, G. (2003). Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿Choque o cultura?. A: Morduchowicz, R. (coord.). *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Jacquinot, G. (1994). Le Documentaire, une fiction (pas) comme les autres. *Cinémas*, 4(2), 61-81.
- Jarauta, B. i Imbernón, F. (coords.) (2012). *Pensando en la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Graó: Barcelona
- Jaworski, A. (ed.) (1993). *The power of silence. Social and pragmatic perspectives*. Sage Publications: Newbury Park.
- Jaworski, A. (1997). *Silence. Interdisciplinary Perspectives*. Berlín-Nova York: Mouton de Gruyter.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Jenkins, H. (2006) *Media education for the 21 Century*. En línea: www.Macfound.org (Darrera consulta: 11-11-2014)..
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Joly, M. (1999). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La Marca.
- Jordán, A. (1995). *Publicitarios de frente y de perfil*. Madrid: Eresma/Celeste.
- Joyce, M. (2008). *Of Two Minds. Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- Juul, J. (2006). *Half-Real. Videogames between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge-Londres: MIT Press.
- Juul, J. (2001). Games telling stories? –A brief note on games and narratives. *Game Studies*, vol. 1 Issue 1, July 2001. En línea:

- <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/> (Darrera consulta: 14-6-2014).
- Kasser, T. i R.M. Ryan (1993). A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 410-422.
 - Katz, E. i Lazarsfeld, P. F. (1979). *La influencia personal. El individuo en el proceso de comunicación de masas*. Barcelona: Hispano Europea.
 - Kelaris, James J., Anthony D. Cox, i Dena Cox (1993). *The Effect of Background Music on Ad Processing: A Contingency Explanation*, *Journal of Marketing*, 57 (octubre), 114-125.
 - Kilmenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI, *Educación y Educadores*, 11(2), 191-210.
 - Klatrup, L. (2003). *A poetics of virtual worlds*. En línia: <http://hypertext.rmit.edu.au/dac/papers/Klatrup.pdf> (Darrera consulta: 12-1-2014).
 - Klevjer, R. (2002). In Defense of Cutscenes. A: Mäyrä, F., *Proceedings of Computer Games and Digital Cultures Conference* (191-202). Tampere: Tampere University Press.
 - Knapp, M. L. (1995). *La comunicación no verbal, el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
 - Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Krieger.
 - Krasny Brown, L. (1991). *Cómo utilizar bien los medios de comunicación para padres y maestros*. Madrid: Visor.
 - Krauss, R. M. (1998). *Why right touch: Understanding and using the language of physical contact*. Cresskill, NJ: Hampton.
 - Kurzon, D. (1995). The right of silence: socio-pragmatic modelo of interpretation, *Journal of Pragmatics*, 23, 55-69.
 - Laborda, X. (1993). *De retòrica: la comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova.

- Lacalle, C. (2008). *El discurso televisivo sobre la inmigración*. Omega: Barcelona.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lack, R. (1999). *La música en el cine*. Madrid: Cátedra.
- Lankshear, C. i Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: Su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Narcea.
- Larson, C. i R. Sanders (1977). Faith, mystery, and data. An analysis of “scientific” studies of persuasion, *Quarterly Journal of Speech*, 61 (1975), 178-194.
- Lasheras, B. i Torreblanca, J. I. (2014). Carta de Europa: España, ¿repliegue estratégico en su política exterior? *Política Exterior*, 28, n. 158, 16-22.
- Lasswell, H. D. (1985). Estructura y función de la comunicación en la sociedad, a: Moragas, M. (ed.): *Sociología de la comunicación de masas II. Estructura, funciones y efectos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lazarsfel, P. F. y Merton, R. K. (1992). Co.municación de masas, gustos populares y acción social organizada, a Bell, D.: *Industria cultural y sociedad de masas*, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Leduc, R. (1986). *Principios y práctica de la publicidad*. Bilbao, Deusto.
- Lee, R. G i Jeff B. Murray (1995), A framework for critiquing the dysfunctions of advertising: the base-superstructure metaphor, *Advances in Consumer Research*, 22, 139-143.
- Leigh, J. (2002). *The cinema of Ken Loach: art in the service of the people*. London-New York: Wall-flower.
- León, J. L. (1994). La eficacia de la publicidad en tiempos de crisis, a: Benavides Delgado, J. (Ed.), *Crisis de la publicidad*, Madrid: Edipo S.A.
- León, J. L. (1996). *Los efectos de la publicidad*. Barcelona: Ariel.
- Lepper, M. i Henderlong, J. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego, Ca: Academic Press.

- Levis, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Levis, D. (2005). *Videojuegos y alfabetización digital, en Aula de innovación educativa*, Barcelona: Graó.
- Levy, P. (1991). *L'idéographie dynamique*. Paris: La Découverte.
- Linde, E.; Vidal, J. M. i Medina, S. (2011). *Derecho Audiovisual*. Madrid: Colex.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. i Serroy, J. (2009). *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina.
- Lindermann, W. K. (2006). *Public relations research for planning and evaluation*. Institute for Public Relations: Florida.
- Llamas, R. (1997): *Mass Media*. Barcelona: La Tempestad.
- Lledó, E. (1992). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.
- Lomas, C. (1996). *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lombillo, I. i Valera, O. (2012). ¿Medios de enseñanza tradicionales o prácticas tradicionales con el uso de los medios en el aula universitaria cubana? *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1). En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4496Lombillo.pdf> (Darrera consulta: 6-6-2014).
- London, K. (1946). *Film Music*. New York: Faber & Faber.

- Lonsdale, M. i McCurry, D. (2010). *Literacy in the new millenium*. Sidney: Australian Council for Educational Research.
- López, A. (1988): La publicidad en televisión, Valladolid: Caja España.
- López Blanco, A. (2004). *El cuerpo tiene la palabra*, Barcelona: Robin Book.
- López Eire, A. (1998). *La retórica en publicidad*. Madrid: Arco Libros.
- Lorente, J. (1991). *Casi todo lo que sé de publicidad*. Barcelona: Ediciones Folio S. A.
- Lorenzo González, J. (1988). *Persuasión subliminal y sus tènicas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Lovink, D. (2004). *Fibra oscura*. Madrid: Tecnos.
- Lozano, J. (2005). Moda, diseña el tiempo, *Revista de Occidente* n. 290-291, 107-115.
- Luna, M. P. (2009). La publicidad como recurso didáctico. *De Linguis: En torno a las Lenguas*, 2, 1-5.
- Lyotard, J. F. (1986). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Lull, J. (2000). *Media, Communication, Culture. A Global Approach*. New York: Columbnia University Press.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Maciá Mercadé, J. (2000). *Comunicación persuasiva para la sociedad de la información*. Madrid: Universitas.
- Maffesoli, M. (2002). Tribalismo moderno. De la identidad a las identificaciones. A: VV.AA.: *Sociología de la identidad*, UAM: México, pp. 5-19.
- Maffesoli, M. (2009). *Iconologías. Nuestras idolatrías postmodernas*. Barcelona: Península.

- Maggio, M. (2000). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. A: Litwin, E. (comp.). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós, 25-40.
- Marín, V. i Cabero Almenara, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *Edutec*, 30. En línea:
 - http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/edutec30_posibilidades_didacticas_cine_primaria_edad_hielo_aulas.html (Darrera consulta: 23-8-2014).
- Marín Díaz, V.; Ramírez García, A. i Cabero Almenara, J. (2010). Los videojuegos en el aula de Primaria. Propuesta de trabajo basada en competencias básicas. *Comunicación y pedagogía*, 244, 13-18
- Marquès, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital*. Madrid: Morata.
- Marsé, J. (2004). *Momentos inolvidables del cine*. Barcelona: Scrinium Editores.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, 17-34.
- Martín Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural, *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 10, 1, 19-31. En línea:
 - http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf (Darrera consulta: 4-1-2015).
- Martín del Pozo, M. (2013). Videojuegos y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: algunos ejemplos de videojuegos disponibles en internet. Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.

- Martínez, J. M. (2005). *La psicología de la mentira*. Barcelona, Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (2012). En la escuela, el futuro ya no es pasado, o sí: Nuevos currículos, nuevos materiales. A: Jarauta, B. i Imbernón, F. (coords.). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona: Graó, pp. 101-112.
- Martínez Pastor, E. i Vizcaíno Laorga, R. (2008). Publicidad institucional como fenómeno integrador ante la inmigración en España: régimen jurídico. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 90-98.
- Martínez-Salanova, E. (1997). Necesidad didáctica de la utilización del cine para una Educación en Valores. *Comunicar*, 9, 23-35.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Martos García, A. E. (2009). Tecnologías de la Palabra en la era digital: de la cultura lletrada a la cibercultura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 8(2), 15-37.
- Martos García, A. E. (2011). Los jóvenes ante las pantallas: Nuevos contenidos y nuevos lenguajes para la educación literaria. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 24, 11-28.
- Mattelart, A. (1991). *La publicidad*. Barcelona, Paidós.
- Mattelart, M. (1997). *Historia de las Teorías de la Comunicación*. Barcelona, Paidós.
- May, H. i Hern, G. (2005). The mobile phone as media. *International Journal of Cultural Studies*, vol. 8, núm 195, 195-211.
- McCombs, B. L. (1991). Educational Interventions for Enhancing Metacognition and Self-Regulated Learning. *Paper presented at the First Congress on Intervention in Education*, november, 1991, Madrid
- McDougall, J. (1995). *Teatros del cuerpo*. Madrid: J. Yébenes.
- McQuail, D. (1999). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.

- Mead, M. (1990). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa
- Meece, J. L. (1997). *Child and adolescent development for educators*. New York: McGraw-Hill.
- Mehabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Merssch, D. (2008). Logik und Medialität des Computerspiels. A: Distelmeyer, H. et al. *Game Over!?!? Perspektiven des Computerspiels* (19-42). Bielefeld: Transcript.
- Metz, C. (1972). *Ensayo sobre la significación en el lenguaje*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Metz, C. (1986). Réponses à *Hors Cadre* sur *Le Signifiant Imaginaire*. *Hors Cadre*, 4, 61-74.
- Metz, C. (2001). *El significante imaginario. Psicoanálisis y cine*. Barcelona: Paidós.
- Mew, P. (1985). The expression of emotion in music, *British Journal of Aesthetics*, vol. 25, pàg. 33.
- Meyers, W. (1982). *Los creadores de imagen*. Barcelona: Planeta.
- Miller, D. W. i Lawrence J. Marks (1992). Mental Imagery and Sound Effects in Radio Commercials, *Journal of Advertising*, 21(4), 83-93.
- Mitchell, W. J. T. (1989). *Iconology: image, text. Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: its multifaceted structure in the secondary aschool mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 424-436.
- Mitchell, A. i Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and vídeo games for learning: A review of the literatura*. Learning and Skills Development Agency: Cambridge.

- Mitry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Akal: Madrid.
- Moeller, S.; Powers, E. i Roberts, J. (2012). El mundo desconectado y 24 horas sin medios: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39, 45-52.
- Molina, L. (1990). *El vídeo: uso pedagógico y profesional en la escuela*. Barcelona: Fundación Serveis de Cultura Popular/Editorial Alta Fulla.
- Moliné, M. (1999). *La fuerza de la publicidad*. Madrid: Cuadernos Cinco Días.
- Mollà Furió, D. (2014). La marca “Comunitat Valenciana”: una década de publicidad institucional, a: Costa, LL i Puntí, M.: *Comunicació pel canvi social*, Documenta Universitaria: Girona, pp. 177-192.
- Monteagudo, M. (1995): *La protección de la marca renombrada*, Madrid: Civitas.
- Montero, M. D. (1994). *La informació periodística i la seva influència social*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Montoya, B. (2010). *El domino mediático*, llibre electrònic:
<http://www.rebellion.org/docs/131442.pdf>
- Montoya Vilar, N. (2000). Los estereotipos de la voz en la publicidad dirigida a la infancia, a: García García, F. i De Andrés Triperero, T. (coords.) *La representación del niño en los medios de comunicación*, Madrid: Huerga Fierro, pp. 105-116.
- Montoya Vilar, N. (2007). *La influencia de la publicidad audiovisual en los niños*. Barcelona: Bosch.
- Moragas, M. (1976). *Semiótica y comunicación de masas*. Barcelona: Península.
- Moral, M. E. del i Villalustre, L. (2012). Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo. *RELATEC*, 11(1), 41-51.

- Morduchowicz, R. (1997). *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires: Aiqué.
- Morduchowicz, R. (2003a). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Morduchowicz, R. (2003b). El sentido de la educación en medios. *Revista Iberoamericana de educación*, núm 32, 35-47.
- Moro, M. (2007). Educación en valores a través de la publicidad en televisión. *Comunicar*, 28, 183-189.
- Morrow, R. W. (2006). *Sesame Street and the reform of children's television*, Balytimore: Johns Hopkins University Press.
- Moyer-Gusé, E. i Riddle, K. (2010). *El impacto de los medios de comunicación en la infancia: guía para padres y educadores*. Barcelona: UOC.
- Muglia, S. (2009). Age and gender impact on thinking and creating styles, *European Journal of Educational Psychology*, 2(1), 37-48.
- Muñoz, B. (1989). *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona: Barcanova.
- Muñoz Santoja, J. (1995). Contemos la publicidad. *Comunicar*, 5, 84-91.
- Nassif, R. (1977). *Pedagogía General*. Cincel: Madrid
- Navarro, A. i Rojas, D. (2002). La literatura a través de la publicidad: un instrumento de mediación cultural en el aula de lengua extranjera. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 32, pp. 123-146.
- Nierenberg, G. I. i Calero, H. H. (1976). *El lenguaje de los gestos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Noval, C. i Urpi, C. (2002). La formación del carácter a través del cine y la literatura: una experiencia docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 217-226.
- Nuin, S. (1995). *El impacto de la imagen, TV y vídeo. Su universo vincular*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Núñez, R. (1999). El siglo de la ciencia, a *Muy Especial*, 42, 104-118.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores S. A.
- Obradors, M. (2007). *Creatividad y generación de ideas*, Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- O' Cass, A. i H. Frost (2002), Status brands: examining the effects of non-product-related brand associations on status and conspicuous consumption, *Journal of Product and Brand Management*, 11(2/3), 67-86.
- Oejo, E. (2003). Publicidad, educación y creatividad en las aulas. *Comunicar*, 23, 95-99.
- Ogilvy, D. (1963). *Confesiones de un publicitario*. Barcelona: Orbis.
- Ogilvy, D. (1984). *Ogilvy & Publicidad*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olsen, G. (1995). The influence of silence and background music on retail and attribute importance, *Journal of Advertising*, Hivern 1995, 68-83.
- Ortega, E. (1999). *La Comunicación publicitaria*. Madrid: Pirámide.
- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-175.
- Ortiz, R. (2004). *Taquigrafeando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Paccagnella, L. (2000). *La comunicazione al computer*. Bolonia: Il Mulino.

- Païni, D. (2002). *Le temps exposé. Le cinéma de la salle au musée*. Cahiers du cinéma: París.
- Pajuelo de Arco, C. (1999). *A propósito de la publicidad*. Valencia: Fundación Universitaria CEU San Pablo.
- Palacios, A. i Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352. 98-111.
- Palamidessi, M. (2001). Un nuevo régimen de verdad y normalización: el (largo) reordenamiento del currículo en la escuela elemental, a: Gutiérrez, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, 213-242.
- Palmer, J. C. (1998). La utilización de la publicidad en Internet dentro del aula de inglés. *Comunicar*, 5, 137-141.
- Pallarès Piquer, M. (2013). La publicidad como instrumento de aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 1. En línia:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/5311Pallares.pdf> (Darrera consulta: 13-3-2014).
- Pallarès Piquer, M. (2014a). *¿Teoría de la educación o educación de la teoría?* Onada: Benicarló.
- Pallarès Piquer, M. (2014b). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 23, 231-252.
- Pániker, S. (2008). *Asimetrías. Apuntes para sobrevivir en la era de la incertidumbre*. Barcelona: Debate.
- Paoli Bolio, A. i González, C. (1988). *Comunicación publicitaria*. México: Trillas.
- Paredes, J. (2009). Cómo y por qué los maestros hacen usos críticos de las TIC. Cuando Chris Dede encontró a Chris Bigum, *Tendencias Pedagógicas*, 14, 291-302.

- Parés i Maicas, M. (1992). *Introducción a la comunicación social*. Barcelon: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Patterson, M. L. (2010). *El poder de la comunicació no verbal*. Barcelona: UOC.
- Pearson, J. C.; Turner, C. H. i Todd-Mancillas (1993). *Comunicación y género*. Barcelona: Paidós.
- Pease, A. (1998). *El llenguatge del cos*. Barcelona: Paidós.
- Pease, A. y Pease, B. (2006). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Amat.
- Pellegrini, R. (1973). The virtud of hairiness, *Psychology Today*, 6, 14-26.
- Penalonga, A. (2011). *Homo economicus : una explicación del mundo a través de la economía*. Barcelona: Gestión 2000.
- Péninou, G. (1972). *Semiótica de la publicidad*. Gustavo Gili: Barcelona.
- Pereira, C. (2005). Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.
- Pereira, C. (2009). Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de creación de conocimiento. *Enlace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6(2), 39-55.
- Pereira, S., Pinto, M i Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Comunicar*, 39, 91-99.
- Pérez, M. A. i Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34.
- Pérez, R. (2005). *La huella de la publicidad*. Córdoba: Almuzara.
- Pérez Carreño, F. (1988). *Los placeres del parecido. Icono y representación*. Madrid: Visor.
- Pérez Gaudi, J. C. (2000). *El cuerpo en venta*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- Pérez Ruíz, M. A. (1995). Lenguaje gestual, *Campaña*, 461, 21-24.

- Pérez Ruíz, M. A. (1996). *Fundamentos de las estructuras de la publicidad*. Madrid, Síntesis.
- Pérez Tornero, J. M. (1982). *La semiótica de la publicidad*. Barcelona: Mitre.
- Pérez Tornero, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (2000) (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Tornero, J. M. (2005). Hacia un nuevo concepto de educación en medios. *Comunicar*, 24, 21-24.
- Pérez Tornero, J. M. (2006). *Educación en medios: perspectivas y estrategias*. Documents del Màster en Comunicació i Educació de la UAB.
- Pérez Tornero, J. M. i Martínez Cerdá, J. F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57.
- Pérez Tornero, J. M. i Tayie, S. (2012). La formación del profesores en educación en medios: currículo y experiencias internacionales. *Comunicar*, 39, 10-14.
- Pericot, J. (2002). *Mostrar para decir. La imagen en contexto*. Barcelona: Aldea Global.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias dese la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes? Barcelona: Graó.
- Peterson, P.; Swing, S. R., Braverman, M. T. i Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 535-547.
- Phillippi, A. i Avedaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar*, 36, 61-68.

- Piette, J. (1996). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico.
www.lenguajedigitalyaudiovisual.cssm.ecathas.com. (Darrera consulta: 9-7-2014).
- Pinazu, S. i Musito, G. (1993). *Aspectos interpersonales de la Comunicación no verbal*. Buenos Aires: Lumen.
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y futuro*, 22, 71-86.
- Pineda, A. (2010). *Cómo trabajar la publicidad en el aula*. Valencia: Brosquil.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Piñuel, J. L. i Lozano, C. (2006). *Ensayo General sobre la Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Pizarroso, A. (1990). *Historia de la propaganda*. Madrid: Eudema.
- Polano, A. i Martínez, P. (1990). *Madurez personal y amor conyugal. Factores psicológicos y psicopatológicos*. Madrid: Rialp.
- Pont, T. (2008). *La comunicación no verbal*. Barcelona, UOC.
- Popkewitz, T. (1994). Historia do currículo, regulação e poder. A: Da Silva, T. (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Postman, M. (1994) *Tecnópolis*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*. Madrid: Itsmo.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Pricken, M. (2004). *Publicidad creativa*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Provenzo, E. (2001). Children and hypereality: The loss of the real in contemporary childhood and adolescence. En línea: <http://culturalpolicy.uchicago.edu/conf2001/papers/provenzo.html> (Darrera consulta: 4-3-2013).
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.

- Pulido, A. (2007). Educación, ¿un mundo al revés?, *Educere*, 38, 433-438.
- Qualter, T. H. (1994). *Publicidad y democracia en la sociedad de masas*. Barcelona: Paidós.
- Ramírez, A. i Renés, P. (2014). Presencia de la competencia mediática en los objetivos curriculares de la etapa de educación primaria. *Teoría de la Educación Revista Interuniversitaria*, 26, 1, 137-159.
- Raventós, J. M. (2000). *Cien años de publicidad española. 1899-1999*. Barcelona: Mediterránea Books.
- Reardon, K. (1983). *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Redondo Sánchez, M. (2013). Medio videolúdico y performatividad: perspectivas de renovación de la educación mediática. Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.
- Reed II, A., (2004). Activating the self-importance of consumer selves: exploring identity salience effects on judgments, *Journal of Consumer Research*, 31, september, 286-295.
- Reeve, J. (1995). *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reig, E. (1996). *Modelos de motivación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Reig, R. (2004). *Dioses y diablos mediáticos*. Barcelona: Urano.
- Remolar Franch, A. (2009). *La representació de la infància en la publicitat televisiva*. Tesis Doctoral, València: Universitat de València.
- Revuelta, F. i Guerra Antequera, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de metaaprendizaje del videojugador. En línea: <http://www.um.es/ead/red/33/revuelta.pdf> (Darrera consulta: 15-9-2014).
- Rey, J. (1992). *La significación publicitaria*. Sevilla: Alfar.

- Rey, J. (1996). *Palabras para vender, palabras para soñar. Introducción a la redacción publicitaria*, Barcelona: Paidós.
- Ricarte, J. M. (1999). *Creatividad y comunicación persuasiva*, València: Aldea Global.
- Richins, M. L. (1994). "Valuing Things: the public and private meanings of possessions, *Journal of Consumer Research*, 21 (december), 504-521.
- Richins, M. L. i Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation, *Journal of Consumer Research*, 19, march, 303-313.
- Ries, A. i Trout, J. (1989). *Posicionamiento*. Madrid: McGraw-Hill.
- Robinson, J.; Ketsnbaum, M; Neustadtl, A i Álvarez, A. (2002). *The Internet in Everyday Life*. Malden, MA: Blackwell.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Las emociones en la comunicación, *Comunicación y estudios universitarios*, 7, València: Fundación Universitaria CEU San Pablo.
- Rodrigo Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación*. Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, N. (2012). *Educar niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo, *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 13, 1, 220-245. En línia: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9003/9248 (Darrera consulta: 3-3-2014).
- Rodríguez, R. i Mora K. (2002). *Frankenstein y el cirujano plástico: una guía multimedia de semiótica de la publicidad*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Rodríguez Hoyos, C. i Fueyo Gutiérrez, M. A. (2011). La alfabetización audiovisual crítica en la sociedad de la información. *Píxel-Bit*, 39, 95-107.
- Rodríguez Illera, J.L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (3-4), 431-441.
- Rojas Marcos, L. (1998). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.
- Roman, K i Maas, J. (1995). *El nuevo cómo anunciar*. Madrid: Edipo S. A. (grupo Control).
- Romanguera, J.; Riambau, E; Lorente, J. i A. Solá (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Romea, C. (2005). El cine como elemento educativo y formativo. A: De la Torre, S. (coord.). *El cine en entorno educativo: 10 años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea, 37-54.
- Romero, M. i Turpo, O. (2012). *Serious games para el desarrollo de las competencias del siglo XXI*, *RED; Revista de Educación a Distancia*, 34, 1-22.
- Rosales Mateos, E. (2002). *Estética y medios de comunicación*, Madrid: Tecnos.
- Rosenshine, B. i Stevens, R. (1986). *Teaching functions*. New York: Macmillan.
- Roversi, A. (2004). *Introduzione alla comunicazione mediata dal computer*. Bolonia: Il Mulino.
- Ruíz Collantes, F. (2000). *Retórica creativa*. Barcelona: Aldea Global.
- Ruiz Collantes, X. (2008). Juegos y videojuegos. Formas de vivencias narrativas. A: Scolari, C. (Ed.). *L'homo videludens. Videojocs i narrativa interactiva* (15-52). Vic: Eumo.
- Rumelhart, D. E. I Ortony, A. (1977). *The Representation of Knowledge in Memory*. San Diego: University of San Diego Press.

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54-67.
- Sábada, Ch. y Naval, C. (2008). Una aproximación a la virtualidad educativa de los videojuegos. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 9 (3), 167-183. En línea:
- http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_sada_ba_naval.pdf (Darrera consulta: 2-3-2014).
- Saborit, J. (1994). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.
- Saintout, F. (2006). *Jóvenes: el future llegó hace rato. Comunicación y estudios culturales latinoamericanos*. La Plata: Ediciones periodismo y Educación.
- Sakamoto, T. (2007). Present state of videogames and learning games: Use and effects. En línea:
- www.enlaces.cl/index.php?t=61&cc=518&tm=2 (Darrera consulta: 1-3-2014).
- Salomon, G. (1984). Television is easy and print is tough: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Sallarés, R. i Vilaregut, A. (2009). Dos sistemas que s'han de trobar i entendre's. El paper del psicopedagog. *Aloma*, 23, 163-173.
- Salvador, P. (2011). *El mite de la natura en la publicitat*. Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sánchez, M. D. (2007). Publicidad y educación. *Creatividad y Sociedad*, 11, 111-145.
- San Martín, Á. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Gedisa.
- Sánchez, P. i Alfageme, B. (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. *Comunicar*, 19, 114-119

- Sánchez Corral, L. (1991). *Retórica y sintaxis de la publicidad*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez Corral, L. (1997). *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*, Madrid: Síntesis.
- Sánchez Guzmán, J. R. (1993). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la opulencia informativa*. Madrid: Tecnos.
- Sánchez Noriega, J. L. (2000). *De la literatura al cine*. Paidós: Barcelona.
- Sánchez, P i Alfageme, B. (2002). Aprendiendo habilidades en videojuegos, *Comunicar*, 19, 114-119.
- Santacreu, O. A. (2002). *La música en la publicidad*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Santaella, M. (2003). *Derecho de la publicidad*. Madrid: Thompson.
- Santiago Barnés, J. (2006). *¿Qué son las imágenes? Interpretaciones y aplicaciones*. Salamanca: Servicio de publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Saperas, E. (1998). *Manual Básico de Teoría de la Comunicación*. Barcelona: CIMS.
- Saperas, E. (1992). *La sociología de la comunicación de masas en Estados Unidos. Una introducción crítica*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias.
- Schor, J. B. (2006). *Nacidos para comprar, los nuevos consumidores infantiles*, Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schutz, P. i Davis, H. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.

- Sebeok, T. A.; Hayes, A. i Bateson, M. C. (eds.) (1964). *Aproaches to Semiotics: Cultural Anthropology, Education, Linguistics, Psychiatry, Psychology*. La Haya: Mouton.
- Segovia, B.; Mérida, R.; González, E. i Olivares, M. A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs alumnado digital. El caso de Ana. EDUTEC 43. En línia:
http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/choque_cultural_aulas_profesores_analogicos_alumnado_digital.html (Darrera consulta: 3-5- 2014)
- Selwyn, N. i Gouseti, A. (2009). Schools and Web 2.0: A critical perspective, *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 147-165.
- Semprini, A. (1995). *El marketing de la marca*. Barcelona- Buenos Aires: Paidós.
- Semprini, A. (2003). *La società di flusso*, Milano: Angeli.
- Sennent, R. (2005). *La nueva cultura del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, E. (2001). La comunicació publicitària, a: López, A. i Pruñonosa, M. (ed.): *Fonaments de la comunicació*. Aldaia: Universitat de València.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico*. Buenos Aires: Teseo.
- Serrano, P. (2009). *Desinformación. Cómo los medios ocultan el mundo*, Madrid: Península.
- Serrano, F., Alfageme, M., i Sánchez, P. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso educativo de los videojuegos. A: Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D., Vázquez, A. (coord.) (2012). *Tendencias emergentes en Educación con TIC*.
- Shaffer, D. W. (2008). *How computer games help children learn*. New York: Palgrave Mcmillan.
- Shank, R. i Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding an Inquiry into Human Knowledge Structures*. New-Yersey: Hillsdale.

- Shannon, C. E. (1981). Teoría matemática de la comunicación, a: Shannon, C. E. i Weaver, W.: *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja, pp. 43-150.
- Scheuer, M. (2009). Foreword. *Comunicar*. 32, 15-16.
- Sheparherd, J. (2001). *Dal testo al genere: musica comunicazione e società*, Roma: Meltemi.
- Shirky, C. (2012). *Excedente cognitivo: Creatividad y generosidad en la era conectada*. Barcelona: Deusto.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Shrum, L. J.; Wyer JR.; O'Guinn, Th (1998). "The effects of television consumption on social perception: the use of priming procedures to investigate psychological process, *Journal of Consumer Research*, 24, march, 447-458.
- Siegel, L. (2008). *El mundo a través de la pantalla. Ser humano en la era de la multitud digital*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Siegman, A. W. i Feldstein, S. (1987). *Nonverbal behavior and communication*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Instructional Technology and Distance Education*, 2 (1), 3-10.
- Siemens, G. (2007). Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments. A: Hug, T. (ed.). *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples*. Múnster: Waxmann, 53-68.
- Simone, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Sinclair, J. (2000). *Televisión: comunicación global y regionalización*. Barcelona: Gedisa.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas para el parque humano*. Madrid: Taurus.
- Small, G. i Vorgan, G. (2009). *El cerebro digital*. Barcelona: Urano

- Snyder, I. (Comp.) (2002). *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova.
- Sobkowiak, W. (1997). "Silence and Markedness", a: Jaworski, A. (ed.) *Silence. Interdisciplinary perspectives*. Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 39-61.
- Solomon, M. R. i Schopler, J. (1982). Selfconsciousness and clothing, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8(3), 508-514.
- Sommer, R. (1965). Farther Studies of Small Group Ecology, *Sociometry*, 28, 337-348.
- Sotelo Enríquez, J. (2001). *Introducción a la comunicación institucional*. Barcelona: Ariel.
- Sperber, D. i Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Spinath, B. i Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Squire, K., DeVane, B. i Durga, S. (2008). Designing Centers of Expertise for Academic learning through video games. *Theory into practice*, 47(3), 240-251.
- Staehlin, C. (1960). *Teoría del cine*. Madrid: Centro Español de Estudios Cinematográficos.
- Stanojlovic, M. (2011). Análisis retórico de la publicidad institucional. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 21, 22-44.
- Starkey, L. (2011). "Evaluating learning in the 21st century: A digital age learning matrix. Technology". *Pedagogy and Education*, 20 (1), 19-39.
- Steel, J. (2000). *Verdades, mentiras y publicidad*, Madrid, Eresma & Celeste.
- Stephenson, W. (1967). *The lay theory of communication*. Chicago: University of Chicago Press.

- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. Berliner, D. C. i Calfee, R. C. (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan, 85-113.
- Stouffer, S. A. (1970). Intervening Opportunities: a theory relating mobility and distance, *American Sociological Review*, 5, 845-847.
- Stout, Patricia A. i John D. Leckenby (1988). *Let the Music Play: Music as a Nonverbal Element in Television Commercials*. Lexington, MA: Lexington Books, 207-223.
- Suárez, J. M. i Fernández, A. P. (2011). Evaluación de las estrategias de autorregulación efectivo-motivacional de los estudiantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27 (2), 369-380.
- Sunkel, G. i Geoffroy, E. (2001). *Concentración económica de los medios de comunicación*. Santiago de Chile: Lom.
- Tamayo Acevedo, M. I. (2013). Videojuegos: un reto para la educación sexual en adolescentes. Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, octubre de 2013, Universidad de Extremadura.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo. Reflexiones sobre el arte, la estética y la poética del cine*. Madrid: Rialph.
- Terrén, E. (2005). Growing up digital... teacher, too?. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 6, 1. En línea:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_terren.htm. (Darrera consulta: 13-8-2014)..
- Thorne, E. (2010). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Tidwell, M. C.; Reis, H. T; Shaver, P. R. (1996). "Attachment, attractiveness and social interaction: a diary study", *Journal of personality and social psychology*, 71(4), 729-745.

- Tolsá, J. (2012). *Los menores y el mercado de las pantallas*. Colección Generaciones Interactivas-Fundación Telefónica, 5. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- Tomlinson, J. (1995). *Cultural Imperialism*. Londres: Pinter Press.
- Torregrosa Carmona, J. F. (2006). *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla: Alfar.
- Torres, E. (2003). La enseñanza a través de los medios de comunicación: la publicidad en la enseñanza de la historia del arte. Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación: Luces en el Laberinto Audiovisual. Celebrat a Huelva del 23 al 26 d'octubre.
- Tort i Raventós, Ll. (1996). "El cine, de informar a formar". A De la Torre, S. *Cine formativo: una estrategia innovadora en la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, 29-34.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Tresserras y M. (1987). El regne del subjecte. Per una teoria materialista de la comunicació social. Barcelona: El Llamp.
- Trilla, J. (2001) (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trilla, J. (2002). *La escuela aborrecida*. Brcelona: Laertes.
- Tudela, I; Tabernero, C. i Dwyer, V. (2008). *Internet y televisión: la guerra de las pantallas*. Barcelona: UOC.
- Tyner, K. (Coord.) (2010), *Media Literacy. Nedw Agendas in Communication (175-191)*. New York: Routledge.
- Unicef (2010). *La voz de los niños 2010*. UNICEF: Nueva York.
- Utrera, R. (1981). *Modernismo y 98 frente a Cinematográfico*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Valbuena, F. (1997). *Teoría General de la Información*. Madrid, Noesis.

- Van Den Beemt, A. (2010). Patterns of interactive media use among contemporary youth. *Journal of computer assisted learning*, 27 (2), 103.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid, Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la producción*. Barcelona, Paidós.
- Van Leeuwen, T. i Jewitt, C. (2008). *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.
- Varis, T. (2003). *Nuevas formas de alfabetización y nuevas competencias en el e-learning*. Document en línia. Darrera consulta el 4 de juliol de 2014:
<http://www.elearningeuropa.info/doc.php?id=595&doclng=4&sid=c2624bc6ff4abb242931df14859b483c>
- Vaudy, P. (2008). “Un arte de lo común”. A Frigerio, G. i Diker, G. (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante, 309-318.
- Vázquez, I. i Aldea, S. (1991). *Estrategias y manipulación del lenguaje. Análisis pragmático del discurso publicopropagandístico*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Vázquez Barrio, T. (2011). Educación informal. Configuración y valores de los protagonistas infantiles. *EDUTEC*. 35.
- Vázquez Montalbán, M. (1998). “Sobre la incomunicación de la sociedad comunicacional global”, *Voces y culturas*, 13, I semestre, 153-163.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.
- Veloso, I. (1999). La publicidad en la clase de francés empresarial. A *Lenguas para fines específicos (VI)*. Investigación y enseñanza, coord. Per Lina Sierra Ayala, pp. 459-462.

- Vera Muñoz, M. I. i Cabeza Garrote, M. R. (2008). El videojuego como recurso didáctico en el aprendizaje de la geografía. Un estudio de caso. *Papeles de Geografía*, 47-48, 249-261.
- Verdú, V. (2005). *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona, Debate.
- Vermunt, J. i Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Vigotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Victoroff, D. (1978). *La publicidad y la imagen*. Gustavo Gili: Barcelona.
- Vigotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Villa, A. (1990). *Reforma de las Enseñanzas Media. Evaluación del primer ciclo del Plan Experimental en la C. A. Vasca (1986-1988)*. Bilbao: Servicio de Publicaciones de Gobierno Vasco.
- Villafañe, J. (1985). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.
- Villafañe, J. (1993). *Imagen positiva*. Madrid: Pirámide.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wagensberg, J. (1998). La investigación de la comunicación de masas: Crítica y perspectivas. Barcelona: Paidós.
- Wainwright, G. R. (1993). *Aprende tú sólo el lenguaje del cuerpo*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- Walkerdine, V. (1998). "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana". A Larrosa, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 79-143.
- Walster, E. (1966). "Importance of Physical Attractiveness in Dating Behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 508-516.

- Wardrip-Fruin, N. (2012). *Expressive Processing. Digital Fictions, Computer Games and Software Studies*. Cambridge-Massachusste: MIT Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park CA: Sage.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivacion and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weinert, T. (2002). Creative players in action in FPS online videogames: Playing counter-strike. *Game Studies*. En línia:
- www.gamestudies.org/2002/wrigut/ (Darrera consulta: 29-3-2014).
- Wells, W. (1995). *Advertising: principles and practice*. Nova Jersey: Prentice Hall.
- Wentzel, K. i Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students´academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39, 15-24.
- Wilson, C. i Duncan, B. (2009). "Implementing Mandates". A *Mappings Media Education Policies in the World*. New York: UN_Alliance of Civilizations.
- Wolcott, H. F. (2003). *Sobre la intención etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wolf, M. (1987). *La investigación en comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.
- Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los media*. Barcelona, Paidós.
- Wright, C. R. (1985). "Análisis funcional y comunicación de masas", Moragas, M. (ed.): *Sociología de la comunicación de masas II. Estructura, funciones y efectos*. Barcelona, Gustavo Gili, 69-90.
- Wright, W. (2000). *Así nacemos*. Barcelona, Taurus.
- Yoel, G. (comp.) (2004). *Pensar el cine I. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Bordes/Manantial.

- Zillmann, D. y Bryant, J. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- Zimmerman, B. J. i Martínez Pons, M. (1992). *Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zullinger, H. (1976). *Evolución psicológica del niño*. Barcelona: Herder.
- Zunzunegui, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Catedra/Universidad del País Vasco.