

# Los Estudios Culturales en el panorama de la investigación pedagógica de las TIC. ¿Una apuesta oportuna?

## Resumen

Actualmente son muchos y de diversa naturaleza los documentos que están apareciendo sobre la utilización de TIC en la institución escolar, aunque nos preguntamos cuáles de ellos profundizan realmente en cómo se está llevando a cabo dicha integración y cómo mejorarla. Analizando una muestra de ellos, concluimos que muchos no van más allá de informaciones como el número de aparatos en las aulas o el porcentaje de centros con conexión a Internet. Por ello, y en aras de obtener una mirada holista, apostamos por los Estudios Culturales (EC) como perspectiva interdisciplinar necesaria en el acercamiento a este problema.

**Palabras clave:** Investigación en medios, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Investigación educativa, Tecnología Educativa.

## Abstract

Nowadays they are many and of diverse nature the documents that are appearing on the use of TIC in the scholastic institution, although we asked ourselves which of them really deepen on how this integration is being carried out and how to improve it. Analyzing a sample of them, we concluded that many do not go beyond data like the number of devices in the classrooms or the percentage of centers with connection to Internet. For that reason, and for the sake of obtaining a holistic glance, we bet by the Cultural Studies (CE) like perspective to interdiscipline necessary in the approach to this subject.

**KeyWords:** Investigation on means, information and communication technologies, educational research, educational technology.

**Cristina  
Sales  
Arasa**

---

Departamento de Didáctica y Organización  
Escolar  
Universitat de València  
Cristina.Sales@uv.es

---

**José  
Peirats  
Chacón**

---

Departamento de Didáctica  
y Organización Escolar  
Universitat de València  
Jose.Peirats@uv.es

---

**Ángel  
San Martín  
Alonso**

---

Departamento de Didáctica  
y Organización Escolar  
Universitat de València  
Angel.Sanmartin@uv.es

---

---

Roig Vila, R. et al. (eds.) (2007) *Investigar el cambio curricular en Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Editorial Marfil

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Como docentes asistimos en los últimos tiempos a la proliferación de documentos de diversas fuentes y patrocinio (informes institucionales, de observatorios, de grupos de investigación, etc.), que pretenden ofrecernos alguna luz acerca del fenómeno de la introducción de las tecnologías en el ámbito educativo. El hecho de que dichos documentos se centren en un objeto, las tecnologías de la información y de la comunicación, que parecen estar libres de toda suerte de dudas o debates en cuanto a su utilidad para la enseñanza, incrementa la expectación de la comunidad educativa ante la publicación de sus "últimos" resultados. Interés comprensible si tenemos en cuenta que hoy ya nadie se cuestiona la integración de las tecnologías en la educación del alumnado actual y futuro/a ciudadano/a.

Ahora bien, ¿qué ocurre tras esta expectación inicial? La información ofrecida ¿facilita dicha integración? ¿nos orienta sobre qué dirección debe seguir un centro en esta tarea o cómo sortear los obstáculos que surgen en el camino? En este artículo planteamos si las informaciones, consejos, directrices, etc. que emanan de tan distintos ámbitos con relación al tema son realmente las que necesitamos en la escuela para afrontar la integración de las TIC. Nos gustaría que así fuera, y para comprobarlo analizaremos algunos de los documentos mencionados. Obviamente, no podemos abarcarlos todos pero sí una muestra, quizá los que han tenido una mayor difusión en la institución escolar.

Pero antes de mostrar los resultados de este análisis, defenderemos un enfoque sociocultural dentro del estudio de las TIC. Concretamente, los Estudios Culturales nos permiten concebir las tecnologías no sólo como herramientas cuya utilización queda a merced de la voluntad del usuario, sino como una pieza más del engranaje cultural en el que vivimos, que se articula con otras (un contexto sociopolítico, unas instituciones determinadas, unas prácticas sociales alrededor de las TIC, etc.), de tal suerte que estudiar la utilización de las TIC en la enseñanza al margen de dicho engranaje es, a nuestro entender, una mirada parcial al fenómeno. Apoyándonos en los Estudios Culturales, podemos alcanzar un conocimiento real y profundo sobre lo que está ocurriendo en el proceso de la introducción de las tecnologías en los centros educativos, más allá de lo que puedan ser datos y análisis inconexos sobre el uso de estos artefactos. ¿Logramos tan preciado conocimiento a través de los últimos documentos que están apareciendo sobre el tema? Nos detenemos primero en presentar los EC, pues será el marco desde el cual analizaremos posteriormente determinados informes e investigaciones de reciente publicación y ofreceremos respuestas a la cuestión formulada.

## 2. LOS ESTUDIOS CULTURALES

En 1964, se funda en la Universidad de Birmingham el *Center of Contemporary Cultural Studies* (CCCS), centro de estudios doctorales sobre las formas, las prácticas y las instituciones escolares y sus relaciones con la sociedad y el cambio social. Se inicia así un campo de investigación dirigido al estudio crítico del cambio cultural, de sus fuentes, su sentido y su significado. Este interés se extiende en los 70 hacia la cultura popular y los medios de comunicación y las investigaciones atienden a fenómenos sociales emergentes (las subculturas juveniles, la imagen de la mujer en los medios de comunicación, etc.), intentando comprender su significado político y su papel mediador en la formación de un determinado tipo de identidad.

La obra de Williams (1965), *The Long Revolution*, es fundamental para entender los EC, en la medida en que supone una doble ruptura (Mattelart y Mattelart, 1997:72). En primer lugar, una ruptura con la tradición literaria que sitúa la cultura fuera de la sociedad, para sustituirla por una definición de la cultura como ese proceso global a través del cual las significaciones se construyen social e históricamente. En segundo lugar, ruptura de un marxismo reductor y toma de posición a favor de un marxismo complejo que permite estudiar la relación entre la cultura y las demás prácticas sociales e iniciar el debate acerca de la primacía de la base sobre la estructura. Más tarde, tras la caída del muro de Berlín, los EC se acercan a “ciertas corrientes del postestructuralismo francés (Foucault y Derrida) y del postmarxismo ‘deconstructivo’ (Laclau y Mouffe)” (Jameson y Zizek, 1998:20), apartando así la atención de las estructuras y desliziándose hacia cuestiones de subjetividad e identidad, hacia los significados de las actividades de la gente, lo cual, como veremos más adelante, ha sido objeto de numerosas críticas. En este trabajo presentamos qué estudios se están realizando en esta línea, sin olvidarnos de las críticas vertidas a los EC, desde distintas disciplinas.

## **2.1 La investigación en medios desde los Estudios Culturales**

De todo el abanico de cuestiones que han investigado los EC, nos interesa cómo han estudiado los medios de comunicación. Alasuutari (1999) nos informa de tres etapas: en una primera, “de los estudios sobre la recepción”, cuyo hito principal se sitúa en la publicación de *Encoding and Decoding in the Television Discourse* (Hall, 1973), se aplica la teoría semiótica al estudio del proceso comunicativo de la televisión. Una segunda etapa, a partir de los 80 se centra en “la audiencia etnográfica”, no se fija tanto en el mensaje televisivo como en el grupo social, y se realizan investigaciones sobre las funciones del medio en el hogar o sobre el papel de la televisión en la vida cotidiana. Por último, la etapa “constructivista” engloba las críticas que se han vertido hacia los EC, considerándola como una etapa más de avance y no como su final.

De este modo, si en un primer momento se asumía que los medios de comunicación de masas se subordinaban al control ideológico, posteriormente, y como consecuencia del distanciamiento de un marxismo reductor y bajo influencias de Gramsci, Althusser y Foucault, pasan a interpretarse como “el lugar de la contienda entre las fuerzas sociales en competencia, en lugar de verse como un conducto para las ideas de la clase dirigente” (Curran, 1998:391). Se cuestiona la idea de la cultura sometida al dominio de la determinación social y económica; en consecuencia, durante los últimos años, la evolución se ha dirigido hacia el rechazo de los marcos explicativos totalizantes del marxismo, la reconceptualización de la audiencia como activa y creativa, el estudio de los significados que se construyen en un momento determinado y en un contexto dado, etc. Esto significa que se incide en las prácticas sociales y, en el caso de los medios de comunicación, se estudian las formas históricas que adoptan en cada realidad, las instituciones mediáticas, la televisión, la prensa y la publicidad. La crítica del determinismo tecnológico provoca que la atención se deslice del “estudio de los textos” al “estudio de las audiencias”; importa más la decodificación de los textos que los textos codificados, la recepción que la emisión, y esto supone una ruptura con los postulados del funcionalismo norteamericano de los años 40, basado en el estudio de los efectos de los medios sobre una audiencia pasiva. Como afirma Area (2005:13):

“Los EC han puesto de manifiesto que no existe una relación automatizada entre los efectos previstos por los autores de los medios (...) con los efectos reales sobre el público, sino que éste realiza una lectura y reinterpretación activa de los productos y mensajes culturales”.

Ahora bien, los EC no pretenden estudiar esta audiencia activa de manera aislada ni con el objetivo de diseccionarla en variables y categorías más refinadas, sino “llegar a un idea histórica y contextualizada dentro del camino por el cual la ‘actividad de la audiencia’ se articula dentro y a través de un complejo conjunto de fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales” (Ang, 2001:183).

También cabe decir que esta perspectiva ha pretendido “trabajar en una dimensión etnográfica y analizar los valores y las significaciones vividas, las formas en que las culturas de los distintos grupos se comportan frente a la cultura dominante, las ‘definiciones’ propias que dan los actores sociales de su ‘situación’, las condiciones en las que viven” (Mattelart y Mattelart, 1997:72). Por tanto, la etnografía es el método por excelencia que permite captar los significados de las actividades de la audiencia. *Learning to Labour* (Willis, 1977) y *Family Television* (Morley, 1986), son dos investigaciones representativas del importante trabajo etnográfico que se ha desarrollado en el seno de los EC. La primera constituye un estudio de doce jóvenes de clase trabajadora en sus últimos cursos de la escolarización, que indaga en sus respuestas a la escuela y las prácticas de resistencia a la autoridad del sistema escolar. Para realizarla, Willis se basó en la tradición antropológica, se integró en la escuela y utilizó técnicas etnográficas como la observación participante. Morley, por su parte, analiza las interacciones dentro de la familia alrededor de la televisión; lo hace mediante un trabajo etnográfico con 18 familias. En la misma línea, se encuentra el trabajo de Bausinger (1984), que se interesa, utilizando métodos de investigación cualitativos, por la manera en que las tecnologías se integran en la estructura y rutinas de la vida hogareña hasta llegar a ser “invisibles”.

Disponiendo ya de una visión global sobre cómo se ha abordado el estudio de los medios desde los EC, no podemos dejar de presentar las críticas que también han recibido. Convenimos con Alasutari (1999) que tales críticas suponen una etapa más dentro de los EC y no un signo de su decadencia o clausura.

## 2.2 Considerando las críticas a los EC

La crítica interna principal desde los EC señala que considerar impermeable y autónoma a la audiencia frente a la influencia de los medios supone aislar y estudiar de manera separada dos realidades que están relacionadas: la codificación de los textos mediáticos y la decodificación por parte de los receptores. Es un reduccionismo fijarse en fenómenos culturales fragmentarios sin establecer ninguna conexión con los procesos históricos o político-económicos. Frente a esta crítica, el mismo Morley plantea una alternativa al sugerir el “modelo de la lectura preferida” (1990), donde los lectores se comprometen en la actividad productiva al interpretar los textos, pero lo hacen en unas condiciones que suponen limitaciones y presiones sobre dicha interpretación. Morley pretende que converjan estos dos acercamientos, a pesar de que no lo logró en una de sus principales obras: *Family Television* (1986). “Los problemas con *Family Television* son, por lo tanto, muy similares a los que Morley mismo critica en la tradición de los ‘usos y gra-

tificaciones”: tiende a ignorar las formas de dominación y control ejercidas por los medios y da demasiada importancia a las actividades de la audiencia” (Jankovich, 1994:159). De este modo, y a pesar de las intenciones de Morley, el peligro, como afirma Gruner en la introducción al libro de Jameson y Žizek (1998:26), es “la sustitución de un intento de puesta en crisis de las hegemonías culturales en su conjunto por la observación etnográfica de las dispersiones y fragmentaciones político-sociales y discursivas producidas por el capitalismo tardío”.

Existen otras críticas, más duras, que provienen de disciplinas como la Antropología o la Sociología y una de ellas se centra en lo más característico de los EC: su carácter interdisciplinar, en el que se basa para estudiar todo lo relacionado con la cultura, planteamiento que Reynoso (2000) critica y Castro-Gómez (2001:5) define como una contradicción interna de los EC:

“Dicen estar en la capacidad de analizar críticamente los dispositivos de poder, pero al asumir una actitud decididamente antiinstitucional, desconocen una de las lecciones básicas que hemos aprendido de Althusser, Foucault y Bourdieu: las instituciones académicas, incluyendo aquí las disciplinas, son “campos” en los que se libran importantes luchas (políticas) por el control de los significados”.

Sin embargo, más allá de esta pretensión antidisciplinaria, tenemos que reconocer y destacar el desafío que los EC suponen al carácter fragmentario y cerrado de las disciplinas, al abordar desde distintas áreas cualquier fenómeno relacionado con la cultura contemporánea. Con relación a ésta, la Antropología también critica a los EC el hecho de haberse apropiado de manera indebida de su objeto de estudio. De todos modos, actualmente, y a pesar de las objeciones de Reynoso (2000), la cultura deja de ser propiedad de la Antropología y en general de los estudios humanísticos (filosofía, literatura, arte) desde el momento en que no sólo es necesario investigar los contenidos de la cultura “alta” sino muy especialmente la cultura “popular” (Castro-Gómez, 2001:7 y ss.); y no olvidamos que alumnos y profesores participan continuamente de esta última, en la que tanto tienen que decir las tecnologías. Aun reconociendo estas críticas, creemos que los EC son una aportación necesaria dentro de la investigación educativa, en la medida que pueden ofrecernos un conocimiento más útil para la utilización de TIC en los centros que el que nos vienen proporcionando estudios e informes de distinto calibre. ¿Por qué planteamos esta objeción? Veamos primero una muestra de lo que en estos momentos está apareciendo sobre el uso de TIC en la enseñanza y después responderemos a esta pregunta.

### **3. ANÁLISIS DE ALGUNOS ESTUDIOS ACTUALES SOBRE EL USO DE TIC EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

Dentro del campo de la investigación educativa, el estudio de los medios no ha sido un área por la que se haya mostrado excesivo interés, al menos hasta hace unos años. Ahora bien, en la actualidad, comprobamos la existencia de un número considerable de estudios que aluden al uso de las TIC en la institución escolar. En muchos de ellos aflora, sin embargo, una perspectiva instrumentalista que dificulta una visión global del fenó-

meno, y no sólo nos referimos a investigaciones procedentes del ámbito académico sino también a acercamientos emanados de otras instancias, como los poderes públicos por ejemplo.

Seguidamente tomamos una muestra de estos documentos para ver cuál es su objeto, qué información nos ofrecen, cómo obtienen dicha información, etc. Ante la imposibilidad de abarcar todos los estudios que proliferan sobre la integración de las TIC en la enseñanza, optamos por centrarnos en los que a nuestro juicio han tenido más repercusión o mayor difusión entre los profesionales de la educación.

En el contexto europeo, diversos informes se ocupan de la incorporación de las TIC a la enseñanza; por lo general, ofrecen una descripción de cómo en los distintos países europeos se están introduciendo estos artefactos en los centros. El informe de la OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning*, califica de decepcionante la utilización que se hace de las TIC en las aulas de secundaria. Llegan a esta conclusión tras analizar una encuesta de opinión realizada en 2001 a 400 directores de centros, en la que se inquiría sobre aspectos como los siguientes: número de alumnos por ordenador, disponibilidad de ordenadores para los profesores, porcentaje de docentes que usan aplicaciones informáticas estándar, cuántos utilizan el correo electrónico de los centros y los que participan en actividades de formación en tecnologías. Desde nuestro punto de vista y teniendo en cuenta estas categorías en que se fijan, el calificativo de "decepcionante" debe circunscribirse a consideraciones cuantitativas como éstas, pero no cabe hacerlo extensible a la manera de utilizar las TIC en las aulas, por cuanto dicho informe no nos da suficiente información para ello.

En lo que respecta a las publicaciones de Eurydice (Comisión Europea), destacamos los tres siguientes: *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos* (2001), *Chiffres clés des TIC a l'école en Europe* (2004) y *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005* (2005). En ellos, la mayor parte de los indicadores se refieren a la cuestión del equipamiento. Datos como el número de alumnos por ordenador, el porcentaje de profesores que utilizan ordenadores y/o Internet en el aula o el promedio de tiempo que dedican al uso de ordenadores en clase son detallados al máximo. Con relación al uso de estos artefactos, el informe de 2005 no se detiene en ello, quizá por su carácter más general y no tan centrado en las TIC, mientras que en los dos primeros la cuestión se salva con presentar aspectos como "las tecnologías se utilizan como herramientas o como materia independiente, qué objetivos se establecen en el currículum de primaria y secundaria para la enseñanza o utilización de las TIC", etc. Es interesante apuntar que el informe de 2001 es el único que alude a las razones que el profesorado aduce para no utilizar Internet, aunque lo haga indicando el peso, en forma de porcentaje, que se le atribuye en los distintos países a los problemas de acceso, a la poca relevancia de Internet para la enseñanza, o a las dificultades de utilización. Lejos de profundizar en este tema, lo cual creemos que habría sido interesante, en los informes de 2004 y 2005, ya no se contempla en absoluto.

Mención especial merecen los últimos informes PISA (2000 y 2003). Si acudimos a ellos con la idea de conocer algo más sobre la integración de las TIC en la enseñanza, lo que nos encontramos es una conclusión contundente: existe una relación positiva entre el uso de ordenadores en las aulas y el rendimiento de los alumnos. A partir de los datos del informe PISA de 2003, la OCDE (2005) publica el documento titulado *Are students*

*ready for a technology-rich world?*, en el que se ratifica la misma idea: los alumnos que utilizan regularmente un ordenador obtienen en general mejores resultados en las materias principales que aquellos que tienen una experiencia limitada con este artefacto. Al margen de consideraciones como ésta, que hay que tomar con cautela e incluso con cierto escepticismo como más tarde explicaremos, no obtenemos de los informes PISA ninguna orientación práctica en aras de integrar las TIC en las aulas. Por ello, convenimos con Carabaña (2006:46) que “no son una guía positiva en el sentido de que no apoyan ningún curso de acción determinado”.

En la misma línea, en el contexto español, disponemos de numerosos documentos sobre la dotación y uso de las TIC en los centros educativos. Ahora bien, ¿a qué se refieren con “el uso”? ¿a cuestiones como el número de horas semanales que los profesores utilizan ordenadores en sus clases o van más allá de esto?

La reciente *Estadística de la Sociedad de la Información y el Conocimiento en los centros educativos*, publicada por el MEC (2006) y correspondiente a datos del curso 2003-2004, pretende conocer la situación de los centros públicos y privados respecto a las tecnologías y cubrir también las demandas básicas de información de la Unión Europea. Para ello, nos descubre el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza-aprendizaje, o bien preferentemente a la docencia con alumnos, el número de profesores por ordenador, de ordenadores por unidad/grupo, la distribución porcentual de los ordenadores por utilización preferente y por tipo de ordenador, el porcentaje de centros con conexión a Internet y tipo de conexión, la distribución porcentual del ancho de banda en centros con conexión a Internet y tipo de conexión, y el porcentaje de centros con página web. Por la misma naturaleza de este documento, la información que obtenemos se limita a una enumeración de datos que poco nos aporta con respecto a qué se está haciendo con las tecnologías en las aulas.

Por su parte, el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) publica en 2006 la evaluación de la Educación Primaria, que apoyándose en datos correspondientes a 2003, evalúa el rendimiento de los alumnos de 6º de primaria en las principales materias escolares. Lo retomamos ahora en la medida en que relaciona, a través de un análisis factorial, diversos aspectos con los resultados escolares y uno de ellos se refiere a la tenencia de TIC en la escuela. Es curioso que se aprecie (p. 405) un rendimiento académico por encima de la media cuando no hay ordenadores con conexión a Internet. De la misma manera, se intenta relacionar el rendimiento con la disposición y uso de TIC en el hogar. En ese sentido, se afirma (p. 274) que “a medida que el alumnado dispone en casa de más medios audiovisuales, su rendimiento es más alto”. Ahora bien, la cuestión parece que también está en las horas que pasen frente a la pantalla, ya que se afirma que “el rendimiento del alumnado que ve de una a tres horas diarias la televisión es significativamente más alto que el que ve una hora o menos; o por el contrario, más de tres horas” (p. 212), afirmación que no deja de resultar sorprendente.

Este interés por estudiar la incidencia de las TIC en el aprendizaje no sólo ha aparecido en informes institucionales, sino también en estudios más académicos; es el caso de la investigación de Marchesi y Martín (2003), *Tecnología y Aprendizaje*, con gran repercusión por cuanto se fijaba en el impacto del ordenador en el aula. La finalidad principal (p. 113) fue comparar el rendimiento académico de los alumnos de dos grupos de 3º de ESO (uno experimental y otro de control) que diferían en el material pedagógico utilizado

(ordenador o libro); sin embargo, en general, concluyen que no se encuentran diferencias significativas en ese sentido.

Después de esta presentación, podemos afirmar que la perspectiva instrumentalista es la que domina en el panorama de las publicaciones sobre el uso de TIC en la institución escolar. Así lo comprobaban, en 1999, Driscoll y Dick, a partir del análisis de la revista *Educational Technology Research and Development*, durante el período comprendido entre 1992 y 1996.

Los estudios que acabamos de presentar son relativamente recientes y en ellos siguen apareciendo notas características de este enfoque positivista: interés principal por descubrir los efectos de una tecnología en el aprendizaje, comparación de la eficacia de distintos medios, diseños cuasiexperimentales para estudiar dicha eficacia. Además de toparnos con datos sobre la mayor o menor dotación de las escuelas, el número de horas empleadas en las tecnologías u otras cuestiones cuantitativas por el estilo, inciden de manera reiterada en el tema de su influencia sobre el aprendizaje, tal como lo hiciera ya la investigación en medios a lo largo de los años 60. Esto debería estar superado, puesto que en 1983 Clark ya afirmaba (p. 445 y ss) que la mayoría de los metaanálisis de estudios de comparación de medios sugieren claramente que no influyen en el aprendizaje, y si algún estudio encuentra evidencia para uno u otro medio probablemente se deba a los efectos de la novedad o del método de enseñanza más que al medio en sí.

Por todo ello, creemos que documentos como los referidos, aparte de describirnos el panorama general sobre la disposición de TIC en los centros, sea a nivel europeo o en nuestro país, poco nos aportan al conocimiento acerca de cómo se están utilizando las tecnologías, hasta qué punto se están integrando en los proyectos educativos de los centros escolares, cómo un profesor afronta el reto en su quehacer profesional diario, etc. En consecuencia, lo que demandamos es otro tipo de investigaciones, otro tipo de información que ayude realmente a la escuela a afrontar el reto que suponen las TIC.

#### **4. LA NECESIDAD DE OTRO TIPO DE INVESTIGACIONES. ¿LA OPORTUNIDAD DE LOS EC?**

Quizás por todo lo que acabamos de decir, cada vez son más los que se atreven a cuestionar datos como los presentados. Encontramos un ejemplo en el informe de Fuchs y Wossman (2004), quienes rebaten la conclusión del informe PISA 2000. Utilizando un análisis multivariable demuestran que no existe relación entre la disponibilidad de ordenadores y el rendimiento, y no sólo eso: "una vez el ambiente familiar y las características de la escuela son controladas a fondo, la mera disponibilidad de ordenadores en casa está relacionada negativamente con los resultados de los estudiantes en matemáticas y lectura, y la disponibilidad de ordenadores en la escuela no está relacionada con los resultados de los alumnos" (p. 17). De este modo, el análisis bivariado en el que se apoya PISA (2000) deja al margen variables que inciden sobre el objeto que se estudia.

En la misma línea están las aportaciones de Goolsbee y Guryan (2006) dentro del contexto norteamericano, en la medida que llegan a comprobar que el programa *E-Rate*, que se traducía en la implantación de Internet en las aulas de 3 años de las escuelas de California, no ha producido una mejora del rendimiento de los alumnos en ninguna de las seis materias evaluadas: matemáticas, lectura, ciencias, lengua, ortografía y estudios sociales.

Son voces que vienen a acallar la euforia que de un tiempo a esta parte se manifiesta en torno a la eficacia de los medios. Sumándonos a ellas, nos interesa señalar la necesidad de acudir a otro tipo de estudios si queremos conocer qué es lo que pasa en las aulas cuando integramos TIC, cómo tiene lugar dicha integración, con qué obstáculos nos encontramos, etc. Para ello debemos acudir a informes, documentos o investigaciones distintas, que sitúen el análisis de los medios en el ámbito del contexto natural de enseñanza-aprendizaje y que por tanto, consideren todas las variables que configuran las relaciones medios-sujetos, obteniendo así una visión más realista y holista del tema. Aunque cada vez son más numerosas las investigaciones realizadas desde esta perspectiva, aquí sólo aludiremos a algunas, en aras de mostrar lo que representa otro acercamiento al proceso de la integración de las TIC en las aulas.

Una de ellas es la coordinada por Urkijo (2004) dentro del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, *Integración de las TIC en centros de ESO*. Se trata de una investigación de tipo cualitativo interesada en describir distintos modelos de integrar las TIC en los centros. La metodología empleada es un estudio de casos en 10 centros en el que las entrevistas, observaciones y cuestionarios se configuran como las principales estrategias de recogida de información. Concluye presentando puntos fuertes que se detectan en dicha integración, los problemas u obstáculos que la dificultan, y unas propuestas de actuación en aras de seguir avanzando en dicho camino. La diferencia fundamental con respecto a los estudios que hemos presentado hasta ahora radica en que este documento trata de que capturemos qué ocurre realmente en los 10 centros escolares. Creemos que como docentes nos resultará más útil esta información en la medida que podemos encontrar similitudes entre los casos descritos y el nuestro, y derivar de ello las actuaciones pertinentes.

En la Comunidad Autónoma Valenciana, y bajo la dirección de Gargallo (2002), se realiza un estudio para el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa, denominado *Un primer diagnóstico del uso de Internet en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación*. Se centra también en la escuela, alejado de las situaciones cuasi-experimentales a las que aludíamos en el apartado anterior. Se basa en el estudio de casos, aunque también en una metodología cuantitativa al incluir un diseño complejo de encuesta. Su intención es analizar cómo tiene lugar la integración de TIC e Internet en los centros de ESO. Ahora bien, parte de una muestra muy determinada: se seleccionan "los mejores centros" en tanto uno de los objetivos es "precisar las claves explicativas de las buenas experiencias" (p. 2). De este modo, la información acerca de los obstáculos para la integración de las TIC no será la misma que la que obtendremos del estudio anterior; no obstante, queríamos destacarlo en tanto se ubica dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje tratando de dilucidar las vicisitudes del proceso de introducción de las tecnologías.

Otras muchas investigaciones se incluirían dentro de esta perspectiva que resitúa a los medios en su contexto natural e institucional de funcionamiento: el currículum, lejos de analizarlos de manera aislada en su compleja interacción con los sujetos. Y aunque podemos decir que las investigaciones realizadas en este sentido son cada vez más numerosas, tal como afirma Gros (2000:116), todavía restan muchos aspectos por indagar:

“Ha existido una preocupación muy generalizada por averiguar la influencia de la tecnología en los resultados de aprendizaje individual, pero se ha dado muy poca importancia al estudio de los cambios que la tecnología comporta no sólo en las formas de aprendizaje sino también en las formas metodológicas, organizativas y en general, en los valores culturales”.

Para darles a estos aspectos señalados por la autora la importancia que se merecen en la investigación, abogamos por la oportunidad de las aportaciones de otros campos relacionados con las TIC y con la cultura, entre ellos los EC. No estamos hablando de unas herramientas o materiales utilizados únicamente en las aulas, como pudieran ser los libros de texto; las TIC tienen tal protagonismo en la sociedad actual que la escuela pasa a ser uno de los múltiples ámbitos en los que se ejerce una gran presión para su integración. La denominada *Sociedad de la Información* demanda a la escuela que las incorpore en la enseñanza-aprendizaje, y no podría ser de otro modo si consideramos el enorme calado que tienen en el contexto cultural actual del que participan profesores y alumnos. Son muchas las prácticas que se desarrollan alrededor de tecnologías (*chatear*, ver unos determinados programas de televisión, etc.), que después pretendemos, aunque desde parámetros muy distintos, incorporar a procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por estas y otras razones apuntamos la oportunidad de los planteamientos socioculturales y concretamente de los Estudios Culturales en las investigaciones. Creemos, al igual que Hytten (1999:528), que “la práctica de los EC dentro de la educación tiene el potencial de transformar positivamente la educación y la escuela en nuestra sociedad”. Ahora bien, concretamente en relación con el tema que nos ocupa, la investigación sobre TIC en la educación, se suceden réplicas y contrarréplicas en torno a los EC ¿Por qué abogamos por esta perspectiva de estudio?

#### **4.1 Aportaciones de los Estudios Culturales**

En primer lugar, nos permiten un acercamiento a las interacciones concretas que los sujetos mantienen con los medios; se preocupan por estudiar, mediante técnicas etnográficas, los significados de las actividades que las personas articulan a su alrededor, la deconstrucción de un mismo producto mediático por parte de distintos grupos culturales (mujeres, colectivos desfavorecidos,...) y esto es algo que, como hemos visto, no ha estado muy presente en la agenda de la investigación en medios. A través de los EC podríamos, por tanto, fijarnos cómo, dentro de la institución escolar, los aprendices construyen significados alrededor de los medios, y en los que parten de otro grupo de usuarios: los profesores. Un buen número de estudios ya se apoyan en estos presupuestos y así lo corrobora Jacquinet (2002:18 y ss.) al enumerar algunas de características de las investigaciones actuales en torno a los medios: no parten de hipótesis sobre los efectos negativos de los medios, no comparten la concepción de espectador pasivo, estudian los procesos en función de los contextos y de las prácticas de recepción.

En esta línea se enmarcan los trabajos de Buckingham (1998; 2000; 2003) sobre “la ‘actividad’ de los aprendices como constructores de sentido y los estreñimientos sociales e institucionales bajo los cuales esa actividad se lleva a cabo” (Buckingham, 2000:61). Es decir, los alumnos acuden al aula con unos conocimientos previos en el uso

de las TIC, adquiridos fuera de la escuela, y normalmente en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este bagaje no se considera, no se tiene en cuenta al decidir cómo enseñar en los centros, premisa que el autor considera fundamental para formar ciudadanos autónomos, que comprendan lo que significan las TIC en la sociedad actual, aunque sin caer en el conocido enfoque crítico en la Educación para los medios. Éste pretende proteger a los alumnos de la influencia de los medios, “presentando la enseñanza como una forma de mediar en un proceso que continúa viéndose como una mera relación causa-efecto” (Buckingham, 2000:57).

Bajo los mismos presupuestos, aunque en relación con los padres de alumnos, una indagación práctica en el contexto español viene de la mano de Bautista (2003). Desde la intersección de tres ámbitos de conocimiento: la educación permanente de adultos, la alfabetización audiovisual y la participación de padres y madres en el diseño y desarrollo del proyecto educativo de una escuela lleva a cabo una experiencia con los padres (en realidad fueron madres en su mayoría) del alumnado de Educación Infantil de un colegio público de Madrid. A través de una estrategia de formación, las madres pasan de alumnas de un curso a profesoras en cuanto al campo audiovisual se refiere; es decir, de “analfabetas” se convierten en alfabetizadas, después en alfabetizadoras de los alumnos y por fin, en formadoras de otras madres. Se trata de una práctica en la que el aprendizaje de la fotografía y el cine, como sistemas de representación y comunicación, les proporciona a las madres una herramienta con que analizar la realidad. “A su vez, dicho análisis les ha llevado a entender el mundo de una forma diferente y, consecuentemente, a descubrir y evitar manipulaciones de la realidad que, entre otros propósitos, pretenden persuadir y crear necesidades de consumo...” (Bautista, 2003:286). Haber logrado semejante objetivo otorga una gran valía a esta experiencia en la medida en que contribuye a contrarrestar uno de los rasgos que caracterizan cada vez más a los centros, en el sentido de que “legítiman un modelo cultural que se acepta acríticamente y que, fundamentalmente, está elaborado con finalidades, a menudo antieducativas y con el objetivo de incentivar el consumo infantil y juvenil” (Muñoz, 2005:51).

Tras señalar una muestra de los estudios que se están realizando teniendo en cuenta los planteamientos socioculturales, después de haber presentado las críticas vertidas a los EC, un estudio cultural en el ámbito educativo no se va a limitar a la aproximación etnográfica sino que ésta se vinculará con perspectivas más generales del fenómeno estudiado. De hecho, “no se trata de conocer lo macrosocial a partir de estudios micro-sociales, sino que lo macrosocial se encuentra en el entorno del individuo y actúa como determinante de su vida cotidiana en general, de su consumo y recepción mediática” (Huertas, 2002:38). Esto nos permite investigar la integración de las TIC en la enseñanza-aprendizaje sin olvidar intereses económicos que se esconden tras dicha integración, el discurso político que se articula a su alrededor, etc., aspectos fundamentales que muchas veces han quedado relegados a favor de otros más circunscritos a la presencia de estos artefactos en las aulas, como hemos comprobado anteriormente.

Uno de los tópicos que abarca los EC es la cultura popular, por tanto, en la medida que las TIC tienen un gran protagonismo en la conformación de dicha cultura, pensamos que esta perspectiva de estudio cobra mayor importancia. Alumnos y profesores son partícipes de una cultura fuertemente condicionada por los medios, que “no proporcionan simplemente entretenimiento pasivo o información valiosa neutral, sino que contribuyen

significativamente a cómo la gente lee y entiende el mundo” (Hyttén, 1999:535). En esa medida, además de indagar sobre cómo integrar las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la institución escolar, es fundamental que nos planteemos qué tipo de prácticas queremos en relación con las del exterior. El problema “ya no es únicamente cómo ordenar y procesar la información recibida, lo es también filtrar esa información, complementarla y, sobre todo, cambiar las estructuras de pensamiento, instaurando relaciones distintas de los sujetos con los artefactos de la información” (San Martín, 1995:157). La cuestión es de enorme calado y los EC nos permiten ir tejiendo respuestas a la siguiente cuestión: ¿cómo afrontar desde la escuela estos conocimientos previos, este bagaje cultural con el que los alumnos acuden a las aulas?

Por último, apuntar que la aportación de los EC supone cuestionar premisas como las que identifica las TIC con el progreso o revolución, capaces por sí solas de cambiarlo todo, algo aceptado en muchas de las investigaciones sobre TIC. “Los EC son especialmente aptos para revelar y criticar el trabajo de tendencias como ésta y plantear una vía alternativa de entendimiento y de determinar las relaciones entre tecnologías y cultura” (Daryl y Wise, 2002:485). Si defendemos que entender las TIC *per se* como una innovación es una premisa equivocada, abogamos por los EC como corriente desde la cual seguir investigando las TIC en el ámbito de la institución escolar.

## **5. CONSIDERACIONES FINALES**

Después de ofrecer una muestra de los documentos e informes que actualmente se publican sobre la presencia de TIC en los centros escolares, y analizarlos a la luz de los planteamientos de los EC, concluimos que no se deriva de ellos más que una visión general sobre la mayor o menor visibilidad de aparatos, y un confuso debate sobre su incidencia en el rendimiento académico. Por tanto, creemos que los EC y la investigación educativa en torno a los medios están llamados al encuentro si queremos ofrecer a la comunidad educativa información que realmente oriente al profesorado en la tarea de la integración de las TIC en la enseñanza.

La verdad es que ya están empezando a aparecer colaboraciones fructíferas entre los EC y la investigación educativa, algunas de las cuales hemos mostrado aquí, colaboración que, sin duda, reportará beneficios para ambos campos. Hemos aportado algunas de las razones por las que el acercamiento a las TIC en la enseñanza debe hacerse desde una perspectiva interdisciplinar como la de los EC, en aras de abrir el abanico de la investigación e incluir cuestiones que hasta ahora habían estado marginadas, olvidadas: ¿cómo aprovechar desde las aulas los significados que los alumnos construyen a partir de las TIC en el exterior de la escuela? ¿cómo el profesorado responde a la presión que se ejerce sobre él para que integre los últimos adelantos en su quehacer profesional?. El discurso didáctico debe ofrecer respuestas a estas cuestiones y los EC nos pueden facilitar la articulación de dichas respuestas desde una visión de conjunto, observando de manera holista el fenómeno de las tecnologías.

## REFERENCIAS

- Alasuutari, P. (1999). "Introduction. Three Phases of Reception Studies". En ALASUUTARI, P. (Comp.), *Rethinking the media audience*. (pp.1-21). Londres: Sage.
- Ang, I. (2001). "On the Politics of Empirical Audience Research". En DURHAM, M. y KELLNER, D. (Eds.), *Media and Cultural Studies*. (pp. 177-198). Oxford: Blackwell.
- Area, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Bausinger, H. (1984). "Media, Technology and Daily life". *Media, Culture and society*, 6, (4), 343-351.
- Bautista, A. (2003). "El proceso transformador de un grupo de madres: de analfabetas a formadoras en audiovisuales". *Revista de Educación*, 330, 281-302.
- Buckingham, D. (2000). "Más allá de la dependencia: Hacia una teoría de la Educación para los Medios". *Comunicar*, 14, 57-62.
- Carabaña, J. (2006). "El informe Pisa, mala guía para la LOE". *El País*, 6 de marzo, 46.
- Castro-Gómez, S. (2001). "Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios". Ponencia presentada en el *I Encuentro Internacional sobre estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, 1-10. En <http://www.campus-oei.org/salactsi/castro2.htm> (Consultado el 27/11/05).
- Clark, R. E. (1983). "Reconsidering Research on Learning from Media". *Review of Educational Research*, 53, (4), 445-459.
- Curran, J. (1998). "El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación: una reevaluación". En CURRAN, J.; MORLEY, D.; WALKERDINE, V. (Comp.), *Estudios culturales y comunicación*. (pp. 383-417). Buenos Aires: Paidós.
- Daryl, J.; Wise, Mc. (2002). "Cultural Studies and Technology". En LIEVROUW, L. Y LIVINGSTONE, S. (Ed.), *Handbook of New Media. Social Shaping and Consequences of ICTs*. (pp. 485-499). London: Sage Publications.
- Driscoll, M.P.; Dick, W. (1999). "New Research Paradigms in Instructional Technology: An Inquiry". *Educational Technology Research and Development*, 47, (2), 7-18.
- EURYDICE (2001). *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos*. En [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O\\_integral/O27ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/O_integral/O27ES.pdf) (Consultado el 27/11/04).
- EURYDICE (2004). *Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe*. En <http://www.eurydice.org/Documents/KDICT/fr/FrameSet.htm> (Consultado el 20/05/05).
- EURYDICE (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. En [http://eurydice.org/Doc\\_intermediaires/indicators/fr/frameset\\_key\\_data.html](http://eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/fr/frameset_key_data.html). (Consultado el 3/02/06).
- Fuchs, T.; Wossman, L. (2004). *Computers and Student Learning: Bivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School*. Munich: Universidad de Munich. En [http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/\\_1321.html](http://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1321.html) (Consultado el 3/12/05).
- Gargallo, B. (Dir.). *Un primer diagnóstico del uso de Internet en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación*. 2003.Valencia: IVECE. En <http://www.cult.gva.es/ivece/versionf/Memoria/doc4.html> (Consultado el 05/12/04).
- Goolsbee, A.; Guryan, J. (2006). World Wide Wonder ? Measuring the (non) impact of Internet subsidies to public schools. *Education Next*, 1. En <http://www.educationnext.org/20061/60.html> (Consultado el 16/02/04).
- Gros B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Huertas, A. (2002). *La audiencia investigada*. Barcelona: Gedisa.
- Hytten, A. (1999). "The promise of Cultural Studies of Education". *Educational Theory*, 49, (4), 527-543.
- INECSE (2006). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. En <http://www.ince.mec.es/pub/evaprimaria2003.pdf> (Consultado el 26/06/06).
- Jacquinet, G. (2002). "Les relations des jeunes avec les médias. Qu'en savons nous?" En Jacquinet, G. (Dir.), *Les jeunes et les médias: perspectives de la recherche dans le monde*. (pp.13-41). Paris: L'Harmatan.
- Jameson, F.; Zizek, S. (1998). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Jancovich, M. (1994). "David Morley, Los estudios sobre "Nationwide"". En BARKER, M. Y BEEZER, A. (Eds.), *Introducción a los estudios culturales*. (pp.149-165). Barcelona: Bosch Casa.
- Marchesi, A.; Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: SM.

