

Centralidad de la comunicación audiovisual en el entorno digital: propuestas desde la experiencia formativa

Montserrat Bonet

Resumen

La nueva centralidad ganada en las últimas décadas por la comunicación audiovisual en el entorno digital de nuevo cuño debe estimular para que los estudios de Comunicación promuevan con especial énfasis e interés las investigaciones, los análisis y las reflexiones que les permitan, a ellos y a otros estudios, adecuarse a la nueva sociedad-red, profundizar en la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) al proceso de enseñanza-aprendizaje y promover nuevas metodologías docentes, cada día más necesarias y reclamadas. Los estudios de Comunicación, especialmente en su vertiente audiovisual, tienen una larga tradición en el uso de las TIC y del trabajo colaborativo, y pueden, también, realizar interesantes aportaciones al proceso de alfabetización digital, su definición y su alcance, así como al de universalización tecnológica, medio en el que adquiere mayor relieve el carácter multiplataforma y multirregistro del lenguaje audiovisual. Apostando claramente por un constructivismo vygotskyano, sociocultural y de construcción del conocimiento, el artículo propone algunos cambios que deben afrontar, con mayor responsabilidad y empeño, las instituciones educativas universitarias y sus equipos docentes, y ofrece algunas propuestas en una primera aproximación que, es de desear, interesará a docentes e investigadores, y los animará a iniciar con más seguridad este camino sin retorno.

Palabras clave

estudios de Comunicación, comunicación audiovisual, universalización tecnológica, alfabetización digital

Abstract

The new centrality acquired in recent decades by audiovisual communication in the emerging digital environment should stimulate communication studies departments to place special emphasis on research, analysis and debate that will help them (and other departments) to adapt to the new network-society, to make advances in the application of information and communication technologies (ICT) to the teaching-learning process, and to develop new teaching methodologies for which there is an ever increasing need and demand. There is a long tradition in communications studies, and particularly audiovisual studies, of using ICT and collaborative learning approaches. This faculty is also in a position to make interesting contributions to the definition and scope of digital literacy and to the universalization of technology, a process in which the multiplatform and multiregister character of the audiovisual language acquires greater importance. Clearly opting for a Vygotskian sociocultural constructivism based on the construction of knowledge, the author discusses a series of changes that university educational institutions and their faculties should make more effort to implement with greater responsibility. The article also suggests an initial approach taking the form of several proposals that, it is hoped, will interest teachers and researchers and prompt them to set out with greater assurance on this road of no return.

Key words

Communication studies, audiovisual communication, universalization of technology, digital literacy

NUEVA CENTRALIDAD DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Los estudios de Comunicación, especialmente los más antiguos, resultan una plataforma privilegiada de observación de cómo ha ido evolucionando el panorama general de las industrias culturales españolas, lo cual, a nuestro entender, los hace especialmente aptos para hacer valiosas aportaciones a los cambios metodológicos docentes exigidos por el nuevo entorno-red, convergente y multiplataforma, donde encontramos lo que Emili Prado (1997; 2005) bautizó como *gran almacén universal virtual*, «donde se encuentran todos los productos de información y comunicación creados por las industrias culturales de todo el mundo y polos colectivos sociales e individuos con vocación de comunicarse o expresarse» (Prado, 2005, pág. 67).

Todos los planes de estudios han traído pareja una metodología docente (cada vez más ajustada a los perfiles profesionales exigidos, junto a la aparición de más y nuevos medios) y una mayor o menor presencia de las tecnologías relacionadas. Con la llegada de la democracia, el Periodismo dejó de ser la única representación comunicativa y reclamaron su espacio los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas, y Comunicación Audiovisual, que no alcanzarán estatus de licenciatura hasta principios de los noventa. Precisamente, uno de los aspectos esenciales de los nuevos planes fue que aumentó considerablemente la carga de docencia práctica y aplicada. Los estudios de Comunicación Audiovisual están reconocidos como de grado 3, en cuanto al precio por crédito aplicable, es en ellos donde se encuentra el más alto nivel de experimentación y la presencia de las TIC en sus materias es más que notable (Bonet *et al*, 2005).

Esta nueva centralidad responde al protagonismo que, actualmente, en mayor medida aún, tiene reservada la comunicación audiovisual en los flujos comunicativos. Sin pretender entrar en un proceso aclaratorio sobre su, a menudo, carácter polisémico, diremos aquí que «existe “comunicación audiovisual” cuando nos encon-

tramos con un mensaje multisensorial –imagen y sonido– con una finalidad comunicativa, generado a través de lenguajes capaces de aglutinar y combinar diferentes matrices (icónica, sonora, textual)» (Pérez-Portabella *et al*, 2004). La ventaja de tal definición radica en la flexibilidad que desprende, pues no tiene su eje en los soportes (radio, cine o televisión), en los registros comunicativos (ficción, periodismo, publicidad o entretenimiento) ni en el grado comunicativo atendiendo a la recepción (comunicación de masas o interpersonal), sino que lo hace según la concepción genérica de lenguaje audiovisual y su capacidad de combinar matrices para crear mensajes, y devenir así metalenguaje.

Hasta no hace mucho, a cada uno de los soportes mediáticos (radio, televisión...) le correspondía un conjunto de máquinas, así como unas rutinas productivas, y todo ello encontraba de forma bastante automática su equivalente en las materias impartidas en facultades y en algunas academias. La progresiva intersección de diversos sectores industriales (medios, informática, telecomunicaciones) empezó a encerrar en la obsolescencia esta compartimentación hasta el punto de que, actualmente, la comunicación audiovisual navega entre los diversos tipos de convergencia propuestos por David Fernández (2005): tecnológica, económica, regulatoria y social, siendo esta última aportación del autor de especial interés para la educación, ya que no ha sido contemplada hasta el momento y pretende, cuanto menos, evitar la brecha digital que pende amenazadora sobre buena parte de la ciudadanía.

En un momento histórico en el que el debate sobre la alfabetización digital, los ordenadores en la escuela o la educación para los medios está colapsando la producción académica y profesional, los estudios de Comunicación deben plantearse un doble reto: la aplicación de las TIC a la educación de estas materias y su uso para la reproducción de los sistemas mediáticos productivos, esperando que, más que reproducir, las nuevas generaciones remuevan algunos cimientos, y gocemos de una mayor creatividad productora.

TÉCNICA, TECNOLOGÍA Y AUDIOVISUAL

En España, como en otros muchos países, la tecnología forma parte obligada de los estudios de Comunicación, al reproducir, mediante sesiones prácticas, las rutinas productivas mediáticas. No son estrictamente tecnologías aplicadas a la docencia (webquests, PowerPoint, etc.) sino herramientas necesarias para reproducir la relación persona-máquina en el proceso de elaboración de mensajes y mediación profesional que se le exige a un comunicador. En este proceso, los alumnos utilizan la máquina de forma casi mimética pero la tecnología debe ir acompañada de una técnica, de un saber hacer que es, en definitiva, lo que aporta cierto grado de madurez al proceso.

La tecnología, como objeto de estudio, ha sido y sigue siendo analizada desde muchas y diversas disciplinas: Sociología, Antropología, Economía, Ontología, Fenomenología, Comunicación, Política, Educación, Ética, etc. Centrándonos en nuestro campo específico, la comunicación audiovisual, según Pérez-Portabella (1999, pág. 73): «... podríamos entender la tecnología audiovisual como un cuerpo de conocimientos que agrupa varias ramas tecnológicas, fundamentalmente la ingeniería y la informática, que han desarrollado instrumentos dirigidos a generar procesos para la expresión de formas y medios audiovisuales». El autor parte del planteamiento de Menser *et al.* (1998, pág. 31), que diferencia tres niveles de estudio de la tecnología: nivel ontológico (qué es la tecnología), nivel pragmático (qué hacen las tecnologías) y nivel fenomenológico (cómo afectan las tecnologías a nuestra experiencia, más allá de su función). El autor considera que la auténtica aportación de la comunicación audiovisual al abordar la tecnología en toda su complejidad se basa en saber qué uso de ésta es el más optimizado (ámbito pragmático) y qué consecuencias se derivan de su aplicación en cualquier proceso de expresión audiovisual (fenomenológico).

A modo de resumen, intentando unificar criterios dentro de nuestra área de conocimiento y sin entrar a deba-

tir si la tecnología se supedita al conocimiento científico, *tecnología* hace referencia a los *conocimientos* de todo tipo que de una u otra forma acaban repercutiendo en el sistema audiovisual y su funcionamiento en todos los ámbitos: producción, emisión, transmisión, almacenamiento... (por ejemplo: telecomunicaciones, electrónica, acústica, tecnologías visuales o informática). Por extensión, además, se refiere a todos los *productos* (herramientas, máquinas, programarios...) resultantes de estos conocimientos, léase cámaras de televisión, micrófonos, estándares tecnológicos de transmisión, cintas de audio y vídeo, software de programación, sistemas de gestión de información, aparatos grabadores, reproductores, antenas, etc.

Por otro lado, la *técnica* (a sabiendas que puede usarse indistintamente) es un conjunto de acciones que implican conocimiento, habilidades y capacidades de uso y manejo encaminadas a emplear convenientemente las distintas tecnologías con el fin de alcanzar diversos objetivos, en nuestro caso, comunicativos. Según Quintanilla (1989, pág. 34 y sig.), una acción técnica está intencionalmente orientada, debe serlo para que se la considere como tal; es también un sistema de acciones, no acciones aisladas o esporádicas. La práctica de una técnica exige disponer de ciertos conocimientos representacionales y operacionales más un conjunto de capacidades o habilidades para actuar (conocer los materiales a los que se aplica, objetivos que se persiguen...). A partir, entre otras, de las propuestas de Echevarría (2002), podemos distinguir entre *saber* (competencias académicas, conocimientos), *saber hacer* (competencias específicas, destrezas) y *saber estar* o *saber ser* (valores, competencias generales y para la vida). La diferencia entre saber estar y saber ser se basa en si se desarrolla como capacidad individual (ser) o social (estar).

En las postrimerías del siglo pasado, una nueva expresión, TIC, vino a añadir un poco más de confusión a la ya existente cuando se habla de tecnología. Podemos considerar las TIC como una nueva generación de tecnologías cuya base es la *digitalización*, y sus objetivos bási-

cos, la información y la comunicación en su más amplia acepción (no basadas exclusivamente en los medios de comunicación). La cantidad de literatura generada alrededor de las TIC es tal que resulta imposible resumirla aquí. Se le llame *sociedad de la información, sociedad del conocimiento o sociedad en red* (Castells, 1997), o *tercer entorno* (Echevarría, 1999), debemos tener presente que nos hallamos ante una sociedad tecnocrática, informatizada, *mass-mediaticada*, en la que la velocidad de los cambios y el ritmo de aceleración permiten una sobreabundancia de datos que necesita gestionarse con acierto.

Universalización tecnológica

En su proceso evolutivo, algunas tecnologías relacionadas con el audiovisual han alcanzado un cierto nivel de universalización. Se refiere (Martí et al, 2005) a una universalización de las herramientas que, hasta hace poco tiempo, permanecían exclusivamente en manos de profesionales del sector mediático y de las grandes instituciones educativas (empresas que podían hacer las grandes inversiones necesarias para ello). Esto debe implicar una cierta universalización, aunque sea parcial, de las técnicas (destrezas, habilidades, capacidades) implícitas en su uso y manejo. Y aquí es donde la cuestión se complica un poco.

La universalización tecnológica es hija de su tiempo y le debe mucho a la sociedad de la información, al mismo tiempo que se retroalimentan. La sociedad de la información o del conocimiento es aquella que en sus modos de producción cambia sus activos de capital por intangibles y, por ello, se aprovecha de la universalización tecnológica, ya que no sólo las grandes empresas tienen ahora acceso a las tecnologías de captura, gestión, organización y difusión de información en grandes cantidades. Aunque no exenta de peligro, la universalización tecnológica implica un cierto grado de democratización.

Hasta llegar a esta etapa de universalización tecnológica todavía en proceso de formación, los estudios de Comunicación han pasado también su propio proceso evoluti-

vo que, como decíamos, actúa como espejo en el que reflejar las propias inquietudes del entorno (Martí et al, 2005). La primera fue la *etapa analógica*, cuando se fundan en España las facultades históricas de Comunicación, tras la muerte de Franco, con un plan de estudios formado por clases teóricas y una base experimental muy pobre, por lo que estos centros casi no disponían de tecnología o ésta era bastante rudimentaria. En una segunda fase, los nuevos perfiles que la industria iba demandando encontraron cabida en los renovados planes de estudio (años ochenta y noventa) y se introdujeron mejoras pedagógicas y tecnológicas, aunque sin moverse de la era analógica.

La siguiente fue la *etapa de transición digital*, que implica convivencia de viejas y nuevas facultades, de viejos y nuevos medios, afrontando el reto de la transición hacia el código binario, para lo cual se tomaron algunas decisiones (compra de maquinaria, software...) de escaso éxito, y algunas instituciones más antiguas pasaron de lo analógico a lo digital sólo en la maquinaria, no en los modelos tecnológico y pedagógico subyacentes, lo cual significó añadir código binario al antiguo modelo pero sin dar el paso definitivo al nuevo.

La última es la *etapa de convergencia digital*, recién estrenada, que busca su propio modelo pedagógico, lo cual exige cierta construcción del conocimiento y experimentación. Dennis (Dennis et al., 2003), refiriéndose a los aspectos de la era digital que marcan un punto de inflexión en la educación universitaria en general, y la comunicativa y mediática en particular, destaca, por encima de todo, dos:

1. La masiva capacidad de adquirir, almacenar y recuperar información «ha alterado nuestra noción de los límites de conocimiento y consecuentemente el rol del profesor-investigador. Lo que significa que necesitan ser consideradas la, ahora desfasada, noción de “maestría” en un campo y el otrora esperado rol del profesor como base de datos».
2. La manipulación de datos gracias a la digitalización tiene implicaciones sobre la forma que damos al

conocimiento y la que toma el capital intelectual para ser aplicado conceptual y prácticamente. «Esto es una exigencia para las personas que quieran estar al corriente de las industrias mediáticas y, al mismo tiempo, preparen a sus estudiantes para un período de continuada ambigüedad».

En definitiva, la universalización ha permitido en los últimos años llevar al ámbito doméstico lo que eran herramientas de uso exclusivo del sector profesional o de grandes instituciones educativas. Y todo ello gracias, entre otros factores, al desarrollo de interfaces más intuitivas, el abaratamiento de los equipos y el propio contexto, que ha convertido la información y la comunicación en ejes centrales de desarrollo económico, social y cultural. Nuestros alumnos, pues, tienen ya a su alcance muchas de las herramientas de creación de la comunicación audiovisual. Y esta proximidad, sumada al hecho de que los profesores hemos dejado de ser su principal y casi única fuente de información, obliga a un replanteamiento en profundidad no sólo del nuevo papel docente, sino también de los nuevos entornos formativos (virtuales en ocasiones), el papel activo de los alumnos y las nuevas habilidades que deben incorporar a su proceso de aprendizaje.

PROPUESTAS Y CAMBIOS: LA EXPERIENCIA DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Apuesta por el constructivismo

Las siguientes propuestas de cambio y aplicación parten de una apuesta clara por el constructivismo, ese gran paraguas ideológico-conceptual de los últimos años en materia de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, nuestra apuesta es por el proceso de enseñanza-aprendizaje no basado en el profesor. No decimos «centrado en el estudiante» sino simplemente «no centrado en el profesor», puesto que entendemos que un proceso que se llama «de enseñanza-aprendizaje» no debe basarse en una sola figura, es decir, no puede basarse sólo en «personas» individualmente. Es, por encima de todo, un proceso de interacción, que se produce en un determi-

nado contexto, entendido éste como la situación en la que coinciden docentes, discentes y contenidos.

Apostamos, pues, por un constructivismo vygotskyano, sociocultural, de construcción del conocimiento en un determinado contexto social y cultural, y de trabajo de su idea (del autor) de la *zona de desarrollo próximo*, en la que los conocimientos previos del alumnado tienen mucha importancia. Se trata de una visión de la construcción del conocimiento que implica que no existe un solo modo de ver el mundo, que funciona en un determinado contexto social y puede que no en otro, y que no hace ascas a cualquier persona o herramienta como promotores del desarrollo (compañeros, profesores, libros, ordenadores, etc.) (Bonet, 2005). En definitiva, destaca su énfasis en las intenciones, la experiencia, la estrategia metacognitiva del alumno, que aquí no es recipiente vacío porque construye y reconstruye conceptos, esquemas, modelos mentales. Es un *aprendizaje por descubrimiento* (Ausubel, en contraposición al *receptivo*). Añadamos que, según el constructivismo, el conocimiento se encuentra anclado en contextos relevantes, no puede transmitirse (de ahí el nuevo docente-guía) y se estimula por una cuestión de necesidad o deseo de saber (aprendizaje significativo).

Algunos cambios desde las instituciones educativas

Sugerimos los siguientes como algunos de los cambios que las instituciones educativas deben llevar a cabo ante este nuevo panorama que se teje con los mimbres de la incertidumbre y la flexibilidad (Martí *et al.*, 2005):

1. Menos laboratorios con equipos informáticos presenciales, y más áreas acondicionadas para sesiones con equipos portátiles (redes inalámbricas) y servidores centralizados de alta velocidad con el fin de compartir recursos y materiales didácticos para la creación audiovisual.
2. Acuerdos con empresas de software y hardware, y entidades financieras para nuevos sistemas de licencias educativas, métodos de financiación y soluciones de subvención.

3. Cambio sustancial del papel del técnico. Los técnicos tuvieron una función activa en la producción de los alumnos en la etapa analógica, y otra más centrada en la supervisión de la producción en planteamientos digitales integrados. Es de esperar que se conviertan en centro de atención personalizado de soporte, asesoramiento y mantenimiento de los equipos de los alumnos, sin dejar por ello los laboratorios de producción en directo (estudios de televisión y radio).
4. Desarrollo de nuevas estrategias y metodologías *blended* que permitan el seguimiento efectivo de las prácticas externas, herramientas que posibilitan la transmisión de contenidos multimedia integrados en red, convenientemente tutorizados y de evaluación efectiva en un entorno de educación semi o totalmente virtual.
5. Formación y reciclaje del profesorado. Existen todavía demasiados docentes de comunicación audiovisual que ignoran las nuevas posibilidades y herramientas tecnológicas, y que mantienen un alto determinismo en un único soporte (radio, televisión o cine). Dicha formación debe plantearse no sólo en lo referente a las TIC, su uso y aplicación a la docencia, sino también en cuanto a formación en aspectos básicos de pedagogía y herramientas docentes de gran utilidad (aprendizaje basado en problemas, webquests, etc.). Se requiere también un cambio de mentalidad, como apuntan ya Duart *et al.* (2005, pág. 2): «Los profesores universitarios hoy por hoy somos inmigrantes en la sociedad de la información, no hemos nacido en ella. Necesitamos formación y desarrollar nuevas competencias, no sólo en tecnología –que también–, sino especialmente en actitudes y en vivencias que nos permitan entender el alcance de la situación y sus oportunidades».
6. Potenciación de un planteamiento multirregistro o multisoprote en las asignaturas centradas en la creación audiovisual. Se trata de ir migrando del lenguaje lineal secuencial a un nuevo modelo que apueste por una concepción creativa más volumétrica (Prado, 2005). Para ello, será necesario el incremento del nú-

mero de materias que posibilitan el conocimiento y la práctica de la nueva cultura digital, así como la construcción de una nueva estructura temporal del aprendizaje en la enseñanza de habilidades, consistente en dominar instrumentos básicos necesarios para el ejercicio de la comunicación, y practicar y analizar los diferentes lenguajes y la creatividad.

Trabajo cooperativo, algo más que mimetismo

Otra de las grandes contribuciones de los estudios de Comunicación Audiovisual es su experiencia en trabajo cooperativo. Generalmente, una asignatura experimental es concebida y entendida como la que pone en práctica principios teóricos explicados en el aula, que permite que los discentes actúen en una situación de simulación de la realidad y que puede, en ocasiones y según la materia, fomentar el trabajo cooperativo. Sin embargo, la experimentalidad tiene otras dimensiones, entre ellas el carácter creativo, innovador y constructor de aprendizaje significativo (Bonet *et al.*, 2005).

Algunos autores no distinguen entre trabajo colaborativo y trabajo cooperativo pero otros prefieren añadir matices (por ejemplo, Bermejo, 2003; Panitz, 1997). Básicamente, las diferencias radican en el objetivo final del grupo: simple ayuda entre compañeros o encuentro sinérgico. El trabajo cooperativo no es nuevo pero sí se ha revelado como una opción pedagógica de primer orden ante las nuevas exigencias metodológicas. El trabajo cooperativo permite, facilita y enriquece el intercambio de ideas, impresiones, críticas y puntos de vista, lo cual conlleva la formación en valores tales como la tolerancia, la responsabilidad y la disciplina, pues este intercambio debe basarse en el respeto mutuo, el reparto equitativo de funciones y la consecución de un objetivo común, fruto de una labor compartida que debe ser lo más sinérgica posible. Otros de los atributos que acompañan dicha tarea son la organización, la participación, la capacidad de discusión, la defensa de criterios propios, el contraste con los ajenos, etc.

El trabajo cooperativo permite, en definitiva, emular mediante acciones pedagógicas situaciones reales del trabajo

en el mundo profesional, en el que es fácil que alguien se vea obligado a trabajar en equipo, aun cuando no conozca demasiado a sus compañeros. Es decir, predispone para que la actitud sea ya de entrada lo más positiva posible. Sea como sea, el trabajo cooperativo, siguiendo la línea del constructivismo social, aboga por la construcción de un entorno en el cual sea más fácil conseguir un aprendizaje significativo, un contexto de referencia para que los alumnos puedan construir su conocimiento, construcción difícil cuando tal entorno no existe (Bonet, 2005).

El trabajo cooperativo puede desarrollarse, además, tanto de forma presencial como no presencial aprovechando al máximo las potencialidades ofrecidas por las TIC, en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Sea como fuere, y coincidiendo con Panitz (1997): «El aprendizaje colaborativo es una filosofía personal, no sólo una técnica en el aula. En todas las situaciones en las que se reúnen las personas, indica una forma de tratar con la gente que respeta y resalta las contribuciones y habilidades individuales de los miembros del grupo».

Los estudios de Comunicación saben ya de trabajos en equipo (en clases teóricas o prácticas) que concluyen con un programa de radio, de televisión o de cine, un proyecto para crear una empresa, una página web o un producto de animación audiovisual. Entienden también de organizar grupos, formar equipos, distribuir tareas, asignar horarios, etc. Con todo este bagaje, es absolutamente inconcebible que no saquen rendimiento a todo este *know-how* acumulado, y aprovechen sinérgicamente el trabajo en equipo pensado para reproducir rutinas productivas (radio, televisión...) y convertirlo al mismo tiempo en trabajo cooperativo con finalidades pedagógicas, herramienta metodológica docente para obtener un aprendizaje significativo, que vaya más allá del puro mimetismo. Existe ya alguna experiencia al respecto (Bonet *et al.*, 2005), y de ella recuperamos ahora sus principales conclusiones:

- Es necesario mejorar la relación entre la parte teórica y la parte práctica de algunas asignaturas ya que a menudo el resultado evaluativo de la teoría (conoci-

miento declarativo) es inferior (en ocasiones, bastante) al de la práctica (conocimiento procedimental). En algún caso puede funcionar algo tan sencillo como cambiar el orden habitual en el que se imparten una y otra (primero, teoría; después, práctica).

- Hace falta una mayor optimización de los *tiempos muertos* en algunas prácticas, es decir, de esos tiempos entre la práctica de un alumno o grupo y el siguiente, cuando el que ya las ha realizado no tiene otra cosa que hacer más que esperar. En ocasiones, el tiempo puede llegar a ser de media hora o más para escuchar veinte o treinta segundos, un minuto a lo sumo.
- Es necesario mejorar la relación y combinación entre el trabajo en equipo y el individual, especialmente para guiar la individualidad dentro del grupo y evitar su anulación.
- Pueden añadirse a las clases dos elementos más, si se apuesta por el trabajo cooperativo: la competencia y la ambición, más fácilmente controlables dentro de los límites formativos que en los profesionales, donde se deja fluir sin control.

La propuesta más ambiciosa en este sentido consiste en sistematizar el trabajo cooperativo, es decir, estudiar el mecanismo de desarrollo que permite el paso del conocimiento tácito al explícito, y de éste al tácito nuevamente, lógica espiral que está en la base de la gestión del conocimiento, si se parte de dos de sus primeros y mayores defensores, Nonaka *et al.* (1995), desde Polanyi y su idea del conocimiento tácito.

Universalización tecnológica y alfabetización digital

Los estudios de Comunicación, también por su experiencia y vasto uso de las tecnologías, deben realizar su aportación a la *alfabetización digital* colaborando activamente con otras disciplinas, en lo que en la nueva Ley del audiovisual de Cataluña, en su artículo 88, se considera que es uno de los derechos de los usuarios de servicios de comunicación audiovisual: «Los prestadores de servicios de comunicación audiovisual tienen que contribuir a la alfabetización audiovisual básica de los ciudadanos».

Lo primero que hay que hacer, evidentemente, es definir qué se entiende por *alfabetización audiovisual*. Bawden (2001, pág. 220), en su extenso artículo, repasa la literatura generada alrededor del término *alfabetización*: «Una definición informal de la más simple de las formas de alfabetización es la habilidad de usar el lenguaje en su forma escrita; una persona alfabetizada puede leer, escribir y entender su lengua nativa». Sin embargo, y como recuerda el autor, no es lo mismo estar alfabetizado en Honduras que en Londres. Nuestra apuesta personal, aun sabiendo que no existe unanimidad de criterios y sí bastantes críticas, es por la expresión *alfabetización digital*, más integradora, ya que puede englobar medios, soportes y matrices, en la línea de la alfabetización digital o multimedia propuesta por Gutiérrez Martín (2003, pág. 61), necesaria para enfrentarse críticamente a diversos tipos de textos con el fin de entender el mundo y contribuir a mejorarlo.

Si trasladamos estas discusiones a nuestro ámbito, merece la pena reflexionar sobre el término *alfabetización* en cuanto a las técnicas, es decir, a las habilidades, capacidades y aptitudes que demandamos ya y que seguiremos demandando de nuestros alumnos para que dominen la forma de crear, producir, editar y difundir mensajes. Y, para ello, podemos empezar preguntándonos con qué niveles distintos de alfabetización digital llegan a la universidad, cuántos años harán falta para alcanzar cierto grado de uniformidad básico en alfabetización digital, al igual que conseguimos esto en la «tradicional» (aunque no en todo el mundo), qué papel juegan los profesionales de la enseñanza, cultivados a menudo en la más tradicional y clásica de las alfabetizaciones (ya que deben introducir en el nuevo entorno a generaciones formadas en contextos más próximos a lo digital, rodeados de nuevos medios y formas de comunicación desde su niñez).

Hace ya tiempo que anotamos (Bonet *et al.*, 2005; Pérez-Portabella *et al.*, 2004) que, ante la extensa aparición de software y de dispositivos de diversa índole, parece obligado apartar de la docencia viejos planteamientos deter-

ministas que se limitan al dominio de una herramienta por parte del alumno (Dreamweaver, PowerPoint, Photoshop, Avid, Flash, etc.) para dar el salto hacia metodologías potenciadoras de las *claves de asimilación* del software (es decir, de la base misma de la alfabetización), orientado a habilidades genéricas y combinado con la accesibilidad a tutoriales efectivos y específicos de las aplicaciones. Este sistema es sin duda más costoso para el docente pero debe plantearse como una inversión a largo plazo, ya que posibilita una mentalidad más abierta y versátil del alumno cuando éste se ve obligado a trabajar con otras herramientas. Insistimos, se trata más de centrarse en la habilidad de, por ejemplo, editar, diseñar o combinar tecnologías que en un mero determinismo de dominio de una herramienta que puede quedar en desuso en un período muy breve de tiempo. El objetivo es, en suma, dejar de «enseñar software» y alfabetizar digitalmente: sólo así se garantiza que los alumnos aprendan a aprender y no dependan de nadie (o casi) siempre que un nuevo programa se cruce en su camino, académico o profesional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Un nuevo y vasto campo de investigación se abre ante los estudios de Comunicación, y en él la experiencia y la nueva centralidad de la comunicación audiovisual exige tomar cierta responsabilidad.

Es de obligado cumplimiento que los estudios de Comunicación replanteen de manera profunda sus planes de estudio, atendiendo a los cambios esbozados hasta ahora en su entorno. Para ello, pueden orientarse a partir de las disyuntivas propuestas por Zabalza (2003, pág. 25): dilema entre el desarrollo personal y el científico; dilema entre la profesionalización frente al enriquecimiento cultural: orientación que se dé a la formación (*programas orientados a la práctica* o *programas orientados a la teoría*); dilema entre especialización y polivalencia; relación entre la institución y el mundo laboral, y papel y protagonismo otorgado a los usuarios de la formación (estudiantes, empleadores...).

En este replanteamiento del plan de estudios y siguiendo la propuesta de Dennis (Dennis *et al.*, 2003, pág. 293), será prioritario fijar los nuevos límites del conocimiento referido a las áreas de conocimiento de Comunicación.

Puesto que se tratan de estudios con larga experiencia en el uso de las tecnologías, cabe plantearse de nuevo su uso. Las TIC ya son objeto de estudio por sí mismas pero, además, como nos recuerda Sundar (Dennis *et al.*, 2003, pág. 298): «No son sólo otro nuevo medio para la masiva diseminación de mensajes. También son nuestras herramientas en el aula, nuestro nuevo modo de comunicar con nuestros estudiantes y dirigir trabajos académicos afines». Por lo tanto, los estudios de Comunicación pueden elaborar un protocolo de uso de las principales TIC, tanto en el campo profesional como en el docente.

Es de desear que se superen ciertas visiones elitistas que, durante muchos años, han considerado los estudios de Comunicación Audiovisual como meros talleres, con un contacto quizás excesivo con la empresa y la realidad cotidiana de los medios. Además de potenciar el trabajo colaborativo, que incluso los más despectivos enarbolan actualmente, su metodología de base reproduce con

gran fidelidad lo que serán (empiezan a ser), vía la universalización tecnológica, rutinas diarias, normales, de funcionamiento de otras o nuevas profesiones.

Los resultados obtenidos con los primeros estudios sobre alfabetización digital desde la comunicación audiovisual, según nuestra propuesta, pueden extrapolarse posteriormente, a modo de protocolo de investigación, a otros campos a los que pueden favorecer y de los que recibirían una experta retroalimentación, colaborando multidisciplinariamente para evitar la brecha digital. Los estudios de Comunicación deben contribuir notablemente a evitar una de las principales fuentes de discriminación y fomento de esa brecha, a saber (Fernández, 2005, pág. 50), una formación deficiente o inexistente para asimilar, comprender y descifrar los códigos y mensajes de los medios.

El carácter multidisciplinario de los estudios de Comunicación resulta una baza a su favor, pues tanto el audiovisual como las tecnologías coinciden como objeto de estudio en más de una materia. La palabra que se impone ante este nuevo campo de análisis es *colaboración*, la cual no puede sino traducirse en un mayor enriquecimiento intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

BAWDEN, David (2001). «Information and digital literacies: a review of concepts». *Journal of Documentation*. Vol. 57, n.º 2, pág. 218-259.

BERMEJO, Sergio (2003). «Aprendizaje basado en proyectos robóticos». En: *XICieet'03. XI Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas* (del 23 al 25 de julio de 2003: Vilanova i la Geltrú).

BONET, Montse (2005). *El blended learning como opción de futuro en el posgrado. Aplicación al caso concreto de un curso de doctorado de Comunicación Audiovisual de la UAB*. Proyecto final del I Máster Internacional en *e-learning*. Especialidad en procesos docentes. UOC. Barcelona.

BONET, Montse; PÉREZ-PORTABELLA, Antoni; MARTÍ, Josep Maria (2005). «Signatures experimentals: pràctica i creativitat». En: Joaquim CASAL; Ana SASTRE. *Didàctica i organització d'assignatures basades en l'experimentació*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya. Pág. 31-38.

CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura (vol. I: La sociedad red)*. Madrid: Alianza. 590 págs.

DENNIS, Everette E.; MEYER, Philip; SUNDAR, S. Shyam [et al.] (2003). «Learning reconsidered: education in the digital age. Communications, convergence and the curriculum». *Journalism and Mass Communication Educator*. Vol. 57, n.º 4, pág. 292-317.

DUART, Josep M.; LUPIÁÑEZ, Francisco (2005). «La perspectiva organizativa del e-learning. Introducción». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 2, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2005].

<<http://www.uoc.edu/rusc>>

ECHEVARRÍA, Benito (2002). «Gestión de la competencia profesional». *Revista de Investigación Educativa* [artículo en línea]. Vol. 20, n.º 1. [Fecha de consulta: 7 de diciembre de 2005].

<<http://www.um.es/depmede/RIE/contenido/20-1beni.htm>>

ECHEVARRÍA, Javier (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino. 330 págs. (Áncora y Delfín; 870).

FERNÁNDEZ, David (2005). *Elementos para un análisis de las industrias culturales en el entorno digital*. Trabajo de investigación de doctorado. Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra. 142 págs.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa. 252 págs.

MARTÍ, Josep M.; PÉREZ-PORTABELLA, Antoni; BONET, Montse (2005). «Nuevos retos educativos ante el escenario de la universalización tecnológica. El caso de los estudios de Comunicación» [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2005].

<www.gidam.org/docs/universalizacion.pdf>

MENSER, Michael; ARONOWITZ, Stanley (1998). «Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnología». En: Stanley ARONOWITZ; Barbara MARTINSONS; Michael MENSER. (comps.). *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós. Pág. 21-45.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka (1995). *The knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press. 284 págs.

PANITZ, Theodore (1997). «Collaborative versus cooperative learning –a comparison of the two concepts which Hill help us understand the underlying nature of interactive learning». *Cooperative Learning and College Teaching* [artículo en línea]. Vol. 8, n.º 2. [Fecha de consulta: 9 de enero de 2006].

<www.ufv.br/dpe/edu660/textos/t14_aprend_colab_def.rtf>

PÉREZ-PORTABELLA, Antoni (1999). *El uso de la imagen sintética en la información televisiva*. Trabajo de investigación de doctorado. Departament de Comunicació Audiovisual i Publicitat. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra. 112 págs.

PÉREZ-PORTABELLA, Antoni; BONET, Montse; MARTÍ, Josep M. (2004). «El papel emergente de la comunicación audiovisual en los entornos formativos» [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 9 de enero de 2005]. <http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica.php?grup=29&idioma=es&id=181>

PRADO, Emili (1997). «Nuevas tecnologías e interactividad: Gran Almacén Universal Virtual». *Diálogos de la Comunicación*. N.º 48, pág. 89-95.

PRADO, Emili (2005). «Comunicación audiovisual na era dixital: á procura de novas competencias». *Estudos de Comunicación*. N.º 3-4, pág. 63-68.

QUINTANILLA, Miguel Ángel (1989). *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid: Fundesco. 144 págs.

ZABALZA, Miguel Ángel (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea. 253 págs.

Para citar este documento, puedes utilizar la siguiente referencia:

BONET, Montserrat (2006). «Centralidad de la comunicación audiovisual en el entorno digital: propuestas desde la experiencia formativa». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/bonet.pdf>>
ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.



Montserrat Bonet Bagant

Profesora titular del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.
Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona
Montserrat.Bonet@uab.es

Licenciada y doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), es también máster internacional en *e-learning* por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), especialidad en procesos docentes. Es integrante de la Sociedad Catalana de Comunicación y miembro fundador del GIDAM (Grupo de Innovación Docente Audiovisual y Multimedia). Sus principales líneas de investigación son la industria radiofónica, la gestión del conocimiento en el sector audiovisual, y los materiales y las estrategias docentes en el nuevo entorno de enseñanza y aprendizaje.