

UN ENFOQUE AMPLIADO DE LOS MATERIALES INSTRUCCIONALES EN VIDEO-TAPE: 1. LA CONCEPCIÓN NO AUDIOVISUAL DEL AUDIOVISUAL

José Padrón Guillén

Abstract. Based on the fundamental fact that every instructional medium requires its own specific code for its design and elaboration, the author introduces a new approach for the audiovisual, using concepts and tools borrowed from Linguistics, Semiotics, Communication and Text Theory to produce evaluation criteria for a particular instructional medium-the video tape.

The author contends that up to now "a non audiovisual conception of the audiovisual" has been predominant in education. This view disregards the communicational aspect of educational audiovisuals. The author then, proposes a linguistic structure as a frame of reference in an "expanded approach" for the instructional video tape. The application and development of this expanded approach will be included in the second part of this work to be published in a later issue.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones sociales de este siglo han ido imponiendo diferentes modalidades educativas y la misma situación clásica del aula de clases se ha hecho cada vez más compleja, en virtud de las nuevas exigencias y ofertas tecnológicas y teóricas. Esto ha obligado a las ciencias pedagógicas en general a abordar problemas nuevos o a adoptar enfoques diferentes para los problemas de siempre. Dentro de estos cambios de orientación, uno de los planteamientos de mayor interés es el que se refiere a la calidad de los materiales instruccionales,

incluyendo entre ellos, por supuesto, los audiovisuales. En este sentido, los estudios sobre calidad han tomado en cuenta cada vez más la necesidad de determinar con precisión y sistematizar aquellos elementos o componentes que integran la estructura de cada tipo de material didáctico y que funcionan como variables de su efectividad. Esta tarea de análisis, el trabajo de averiguar qué son nuestros materiales instruccionales, de qué modo operan, qué elementos están implícitos en su funcionamiento y cómo podemos manipularlos, resulta fundamental no sólo para establecer criterios de producción y evaluación sino también para orientar la actividad de los centros de elaboración de materiales, desde el punto de vista académico, técnico y administrativo. Para ello, sin embargo, no podemos limitarnos exclusivamente al uso de los conceptos y herramientas de la Pedagogía y la Psicología sino que, por razones que luego veremos, se hace indispensable la vinculación con otras disciplinas que han desarrollado aspectos de nuestro interés y que, no obstante, hemos desaprovechado en alguna medida.

El presente trabajo se sitúa en el contexto aquí señalado, con un punto de vista interdisciplinario y en pos de un examen que nos acerque más a la solución de los problemas de calidad de los materiales instruccionales. Limitándonos únicamente al caso del Video-tape, que es un tipo muy especial de esos materiales, este trabajo pretende ser una propuesta para su concepción y análisis, esperando contribuir, de esa manera, a la construcción de una base teórica amplia y actualizada, a partir de la cual puedan deducirse elementos operativos de máxima efectividad, sobre todo aquellos referidos al diseño, realización y enjuiciamiento de los materiales en video-tape.

JUSTIFICACIÓN

La necesidad de elaborar propuestas en el sentido expuesto se fundamenta en la existencia de un problema que podemos constatar fácilmente y que se revela en dos formas distintas: en algunos casos se trata de una casi total divergencia de criterios teórico-referenciales en la producción audiovisual para la instrucción. En otros, el problema consiste en la subordinación o reducción de tales criterios a los límites de una teoría de la instrucción o el Aprendizaje, descuidando el componente comunicacional de la enseñanza y, por lo tanto, excluyendo una gran parte de los conceptos y recursos metodológicos desarrollados por la Semiótica, la Lingüística y la Teoría de la Comunicación. Disciplinas como éstas han tratado muchos asuntos que en algunos

textos de Tecnología Educativa aparecen manejados de manera injustificadamente rudimentaria y simplista.

En este problema radica la causa de que los medios audiovisuales de intención didáctica sean concebidos, por muchos educadores, como recursos casi idénticos al medio impreso y de que sean enjuiciados o analizados bajo la misma óptica con que se analiza un libro de texto o una clase magistral. Es lo que podríamos llamar una "concepción no audiovisual del audiovisual", cuya principal característica consiste en olvidar un hecho clave para las ciencias de la Comunicación: que cada medio exige la utilización de un código propio y específico, cuyo conocimiento o desconocimiento, por parte de quien comunica (el docente, en nuestro caso) incide directamente en la calidad del producto (el material instruccional). Una de las contradicciones no resueltas por ciertas tendencias educativas consiste en restar importancia al aspecto comunicacional, reduciéndolo todo al "logro del objetivo", cosa que de hecho no es posible sin establecer un contacto adecuado con el destinatario, es decir, sin atender al aspecto comunicacional. La misma frase "medios de instrucción" pareciera situar en igual categoría tanto el video o al cine como al compás o al lápiz, olvidando que aquéllos, antes de ser empleados como "medios de instrucción", son primero "medios de comunicación" y que en algún momento deben ser estudiados como tales.

Es evidente que este problema también debe generar muchas dificultades en relación con la producción de materiales escritos, ya que el libro es un "medio de comunicación" antes que otra cosa; pero el problema es más patente en la producción audiovisual. Tal vez esto se explique porque, entre otras razones, la Educación ya se había adueñado del libro antes de que éste fuera un medio masivo. En el caso de los medios audiovisuales ocurrió lo contrario. Cuando intentamos aprovechar por ejemplo, al video-tape, para fines educativos, con un lenguaje libresco o escolar, nos encontramos con el freno o rechazo del espectador que, aunque está dispuesto a prestarnos "su" medio, no admite que le cambiemos el lenguaje. Si antes pudimos elaborar un código verbal-escolar y obligar a nuestros destinatarios a someterse a él, ahora son ellos quienes dominan el código y nos obligan a manejarlo según sus propias reglas.

Quiénes de alguna manera hemos estado en contacto directo con el trabajo de producir materiales audiovisuales, confrontamos este problema de un modo realmente serio. Y, después de diez años de práctica cotidiana, nos sentimos en el compromiso de presionar hacia arriba, hacia la teoría y la planificación, a favor de una atención especial al hecho comunicacional de la producción audiovisual. Esto es lo que no sólo justifica sino hace obligatorio el tema de este trabajo.

LA CONCEPCIÓN NO AUDIOVISUAL DEL AUDIOVISUAL

El problema antes explicado ha dado pie, como decíamos, a una especie de "concepción no audiovisual del audiovisual", que en gran medida ha predominado en las instituciones educativas. Una gran cantidad de nuestros programas de video presentan características típicas que parecen responder perfectamente a esa concepción. Antes de entrar en la propuesta para un enfoque ampliado del video-tape instruccional, parece necesario ir a los aspectos más concretos del problema planteado y describir superficialmente, cuáles son los rasgos que han caracterizado una gran parte de nuestras producciones audiovisuales educativas.

El factor fundamental que subyace en estas producciones es la inadecuación existente entre medio y código, puesto que se selecciona un medio y después se impone un código correspondiente a otro medio distinto. Probablemente nadie esté en desacuerdo en que la elección de un medio requiere el manejo de un código específico a él, pero el peligro está en el desconocimiento de ese código y en reconocer como tal, solamente las unidades significantes (plano, ángulo, efecto sonoro...), ignorando las reglas de selección y combinación de dichas unidades, las cuales son transferidas a partir de otro medio (el libro y la actividad de aula). Lo que hace falta es comprender como código, tanto las unidades expresivas como las reglas para su selección y combinación, reglas que dependen más de la naturaleza y posibilidades del medio, que de las analogías con otros medios y otras experiencias. Es importante aclarar, que la inadecuación entre medio y código no depende necesariamente de la forma o modelo de presentación utilizado. Por ejemplo, la aparición en pantalla de un profesor explicando un tema cualquiera no determina por sí misma un grado de inadecuación sino la interposición o intromisión de las reglas de otros códigos. Así, las llamadas "teleclases" no son inadecuadas por ser teleclases: lo son únicamente cuando sitúan al espectador en un aula de clases despojándolo de su rol de televidente y lo obligan a decodificar un mensaje, recurriendo a reglas y estrategias pragmáticas que son de otro nivel, de otro canal, de otra situación, etc. Pero veamos en qué consiste esa intromisión de reglas ajenas al medio.

11 Mediatización y Rumor

Todos sabemos que los sistemas de signos modelizan un referente, cada cual a su manera. Se sitúan frente a una realidad y la representan o reconstruyen, valiéndose de sus unidades significantes (gestos, palabras, tambores, humo...) y de las reglas que controlan sus relaciones. La

eficiencia modelizante de un sistema semiótico no puede determinarse sino en relación, por lo menos, con las intenciones, la situación y el tipo de referente. Pero en cualquier caso, si el sistema no se sitúa directamente frente al referente que pretende modelizar sino que lo "mira" a través de otro sistema intermediario, entonces sobreviene el rumor, aumenta el ruido y disminuye su capacidad modelizante. Este es, precisamente, uno de los rasgos implícitos en la concepción no audiovisual del audiovisual: no se representa directamente la realidad en cuestión sino que se parte de la representación que, a su vez, ya había elaborado el sistema semiótico escolar. Lo inadecuado de una teleclase, para volver con el ejemplo anterior en la que un profesor habla sobre la contaminación, digamos, consiste básicamente en que no se está dando a conocer directamente el referente "contaminación" sino lo que el profesor modeliza respecto a ese referente, valiéndose de la lengua oral, de sus recursos de profesor, de los textos de consulta y, en suma, del sistema semiótico escolar. Exactamente lo mismo sucede cuando el contenido de un video-tape parte de un texto escrito y se organiza en forma equivalente, utilizando los mismos recursos del código escrito, aunque se elija cualquier otro modelo de presentación. En el ámbito de la educación presencial, existen el profesor y el libro como elementos del sistema porque, debido a circunstancias físicas, es difícil el contacto directo con todos los referentes que son objeto de aprendizaje. Pero si disponemos de otros sistemas que tienen mayor capacidad de aproximación, resulta casi absurdo interponer los mismos códigos de antes.

2. Los Rasgos Sintácticos

La estructura sintáctica de estos video-tapes está marcada por una relación desequilibrada entre los elementos sonoro, visual y verbal. Los dos primeros no aportan información relevante sino que se subordinan al restante. El texto verbal o locución es lo que conduce la coherencia de toda la información, mientras que la imagen carece de toda cohesión secuencial. Es una imagen "tartamuda" que no avanza sobre sí misma ni logra evolucionar, porque se halla bloqueada y condicionada al elemento verbal predominante. En estos programas resulta absolutamente frecuente que veamos en la pantalla, primero una calle congestionada de vehículos, después un elefante, luego una biblioteca, en seguida un cohete espacial y así sucesivamente. Es una imagen sin dialéctica propia. La selección de planos, ángulos y movimientos de cámara, obedece a cualquier otra cosa menos a la capacidad referencial estética y afectiva que tiene cada uno de esos elementos. El efecto sonoro no verbal, por su parte, cumple la única función de rellenar las pausas de la locución, de manera que se conserve un sincronismo lateral entre imagen y palabra.

3. Los Rasgos Semánticos

Desde el punto de vista semántico, el rasgo más importante en estas producciones es la autonomía del texto verbal como portador del significado. La imagen, que en otras circunstancias podría conducir, complementar o ampliar el significado, en este caso se convierte en repetidora de la palabra. Pero eso no es todo. Lo más grave es el inevitable choque semántico entre ambos componentes. Mientras el texto verbal funciona linealmente en un horizonte temporal y por tanto va dosificando el significado en una secuencia estrictamente unidireccional, la imagen funciona en instancias simultáneas múltiples (comparemos, por ejemplo, la cantidad de palabras para transmitir el mismo significado del "Fusilamiento del Tres de Mayo"). ¿Qué sucede entonces? Como el significado está siendo controlado linealmente a través de la palabra y como ésta, además, es autónoma, la imagen queda libre con su alta capacidad semántica, dispersándose incontroladamente hacia otros significados que nada tienen que ver con el objetivo del programa. Esto es lo que algunos autores han llamado "funciones colaterales", es decir, significados no controlados, que pueden llegar incluso a contradecir el mensaje.

Existen muchos otros rasgos semánticos que podrían señalarse, tales como los referidos a las áreas de significación, a la organización de los significados, etc. Por razones de espacio mencionemos solamente que la estructuración de los contenidos no se rige por los principios de percepción y estructuración visual-sonora de los referentes, sino por los modelos abstraccionistas y taxonómicos del procesamiento verbal-escolar.

4. Los Rasgos Pragmáticos

El medio, en este caso, se concibe sólo como *hardware* para el texto escrito y el profesor. El video-tape no es más que una representación verbal-escolar, montada sobre un vehículo electrónico. Es apreciado sólo porque soluciona problemas de orden físico -permite llegar a más personas a mayores distancias- pero no porque se examine su capacidad significativa específica.

El elemento central del programa es el profesor o su equivalente (el locutor en "off" o el presentador sustituyen al profesor y la pantalla sustituye al pizarrón). Este habla, impone, dicta cátedra, sin pasión ni emoción y sin ofertas problemáticas que puedan ser resueltas por el destinatario, el cual, por lo demás, es absolutamente ignorado como persona y tomado en cuenta, sólo como estudiante. Sus gustos, preferencias, actitudes y demás rasgos extraescolares parecen no interesar a una planificación audiovisual que se considera netamente "instruccional" y que olvida sus compromisos "comunicacionales".

5. Producción y Registro. Aprovechamiento y Desperdicio

De todo lo anterior se ha argumentado algunas veces que un video-tape como los descritos antes puede lograr el objetivo instruccional y así lo demuestran varias experiencias. En efecto, ¿por qué no filmar una clase magistral o una actividad de aula cualquiera, para aquellos que no pueden asistir? Al fin y al cabo, esa es la misma circunstancia que da pie al uso de grabadores de sonido, por ejemplo, o de cámaras fotográficas, cada vez que necesitamos de la tecnología para nuestras necesidades particulares. Este argumento en realidad no contradice nuestro punto de vista. Más bien es muy positivo para reflexionar acerca de las funciones del audiovisual, de sus alcances y limitaciones y, sobre todo, para construir una propuesta amplia y funcional. Veamos en qué sentido tal argumento es enriquecedor.

En primer lugar, podemos clarificar una distinción de funciones: una cosa es la producción audiovisual en cuanto tal, como elaboración de mensajes, producción de sentido y práctica significativa. Otra es la utilización de los sistemas físicos audiovisuales como mecanismos eléctrico-electrónicos de copia y captación. Sólo en el primer caso podemos hablar de "producción" propiamente dicha, en la que existe una comunicación intencional completa. En el segundo estamos hablando sólo de un acto de "registro", en el que quedan plenamente justificadas muchas cosas: grabar una clase o conferencia para los que no asistieron, filmar el nacimiento de una araña, etc. Evidentemente, los resultados del "registro" pueden después ser utilizados para una "producción", pero en ningún caso deben confundirse ambas funciones. También es cierto que podemos lograr alguna instrucción y, de ser así, ¿por qué no limitar los video-tapes a su función de registro? Esto nos permite introducirnos en una segunda reflexión. Si queremos ser eficientes no basta que algo logre su objetivo. Es necesario además que lo haga de la mejor manera posible y con la menor inversión de esfuerzos. Nótese, de paso, que la inversión de esfuerzos no se refiere sólo al área productora sino, sobre todo, al usuario.¹ En líneas generales, es mucho más eficiente el material "producido" en función comunicativa intencional, que en cualquier otra: nadie discute hoy en día la extraordinaria capacidad significativa del elemento visual-sonoro, capacidad que desperdiciamos considerablemente cuando desconocemos su funcionamiento.

Sin embargo, la distinción entre las funciones de producción y registro, junto con la idea de eficiencia en términos de aprovechamiento o desperdicio del medio, nos permite salvar de cualquier extremismo la idea central de esta exposición: la insistencia en la inclusión del

componente comunicacional en la producción de materiales instruccionales no descarta la posibilidad de contar con "registros audiovisuales" contextualizados dentro de un análisis de eficiencia. Después de todo, el cumplimiento de las exigencias comunicacionales no es otra cosa que la respuesta más general a las necesidades de eficiencia en la instrucción y el aprendizaje.

HACIA UN ENFOQUE AMPLIADO

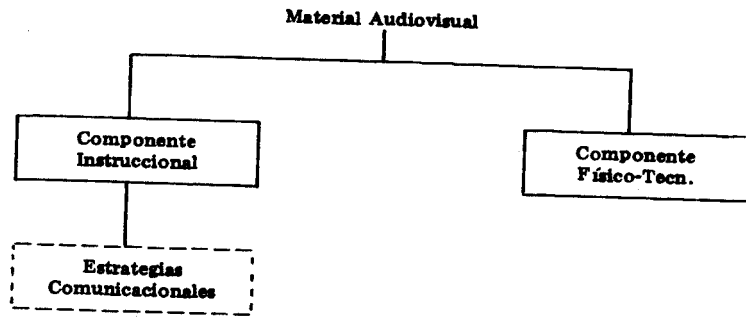
1. Instrucción y Comunicación: Concepción Restringida y Concepción Ampliada

Antes del surgimiento del video, cine, etc., ya existían diversas teorías del aprendizaje y de la instrucción, de las cuales formaba parte el asunto de los "medios instruccionales" en general. Por tal motivo, durante mucho tiempo se consideró que los nacientes medios audiovisuales podían analizarse exclusivamente desde la óptica de esas teorías y mediante las mismas herramientas conceptual-metodológicas de siempre. Lo único que parecía nuevo era la parte operativa: su producción y manejo, ambas cosas entendidas como problema administrativo y físico-tecnológico. Numerosos textos publicados antes de los '80, tuvieron la intención de cubrir este nuevo aspecto, pero siempre bajo el entendido de que no había ocurrido un cambio sustancial: los medios audiovisuales eran simplemente como el pizarrón y el rotafolio-recursos del profesor y, por lo tanto, analizables sólo desde el ángulo de una teoría de la instrucción. En ese tiempo, las mejores aproximaciones teóricas a los medios audiovisuales no llegaron a diferenciar sino dos componentes de análisis: uno sustancial, el didáctico o instruccional y otro accidental, el físico-tecnológico. En tal sentido, la única diferencia apreciable entre la producción de un texto escrito y de un programa de TV, por ejemplo, estaba en el soporte físico. Se impuso, inclusive, un esquema de organización del trabajo que correspondía perfectamente a esa concepción y que aún persiste hoy en día: los docentes elaboraban el mensaje que debía transmitirse y luego se contrataban productores y directores que resolvieran el problema físico-tecnológico. Este esquema fluctuó un poco con el tiempo y de acuerdo a cada circunstancia: a veces la institución adiestraba a sus profesores en producción-dirección y otras veces -con mayor audacia- entrenaba a los productores en tecnología educativa. Pero la integración de ambos sectores en un esquema operativo eficaz resultó siempre problemática, revelando una importante laguna teórica. Los productores no llegaban a penetrarse con los conceptos instruccionales ni los educadores con los

elementos de la producción audiovisual. Como no podían verse aquellos puntos de coincidencia que facilitaban una integración, tenía lugar una gran superposición y redundancia de aspectos, entre una y otra área, cada vez que se intentaba una fusión. Una muestra de ello fue que la educación incorporó todo el esquema y lenguaje de la producción comercial, sin procesarlo ni revisarlo a la luz de sus propios fines y particularidades. Evidentemente, aquel esquema funcionaba en las áreas comercial y estética, pero no tenía por que funcionar en una situación diferente. Las figuras del Director, por ejemplo, o del Productor, que en el área comercial tenían un perfil clarísimo, se tornaron ambiguas al ser incorporadas al terreno educativo.

Las experiencias acumuladas en las dos últimas décadas han puesto de manifiesto aquella laguna teórica y la necesidad de salvarla añadiendo un tercer componente al análisis de los audiovisuales didácticos, componente que, por funcionar como entorno de los dos anteriores, permite una integración adecuada entre los tres y obliga a un replanteamiento de los esquemas operativos concretos. Se trata del componente que podríamos llamar "comunicacional-semiótico", en virtud del cual se consideran ciertas variables tales como la función de los códigos en relación con los diferentes medios, los condicionamientos (psicológicos, estéticos, sociales, etc.) de cada medio con respecto a los usuarios y a la situación de uso o recepción, etc. Sin embargo, lo más importante de la inclusión del componente comunicacional-semiótico es que da pie al siguiente planteamiento teórico: los materiales audiovisuales instruccionales considerados en sí mismos son, antes que cualquier otra cosa, el producto de una situación comunicativa. Es decir, antes que ser vistos directamente como un hecho instruccional, deben ser vistos primero como un hecho comunicacional en el que están en juego, como factores primordiales, los protagonistas y coordenadas psicosociales del hecho, los significados que se transmiten, los sistemas que sirven de vehículo a esa transmisión y las intenciones en función de las cuales ocurre ese hecho. Veremos luego que se trata de un enfoque teóricamente más amplio y explicativo que el mencionado al principio. Este concebía los materiales audiovisuales sólo como "medios instruccionales" caracterizados por determinados rasgos físicos y definidos en función de una teoría de la instrucción, de la cual las "estrategias comunicacionales" eran apenas un recurso didáctico. El nuevo planteamiento, por el contrario, induce a un giro completo: el aspecto comunicacional-semiótico es el entorno más amplio dentro del cual pueden explicarse e integrarse tanto la situación e intención instruccionales, como el aspecto relativo al soporte físico de la comunicación. La diferencia puede ilustrarse mediante los siguientes gráficos:

1. CONCEPCION RESTRINGIDA



2. CONCEPCION AMPLIA

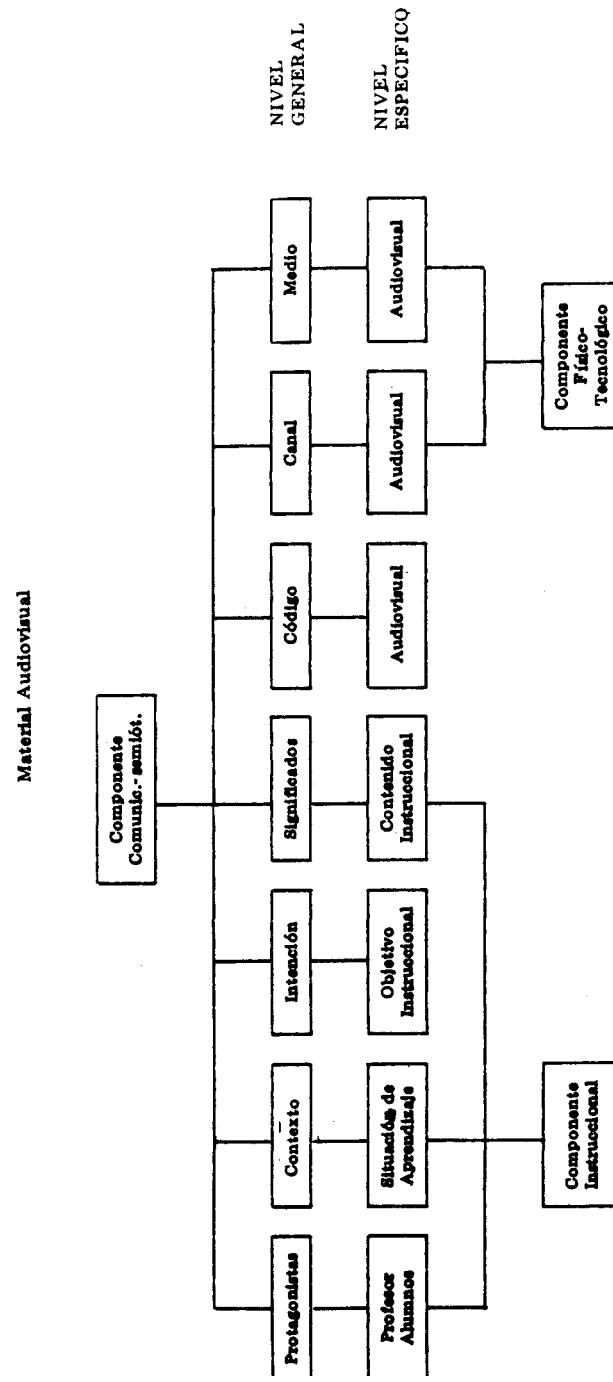


Figura 1. Comparación entre las concepciones "restringida" y "ampliada" de los materiales audiovisuales.

Adoptando esta última orientación como punto de partida teórico, podemos concebir los materiales audiovisuales como parte de un proceso en el que dos o más personas, envueltas en una determinada situación pragmática (contexto) y en función de unos determinados propósitos previos (intención), se ponen en contacto (canal y medio) transmitiéndose entre sí unas estructuras de sentido (significados) mediante un cierto sistema de signos (código). Esta transmisión de sentido mediante un código es lo que se ha llamado proceso de "semiosis" o de "significación", el cual tiene lugar dentro de los procesos comunicacionales y queda plasmado en lo que muchos denominan un "texto". Hablamos, entonces, de "texto verbal", "texto pictórico", "texto filmico", etc., cada vez que nos referimos al resultado inmediato y cerrado de la semiosis mediante los códigos verbal, pictórico, de cine, etc., respectivamente. Podemos, por un lado, establecer un corte metodológico en el proceso anterior y referirnos solamente al producto final, es decir, al texto (podemos hablar de materiales audiovisuales en cuanto texto, exclusivamente). Pero podemos también, por otro lado concebirlo en relación con sus condiciones de producción-recepción y con las particularidades del contexto o situación pragmática donde está incluido. De esa manera estaremos haciendo referencia a lo que muchos llaman el "discurso". Hablamos así de "discurso político", "discurso publicitario", "discurso didáctico", etc. Podemos pues, hablar de producción audiovisual en cuanto discurso. Lo importante de esta diferencia es que cada modelo de texto queda marcado no sólo por el tipo de medio y de código, sino sobre todo por la del discurso. Esta marca queda definida desde el momento en que se tipifican los roles de los protagonistas de la comunicación, las características del contexto, las intenciones y los significados transmisibles. En nuestro caso, por ejemplo, los protagonistas se tipifican como profesor y alumno; el contexto como situación de aprendizaje; la intención como objetivo instruccional y los significados como el contenido instruccional. Si tomamos en cuenta esta tipificación particular y, además, la marca proveniente del tipo de canal, de medio y de código, entonces podemos finalmente darle una interpretación teórica fundamental al hecho que nos interesa, conceptualizándolo como "Discurso Audiovisual Didáctico" o "Discurso Audiovisual Instruccional". De allí en adelante, sobre ese fundamento, la teoría nos abre las puertas hacia el componente específicamente pedagógico por una parte, hacia el componente físico-tecnológico, por otra y hacia el sector estrictamente semiótico (análisis del código) incluido en el mismo componente comunicacional. La vinculación existente entre esos tres sectores es tan estrecha e interdependiente, que sólo las razones metodológicas justifican una diferenciación.

2. Un Esquema Lingüístico-Semiótico: la Teoría del Texto

Aun cuando una concepción del Discurso Audiovisual Didáctico tendría quizás posibilidades de avanzar por su propia cuenta sobre la base de los tres componentes señalados antes, los estudios que se han llevado a cabo en el marco de la llamada Teoría del Texto* constituyen un atajo capaz de sortear muchas dificultades. Estos estudios, que pueden ser válidos para cualquier texto asociado a todo tipo de discurso, logran conjugar los componentes anteriormente señalados en un esquema integral.

La Teoría del Texto comienza a ser desarrollada formalmente a partir de la década de los '70, por un grupo de lingüistas que, considerando las dificultades del estructuralismo neoconductista y de las tendencias generativo-transformacionales, plantearon la necesidad de extender los estudios más allá de los límites de la frase, hacia las secuencias o grupos completos de oraciones. Plantearon también la necesidad de incluir tanto los aspectos cognoscitivos interiores que subyacen a la producción y comprensión del lenguaje, como los aspectos contextuales (socio-culturales e interaccionales) que circunscriben la comunicación lingüística. En términos muy generales, las teorías lingüísticas anteriores habían enfatizado el aspecto sintáctico del lenguaje, descuidando en alguna medida el significado y desechando el contexto social. La Lingüística Textual, en cambio, al incluir ambos aspectos revaloriza los tres conceptos que Morris (1959) había propuesto en el seno de la semiótica de Peirce (1931): sintaxis (relación de un signo con los demás signos), semántica (relación del signo con su significado) y pragmática (relación del signo con los usuarios). Los nuevos estudios se situaron así dentro de los grandes límites de una Teoría Semiótica.

Aunque la Teoría del Texto avanza originalmente en el área de la Lingüística, hubo numerosos antecedentes e influencias provenientes de otras disciplinas, además de aquellos que presionaban desde áreas cercanas (Sociolingüística, Retórica, Poética, etc.). La Sociología, por ejemplo, en el sector de la llamada Etnometodología, había estudiado diferentes aspectos de la conversación cotidiana y de la interacción; la Filosofía y la Lógica habían propuesto el concepto de "Acto de Habla" y numerosos modelos en Semántica Formal, Lógica Intensional, Lógica Modal, Teoría de la Acción, etc. Posteriormente, las elaboraciones de la Teoría del Texto se conectan a otras ciencias, especialmente a la Psicología Cognoscitiva Experimental, en busca de los procesos de comprensión de textos y, sus conceptos y metodologías se incorporan

* También "Gramática del Texto". "Lingüística del Texto" "Análisis del Discurso" "Estudios Discursivos", etc. Existe una gran variedad terminológica al respecto, especialmente en cuanto a los conceptos de Texto y Discurso.

a numerosas investigaciones no lingüísticas. Todo esto ofrece un marco absolutamente interdisciplinario y ancho que permite, bajo una misma perspectiva integral, examinar hechos que hasta ahora han parecido desvinculados entre sí. Refiriéndonos específicamente al estudio de los materiales instruccionales y situándonos en el plano del componente comunicacional-semiótico, la Teoría del Texto parece ser, por ahora, la de más posibilidades descriptivo-explicativas y la que posee mayor cantidad de herramientas y conceptos interdisciplinarios de los que podría obtener provecho la Tecnología Educativa. Los estudios, por ejemplo, sobre coherencia lineal y global de un texto, sobre coherencia pragmática, sobre estructuras y reglas de procesamiento de un texto, etc., abordan muchos de los problemas que a diario deben manejar nuestros diseñadores de instrucción y productores de material didáctico en general.

Dentro de la gran variedad y complejidad de estudios que pertenecen en líneas muy generales a esta teoría, podemos aislar unos cuantos aspectos fundamentales que nos sirvan para un enfoque ampliado del video-tape instruccional. La selección y organización de tales aspectos, para nuestros propósitos particulares, no resulta del todo fácil, dada la complejidad técnica de esos estudios y la diversidad de tendencias. Podemos sin embargo, orientarnos, por una parte, hacia las raíces semióticas que actúan como marco conceptual y, por otra, en una dirección más específica, hacia las investigaciones que han tenido lugar dentro de una de aquellas tendencias, representada por Van Dijk (1977 y 1983). Podemos pues, constituir como punto de partida, un esquema lingüístico-semiótico con los siguientes elementos esenciales:

2.1. EL TEXTO es una entidad teórico-abstracta determinada por un Discurso y estructurada con base en los componentes (también teóricos) señalados en el punto 2.3.

2.2. EL DISCURSO es una unidad observacional relacionada sistemáticamente con las condiciones de producción-recepción en una situación de comunicación.

2.3. El componente PRAGMATICO define la relación texto-usuarios e incluye los contextos de comunicación e interacción sociales. Desde el punto de vista de este componente, el proceso queda concebido como un ACTO o ACCIÓN (Macro-actos y Micro-actos), pudiendo ser analizado bajo la perspectiva de la Lógica de la Acción.

El componente SEMÁNTICO define las relaciones de significado de un texto e incluye las reglas de producción e interpretación de dos tipos de estructuras textuales: macro-estructuras (significados profundos, subyacentes o temas globales) y micro-estructuras (significados superficiales o temas parciales). Puede ser analizado bajo la óptica de la Semántica Formal y de las, lógicas Intensional y Modal.

El componente SINTÁCTICO define las relaciones de signos entre sí e incluye su organización FORMAL en cuanto elementos expresivos visibles y/o audibles. Puede ser analizado desde diferentes perspectivas, gramaticales y lógico-matemáticas.

El componente FÍSICO define la relación entre el texto y su vehículo de transmisión-percepción e incluye los elementos materiales de la expresión (mecánicos, eléctricos, electrónicos, biológicos, etc.).

En la próxima entrega de este artículo se describirá la manera particular a través de la cual el esquema aquí presentado puede ser aplicado y desarrollado para una concepción del video-tape instruccional. La aplicación que se expondrá constituye sólo una de las propuestas que podrían hacerse con los mismos objetivos, pues ya existen, desde hace tiempo, otras fórmulas de análisis, como, por ejemplo, las de Jacquinet (1978), Greimas (1979) y De Pablos (1986), aunque no basadas en la Teoría del Texto; dentro de esta misma escuela, además, podrían hacerse aplicaciones distintas a partir de Petöfi (1974 y 1977). Por ende, la propuesta es de carácter provisional, ya que existen varios aspectos que tal vez podrían reajustarse, plantearse de otra manera o revisarse a la luz de una investigación definitiva.

Resumen. Partiendo del hecho fundamental de que cada medio instruccional exige la utilización de un código propio y específico para su diseño y elaboración, el autor del presente artículo introduce un nuevo enfoque sobre el audiovisual que contempla el uso de los conceptos y herramientas de la Lingüística, de la Semiótica y de las teorías de la Comunicación y del Texto en la elaboración de los criterios de evaluación de un medio instruccional en particular: el video-tape.

De acuerdo con este enfoque, lo que ha predominado hasta ahora en las instituciones educativas ha sido "una concepción no audiovisual del audiovisual" que desatiende el aspecto comunicacional de las producciones audiovisuales educativas. Se propone entonces, un esquema lingüístico que sirva como marco de referencia al "enfoque ampliado" del video-tape instruccional, cuya aplicación y desarrollo se expondrán en la segunda entrega de este trabajo.