

Un aula abierta al mundo: los usos de Internet para la proyección social inmediata de la enseñanza-aprendizaje universitarios

A class-room open to the world: the different ways of using Internet for the immediate social projection of university teaching/learning

Josu Amezaga Albizu

Dpto. de Comunicación Audiovisual y Publicidad

Idoia Fernández Fernández

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

RESUMEN

En este artículo se presenta una experiencia en la que se ha pretendido utilizar internet para cumplir un objetivo habitualmente poco presente en los cursos universitarios: a saber, la proyección social inmediata de la enseñanza-aprendizaje. En un contexto de crisis global provocada tras el 11-S y los posteriores ataques de los ejércitos norteamericano y británico en Afganistán, decidimos dedicar una asignatura de la carrera de Periodismo al comportamiento de los medios de comunicación en aquella crisis. Y decidimos también que si el curso era enriquecedor para quienes tomaban parte en él podría serlo también para otras personas, ajenas al mismo pero interesadas en el tema. Así, una página web se convirtió, además del elemento aglutinante de las actividades del curso, en el punto de encuentro entre el grupo y la sociedad. Todo ello desde una perspectiva crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que las y los discentes son vistos como sujetos constructores de su propio conocimiento, y no como meros receptores del saber.

Como conclusión principal, podemos destacar que, si bien las nuevas tecnologías de la información pueden resultar de gran utilidad en la enseñanza-aprendizaje, no son fines en sí mismas, sino herramientas que es necesario poner a disposición de objetivos claros, meditados, y entrelazados con un adecuado enfoque teórico sobre la educación universitaria.

Palabras clave: *Enseñanza Universitaria; Aprendizaje Cooperativo; Nuevas Tecnologías de la Información*

ABSTRACT

In this article we present an experience in which we tried to use the Internet on a goal not usually present in our courses at the university: their immediate social implication. In the context of a global crisis after the 11-S and the subsequent attacks of the USA and British armies in Afghanistan, we decided to dedicate one whole course in the Faculty of Communication Sciences to analyse the behaviour of the media in such a crisis. Thus we realised that if the course was to be enriching for the pupils, it might also be enriching for other people who, not being in the classroom, were interested in that issue. That way a website became, on the one hand, the axis around which all the course activities were to be managed; and on the other hand, the meeting-point among the pupils and the society in general. It had to be done from a critical perspective of the processes of teaching-learning, which considers the students as subjects building their own knowledge rather than objects to be handled.

As a main conclusion, we should address that the new information technologies could be very useful in the teaching-learning, but they are not goals by themselves. They are tools to be used for achieving clear goals, carefully thought-out objectives, within a proper theoretical approach about what university practices should be.

Key words: Universty Teaching; Cooperative Learning; Information Technologies

INTRODUCCIÓN.

Es algo habitual en los foros educativos la crítica, diríamos casi generalizada, a los planteamientos formativos tradicionales en los que la relación docente gira en torno a la transmisión de contenidos científicos¹. Las razones de esta crítica son de diferente naturaleza, pero, sin entrar en ellas, no hace falta más que aludir a la sensación habitual que los docentes universitarios solemos tener tras finalizar un curso en el que la lección magistral haya sido la tónica general, esa desazón que produce constatar la actitud ausente y desmotivada de nuestro alumnado, la mala comprensión de los conceptos, la reproducción memorística de frases que carecen de sentido para quien las suscribe, la pobreza de los análisis, etc.

Sin embargo, aunque hay bastante coincidencia en la crítica a este planteamiento docente, también es verdad que no siempre es fácil buscar alternativas en nuestros contextos universitarios: importancia suprema del contenido científico del que el profesor suele ser un profundo conocedor, asignaturas muy compartimentalizadas que se centran precisamente en los contenidos pero no en los procedimientos y actitudes, inexistencia de la coordinación entre el profesorado, aulas masificadas, saturación horaria y temática del alumnado etc.

En tanto docentes universitarios estos temas han sido y son centro de nuestras conversaciones y punto común de nuestras preocupaciones. Conscientes de esta situación e impulsados por una inquietud de búsqueda de una alternativa pedagógica para nuestras materias, llevamos ya varios años trabajando metodologías participativas y reflexivas con nuestros grupos de alumnos y alumnas. El trabajo que presentamos hoy es muestra de ello.

Sin embargo no queremos caer en la tentación de presentar un dispositivo metodológico que se trate como una receta práctica que pueda ponerse en marcha aquí o allá sin atender a los contextos ni a los principios teóricos. Muy por el contrario, creemos que la fuerza de nuestro planteamiento docente está en las ideas teóricas que lo sustentan y que nos sirven de guía para crear en cada contexto concreto una estrategia metodológica concreta que nos permite ir madurando y reaprendiendo nuestros presupuestos teóricos. Como veremos tampoco se trata de “aplicar” un modelo teórico en un contexto práctico sino de una estrecha relación dialéctica entre ambos niveles.

Esto lo decimos para aclarar que la linealidad con que presentamos primeramente el acercamiento teórico y luego la experiencia propiamente dicha en esta comunicación es una circunstancia de la que no podemos escapar y debe ser considerada sólo como la consecuencia que nos impone el texto escrito, en el que unas cosas se escriben antes que otras. La ideación del proceso, sin embargo, es dialéctica y tridimensional, con constantes idas y venidas de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica. Esperemos que algún día esta aptitud del pensamiento se pueda plasmar en el texto escrito.

¹ Este trabajo es una versión revisada de un poster presentado por los autores en el 2º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, celebrado en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, Catalunya, en Julio de 2002.

ACERCAMIENTO TEÓRICO.

Hemos adelantado ya nuestra postura crítica ante los planteamientos transmisivos del conocimiento. La génesis de esta crítica tiene una larga historia que podemos apreciar claramente en dos entornos científicos peculiares: el de la pedagogía y el de la sociología.

En el contexto de la pedagogía los planteamientos de carácter transmisivo, vinculados al magistrocentrismo y a lo que se denomina genéricamente escuela tradicional, empezaron a ser revisados a partir de la obra de Rousseau. Esta influencia comenzó a cristalizar a principios del siglo XX en las experiencias del Movimiento de la Escuela Nueva y, prácticamente en toda la innovación pedagógica posterior. En muchas ocasiones los motores de este cambio fueron maestros y maestras, educadores en definitiva, que impulsaron el nacimiento de experiencias educativas alternativas que dieran respuesta satisfactoria a muy diversas problemáticas: aprendizaje, motivación, interacción, rendimiento, participación, cambio/transformación social, libertad, justicia. La historia de la pedagogía y del pensamiento pedagógico durante todo el siglo XX es un importante mosaico de aportaciones que hace “crecer” el concepto de educación y las prácticas educativas hasta límites insospechados cien años antes. Sin embargo el impulso de toda esta construcción teórica y social de la educación no ha supuesto la desaparición de las prácticas transmisivas tradicionales que con más o menos vistosos envoltorios persisten inalteradas en su esencia, muy especialmente en contextos, como el universitario, donde el cómo enseñar es más bien un problema de muy segundo orden.

La segunda aportación científica a la que hacíamos referencia, emerge de la sociología que ha ido teorizando la acción humana como dotada de significado por parte de los sujetos a partir de las aportaciones de M. Weber y, posteriormente, de Berger y Luckmann en su popular *La construcción social de la realidad* (1966). Estas ideas tienen su impacto en la gran cuestión del aprendizaje y van generando la teoría constructivista del aprendizaje significativo.

Podemos decir que en estos dos desarrollos científicos encontramos ya la crítica a la función transmisiva como inoperante a la hora de producir aprendizaje adecuado entre los discentes, ya que éstos son quienes han de ir construyendo y reconstruyendo sus propios conocimientos en un proceso en el que resulta fundamental basarse en los conocimientos previos de cada alumno o alumna.

Sin embargo, no es en estos marcos teóricos donde hemos encontrado respuestas a nuestras preguntas como profesores universitarios sino en el desarrollo del enfoque socio-crítico en el campo pedagógico y del enfoque comunicativo en las ciencias sociales. El gran interrogante de cómo aprendemos no queda suficientemente respondido mientras no queden integradas en él las relaciones entre los niveles personales y sociales de cada individuo y las relaciones entre el individuo y la sociedad, con sus implicaciones históricas y políticas. Llegados a este punto podemos decir que las aportaciones de Habermas, Carr y Kemmis y sobre todo de P. Freire nos han ido dando luz para no sólo cuestionar nuestras prácticas docentes en la universidad sino para construir alternativas.

Una vez situada nuestra opción teórica dentro de la pedagogía crítica, pasaremos a exponer algunas de las ideas que nos han servido para impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje que expondremos posteriormente. Estas ideas, como ya hemos señalado, no son previas o posteriores a la práctica sino grandes ejes reguladores del proceso; son los timones para no perder el rumbo o, en su caso, rectificarlo; son los constructos que nos permiten ir creando conocimiento sobre cómo enseñamos y cómo aprendemos en el aula universitaria, y como tales están constantemente presentes en nuestra acción y en nuestra reflexión.

En primer lugar hacemos nuestra la idea de P. Freire de que enseñar no es transferir conocimiento sino crear las condiciones, las posibilidades para que el conocimiento sea producido y contraído. Este corto postulado encierra en sí múltiples cambios en nuestros roles de docentes y de discentes:

- a) Hemos de incidir en los contextos en los que vamos a trabajar con el alumnado para crear condiciones idóneas para el aprendizaje de una asignatura en concreto. Nos planteamos interrogantes como ¿qué condiciones son más favorables para que los alumnos y alumnas construyan conocimiento? ¿qué condiciones son obstáculo?
- b) Son los individuos quienes deben construir y producir el conocimiento, luego todos y todas debemos ser sujetos activos del proceso. La emergencia del rol de sujeto cognoscente requiere un re-conocimiento de la relación educativa en un doble sentido: que el profesor/a se conciba como un facilitador del aprendizaje de los otros a la vez que aprende de ellos, y que los alumnos y alumnas comiencen a valorar el conocimiento que ya han construido y que se autoconciban con autoestima para seguir produciéndolo.
- c) La emergencia del sujeto cognoscente suele ser un proceso difícil en las aulas universitarias ya que los alumnos y las alumnas se autoperciben como ignorantes e incapaces de tener una voz propia en el proceso, mientras que el profesor se autopercibe como alguien que debe tener respuestas para todo tipo de preguntas. En este sentido el profesor deberá reconocer en el otro capacidad de pensar y juzgar por sí mismo con los otros, pero impulsará que los alumnos y las alumnas lo hagan bajo los parámetros del pensamiento racional científico. Interrogantes como ¿cómo plantear metodológicamente esta asignatura de manera que los alumnos y las alumnas sientan desde el principio que estamos ante una actividad que exige poner en marcha mecanismos como el compromiso grupal, la autonomía racional, la actitud investigadora, el reconocimiento de los otros...? ¿cómo romper la imagen monolítica del profesor que todo lo sabe y alumno que nada sabe? ¿qué hacer para que me perciban como una persona abierta al debate de ideas y no como un tótem que habla desde la tarima?

Una segunda idea central en torno a la que ha girado nuestro trabajo es la de la potencialidad del grupo, de la intersubjetividad como pieza imprescindible para poder poner en marcha procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento. Es decir, no producimos conocimiento de forma aislada sino socialmente, y en este sentido la cohesión del grupo y su funcionamiento de manera abierta y cooperativa

resultan ser condiciones ineludibles en este proceso. A nadie se nos escapa que en este punto encontramos un nuevo escollo a resolver en el proceso ya que la cultura que reina en la universidad se caracteriza por el individualismo y, demasiado a menudo, la competitividad entre iguales. Creemos sinceramente, y nuestra experiencia así nos lo enseña, que un grupo universitario que se consolide bajo estos principios presenta un potencial que asombra una y otra vez al mejor de los profesores. Cuando el grupo suelta las amarras y tira el lastre de la dependencia jerárquica con el profesor, presenta una creatividad y una plasticidad que nos hace gozar con el placer de la enseñanza.

La pieza teórica que más luz nos ha ido dando en este rumbo ha sido el concepto de diálogo. El diálogo, tal y como lo concibe Freire, se produce entre sujetos de conocimiento que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización que conduce a un análisis y reajuste del conocimiento). Esta situación debe ser planteada en términos de relación e implica intercomunicación entre personas abiertas a la posibilidad de conocer y entregadas a la curiosidad gnoseológica.

En efecto, la curiosidad es el detonante del diálogo como acto de conocimiento y está relacionado con la apertura hacia la comprensión del mundo y de los fenómenos sociales. Requiere tomar distancia de lo que habitualmente vemos y mirarlo extrañadamente para que surjan las preguntas y se construyan las respuestas sistemáticamente, metódicamente, científicamente. Es por tanto un acercamiento riguroso al objeto de estudio que requiere la asunción de las reglas del método científico. Freire dice que el reto del educador está en facilitar y orientar el paso de la curiosidad ingenua, que aparece ligada al sentido común, a la curiosidad epistemológica que es la que caracteriza al pensamiento científico.

Una tercera idea que nos ha servido de guía y que deviene de lo anterior es la de articular la relación entre enseñar-aprender e investigar, en el sentido de vincular dos momentos imprescindibles del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. El caso que nos ocupa, favorecido por el momento socio-político en el que ha transcurrido, presenta una particular peculiaridad ya que en él se han dado cita los contenidos de la asignatura con la urgencia que imponía el investigar la realidad que se estaba desencadenando y su tratamiento en los medios de comunicación. Hemos de reconocer que no siempre es fácil articular estos dos niveles, más y cuando los objetivos que nos podemos plantear con sesenta horas de clase son más bien modestos. Es difícil plantear un curso en claves de investigación grupal a la vez que se vayan estudiando e integrando los conocimientos ya producidos para plantear más preguntas y respuestas. Sin embargo, el poner a un grupo a investigar desencadena a menudo efectos asombrosos en los alumnos y alumnas que, mediante esta actividad, comprenden mejor lo que es la ciencia, el método científico y el mismo conocimiento producido por la disciplina concreta en la que estemos trabajando.

La última idea que queremos reseñar de nuestro constructo teórico hace referencia al para qué de todo este dispositivo, aspecto sin el cual todo lo anterior se nos

antoja como un gigante con pies de barro. En efecto, nuestro planteamiento no centra sus miras en encontrar una buena estrategia didáctica para que los alumnos y alumnas “aprendan” lo mejor posible la materia de estudio, sino en descubrir en la actividad del aula un compromiso con la transformación social y política del entorno. Nuestras miras están puestas, por tanto, en el más allá del aula y paradójicamente es ahí donde se construye su sentido “real”.

La asignatura fue planteada de modo que su fin último fuera hacer una aportación a la lectura crítica de los medios de comunicación, fuera crear una herramienta elaborada y bien pensada que se pusiera frente al pensamiento único y omnipotente de los medios predominantes y tratara de desenmascararlos, porque en este desenmascaramiento adquirimos una mayor conciencia de los mecanismos hegemónicos del poder y organizamos la construcción de alternativas sociales más humanas y más justas.

Las nuevas tecnologías y, en concreto, la opción de crear un sitio web para ir recogiendo el conocimiento que el grupo de alumnos y alumnas ha ido produciendo, construyendo y reconstruyendo ha permitido re-crear el compromiso social que envuelve a toda actividad científica y que nos obliga a todos y todas a posicionarnos de un modo u otro ante el mundo en el que vivimos. El sitio web ha sido una constante entrada y salida al mundo, una ventana permanentemente abierta en la que el grupo extendía su diálogo hacia fuera, poniéndose en comunicación con el entorno para crear nuevas condiciones para el diálogo social.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El curso en su contexto curricular y socio-histórico

La experiencia que nos ocupa tuvo lugar en el marco de la asignatura Investigación de la Comunicación de Masas durante el primer cuatrimestre (Octubre-Enero) del año académico 2001-2002, con los alumnos y alumnas de 2º curso (sección euskara) de Periodismo de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Se trata de una materia obligatoria de 6 créditos en la que nos planteamos como objetivo principal desarrollar y fundamentar la actitud crítica de los y las estudiantes hacia los medios de comunicación, a través del acceso y análisis de las principales aportaciones teóricas en la investigación sobre los citados medios.

En este marco académico, el comienzo de curso coincidió con los bombardeos anglo-norteamericanos sobre Afganistán, tras tres semanas de presencia mediática sin precedentes de la crisis abierta con los ataques del 11 de septiembre. La sensación de estar viviendo un hecho de gran trascendencia histórica, en el que los usos de los medios de comunicación (tanto por parte de los poderes implicados como por parte de la sociedad en general) iban a jugar un papel nada desdeñable, nos llevó a plantear a los y las estudiantes la posibilidad de dedicar todo el curso al estudio de aquello que estábamos viviendo, de manera que pudiéramos combinar la recogida y análisis de información sobre la actitud de los medios en la crisis del 11 de septiembre con las principales aportaciones teóricas en el campo de la Investigación de la

Comunicación de Masas.

Nuestra propuesta docente, gestada al son de los acontecimientos, surgió como una idea “en bruto” que debía ir afinándose en el proceso con el compromiso de todos y todas las participantes, y de esta forma les fue planteada. No fue en ningún momento un plan cerrado de antemano o una idea impuesta, sino que, dejando siempre abierta la posibilidad de cursar la asignatura de un modo “normal”, el profesor les proponía embarcarse en esta pequeña aventura, a la vez que les ponía sobre aviso de lo que ello suponía en cuanto a horas de trabajo y compromiso común. El grupo tuvo dos días para dar la respuesta, que como todos sabemos fue positiva.

Creemos que el primer contacto entre el profesor y el grupo es fundamental, no sólo en este caso sino en todos en general. En este primer día de clase se sientan las bases del curso, se intercambian las primeras impresiones, se toma contacto por primera vez con una materia... Para nosotros como docentes lo que iba a ocurrir en el mundo y en el aula era imprevisible, debíamos trabajar desde la más total incertidumbre teniendo como garantía del proceso nuestro compromiso y el del grupo. Poner las bases de una relación educativa en estos términos en un aula universitaria crea, en un primer momento, sorpresa y desorientación en el grupo, tan acostumbrado a cursar materias perfectamente diseñadas en lo que está claro qué deben hacer: tomas apuntes, entregar trabajos y superar un examen. Pero cuando el grupo logra tomar conciencia de que la actitud del profesor es abierta y que ellos y ellas también son protagonistas de ese proceso es cuando empieza a ponerse en marcha la gran maquinaria del aprendizaje dialógico. En esta experiencia en concreto esta asunción del rol de sujeto por parte del grupo se vio favorecida, en parte, por la relevancia de los acontecimientos en los que centrábamos la atención.

Asimismo nos pareció del todo evidente que un trabajo de este tipo podría ser enriquecedor no sólo para quienes participábamos del curso, sino también para otras muchas personas interesadas en el papel de los medios en aquella situación o en la crisis en general. Si nuestro trabajo nos enriquecía a nosotros, y teniendo en cuenta que trabajábamos con un tema de un interés social indudable, era lógico pretender aportar algo a otras personas. Es aquí donde se dimensiona el proceso y adquiere una intencionalidad social clara, en el sentido de la transformación social. Nuestro objetivo final se desplazaba así de fomentar en los y las estudiantes una actitud crítica a desarrollar hipotéticamente, en el día de mañana, en su labor profesional como periodistas, a convertir el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso con intencionalidad social en el que el grupo además de construir una lectura crítica de la realidad –el hacer de los medios de comunicación de masas en el conflicto- la proyectaba a la sociedad y se comprometía con impulsar la toma de conciencia social.

El papel que ha jugado en este punto el uso de Internet es destacable y se ha desplegado desde dos puntos diferentes:

1. El uso de Internet como fuente de información. Las alumnas y alumnos han tenido que recurrir constantemente a la red para poder construir el contraste de las informaciones. Para ello tanto el profesor como los grupos han debido poner en marcha una intensa búsqueda en la red e insertarse en un mundo tan ajeno al nuestro como es el árabe. Sin duda el acceso a sus

medios de comunicación -muy especialmente a Al Jazeera-, así como a otros sitios web que en castellano, inglés y/o árabe informaban constantemente sobre su visión de los hechos ha sido fundamental para poder analizar la realidad de forma equilibrada y documentada.

2. La creación del sitio web como sitio común del proceso de enseñanza-aprendizaje y como espacio de comunicación social. Ha sido un grupo de alumnos y alumnas quienes se han encargado de crear el sitio web, pero además es ahí donde todos los grupos de trabajo han ido volcando lo que iban analizando y escribiendo sobre el objeto de estudio. El hecho de que estos trabajos no se quedaran en la mesa del profesor sino que tuvieran como destino final el sitio web ha afectado muy positivamente a la motivación y compromiso del grupo que percibía en ello la validación social de su esfuerzo.

Objetivos del curso

Como venimos diciendo, los procesos de enseñanza-aprendizaje, según nuestro punto de vista, no se refieren sólo al desarrollo de actitudes y conocimientos en el alumnado, sino que tiene que superar este nivel y alcanzar niveles relativos tanto al grupo en el que se desarrolla el proceso como a la comunidad social en general. Dicho de otra forma, creemos que los procesos que se desarrollan en las aulas universitarias deberían tener una vocación social clara, una proyección hacia el exterior que permita estimular, impulsar y desarrollar el diálogo social.

Al hilo de esta idea, y favorecidos por el contexto socio-histórico en el que se iba a desenvolver la asignatura, nos planteamos una serie de objetivos que superaban los tres tipos de objetivos con los que habitualmente trabajamos. Así, a los objetivos relativos al contenido, a las actitudes y al procedimiento, aspectos que inciden principalmente en lo que debe “aprender” cada alumno/a, añadimos un cuarto tipo de objetivos generales, relativos al proceso y al grupo, relacionados con la proyección social del conocimiento producido. De esta manera, los objetivos generales del curso quedaron definidos como sigue:

- a) **Objetivos de contenido:** Conocer las principales perspectivas teóricas sobre la influencia de los medios de comunicación en la sociedad.
- b) **Objetivos procedimentales:** Introducirse en la investigación científica, entendida como observación sistemática de la realidad. Practicar la conexión entre la reflexión teórica y la observación de la realidad. Desarrollar las capacidades para el trabajo en grupo.
- c) **Objetivos actitudinales:** Fundamentar y reforzar la actitud crítica hacia los medios de comunicación.
- d) **Objetivos relativos al proceso y al grupo: proyección social.** Contribuir socialmente al uso crítico de los medios de comunicación en relación con la crisis de Afganistán y del 11 de Septiembre, por parte de una comunidad más amplia que el grupo universitario en sí.

La articulación organizativa del trabajo: desde el compromiso y la autonomía.

Ahora bien, ¿cómo dar forma a todas estas ideas en un grupo de sesenta alumnos de segundo curso de Periodismo? El proceso fue ideado sobre la base de los cuatro tipos de actividades que canalizaran el proceso y el producto: los grupos de trabajo, los grupos de discusión, el sitio web y las sesiones plenarias. La coordinación y sincronización estrecha de estas actividades fueron decisivas para poder llevar adelante una estrategia de trabajo cooperativo con tantos alumnos y alumnas.

1. Los grupos de trabajo

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, en primer lugar se decidió formar los grupos de trabajo que analizarían diferentes aspectos del tema central del curso: el comportamiento de los medios de comunicación en la crisis. Tratándose de un grupo bastante grande para un curso participativo (60 estudiantes), decidimos tratar el tamaño del grupo más como una ventaja que como un inconveniente. Así, sobre la base de una buena coordinación e intercambio, podríamos ampliar el número de temáticas, líneas de investigación a estudiar.

Partiendo de esta idea, se decidió trabajar simultáneamente sobre cinco líneas de investigación:

- Análisis de teorías sobre los medios de comunicación como conformadores de la opinión pública
- Recogida de información y estudio de casos similares: el papel de los medios de comunicación en las guerras y en las crisis sociales (Vietnam, Malvinas, Guerra del Golfo, Revolución de Rumania, etcétera).
- Seguimiento de medios de comunicación árabes en relación con la crisis (a través de sus publicaciones en la red).
- Seguimiento de medios de comunicación vascos y españoles (prensa y televisión).
- Recogida y estudio de informaciones y análisis en Internet sobre el papel de los medios en esta crisis.

Para trabajar en estas cinco líneas de investigación se crearon nueve grupos de trabajo, de seis miembros cada uno, definiéndose sus quehaceres de acuerdo con el esquema que se ofrece más adelante.

2. Los grupos de discusión

Paralelamente a los grupos de trabajo, y con el fin de promover la discusión y el contraste de informaciones e ideas, así como la puesta en relación de diferentes ámbitos de análisis, se crearon cinco grupos de discusión, de doce miembros cada uno, en los que obviamente se integraron todos y todas las estudiantes. En estos grupos coincidían, de esta manera, los y las participantes en diferentes líneas de investigación, de forma que todos y todas conocieran de manera directa lo que estaban haciendo el resto de los grupos.

Cada uno de estos grupos de discusión se reunió en cuatro sesiones, en las que se procedió a la puesta en común de los diferentes trabajos realizados, así como al

debate en torno al tema central.

Para la dinamización de estos grupos de discusión utilizamos las técnicas de tutorías entre iguales (tutorización de la sesión por las y los propios estudiantes, de forma rotatoria y previa reunión con el profesor) y las de reconstrucción (síntesis escrita de cada reunión y planteamiento de líneas de discusión para la sesión siguiente). Estas técnicas nos permitieron trabajar simultáneamente con los cinco grupos de discusión, con un cierto control sobre la dinámica desarrollada, pero con una gran autonomía de los grupos respecto al profesor.

3. El sitio web

En consonancia con el objetivo ya expuesto de convertir en socialmente provechoso nuestro propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y como eje en torno al cual dinamizar la labor de los grupos de trabajo, decidimos crear un sitio web, en el que quedarían recogidas las aportaciones que cada uno de los grupos hiciera sobre su tema de investigación. Para ello, se creó un décimo grupo de trabajo, de otras seis personas, que se encargaría de su diseño y mantenimiento técnico. El objetivo del sitio web era doble: por un lado, de cara al exterior, ofrecer a quien accediera a él nuestros propios análisis, informaciones y recursos sobre la actitud de los medios en esta crisis en concreto, así como en otras situaciones y en la dinámica social en general. Para ello procedimos a realizar una pequeña labor de propaganda para dar a conocer este sitio. Por otra parte y de cara al interior del grupo, el sitio web debía de servir para el intercambio, entre las y los estudiantes, de sus propios trabajos, de forma que éstos fueran útiles para el resto de compañeras y compañeros de clase.

El sitio web (<http://www.ehu.es/mediaberri>) se creó en lengua vasca (euskara), por ser ésta la lengua de trabajo del grupo. En un principio, se planteó la posibilidad de traducirla, también, al inglés con el fin de alcanzar una mayor difusión. Sin embargo, esta idea fue desechada por el trabajo que ello suponía.

4. Las sesiones plenarias

Durante el curso realizamos ocho sesiones plenarias, en las que se reunió todo el grupo. La función de éstas sesiones era, en general, evaluar en cada momento el proceso que estábamos desarrollando, discutir las cuestiones pertinentes y tomar las decisiones oportunas en cada caso. En este sentido, hemos de explicar que el curso no estaba previamente diseñado de este modo. Teniendo en cuenta que la planificación docente del mismo estaba ya establecida meses antes de los sucesos del 11 de Septiembre y de los bombardeos sobre Afganistán, es evidente que el cambio de rumbo hubo de decidirse sobre la marcha. De hecho, los bombardeos empezaron con posterioridad al comienzo del curso.

Siendo el cambio del plan de la asignatura tan repentino y teniendo en cuenta la complejidad de su organización y la autonomía que habían de poner en juego las y los estudiantes, consideramos que la única garantía de éxito del curso estaba en la motivación e implicación del grupo en el trabajo a realizar. Y para poder asegurar ambas, era imprescindible que las decisiones más importantes (comenzando con la misma caracterización del curso) estuvieran en manos del mismo grupo. Es aquí donde cobra importancia la sesión plenaria, como lugar donde tanto el profesor como

las alumnas y alumnos exponían sus propuestas, puntos de vista y problemas observados, y se decidía el rumbo a seguir en cada momento. Así, las primeras sesiones sirvieron para discutir la caracterización del curso y para diseñarlo. Las sesiones intermedias sirvieron para realizar un cierto feed-back entre todas las partes implicadas y resolver cuestiones concretas. Y la última sirvió para realizar la evaluación del proceso.

Paralelamente y de forma simultánea el profesor responsable de la experiencia ha ido realizando contrastes sobre su práctica con un agente externo, en este caso una profesora de la facultad de pedagogía, con quien se ha ido desarrollando todo un trabajo de reflexión que pretendía problematizar las acciones y decisiones, releerlas a la luz de los principios teóricos para validarlas como coherentes o redefinirlas en aras a una mayor coherencia e ir construyendo nuevo conocimiento sobre la función docente en la universidad.

La organización del trabajo

En la siguiente tabla se muestra, de manera sintética, lo que llevamos expuesto hasta ahora, así como las tareas concretas de los grupos de trabajo:

Línea de trabajo	Grupo	Objetivos concretos	Tareas de los miembros del grupo	Objetivos de las sesiones de grupo	Sesiones de grupo	Tareas para el sitio web
A- Análisis de teorías	A1	*Analizar las teorías sobre Establecimiento de la Agenda, Espiral del Silencio, Distanciamientos Informativos y Newsmaking	Trabajar los textos sobre cada una de las teorías analizadas	Análisis de una teoría por sesión de trabajo	Mín. 4	Un artículo explicando cada teoría
	A2	*Analizar teorías sobre Efectos de los Medios (emocionales y cognoscitivos), Semiótica, y Usos y Gratificaciones	Trabajar los textos sobre cada una de las teorías analizadas	Análisis de una teoría por sesión de trabajo	Mín. 4	Un artículo explicando cada teoría
B- Análisis de casos	B1	*Recopilar información y analizar casos anteriores (Vietnam, Malvinas, Golfo...)	Trabajar los textos sobre los casos analizados	Análisis de un caso por sesión de trabajo	Mín. 5	Un artículo explicando cada caso
	B2	*Estudiar trabajos generales sobre los medios en épocas de crisis	Trabajar los textos sobre los casos analizados	Análisis de un caso por sesión de trabajo	Mín. 5	Un artículo explicando cada caso

C- Seguimiento de medios árabes	C1	*Realizar un seguimiento del tratamiento que ciertos medios árabes dan a la crisis, a través de sus publicaciones electrónicas	Seguimiento diario de un medio por cada persona	Puesta en común de la información recopilada, y extracción de las ideas generales	Semanal	Un artículo sobre cada medio, más otro sobre el conjunto
D- Seguimiento de medios vascos y españoles	D1	*Recopilar y analizar el tratamiento que diversos diarios vascos y españoles dan a la crisis *Conocer el proceso de trabajo en el interior de los medios en un caso como éste	* Seguimiento diario de un medio por cada persona (tres personas) *Visitas a medios y entrevistas a profesionales (tres personas)	* Puesta en común de la información recopilada, y extracción de las ideas generales *Análisis de las rutinas de trabajo en los diarios	Semanal	Un artículo sobre cada medio, más otro sobre el conjunto
	D2	* Recopilar y analizar el tratamiento que la televisión vasca (ETB) da a la crisis *Conocer el proceso de trabajo en el interior de la televisión en un caso como éste	*Seguimiento diario de los informativos (tres personas) *Visita al medio y entrevistas a profesionales (tres personas)	* Puesta en común de la información recopilada, y extracción de las ideas generales *Análisis de las rutinas de trabajo en la televisión	Semanal	Un artículo sobre cada medio, más otro sobre el conjunto
E- Seguimiento de internet	E1	*Recopilar en Internet y analizar la información disponible sobre la actitud de los medios frente a la crisis	Seguimiento de Internet, de manera coordinada	*Coordinación del trabajo *Puesta en común de la información *Análisis de la información	Semanal	Artículos sobre la información analizada
	E2	*Recopilar y analizar recursos disponibles en Internet sobre la actitud de los medios en la crisis	Seguimiento de Internet, de manera coordinada	*Coordinación del trabajo *Puesta en común de la información *Análisis de la información	Semanal	Listado de recursos en internet
F- Sitio web	F1	*Diseñar y colocar en Internet el sitio web, y ocuparse de todos sus aspectos (técnicos, estéticos, legales...)	Tareas a especificar dentro del grupo	*Coordinación del trabajo *Actualización del sitio web	Semanal	

**CONTRASTE:
grupos de discusión**

Objetivo: Promover la discusión y el contraste de ideas, así como la puesta en común de las cinco líneas de análisis
Modalidad: 5 grupos de discusión compuestos por participantes de todos los grupos de trabajo. Cuatro sesiones.
Técnicas: tutorías entre iguales y reconstrucción

**ANÁLISIS:
grupos de trabajo**

Objetivo: Llevar a cabo el análisis del objeto de estudio de la asignatura.
Modalidad: 9 grupos de trabajo en 5 líneas de investigación, cuyo producto se va publicando en el sitio web. Un grupo específico para el diseño y puesta en marcha del sitio web.

**VALORACIÓN Y
DECISIONES SOBRE
a PROCESO: plenario**

Objetivo: Evaluar en cada momento el proceso, discutir las cuestiones pertinentes y tomar las decisiones oportunas.
Modalidad: 8 sesiones con todos los alumnos/as del curso.

Sitio Web
 Objetivo doble:
 a) De cara al interior del grupo favorecer el intercambio de trabajos de las líneas de investigación.
 b) De cara al exterior, convertir el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en un espacio social crítico.

Contraste agente externo: Reflexión sobre la práctica
 Construcción de conocimiento pedagógico

La organización del tiempo y el papel del profesor

Con un esquema de trabajo tan complejo, la función del profesor y la gestión del tiempo escolar cobran una dimensión específica. En nuestro caso, en relación con el tiempo escolar, decidimos repartir las horas lectivas (dos módulos semanales, durante 14 semanas) entre el trabajo de investigación de cada grupo, los grupos de discusión, las sesiones de tutoría con el profesor (para preparar los grupos de discusión), y las sesiones plenarias. Ya hemos dicho que éstas últimas fueron ocho. El resto se dedicó al trabajo en grupo, trabajo individual y sesión de discusión.

Con esta organización del tiempo y del trabajo, el profesor no podía ser la fuente de conocimiento de la cual bebieran las y los estudiantes, aspecto que, como hemos visto, no concuerda ni con las ideas teóricas ni con los objetivos del curso. El profesor en este proceso es un facilitador del aprendizaje. En la medida que el grupo emerge de manera cohesionada trabajando autónoma y responsable con un fin común (la lectura crítica de los medios en la web) se le van presentando necesidades de tipo formativo y organizativo: interrogantes teóricos y prácticos, decisiones que tomar, necesidad de profundización en los temas, de sistematización de la información... El rol del profesor se transforma y adquiere el sentido de orientación, ayuda, facilitación, en la medida en que es él quien mantiene la visión de globalidad del proceso. El profesor en su acción facilitadora ha realizado, entre otras, las siguientes tareas:

- Proponer modos de organización del trabajo y temas a tratar
- Facilitar bibliografía
- Coordinar los grupos
- Tutorizar a los tutores de las sesiones de discusión, y hacer un seguimiento

de éstos

- Facilitar la infraestructura necesaria para las diversas actividades
- Realizar, de acuerdo con el grupo y las propias alumnas y alumnos, la evaluación y calificación final

Cabe decir que la flexibilidad, la receptividad, la apertura hacia el otro, el diálogo entendido como indicábamos en nuestro acercamiento teórico, han sido la tónica general en el proceso; sin ellos somos totalmente conscientes de que una estrategia formativa de esta naturaleza no se podría llevar a cabo.

Evaluación y calificación

La evaluación del curso se realizó en una sesión plenaria específica, previo informe individual y escrito de la misma.

La calificación final tuvo en cuenta tres elementos: la autocalificación, la opinión del grupo de trabajo sobre la autocalificación de cada uno de sus miembros, y la opinión del profesor, considerando las aportaciones individuales y las del grupo (artículos publicados en la página web, aportación en los grupos de discusión y en las sesiones plenarias...)

LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DESARROLLADA

A la hora de evaluar el proceso desarrollado en este curso, hemos de partir de los objetivos planteados. En general podemos decir que si bien no todos ellos han sido cumplidos completamente, el resultado de la experiencia ha sido altamente satisfactorio, y como tal lo han valorado tanto las alumnas y alumnos como el profesor. Asimismo, creemos haber detectado algunos problemas cuya resolución es posible, y permitirá encarar similares objetivos en experiencias futuras.

Sin duda, uno de los retos de la enseñanza de las ciencias humanas y sociales es conseguir articular la experiencia directa de la realidad social que tienen las alumnas y alumnos con las aportaciones teóricas que ha producido la ciencia respecto a esa misma realidad. Esto es particularmente necesario en temas de estudio como el que nos ocupa, por tratarse de una realidad que experimentamos diariamente como receptores intensivos de medios de comunicación (máxime en momentos de crisis como el analizado). Y lo es también por la indudable abundancia de tópicos sobre el poder de los medios. Por todo ello, como ya hemos visto, tanto los objetivos del curso como su organización tienen muy presente este fin. El resultado ha sido, en general, satisfactorio. No en el sentido de haber conseguido que las alumnas y alumnos hayan "aprendido" las teorías pertinentes y las hayan aplicado posteriormente al análisis de la experiencia vivida. No era éste objetivo de nuestro curso, no al menos planteado de esta manera. Tampoco sería realista pretender que en un curso de sesenta horas se obtuvieran resultados tan ambiciosos.

De hecho, en la evaluación realizada por ellas y ellos aparece la idea de que tal vez no aprendieron las teorías disponibles y no extrajeron de ellas todo el provecho que podían haber extraído. En el caso de quienes trabajaron sobre teorías, por-

que no practicaron el análisis sistemático de la realidad; en el caso de quienes trabajaron sobre ésta, porque no estudiaron directamente las teorías. Ello tal vez nos mostraría la necesidad de reforzar el intercambio entre los diferentes grupos de trabajo.

Pero es precisamente la detección, por parte de alumnas y alumnos, de este aparente déficit lo que nos indica lo que sí ha conseguido el curso: a saber, el que las y los estudiantes se planteen la imperiosa necesidad de articular reflexión teórica y observación empírica, de entrelazar su bagaje como estudiantes y su experiencia como consumidores de medios. Lo dice muy a las claras un alumno, cuando tras hacer una evaluación sobre el curso, finaliza su trabajo con la siguiente afirmación: "Hay que investigar la comunicación de masas". Teniendo en cuenta el propio título del curso -Investigación de la Comunicación de Masas-, hemos de sentirnos satisfechos de ver cómo las y los estudiantes han aprendido y asumido esta necesidad.

Este esfuerzo por ligar su experiencia directa como consumidores de medios con los análisis realizados por ellos mismos, por otras y otros compañeros, o por teóricos de la materia, queda también reflejado en esta otra reflexión de una alumna:

"Personalmente estoy orgullosa del aspecto práctico de esta asignatura. Estamos en un momento crítico para el mundo, en una situación extrema, en plena guerra. Y es fundamental, para nuestro desarrollo social y personal, investigar las armas, juegos etcétera utilizadas en esta guerra. Además, ¿no queríamos ser periodistas? No podía elegirse un modo mejor"

La puerta la tienen ya abierta, así como la motivación y los primeros recursos para empezar a recorrer el camino. A partir de este punto, tienen al alcance de su mano conseguir la síntesis entre su propia experiencia y la aportación teórica.

También ha sido valorado muy positivamente el trabajo en grupo, habiendo adquirido habilidades para el mismo y descubierto algunas de sus posibilidades:

"Hemos podido observar cómo con muchos grupos pequeños, bien organizados y con una cierta coherencia entre sí, puede lograrse un proyecto grande y completo; en concreto, un sitio web"

En cuanto a los objetivos actitudinales, el desarrollo de la actitud crítica de las y los estudiantes ante los medios ha sido notorio. Las diferentes actividades planteadas han conseguido con creces su propósito, y así lo han valorado el alumnado.

El logro de los objetivos relacionados con la proyección social es, obviamente, mucho más difícil de evaluar, pues la posible aportación de nuestra labor queda fuera de nuestro campo de visión. Sin embargo, disponemos de algunos datos empíricos que nos permiten valorar de alguna manera este aspecto de nuestro curso. En primer lugar, y tras haber procedido a la promoción pública del sitio web, observamos una cierta atención por el tema en algunos medios de comunicación. Como resultado de ello, fuimos entrevistados en cuatro emisoras de radio de ámbito vasco. Asimismo, otra entrevista fue publicada en un diario, y otro diario (ambos del mismo ámbito) dedicó dos páginas completas de un suplemento a relatar nuestra experiencia. En este sentido, podemos afirmar que nuestro curso superó los límites que normalmente tienen un curso de la universidad, encerrado en su aula.

En cuanto al sitio web en sí, el desconocimiento previo de su entramado técnico nos impidió contabilizar las visitas desde un comienzo, especialmente durante las primeras semanas de la crisis y cuando precisamente la información sobre el sitio apareció en algunos medios de comunicación. Con posterioridad, durante las últimas semanas del curso, fueron contabilizadas más de trescientas visitas. Si bien es una cifra irrisoria con relación a los cuatro millones de visitantes de la página de Al Jazeera durante los momentos más álgidos de la crisis, nos indica que nuestro trabajo superó también vía electrónica los muros del aula. Hemos de recordar, además, que el sitio web estaba en lengua vasca, lo que inevitablemente reduce no sólo el número de potenciales visitantes sino también su presencia en los motores de búsqueda. Asimismo, el hecho de que el diseño de un sitio web y su puesta en marcha fuesen algo totalmente nuevo para todo el grupo (lo más experto que había entre los sesenta participantes en diseño web era el hermano de una alumna, que había hecho tres páginas, y que tenía 14 años...), hizo que su publicación se retrasase unas semanas, y que su diseño estético fuese más bien sobrio.

Ya finalizado el curso, un grupo de alumnos ha decidido seguir con el sitio web, y tras haberlo renovado tanto en su aspecto como en su estructura y contenidos, lo ha convertido en un lugar de información alternativa (<http://www.ehu.es/mediaberi>) en el que se ofrecen tanto contenidos sobre los medios de comunicación como temas de actualidad. Consideramos que es otro ejemplo más de cómo el curso desarrolló una potencialidad que escapa al formato espacio-temporal cerrado de otros cursos.

Finalmente, hay otros aspectos de la evaluación del curso que, si bien no responden a los objetivos explícitamente marcados, no pueden ni deben ser dejados de lado. Uno de los logros más valorados por las y los estudiantes fue la percepción de "estar haciendo algo importante", motivada por el hecho de estar trabajando no sólo para ellas y ellos mismos, sino también para la comunidad a la que pertenecen. Las siguientes citas, extraídas de sus propias evaluaciones y pertenecientes a alumnos y alumnas diferentes, muestran a las claras esta percepción:

"El sitio web nos ha enorgullecido"

"Hoy nos han venido a visitar dos periodistas de EUSKALDUNON EGUNKARIA, y la verdad es que produce mucha ilusión el ver que nuestro trabajo tiene una respuesta así"

"Por vez primera desde que estoy en la escuela, en el instituto o en la universidad, me he sentido parte de un proyecto serio"

"Me ha parecido interesante el esfuerzo que supone el seguimiento de un tema día a día, o el hacer un sitio web. Después de ver el resultado obtenido, te sientes orgulloso de haber participado en el proyecto, porque ha merecido totalmente la pena"

Estas citas muestran otro aspecto positivo del uso de internet para la enseñanza-aprendizaje: a saber, la motivación añadida para las alumnas y alumnos. Así, y de forma independiente a los resultados en cuanto a proyección social, la publicación de un sitio web se ha convertido en el leitmotiv del curso, en el eje que ha per-

mitido estructurar una serie de actividades muy diversas, un grupo relativamente grande, y un conjunto de intereses y voluntades diferentes. En torno a ese eje se ha agrupado una serie de esfuerzos que han confluído en la publicación web y que han generado, a su vez, nuevas dinámicas, tanto individuales como de grupo. A ellas habrá que sumar aquellas otras que, como hemos indicado, escapan a nuestro campo de visión, pero que esperamos haber ayudado a generar.

CONCLUSIONES

Como conclusiones más relevantes de esta experiencia y al hilo del tema de este grupo de trabajo señalaríamos las siguientes:

1. El uso de las nuevas tecnologías de la información, y más en concreto Internet, puede convertirse en un importante recurso didáctico que favorece el desarrollo de procesos críticos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. Para ello resulta fundamental superar las tendencias más transmisivas y considerar a internet un soporte de gran reversibilidad y plasticidad siempre y cuando se tengan claras las ideas e intenciones que dan sentido a cada proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. En este sentido es importante impulsar los procesos teniendo en cuenta ideas teóricas bien definidas y coherentes que funcionen a modo de principios reguladores y que nos permitan ir tomando las decisiones organizativas y didácticas más acordes a las necesidades formativas y al contexto en el que nos encontremos. En nuestra experiencia concreta esta toma de decisiones se ha realizado a través de momentos de contraste sobre el proceso tanto con grupo de alumnos y alumnas como con un agente externo al proceso. El contraste con el alumnado permite ir evaluando constantemente el proceso, ver cómo está funcionando el diseño y el plan de trabajo en la práctica, tantear el estado de ánimo de los participantes, compartir sus miedos e inseguridades, aprender a funcionar teniendo en cuenta a los otros, etc. El contraste con el agente externo permitía una reflexión más sopesada sobre la acción práctica del profesor en el grupo, evaluaba la coherencia de las decisiones y vislumbraba vías de avance en el proceso.
3. Estimular la emergencia de sujetos activos y comprometidos con el proceso de enseñanza-aprendizaje, cohesionar al grupo en torno a un interés común, fomentar el diálogo (entendido como encuentro gnoseológico), impulsar la autonomía racional y articular el aprendizaje como una actividad de investigación son aspectos que, en nuestro caso concreto, han servido de guía para nuestra acción docente.
4. Convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en una actividad “hacia fuera” con valor social imprime a la dinámica del aula un rumbo vivo y comprometido que impregna de manera significativa a los y las participantes. La creación de un sitio web en el que se canaliza no sólo el trabajo diario de alumnos y alumnas sino su invitación al diálogo social ha sido estratégico en nuestra experiencia concreta, tal y como lo señalan los propios

participantes.

5. Evidentemente no hay diálogo si no hay alguien en el otro extremo de la interlocución, y este es un aspecto sobre el que creemos deber ir profundizando e investigando. En este caso se nos plantean nuevos interrogantes: ¿cómo articular la participación de personas externas a la universidad en este tipo de experiencias en los que internet puede jugar un papel de puente? ¿qué papel puede jugar un sitio web en la puesta en contacto entre el mundo social y las generaciones que se están formando en la universidad? ¿qué pueden aportarse entre sí? ¿cómo poner todo esto al servicio de la transformación social, de la construcción de nuevas ciudadanías más participativas, más abiertas al intercambio, a aprender juntos?

Son interrogantes para los que no tenemos más que intuiciones pero que nos servirán para repensar la relación universidad-sociedad de una manera más dinámica y estrecha.

6. Quisiéramos terminar este trabajo diciendo que las nuevas tecnologías de la información son herramientas y que, por lo tanto, no constituyen un fin en si mismas sino un medio para conseguir algo. Introducir el uso de Internet, por poner un ejemplo, sin tener claro su sentido y significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje no crea más que distorsión, sería simplemente una nueva herramienta para “transmitir” mejor la información. Sólo una incorporación razonada y meditada desde el punto de vista pedagógico es la garantía de su éxito como recurso didáctico y la salvaguarda de un proceso realmente educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Botey, J. & Flecha, R. Transformar dificultades en posibilidades. Cuadernos de Pedagogía, nº 265, 53-56.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

