

**INTRODUCCIÓN CRÍTICA AL USO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA MULTIMEDIA
EN LA CLASE DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA (ELE)
EN JAPÓN**

Arturo J. Escandón Godoy

Introducción

Antes de nada, es necesario cuestionar los supuestos sobre los cuales se funda el uso de la tecnología multimedia como una herramienta útil en la enseñanza del ELE. Estos supuestos están ligados a la definición misma de los conceptos del título: ¿Es la multimedia una tecnología más, un nuevo medio, un medio de medios —como se infiere de su nombre— o una nueva forma de enseñar, aprender y comunicarse? ¿Cuál es la diferencia entre tecnología educativa y multimedia?

Con el fin de responder cada una de estas interrogantes dividiremos el problema en tres preguntas que nos obligarán a definir los conceptos y nociones básicos que permitirán, posteriormente, analizar el papel de la multimedia en la enseñanza del ELE en Japón.

a. ¿Es la multimedia una tecnología?

¿Es la multimedia una aplicación de las ciencias de la información, la telemática y la ingeniería electrónica y solamente eso? ¿Debemos limitarnos a entender la multimedia como el resultado innovador de estos saberes? O, por el contrario, ¿debemos entender la multimedia como un nuevo medio, como un instrumento que puede poseer características propias más allá del hardware?

Esta reflexión es necesaria puesto que a partir de un conjunto de saberes, a veces de poco prestigio, nacen ciencias extraordinarias. Los ingenieros que crearon la computadora nunca estudiaron la ciencia que hoy conocemos por «informática». Parafraseando la obra de Michel Foucault (1971) sobre la arqueología de las ciencias humanas, pero esta vez en otro campo de estudio: ¿cómo ocurrió que de la partera pasáramos al ingeniero genético?

La nueva tecnología, por naturaleza, no contribuye a una aplicación consciente y racional de la misma durante sus primeras fases de desarrollo. Así lo apunta el teórico de la comunicación Marshall McLuhan: «Every technology contrived and outered by man has the power to numb human awareness during the period of its first interiorization» (McLuhan, 1962: 153).

Por esta razón, es mejor comparar momentáneamente la relación que se da entre medio y tecnología utilizando un ejemplo ajeno al de nuestro interés, pero afín al mismo. Analicemos por un momento un medio que conocemos desde 1897: la radio. Esta tecnología es producto de la aplicación que hizo Guillermo Marconi de las investigaciones realizadas por Hertz, Morse, Popoff y otros científicos que estudiaban el espacio radioeléctrico.

Nadie puede negar que la radio es una tecnología específica que consiste en la transmisión de información por medio de ondas electromagnéticas —y ahora por medio del Internet, desafiando su etimología—. Sin embargo, la radio es mucho más que la transmisión de información y mucho más que el medio empleado para transmitir esa información —las emisiones de radio en el Internet continúan llamándose «radio», aunque la transmisión se realice digitalmente y en ausencia de un campo radioeléctrico—.

Dependiendo de su uso en la comunicación de masas y de sus propiedades inherentes, esta tecnología se vuelve un medio reconocible por su estilo de entregar información, tal como la entrega en directo de noticias, música, eventos deportivos; o por los géneros que ha desarrollado: radioteatro, programas de conversación, publicidad, etcétera.

La primera programación radial de los contenidos, más o menos como la conocemos hoy, ocurrió en 1920, es decir, veintitrés años después de la primera experiencia radial. Y no fue sino hasta la década de los treinta, con la creación de las agencias de noticias en los Estados Unidos, que la radio adoptó la forma definida y prácticamente definitiva que tiene hoy. El lapso entre innovación tecnológica y experiencia cultural es considerable. Por ende, cabría interrogarse: ¿en qué parte del proceso de asimilación de un nuevo medio nos encontramos con la multimedia? Si hoy reconocemos la radio por un conjunto de estilos, formas, usos o géneros, cuáles podemos decir que son los estilos, formas, usos o géneros propios de la multimedia?

La radio actualmente es algo más que una tecnología. Es un producto cultural reconocible por el estilo de hacer radio, por sus formas, por su uso práctico y por sus géneros. Del mismo modo, la multimedia es algo más que una tecnología; a pesar de que no sepamos reconocer aún cabalmente sus estilos, formas, usos o géneros.

b. ¿Es la multimedia un medio nuevo?

Algunos teóricos consideran que la multimedia, en tanto que multiplicidad de medios, no es nueva. La multimedia es para ellos un conjunto de medios diversos que ya existen y que conocemos bien.

De aquí proviene la primera definición funcional de nuestra materia de estudio:

Multimedia. Entrega de información, usualmente [pero no necesariamente] a través de una computadora personal, que combina diferentes formatos de contenido (texto, gráficos, sonido, imágenes estáticas, animación, vídeo, etc.) o medios de almacenamiento (discos magnéticos, ópticos, cintas de vídeo o audio, memoria RAM [que permite acceder directamente a la información], etc.). («Glossary»)

Si prescindimos del uso del ordenador, la definición de arriba acaba abarcando varias prácticas normales y corrientes en el aula. El uso en clase de un libro de texto (tipografía, imágenes estáticas, gráficos); cintas de sonido, la pizarra (texto manuscrito, dibujos, esquemas); la voz humana, del profesor y los estudiantes (sonido); unas fotocopias (texto escrito e imágenes estáticas, gráficos, dibujos), podría considerarse como la utilización de la multimedia.

Un «simple» dictado —un método de enseñanza que viene empleándose desde finales de la Edad Media y comienzos del Renacimiento— es la combinación de al menos dos medios: sonido y escritura, por lo tanto cabría dentro de la definición de multimedia. Según ésta, sería muy difícil, por no decir imposible, hacer una clase que no fuera de alguna manera multimedia. Esto obliga al educador a preguntarse acerca del empleo (y a reflexionar sobre su uso) de medios que la metodología de la enseñanza ha incorporado muchas veces sin siquiera detenerse a analizar la amplia gama de efectos que producen en el educando.

Sobre nuestro quehacer en las aulas japonesas, deberíamos prestar mayor atención a los medios «antiguos» que usamos sin ser plenamente conscientes y, más importante aún, reflexionar sobre los medios que convendría o no utilizar de acuerdo con el contexto social y cultural de Japón; especialmente aquellos

cuyo uso no debería calcarse directamente del ámbito hispanoamericano a este país sin algunas consideraciones importantes, que serán tratadas posteriormente.

c. ¿Es la multimedia una forma nueva de enseñar, aprender y comunicarse?

Algunos teóricos de la comunicación, tales como Umberto Eco, están de acuerdo en que la aparición de la computadora personal en la década de 1980 ha permitido o impulsado la creación y utilización masiva de al menos cuatro medios nuevos que no se excluyen necesariamente unos a otros: el hipertexto, el correo electrónico, la World Wide Web, el Internet, y la extensión de una característica que aparecía hasta hace poco de manera limitada en ciertos medios electrónicos: la interactividad (Coppock).

Por lo tanto, si bien la definición que hemos dado arriba es útil para analizar el empleo de cualquier medio cuando entra en relación con otro, ésta deja de lado propiedades inherentes a los medios que fueron creados a partir de los avances de la informática, específicamente del uso masivo de la computadora personal.

Por razones metodológicas, llamaremos al estudio de la naturaleza, diseño, aplicación y efectos psicosociales de un medio, o de múltiples medios, sean éstos electrónicos o no, con fines educativos, «tecnología educativa».

Reservaremos, entonces, el término «multimedia» para denominar la combinación de texto, arte gráfico, sonido, animación y vídeo, organizada y entregada de manera centralizada por una computadora. De esta manera, la multimedia es uno más de los objetos de estudio de la tecnología educativa.

Desde una perspectiva amplia, la tecnología educativa usa la semiótica, las ciencias cognitivas, la sociología de los medios de comunicación, las ciencias de la información, la teoría de la comunicación, las ciencias de la educación, el arte y la informática —cómo no— como herramientas de su quehacer, pero no calza exactamente en ningún campo en particular.

La confusión entre tecnología educativa y multimedia

Gran parte de la confusión que existe hoy acerca de la multimedia en la educación y en la sociedad en su conjunto se debe a la consecuencia natural de la introducción de nueva tecnología. Específicamente,

hay una mezcla natural de campos y saberes científicos y tecnológicos en torno a las tecnologías que han nacido de la informática, la telemática y la electrónica. En este sentido y al decir de Foucault, estamos en presencia de «sistemas de pensamiento».

Systems of thought are the forms in which, during a given period of time, knowledges [savoirs] individualize, achieve an equilibrium, and enter into communication. (Foucault, 1994)

Falta bastante para que cristalice un nuevo conocimiento científico. Aún no nos reponemos del efecto psicosocial que han producido la radio, el cine, la televisión y el vídeo en nuestras sociedades. Quizás no nos hemos repuesto todavía de los efectos sociales de la imprenta como para entender apropiadamente esta revolución tecnológica y comunicativa. Baste señalar que el periodismo, vestido hoy con el traje de etiqueta de las «ciencias de la comunicación» se viene enseñando formalmente en Europa apenas desde la década de 1920.

Por el momento, se escuchan en los medios de comunicación social más las voces de quienes han trabajado en la invención y desarrollo de los nuevos medios que las de aquellos profesionales que provienen de las ciencias de la educación. No es raro que se confunda a los ejecutivos de las empresas que fabrican «hardware» y escriben «software» de computadoras con los educadores del presente y del mañana. Estos aparecen con no poca frecuencia evaluando el estado de la educación y sus perspectivas futuras en clave como la siguiente:

“If there is not a very, very fast change in the PC usage in [German] schools, one of the best school systems in the world will become one of the worst very soon”, warned Heiner Genzken, an Intel Corp. spokesman in Munich. (Boudette)

El mayor peligro que se presenta en nuestra esfera profesional es que los educadores crean o continúen creyendo que las nuevas tecnologías, y específicamente la multimedia, pertenecen a un campo ajeno a la educación, y a pesar de que reconozcan su potencial, lo consideren o sigan considerándolo complicado o «de especialistas».

La tecnología educativa estudia el conjunto de medios que se emplean en la enseñanza, desde la perspectiva del proceso educativo y no es equivalente a la multimedia, aunque ésta sea un objeto

importante de estudio de este saber floreciente que se halla a medio camino de convertirse en una especialidad bien definida dentro de las ciencias de la educación.

Bajo este marco metodológico podemos apuntar que será interesante desarrollar en el futuro un estudio general, desde la perspectiva amplia de la tecnología educativa, de todos los medios empleados en la enseñanza del español en Japón y no remitimos solamente a la multimedia. En nuestra investigación, sin embargo, se hará mayor hincapié en el análisis de las propiedades inherentes a la multimedia y sus aplicaciones, sin perjuicio de anotar, cuando corresponda, algunos problemas pertenecientes al campo madre de la tecnología educativa.

Lenguaje, medio y perspectiva social del proceso educativo

En esta crítica, daremos estatuto de medio al lenguaje. Así, medio puede definirse de forma sucinta como un canal a través del cual hacemos consciente una experiencia.

El lenguaje, tanto en su forma oral como escrita, es el medio más importante en el proceso educativo y el más usado en todos los ámbitos de la educación. Pero el medio es sólo uno de los factores de la comunicación y de esta comunicación especial que llamamos proceso educativo. Habrá de tenerse en cuenta el conjunto de factores para que se pueda entender la función particular del medio en dicho proceso. Debemos insistir que no estamos hablando aquí de los modelos de comunicación que nos enseñan que lo transmitido por el emisor es recibido como una copia perfecta por el receptor (Eco, 1985).

Al hacer consciente una experiencia, hablamos de una forma de asimilación personal, la que ocurre siempre dentro de un contexto social determinado (Vygotsky). La función del lenguaje (y no puede serlo menos en la educación) es social. El lenguaje es un medio al servicio de un proceso social en el que la producción de sentido se determina por la forma en que los participantes interpretan lo comunicado, o cómo lo privado se vuelve público. Según Nicola Durbridge:

The function of language in education is perhaps better described as a social practice; that is, as means through which private meanings are shared, explored and elaborated with others. (Durbridge)

Desde este punto de vista, la educación consistirá siempre en un tira y afloja, producto de la tensión constante entre lo enseñado y lo interpretado. En otras palabras, habrá una tensión perpetua entre consenso y divergencia.

En nuestro caso, es relevante señalar que la enseñanza de una lengua, que en buenas cuentas es la enseñanza de un medio, la hacemos dentro de un contexto social determinado: la sociedad japonesa de fines de milenio y, más específicamente, dentro de un contexto educativo particular: la universidad o la escuela de lenguas extranjeras en Japón.

La comprensión y la asimilación dependen, entonces, tanto más del contexto que del contenido; o, mejor dicho, la producción de sentido es imposible a partir del análisis exclusivamente del contenido, como nos lo recuerda Eco (1984) en sus reflexiones sobre la naturaleza y filosofía del lenguaje en las que asegura que un signo no es meramente una representación, sino que, además, es una representación que puede y debe ser interpretada.

Lenguaje escrito y lenguaje oral

Según Marshall McLuhan, el medio, la materialidad del canal, supone además ciertas condiciones psicológicas y sociales que tienen gran influencia en los modos de vida de quienes participan de la comunicación. El teórico canadiense piensa que esas condiciones son más importantes que el mensaje o contenido del proceso comunicativo, hasta el punto de declarar que el medio es el mensaje.

(...) This fact merely underlines the point that “the medium is the message” because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action. The content or uses of such media are as diverse as they are ineffectual in shaping the form of human association. Indeed, it is only too typical that the “content” of any medium blind us to the character of the medium. (McLuhan, 1968: 152)

En nuestro caso, la utilización en el aula de un medio o de una tecnología en particular repercute inmediatamente en la psicología y sociología de la clase, aunque ni educandos ni educadores se den, en muchas ocasiones, cuenta de ello.

Las investigaciones de McLuhan apuntan a que la utilización de un medio en particular genera un desequilibrio sensitivo que potencia un sentido e inhibe otros; potencia ciertos procesos psicológicos e inhibe otros.

En casi todos los estudios de McLuhan aparecen dos conceptos claves que nos permitirán analizar cualquier medio: la tribalización y la destribalización. Estos conceptos los utilizaremos como base de un paradigma que nos ayudará a examinar la multimedia desde una perspectiva psicosocial aplicable a cualquier sociedad, más que desde un punto de vista étnico comparado, es decir, intentando respetar el sentido que McLuhan da a su nomenclatura.

De un lado tenemos las culturas ágrafas o analfabetas, que no cuentan con sistemas de escritura o no usan dichos sistemas. Estas culturas se desarrollan en lo que McLuhan (1962) denomina el sistema de auditorio. Este sistema es directo, sincrónico y privilegia el mundo sensible sobre el inteligible. Aquí se desarrollan la tradición oral y la participación grupal.

De otro, las culturas que cuentan con escritura (sobre todo las fonético-alfabéticas) y con imprenta, y que son denominadas por McLuhan como la «Galaxia Gutenberg», privilegian el mundo inteligible sobre el sensible, la individualidad y la epistemología.

Resumimos el paradigma mcluhaniano de la siguiente manera:

Paradigma de McLuhan.

SISTEMA DE AUDITORIO	GALAXIA GUTENBERG
Tribalización	Destribalización
Oralidad	Escritura
Sincronía	Diacronía
Sensible	Inteligible
Potenciación de la memoria	Pérdida de la memoria
Grupal	Individual
«Audio»	«Visio»/Tipografía
Interdependencia	Independencia

Interrelación	Autonomía
---------------	-----------

El lenguaje y la educación

El solo hecho de hacer clases utilizando el lenguaje oral, y también el gestual, supone la participación en directo de los estudiantes y del maestro en el contexto del sistema de auditorio (McLuhan, 1962). El lenguaje oral es el medio más interactivo que existe, puesto que el maestro que lo emplea puede regular y cambiar el discurso en cuestión de segundos, según las reacciones de los estudiantes, adaptarlo a las necesidades específicas de la clase y permite, como hemos dicho, la participación directa de los alumnos, no sólo con el maestro, sino también entre sí.

No es ajeno a esta realidad el método perfeccionado por Sócrates para la enseñanza de sus discípulos: el diálogo, que permite, por medio de preguntas dirigidas en este caso al discípulo, la reflexión desde el interior del tema que se propone tratar y no el mero aprendizaje mecánico. Sabemos que Sócrates no escribió línea alguna en toda su vida y propiciaba la enseñanza y reflexión filosóficas por medios orales.

A pesar de las bondades de la enseñanza oral y siguiendo la constatación mcLuhaniana del impacto que tiene la tecnología sobre los hábitos sociales, la invención del alfabeto y de la imprenta cambian definitivamente el contexto de la educación.

Para McLuhan, el empleo de medios de escritura no produce exactamente el mismo tipo de reacciones psicosociales. McLuhan cree que la escritura alfabética es la única capaz de hacer que una sociedad rompa con el tribalismo:

Mere writing, however, has not the peculiar power of the phonetic technology to detribalize man. Given the phonetic alphabet with its abstraction of meaning from sound and the translation of sound into a visual code, and men were at grips with an experience that transformed them. No pictographic or ideogrammic or hieroglyphic mode of writing has the detribalizing power of the phonetic alphabet. No other kind of writing save the phonetic has ever translated man out of the possessive world of total interdependence and interrelation that is the auditory network. (McLuhan, 1962: 117)

El contenido primario de las palabras de esta línea no son los objetos o ideas a las que nos referimos sino los sonidos. Esta diferencia es tan sorprendente que solamente a partir de aquí es posible deshacer la unión (primitivamente mística y religiosa) que había entre signo y objeto, o entre representación y referente. McLuhan cree que esta disociación potencia el desarrollo de la filosofía, la lingüística, las ciencias en general y la literatura y arte modernas.

La aparición del libro impreso y el posterior desarrollo de la tipografía cambiaron para siempre la dinámica educativa en las universidades renacentistas; aunque los efectos recién comienzan a percibirse en el periodo moderno. Los historiadores de la invención de Gutenberg Lucien Febvre y Henri-Jean Martin resumen en este pasaje la importancia del libro impreso en las investigaciones científicas y en los círculos intelectuales:

It rendered vital service to research by immediately transmitting results from one researcher to another; and speedily and conveniently, without laborious effort or unsupportable cost, it assembled permanently the works of the most sublime creative spirits in all fields (...).
(Febvre y Martin)

Hoy en día la tipografía y el libro impreso son medios normales y corrientes de educación en el mundo entero. Sin embargo, debemos apuntar algunas consideraciones importantes.

Los estudiantes japoneses que comienzan a leer el español, por más parecido que dicha lectura tenga con las formas «romanizadas» del japonés, aprenden tres cosas a la vez: una tipografía que conocen a medias o simplemente desconocen del todo; la lectura fonético-alfabética, que les es práctica y casi totalmente ajena (al menos en las dosis que encontrarán en el aula); y una nueva lengua o medio de comunicación.

Sospechamos que las reacciones psicológicas que produce el paso de un sistema fonético-silábico-ideográfico de escritura a uno fonético-alfabético son bastante importantes, aunque carecemos de estudios que confirmen dichas reacciones y midan sus consecuencias.

Son justamente este tipo de alcances los que deberían estudiarse a fondo bajo el marco teórico de la tecnología educativa, ya que si los efectos psicosociales que producen estos medios ya tradicionales son tan profundos en una clase en Japón, la multimedia y otros medios electrónicos no son distintos en la magnitud en que cambian el contexto o la dinámica en el aula.

Habiendo examinado dos de los medios más utilizados en la educación: el lenguaje oral y el escrito, podemos proceder a analizar otros medios electrónicos, incluida, por supuesto, la multimedia.

Narrativa e interactividad

Una de las principales características de la multimedia es que es interactiva; particularidad que en otros medios electrónicos, tales como el vídeo, las cintas de audio, etcétera, está menos extendida o prácticamente ausente, como es el caso de la televisión: no podemos detener la retransmisión y reproducirla para repetir alguna escena que haya quedado poco clara, por ejemplo.

Si con algunos medios conjugamos los verbos escuchar y ver, con la multimedia conjugamos el verbo *usar*. La interactividad comienza a magnificarse a partir de un nuevo medio llamado hipertexto —y la hipermedia, que es su soporte: la interfaz que nos permite, con el uso del ratón, abrir y cerrar ventanas, menús, etcétera—. Una palabra o texto nos conduce a otro bajo la apariencia de autonomía y libertad del «lector-usuario» para recorrer los múltiples senderos que se ramifican o conforman un laberinto circular de enormes proporciones.

Bajo este apartado encontramos al cederrón y al Internet, que comprende la World Wide Web: la red donde se encuentran las páginas web. Se utilizan en estos medios «navegadores» que guían la lectura, pero ésta es fundamentalmente alineal. Es el «lector-usuario» quien aparentemente está en control del orden de lectura, como sucede en la novela *Rayuela*, del escritor Julio Cortázar; aunque el texto siempre responderá al deseo creador del autor.

Esta posibilidad que ofrece la multimedia no es necesariamente beneficiosa si se tiene en cuenta que rompe con la línea narrativa, al permitir que el «lector-usuario» se detenga latamente en alguna sección, consulte otros puntos y hasta se pierda por otras ramificaciones, sin volver necesariamente al proyectado desarrollo de lectura inicial —si es que éste existió alguna vez—. Aun más, puede producir en el «lector-usuario» la sensación de estar absolutamente desorientado, perdido en el espacio, o abrumado por la cantidad ingente de información a la que tiene acceso.

La interactividad de la multimedia adquiere harta importancia a la hora de publicar obras de consulta, tales como diccionarios o enciclopedias que operan bajo el mismo criterio: búsqueda, localización y recuperación o entrega expedita de información.

De otro lado, la enseñanza asistida por ordenador se apoya en la interactividad de la multimedia para pasar el mando central de un laboratorio de lenguas, por ejemplo, al mando particular del estudiante. De esta forma, los ejercicios y prácticas de pronunciación, comprensión oral, sintaxis y otras, se ajustan a la capacidad y progreso específicos de cada estudiante. El ordenador repetirá cuantas veces sea necesario el segmento que el estudiante desee, o corregirá los errores que cometa en el momento, sin necesidad de que haya un profesor que califique habilidades que se adquieren de manera más bien mecánica.

No obstante, hay que subrayar que este tipo de uso de la multimedia se conoce precisamente como enseñanza asistida. En otras palabras, es un complemento de ayuda al proceso de consolidación del aprendizaje. Por tanto, su empleo está supeditado al plan general de estudio y no constituye la enseñanza en sí. La enseñanza multimedia que ha dejado de ser ayuda y se ha transformado en el medio principal se da preferentemente en niveles superiores de la educación, tal como la educación a distancia, que está en un acelerado estadio de desarrollo, donde los educandos ya han adquirido y dominan a la perfección la lengua-medio.

La capacidad de simulación de la multimedia permite también presentar fenómenos, ilustrar experiencias que no se pueden obtener en el aula sin que se cuente para ello con medios especiales. La consulta interactiva en el «espacio virtual» (que no tiene por qué ser tridimensional) de una recepción de hotel o de una oficina permite al estudiante de lenguas trasladarse a dicho ambiente y aprender vocabulario sin salir del aula.

Sin embargo, si estas características de la multimedia no se aplican e incluyen en un plan de lección que contemple un aprendizaje lleno de sentido (Meaningful Learning), las experiencias multimedia se convertirán en aprendizaje de memoria (Rote Learning), con el consabido efecto de retención pasajera de la experiencia.

Rote learning —taking in isolated bits and pieces of information that are not connected with one's existing cognitive structures— has little chance of creating long-term retention.
(Brown 18)

A diferencia del espacio tribal del sistema de auditorio de McLuhan, hay ciertos usos de la multimedia que crean situaciones absolutamente diacrónicas o fomentan el aislamiento, consiguiendo alejar al usuario de su entorno inmediato y meterlo en un mundo aparte; pero, a diferencia de la lectura de un libro, sin un objetivo preestablecido ni una línea conductora. Otras prácticas son sincrónicas, aunque esta sincronía no se realice en el entorno inmediato del usuario, sino que se creen «espacios virtuales», tales como la participación en foros o conversaciones electrónicas o «chats», cuya tribalización o destribilización dependerá de si se emplea en ellas o no la palabra escrita y de su grado de sincronía.

Las presuntas ventajas de la multimedia no son necesariamente extrapolables a algunos subgéneros incipientes de esta tecnología, como los libros electrónicos, en los que pareciera que la interactividad amenaza con romper la narrativa siempre necesaria para un aprendizaje «con sentido».

La narración es vital en toda entrega de mensajes, incluso en la elaboración de estrategias comunicativas o a la hora de estructurar una forma de pensamiento que ha de comunicarse. Así tenemos que poder conceptualizar la narrativa en tres categorías:

- a. Una serie de hechos;
- b. la representación de tales hechos; y
- c. modo de pensamiento. (Plowman)

Los dos primeros conceptos los conocemos bien. El tercero lo podemos ilustrar con la metáfora del hilo de Ariadna: el hilo conductor que impide que Teseo se pierda en el laberinto donde se halla el Minotauro. La multimedia, como la conocemos hoy, no parece incorporar ni a Ariadna ni a su hilo.

Conclusiones

Volviendo a McLuhan: si los medios electrónicos nos alejan del mundo epistemológico; si potencian las sensaciones —que no el razonamiento escolar o académico—, lo mejor será dotar a la multimedia y a los otros medios electrónicos de un hilo conductor (modo de pensamiento) que permita al estudiante orientarse en el espacio o saber atender a la información que desfilará ante y por sus sentidos.

Si incluso en el diálogo socrático tenemos una meta, ¿por qué no dotar de objetivo a la utilización de los medios electrónicos?

El simple empleo de una guía de actividades que los estudiantes deberán completar según avancen en la lectura de textos, visualización de vídeos y uso de la multimedia podría considerarse como un modo de pensamiento o hilo conductor que impedirá que el alumno se pierda en el universo de los sentidos. Esto obliga al educador a preparar la clase multimedia tan bien o mejor que la clase tradicional, lo que nos demuestra que la multimedia no es sinónimo de profesor, ni es tampoco un reemplazante de sus labores.

Ya más cercanos a la epistemología y a la «diegética» (teoría del relato), es necesario partir de algún «a priori», de alguna pregunta o de alguna tesis con el fin de que el uso de los medios sea provechoso para el estudiante. La reunión por grupos o parejas con el profesor para definir objetivos antes de embarcarse en eternos periplos electrónicos es aconsejable, a falta de una guía de estudios preparada para el caso.

Por último, el uso de foros de correo electrónico (en los que los integrantes se agrupan en torno a un tema y publican para el conjunto de miembros sus mensajes) es bastante más sugerente en la enseñanza del ELE que la consulta de una enciclopedia en cederrón o un libro electrónico, puesto que permiten fusionar en la medida justa diacronía y sincronía; la entrega de contenidos con cierta linealidad discursiva —el tema como elemento conector— y la espontaneidad interactiva de los participantes; la sincronía y rapidez más cercana a la de la conversación y del coloquio, y el reposo reflexivo de la palabra escrita.

Esto mientras inventamos estilos de comunicación propios de la multimedia. Mientras no terminemos de desarrollar los géneros que nos permitan acercarnos con una mejor idea del contexto o el producto que vamos a leer o usar.

Obras citadas

- Boudette, Laura. «German Schools Receive Poor Marks on Technology», *ZDNN*, 5 de julio de 1997.
<http://www.zdnet.com/zdnn/content/zdnn/0705/zdnn0002.html> (13 de febrero de 1997).
- Brown, Douglas H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey: Prentice-Hall, 1994: pp. 15-32.
- Coppock, Patrick. *An interview with Umberto Eco*. Febrero, 1995.
http://www.cudenver.edu/~mryder/itc_data/eco/eco.html (10 de junio de 1997).
- Durbridge, Nicola, *The Media in Multimedia*, The Institute of Educational Technology, Milton Keynes: The Open University, 1997.
- Eco, Umberto. *Semiotics and the Philosophy of Language*, London: MacMillan, 1984: pp. 56-57.
- . 1985. «How Culture Conditions the Colours We See» en «On Signs: A Semiotic Reader», edición de Marshall Blonsky reeditada en *The Communication Theory Reader*, edición de Paul Cobley, London: Routledge, 1996: pp. 148-170.
- Febvre, Lucien y Henri-Jean Martin. *The Coming of the Book: The Impact of Printing, 1450-1800*, London: Verso, 1976: p. 10.
- Foucault, Michel. *The Order of Things*, New York, Pantheon Books, 1971.
- . Citado en *Michel Foucault, Ethics, Subjectivity and Truth*, edición de Paul Rabinow, traducción inglesa de Robert Hurley y otros, New York: The New Press, 1997: xi.
- «Glossary of Multimedia Terms». Interactive Multimedia Association. 1996. Traducción española del autor. <http://www.ima.org/tools/glossary.html> (22 de mayo de 1997).
- McLuhan, Marshall. 1962. «The Gutenberg Galaxy», University of Toronto Press, Toronto, en *Essential McLuhan*, London: Routledge, 1995: pp. 106-148.
- . 1968. «Understanding Media: The Extensions of Man», Cambridge, Massachussets en *Essential McLuhan*, London: Routledge, 1995: pp. 149-179.
- Plowman, Lydia. *Narrative, Interactivity and the Secret World of Multimedia*. Multimedia, Education and Narrative Organization. Traducción española del autor.
<http://www-iet.open.ac.uk/iet/MENO/meno-eandm.html> (17 de mayo de 1998).
- Vygotsky, L.S. *Thought and Language*, Massachusetts: Cambridge, 1962.