

PARTE 2

EDUCACION Y COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

02

COMUNICANDO LA COMUNICACION. Paradojas de la formación en comunicaciones.

Jorge Omar Silva¹
María Francisca Giordano²

El presente trabajo forma parte de los avances realizados desde el Proyecto de Investigación N° 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y aprendizaje” que desarrollamos en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Reflexionar sobre la formación de profesionales de la comunicación social nos plantea la necesidad de un abordaje complejo de la situación de la carrera, sus circunstancias y problemáticas, las distintas perspectivas acerca de la función social de la comunicación y las diferentes aproximaciones a esta como objeto de estudio.

En el caso particular de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, incluye entre la oferta de carreras de grado a la Licenciatura en Comunicación Social desde el año 1999 y se plantea ofrecer en breve el Profesorado en Comunicación. La currícula establecida en el Plan de Estudios (Ord.02/99-FCH), actualmente en proceso de revisión, da cuenta eclécticamente de las distintas corrientes y líneas de pensamiento predominantes en esos momentos en América latina, tanto en lo referente a los estudios de grado en general como a los referidos a la comunicación en particular. Allí es posible encontrar recreada la ya clásica tensión entre enfoques de tipo eruditos y teorizantes sobre el fenómeno de la comunicación, por un lado, y por el otro un fuerte acento en los códigos y procedimientos de los medios de comunicación.

Según hemos podido observar en algunas carreras de Comunicación Social de Universidades públicas de la Argentina, en algunos casos esta tensión termina siendo resuelta, no sin conflictos, a través del predominio de una de estas líneas de pensamiento hacia la totalidad de la carrera. En otros, el conflicto se resuelve “dividiendo” territorios, equipos docentes, recursos técnicos, etc. Como resulta casi obvio suponer, estos bandos representan las tradiciones y corriente de pensamiento predominante en el cuerpo docente de la carrera.

Así resulta posible encontrar indistintamente carreras con perfiles claramente definidos hacia uno u otro criterio y otras donde resulta notoria una ecléctica (y muchas veces poco sostenible) combinación de ambas posiciones.

Al parecer la cuestión de fondo que origina esta discrepancia no es otra que la búsqueda y delimitación de un objeto y campo de estudio propios, que le permita adquirir el estatuto de ciencia según lo demanda el criterio de científicidad hegemónico.

A nuestro parecer ambas posturas son parciales e incompletas y dan cuenta de una concepción fragmentaria y reduccionista de los procesos de comunicación que se generan, producen y circulan hoy en la sociedad Latinoamericana.

Una de las improntas más notables de la Comunicación Social es que se trata de una disciplina cuyo campo de estudio se encuentra en permanente proceso de construcción y su objeto de estudio —en caso de persistir en definirlo— es de improbable delimitación y su abordaje debería ser, por lo menos, multidisciplinar.

Ciertos dogmatismos campean en las aulas de las carreras de comunicaciones. Miradas sesgadas y parciales del proceso comunicacional y su enseñanza impiden entrever la complejidad del campo y la variedad de su urdimbre.

Planes de estudio

La relación entre teoría y práctica, no solo comprendida desde su insoslayable abordaje epistemológico, sino también aceptada como modo de dinamizar y enriquecer la formación profesional, sigue siendo parte de la problemática aún no resuelta en la enseñanza de las comunicaciones. Tal divorcio es fácilmente palpable a poco que analicemos algunos planes de estudio e indagemos al interior de los programas de las asignaturas.

Así, por ejemplo, es posible observar como en los planes de estudio prevalece la estructura curricular del agregado de asignaturas que se refieren al campo disciplinar y como las instancias de formación en la práctica se ubican para el tramo final de la carrera, lo cual pone de manifiesto una lógica de tipo “aplicacionista”.

Así la praxis, que debería ser considerado un transversal en la formación de profesionales y docentes, esto es la posibilidad de que los alumnos realicen trabajos de campo desde los primeros años de la carrera, para luego reflexionar sobre sus prácticas para crear y recrear teoría, y así sucesivamente, queda generalmente fuera de las metodologías y prácticas docentes implementadas en las carreras de Comunicaciones.

Tampoco resulta posible reconocer que exista, más allá de las declaraciones formales en su favor, un vínculo orgánico y permanente entre docencia e investigación. Y no solo referido a los docentes y su inserción en planes o proyectos de investigación, sino fundamentalmente aquella investigación que puedan llevar adelante alumnos y docentes, en forma conjunta, durante el desarrollo de una asignatura, relativa a sus contenidos y problemáticas.

“En el campo de la Comunicación contamos con una tradición disciplinar rica y fructífera que a menudo, sobrepasados por nuestra labor cotidiana, asumimos ya naturalizada. Sin embargo, es la tarea del investigador, con su capacidad de cuestionar y su sensibilidad para percibir y adelantar situaciones problemáticas, la que hace que el campo se dinamice en forma permanente. Pero ¿cuánto de este proceso, en sus formas e instancias de problematización teórica, análisis, resultados,

construcción y aplicación de metodologías se vuelca a nuestros currículos? Del mismo modo, ¿en qué medida (con qué fines, metodologías, recursos, enfoques, teorías) logramos que nuestra práctica docente trascienda las fronteras del aula para convertirse en prácticas comunicacionales al servicio de la sociedad en la que, pretendemos, se inserten nuestros graduados?”³

Por esto, toda propuesta curricular para la formación profesional no solo debe ser analizada como cómo diseño y como desarrollo, sino también como expresión político-pedagógica de quien la elabora. El Desarrollo del Currículo debe ser entendido como un proceso donde lo que sucede dentro del aula se encuentra, en gran medida, sujeto a determinaciones desde instancias exteriores a esos contextos

Lo que denominamos “prácticas docentes” no se constituyen únicamente en productos o resultados del currículo, sino que ellas mismas son los exponentes o evidencias claras de lo que es el currículo, de una determinada visión sobre el conocimiento y la cultura.

Resulta por tanto necesario concebir al curriculum más allá de la dimensión exclusivamente técnica en la que se pretendió ubicarlo, para colocarlo en otras como la histórica, la política, y la ética, sin desconocer sus aspectos prácticos y tecnológicos.

Modelos curriculares

A grandes rasgos y sin pretensión de agotar el análisis, podemos afirmar que existen distintos modelos de formación que podemos denominar:

a) Una organización tradicional del currículo

Donde se forman comunicadores con

- Énfasis en el conocimiento disciplinar
- Una alta proporción de contenidos propios de la disciplina central de referencia para la carrera
- La secuenciación de las materias siguiendo una “lógica aplicacionista”.

En estos planes, la formación está circunscripta a “bloque disciplinares” de materias, los que son dictados por Areas o Departamentos donde se aglutinas asignaturas “de la disciplina específica” quedando las remanentes a cargo de los espacios institucionales que estén disponibles.

b) Una organización multidisciplinar de la formación profesional

Aquí se plantea un cambio de paradigma para la organización de los planes de estudio de las carreras de comunicaciones. La propuesta general reside en organizar la formación profesional del

Comunicador en Núcleos de problematización que articulen los espacios curriculares de formación general con la formación disciplinar específica⁴.

Trabajar por núcleo de problematización tiene por finalidad que los estudiantes comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la Universidad y el contexto cultural, social y político. Al mismo tiempo, se espera que puedan discriminar estos escenarios en su accionar cotidiano en núcleos asociados a las competencias esperadas para los futuros comunicadores y desde allí definir los contenidos a trabajar, en equipos docentes interdisciplinarios que se hagan cargo del diseño e implementación de cada espacio.

Según algunas investigaciones, puede llegar a afirmarse que la valoración de los saberes disciplinares es diferente entre estudiantes de ambos modelos planteados.

Los formados con el modelo tradicional consideran que los conocimientos disciplinares fuertes aseguran un desempeño satisfactorio de sus actividades profesionales.

Los alumnos del segundo modelo consideran que para ser un buen comunicador es necesario un equilibrio entre los saberes adquiridos en la formación humanística y los sustantivos de la propia disciplina.

Formación de los formadores

Quizás ha llegado el momento de plantear un debate poco habitual en carreras no pedagógicas: repensar la formación de nuestros formadores. Esto es ¿Están nuestros docentes de Comunicaciones formados como docentes? ¿Es suficiente el dominio experto de los contenidos disciplinares para el ejercicio de la docencia? ¿Es necesario incorporar técnicas, procedimientos, metodologías pedagógico-didácticas para desempeñarse como docente en Comunicaciones?

Investigaciones exploratorias⁵ llevadas a cabo entre alumnos de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Luis, a través de cuestionarios y observaciones no participantes, permitieron arribar a conclusiones preliminares que refuerzan la idea de que, en general, quienes desempeñan tareas docentes a partir de su título profesional son más propensos a implementar, a través de clases mayoritariamente expositivas, métodos de enseñanza memorísticos, homogeneizadores y rígidos. En algunos casos estas tendencias se agudizan y merecieron la conceptualización de dirigistas, verticalistas y autoritarias.

En todos los casos, la participación de los alumnos era parcial y restringida a los ejes que el docente proponía. Las clases teóricas estaban claramente diferenciadas de las de Trabajos Prácticos, los que estaban a cargo de un auxiliar.

Los T.P. generalmente consistían en lectura de textos, responder preguntas acerca de aspectos parciales del texto, resumir textos, etc.

Los exámenes parciales se asemejaban a la estructura de los TP, con un mayor grado de formalidad y protocolo. Los exámenes finales tienen la misma impronta, difiriendo solo en la oralidad

Tal como están las cosas, parece que con un poco de memoria y bastante perseverancia es posible acceder al título.

Necesariamente, este tipo de prácticas docentes no favorecen la comprensión de los contenidos que se pretende transferir; ni generan procesos de aprendizaje significativo que contribuyan a formar comunicadores democráticos, participativos, éticos, sujetos de conocimiento y comprometidos con su tiempo y su espacio.

Este no es problema que se pueda resolver, como se intenta las más de las veces, a través de un nuevo Plan de Estudios, o pequeños retoques cosméticos.

Si como afirma M. Kaplún “*A cada modelo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación*”⁶ resultará de sumo interés indagar sobre las concepciones de comunicación y de educación que sustentan quienes hoy se dedican a la docencia en nuestras carreras.

Las prácticas docentes

Ya habíamos planteado la necesidad de re-pensar la formación con que cuentan los formadores que hoy se desempeñan en las carreras de Comunicaciones. Pensar una nueva educación, implica pensar una nueva formación docente “*porque la educación no puede haber educación sin un educador y un educando, porque el aprendizaje implica necesariamente un vínculo entre lo que se aprende, quien lo aprende y quien guía ese aprendizaje; en fin, porque la educación es, siempre y sin ninguna duda, una tarea humana en la que se exigen estos actores, no es exagerado decir que hoy, uno de los grandes problemas sin resolver en las reformas educativas, es la formación docente*”⁷ (Aguerrondo y Pogré, 2001).

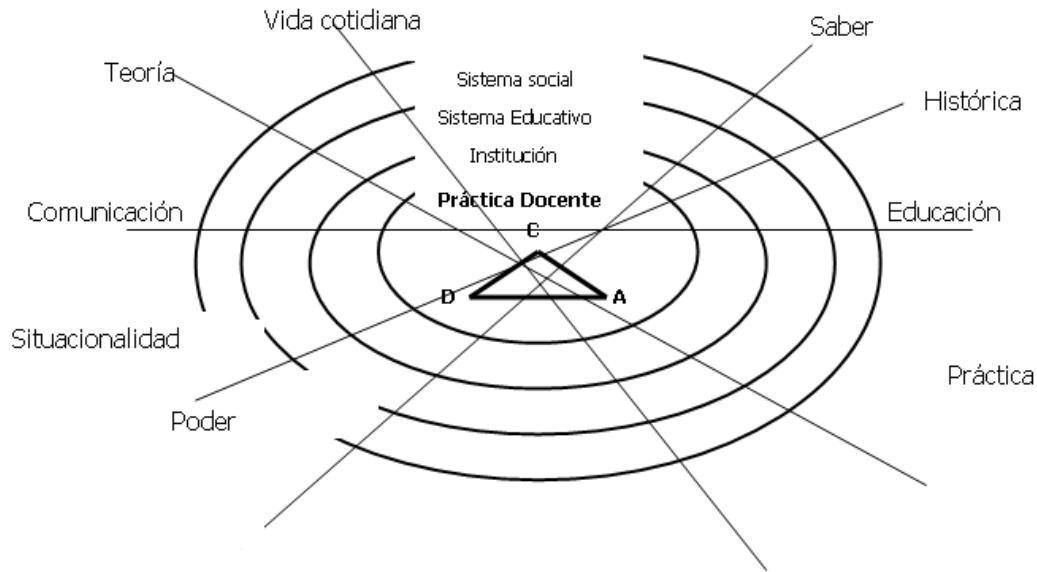
Plantearnos la formación docente implica plantearnos la construcción intersubjetiva de la práctica docente, los modos de producción del conocimiento y la relación entre teoría y práctica.

La práctica docente debe ser abordada desde la *praxis* que la constituye y delimita como proceso de comprensión, creación y transformación de la realidad educativa. Por ello es legítimo sostener que es a través de la práctica docente como se instituye “la realidad del aula”.

El microespacio de la práctica docente se inscribe en los más amplios de la institución escolar, el sistema educativo y el sistema social que la condicionan y normativizan. Esto implica grados de contextualización necesarios para establecer los niveles de dependencia y autonomía de las prácticas docentes (Guyot, 1999).

A su vez este escenario está atravesado por condicionantes que operan de manera significativa, aunque rara vez de manera explícita, sobre el conjunto de los actores de la práctica. Algunos de los que hemos podido identificar a lo largo de nuestro trabajo son: la relación saber/poder; la relación teoría/práctica; la situacionalidad histórico/política; los componentes característicos de la vida cotidiana en cada situación observada; la relación existente entre comunicación y educación.

Modelo Complejo de la Práctica Docente



Planteada en estos términos, la problemática de la práctica docente no puede ser resuelta únicamente desde la pedagogía. *“Su abordaje demanda la construcción de un modelo complejo entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, atento a que se trata de la relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico peculiar”*⁸

Paralelamente el paradigma de la complejidad⁹ permitirá reformular el campo de las prácticas docentes, entenderlas en su diversidad y multiplicidad, como escenario donde cada sociedad pone de manifiesto sus formas de estructuración social, sus valores y los proyectos que sustenta a través de los saberes que valora y transmite.

La práctica docente se estructura a través de la articulación de tres funciones: Docente-Alumno-Conocimiento y desencadena modos de relación a partir de las cuales la posición de cada uno determina el valor y la posición de los otros. Su significación relativa la adquieren a través de las distintas relaciones que interjuegan entre sí.

Así vemos como, generalmente, el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento está mediado por el docente, sus modos de vincularse con el conocimiento y las formas en que lo transmite.

Los sujetos de conocimiento

En este trabajo nos interesa particularmente ocuparnos de los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento, y para ello debemos dilucidar cual es el régimen epistemológico del conocimiento en la práctica docente (Guyot, Giordano, 1997).

Una primera discriminación deberá ser aquella que hace referencia al distinto posicionamiento que adquiere el conocimiento científico, como proceso y resultado, en relación al “conocimiento a ser enseñado”. El científico y el docente asumen prácticas de producción de conocimiento orientadas a diferentes procedimientos y objetivos, por ello, las respectivas prácticas son distintas, y distintos los posicionamientos de los sujetos frente al conocimiento.

Así, el docente se relaciona generalmente con el resultado, con los cuerpos teóricos, desconociendo el proceso de producción de los mismos. Al docente se le sustrae el contexto histórico, esto es las condiciones que han hecho posible la producción de ese resultado.

Cierta racionalidad científica les impone como verdades acabadas a algunas teorías hegemónicas que juzgan como falsas a toda otra producción, pasada o presente, que no concuerde con su método y normatividad, cerrando toda posibilidad de cambio futuro de teorías.

Finalmente, no todos son plenamente conscientes de que el conocimiento sufre un proceso de transposición (Chevallard, 1978) que influye en la puesta en texto de aspectos de teorías que se consideran fundamentales para la enseñanza y en la adecuación de conceptos para la transmisión del conocimiento, lo que conduce a alterar su significación.

Por su parte los alumnos, como sujetos de conocimiento, se vinculan con el conocimiento a través del docente, lo cual implica la subordinación al currículo, los programas y los planes de estudio. El tiempo del aprender aparece sujeto a los fijados por el docente y su enseñanza, ignorando la disparidad de los procesos de enseñar y de aprender.

El papel del alumno como sujeto del conocimiento, no solo de la disciplina, sino también de los conocimientos pedagógicos y didácticos, está signado por la vinculación del docente con el conocimiento. Así, la cuestión del sujeto planteada desde el análisis de la práctica docente, nos conduce a reconocer que se tiende a una reproducción de los modos de vincularse con el conocimiento que tiende a anular las potencialidades creadoras de los alumnos.

Esta reflexión adquiere particular significación cuando consideramos que nuestros alumnos son futuros docentes que, probablemente, reproduzcan estas situaciones con sus alumnos.

Por ello, plantearse la transformación de la práctica docente adquiere el carácter de un desafío imprescindible para posicionarlo, no solo como sujeto transmisor y reproductor, sino también como productor de conocimientos. Este cambio le permitirá integrarse en una comunidad

científica donde exponer y discutir su propia producción, confrontándola con otros docentes y con nuevos agentes educativos que hoy operan en la sociedad, transformando sus modos de vincularse con el conocimiento, y con ello, su propia práctica docente

Como un intento de aproximación a la problemática enunciada, esbozaremos a continuación algunos de los componentes -solo aquellos que consideramos pertinentes a los fines de este trabajo- del marco teórico del que nos nutrimos en el proyecto de investigación que desarrollamos en la Universidad Nacional de San Luis

Vinculando campos: Comunicación y Educación

Muchos teóricos de la comunicación sostienen hoy que el objeto de estudio de las teorías de la comunicación es la comunicación humana en sus manifestaciones de la vida cotidiana. Si esto es así, estudiar los fenómenos educativos desde esta perspectiva, parecería indicar más un logro y un enriquecimiento que una intromisión.

A partir de esta mirada epistemológica es que surge la necesidad de contribuir a un pensamiento crítico, que entienda a la comunicación como inherente a todo proceso humano. Comprender esto es fundamental para vincular orgánicamente a la comunicación con la educación

No obstante, aún hoy, la formación de los profesionales se organiza considerando que la comunicación y la educación son fenómenos diferentes, que se estudian y se practican de manera aislada, segregada. Desde nuestra mirada esta separación resulta impensable. Ya Paulo Freire hizo aportes concretos al respecto cuando consideró a la comunicación como elemento fundamental para pensar el conocimiento, el mundo y su vinculación inexorable con la educación. El mundo social y humano no existiría como tal, si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual, sería imposible el conocimiento.

La comunicación y la educación resultan entonces, nombres genéricos para proyectos, o tipos de proyectos socioculturales, en los que los sujetos creen y por los que se lucha en la práctica cotidiana. El educar y el comunicar son acciones necesariamente ínter subjetivas. Por ello son también vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos.

Entendemos a la educación y la comunicación como procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los comprenden. Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados por los lenguajes que se utilizan, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada, desde un tiempo y lugar específico, a las relaciones de hombres y mujeres con el mundo. Por ello abordamos a la educación y a la comunicación desde esta profunda y mutua relación, evidenciada en las que denominamos prácticas educomunicacionales

El mundo humano es un mundo de comunicación. No hay pensamiento aislado como no hay hombre aislado. Así todo acto de pensar exigirá sujetos que piensan, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de distintos signos y símbolos. Entonces, si a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación (Kaplún, 1998) toda práctica docente requerirá sujetos recíprocamente comunicantes y tendrá que darse dentro de un cuadro de comunes significaciones.

En este mismo sentido entendemos que el campo laboral y profesional donde sea posible el encuentro creativo entre Comunicación y Educación, no solo deberá ser obviamente multidisciplinar, sino también que deberá conformarse como escenario propicio para el esclarecimiento lúcido y crítico de esta nueva modalidad de intervención social.

Comunicación y Sociedad

Mientras en las Universidades se libra esta batalla, un abismo separa a las instituciones académicas de los agentes de comunicación concretos. El conocimiento tiene un deber social que le debería impedir caer en escapismos teoricistas que lo distancien de los problemas inmediatos de la sociedad.

Uno de efectos de esta puja es la solapada y silenciosa salida de las currículas de los temas vinculados a la problemática social y económica de nuestros pueblos y a los obstáculos que se presentan en la búsqueda de un crecimiento económico sustentable. Hoy por hoy, en los planes de estudio predomina un cierto elogio del teoricismo, un discurso que habla de discursos, en una inacabable cadena de conceptos que remiten a nuevos conceptos, como si en nuestras realidades no existiesen suficientes elementos problemáticos y urgentes.

Para terminar de complejizar el tema, los actuales procesos de generación y distribución de la información, apoyados en un poderoso y cambiante soporte tecnológico nos ha sumergido en un proceso de profundos cambios sociales. Hoy más que nunca, la posesión y manejo estratégico de la información ha sido dadora de poder a sus poseedores. Un nuevo poder compite con los tradicionales por la hegemonía.

Si bien la información como tal siempre fue valorada en las sociedades modernas, el asombroso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, le han permitido alcanzar una influencia notable sobre la política, la economía y las propias fuerzas armadas, entre otras tradicionales fuentes de poder social. La información ha llegado a constituirse en materia prima para la producción de Bienes y Servicios. Hoy podemos hablar de un Poder Tecnológico instalado dentro de las sociedades capitalistas desarrolladas.

Este nuevo polo de poder, podría ser visto como el producto lógico de la convergencia de áreas relativamente autónomas hasta no hace mucho. La informática, los Mass Media y las

telecomunicaciones conforman el trípode de referencia ineludible para tratar de entender hacia donde marcha la sociedad

Un abordaje desde la complejidad

Proponer un abordaje complejo de la formación de los comunicadores nos remite, no solo, a un problema de paradigma, sino también de pensamiento; pues la complejidad a la cual nos referimos concierne no solo a la ciencia, sino también a la sociedad, la ética y la política. El pensamiento complejo aparece como alternativa al hoy hegemónico y “naturalizado” paradigma de la simplicidad. El pensar la realidad desde la complejidad permite conocer los límites epistémicos de las ciencias contemporáneas, revelando, des-ocultando la incertidumbre, o lo que es lo mismo, haciendo caer el mito de la certidumbre de las ciencias.

Es un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión del conocimiento humano. Por ello sus obligaciones para con el conocimiento son mayores porque parte de la lucidez y conocimiento de que nunca logrará el conocimiento completo de ningún conocimiento.

Por ello se presenta como conocimiento multidimensional y articulante entre los distintos dominios disciplinarios que el pensamiento simplificador había fracturado, aislado y disgregado

El pensamiento complejo está animado por la tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido. También permitirá reformular el campo de las prácticas docentes, entenderlas en su diversidad y multiplicidad, como escenario donde cada sociedad pone de manifiesto sus formas de estructuración social, sus valores y los proyectos que sustenta a través de los saberes que valora y transmite. Las formulaciones que del pensamiento complejo han realizado Ilya Prigogine y muy particularmente Edgard Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de nuestra problemática.

Enseñando para la comprensión

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) ofrece un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad. Este enfoque didáctico concibe a la comprensión como la posibilidad de actuar flexiblemente con el conocimiento (David Perkins, 2001) Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: pensamiento y acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Paula Pogré, 2004).

El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva

propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las instituciones educativas que de lugar a otros modos de enseñar.

A modo de conclusión

Cada vez que reflexionamos sobre Educación, un primer interrogante que deberíamos plantearnos, es ¿para que educamos? Ensayar respuestas a esta primera pregunta clave supondrá vincular las posibles respuestas a los modos de entender y actuar las nociones de sujeto, sociedad, mundo, entre otras categorías fundantes de todo hacer humano. Pero pensar la educación es también pensar en un lugar y un tiempo en el cual este proceso se lleva a cabo.

La Educación parece siempre estar trabajando para el futuro. Con frecuencia no se advierte que entre el hoy y el mañana no hay solución de continuidad y que el futuro está presente en nuestro presente. En realidad, como afirma Schmucler (1997) la idea de trabajar para el futuro es una construcción del pensamiento mercantil en el que domina el concepto de acumulación. En rigor, nadie trabaja para el futuro. No hay distancia entre nuestro actuar en el mundo y nuestra responsabilidad sobre lo que el mundo será..

Un segundo e inevitable interrogante nos remite al ¿como educamos?. En una tradición educativa aún vigente se sostiene el alumno es una “hoja en blanco” que debe ser escrita por el docente. Hoy podríamos utilizar la metáfora de un disco rígido vacío, el que deberemos “formatear” con señales emitidas desde el exterior; teniendo solamente que enfrentar la diferencia entre humanos y maquinas como mecanismos de complejidad diferentes.

En esta tradición, tanto en Educación como en Comunicación, se trata de llenar algo, de transmitir información. Así Educar sería la manera de instrumentalizar la transmisión de información, muchas veces nombrada como la transmisión de conocimiento.

En Argentina, como en muchos otros países de Latinoamérica, con el manifiesto objetivo de “modernizar la educación” se han incorporado TIC’s a la educación, reforzando de esta manera la concepción instrumental de los medios y las tecnologías que hoy predominan. Desde este enfoque, las tecnologías son miradas como herramientas completamente exteriores al proceso pedagógico mismo, capaces solo de modernizarlo. Esta concepción realimenta la praxis comunicativa de un sistema educativo que aún se piensa a si mismo como mero retransmisor de saberes a memorizar y reproducir.

Pero cuando hablamos de educación superior podemos y debemos hacerlo desde un abordaje mucho más amplio que la mera transmisión de capacidades instrumentales; podemos extender el concepto a un conjunto de prácticas de apropiación y reproducción de saberes, que apunten a la comprensión crítica de la realidad histórica y todos los procesos que la dinamizan.

Educación y capacitación son conceptos claramente diferentes. Podemos decir que *“...educación es un proceso social, histórico y concreto de producción y distribución de los saberes acumulados*

que cualifican para la acción consciente en la lucha por el poder en todas sus dimensiones...”¹⁰. Por su parte la “...capacitación remite a la simple distribución de habilidades instrumentales específicas...”¹¹. Vemos entonces que si bien la educación incluye la faceta instrumental, es un concepto mucho más amplio. Por su parte las instituciones educativas –en nuestro caso la Universidad- se constituyen en el principal, no el único, ámbito social donde se realizan las prácticas educativas. Y esas prácticas pueden ser visualizadas en dos contrastantes dimensiones, pues si en un aspecto cabe aceptar que reproducen, dividen y polarizan, por otro constituyen verdaderos espacios de lucha y transformación. La Universidad y la Educación comparten sus objetivos (creación y transmisión del saber o conocimiento) y ambas son construcciones sociales que cobran sentido en la dialéctica de su realidad histórica.

Educación es un fenómeno social, gestado a partir de la manifiesta intencionalidad personal de influir en un otro concreto y personalizado. En ese acto, el educador también se constituye como persona, se humaniza activamente con el ejercicio de ese acto profundo en el que se juega eso que llamamos “formación” de un sujeto. De allí la pregunta pedagógica ¿es posible “ser” formador y no “aparecer” como tal?; ¿es posible “ser” alumno y no “aparecer” de frente, cara a cara, “encarándose” unos con otros?

Esta revalorización de la intersubjetividad adquiere particular trascendencia en la sociedad de la información, que algunos llaman de la comunicación, aunque las prácticas no se correspondan con el sentido profundo del término con que las designamos. Comunicar proviene de “poner en común”, de “comunidad”, finalmente de “unión”, y siempre referida a las personas y sus comunes vivencias.

Es en este sentido que la educación es un acto eminentemente comunicativo. Es un acto compartido. Educar es compartir. No solo los saberes, sino también los tiempos y los espacios. Frente a frente. Cara a cara, estando, los unos con los otros.

Notas

¹ Pedagogo y Magíster en Comunicación y Educación. Prof. Adjunto en Dpto. de Comunicación social Integrante del PROICO N° 4-0105. Director del Centro de Tecnología Audiovisual de la Universidad Nacional de San Luis. Argentina

² Pedagoga y Especialista en Docencia Universitaria. Prof. titular efectivo en Dpto. Educación y Formación docente. Directora del PROICO 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”. Directora del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacion de San Luis, Argentina

³ Extraído de Primera circular FADECCOS invitando al IV Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social. San Juan. Octubre de 2006.

⁴ Un caso que puede servir de ejemplo de esta propuesta, es la reforma de los planes de formación docente realizados en la Universidad Nacional de general Sarmiento en el año 2000.-

⁵ Trabajo exploratorio llevado a cabo por los alumnos Yamila Juan y Maximiliano Verdier en Octubre/noviembre de 2004, como parte de la "Practica Pre-profesional" de la carrera de Comunicación Social.

⁶ Kaplún, Mario (1998) Una pedagogía de la Comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid. pg.17

⁷ AGUERRONDO, I y POGRE, P.(2001) Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica. Buenos Aires. Troquel

⁸ GUYOT, V. (1999) "La enseñanza de las ciencias" en ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico. Año IV-Nº17. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina. Pag.23

⁹ Las formulaciones que del Pensamiento Complejo han realizado Illya Prigogyne y muy particularmente Edgard Morin en el campo de las ciencias humanas, nos permitirán introducir conceptos, principios y procedimientos de análisis y reflexión en los diversos niveles de la problemática.

¹⁰ Gentili, Pablo. Poder Económico, Ideología y Educación. Miño y Dávila. Bs.As. 1994

¹¹ Ibidem

Bibliografía

BATTRO, A Y DENHAM, P. (1997) *La educación digital*. Bs.As. Emecé

CASARES, P. (1988) "Informática, educación y dependencia". en *Diálogos*Nº 19. Lima

CASTELLS, M. (1996) *La sociedad red*. Madrid. Alianza

FAINHOLC, B. (1994) *La tecnología Educativa propia y apropiada*. Bs.As. Humanitas

FREIRE, P (1973) *¿Extensión o comunicación?* Bs.As Siglo XXI

HUERGO, J. Y OTROS (1997) *Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. La Plata. Edit.de Periodismo y Comunicación.

KAPLÚN, M.(1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Edic. de la Torre

LITWIN, E. (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Bs.As.Paidós

MARTÍN-BARBERO, J. (1988) "Euforia tecnológica y malestar en la cultura" en *Diálogos*. Lima. Nº20

MARTÍN-BARBERO, J. (2001) *La educación desde la comunicación*. Bs.As. Norma

MORIN,E. Y OTROS (2001) *Educación en la era planetaria*. Gedisa. Barcelona

OLLIVIER, B. (1999) *Comunicar para enseñar*. Edicial. Buenos Aires.

PERKINS,D. (2001) "¿Qué es la comprensión?" en *La enseñanza para la comprensión*. Stone Wiske, M. comp. Bs.As. Paidós.

PISCITELLI, A. (1992) "Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad. Explorando las fronteras del diálogo hombre/máquina" en *Diálogos de la Comunicación*. Lima. Nº32. FELAFACS

POGRÉ, P. Y LOMBARDI, G.(2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Bs.As. Papers Editores

POGRÉ, P. Y KRICHESKY, G. (2005) *Formar Docentes. Una alternativa multidisciplinar*. Bs.As. Papers Editores.

SCHMUCLER, H. (1997) "Tecnologías para la educación o educación para la tecnología" en *Memorias de la Comunicación*. Bs.As. Biblos.

STONE WISKE, (2006) M. *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Paidós. Buenos Aires.

VYGOTSKI, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.

PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS SOBRE SU PROPIA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

María Aiello¹
María Luisa Granata²

La enseñanza es una práctica compleja que necesita de reflexión e innovación en las instituciones universitarias. El aporte de nuestro trabajo a esta realidad es producir conocimiento sobre percepciones y vivencias de los estudiantes en algunos aspectos relevantes de su propia formación, que podrá constituir un punto de partida para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este estudio los alumnos plantean sus puntos de vista sobre su aprendizaje, la enseñanza, la evaluación.

A menudo se analizan formulaciones que tienen que ver con las opiniones de los docentes más que con las opiniones de los alumnos, que en definitiva son los destinatarios del sistema universitario. Por esa razón aquí escuchamos la voz de ellos que nos enfrenta a sus vivencias y experiencias y nos permite reflexionar sobre nuestra actuación como docentes.

Una de las características y condiciones básicas de identidad del estudiante universitario es justamente la de persona que se encuentra en un período de aprendizaje y de formación. Para los profesores universitarios considerar este aspecto resulta fundamental.

Tomar en cuenta la dimensión personal de cómo los alumnos aprenden, resulta muchas veces fuera del espacio de preocupaciones del profesor. Es decir que se suele generar una visión del aprendizaje como algo que depende sólo del alumno. Sin embargo el aprendizaje surge como la confluencia de las actuaciones del profesor y del alumno en el marco de una institución en la que se articulan múltiples factores de influencia.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El aprendizaje universitario

Al hacer referencia a las aspiraciones de la educación superior, se utilizan expresiones como procurar que los estudiantes adquieran un “conocimiento generador”, lleven a cabo un “aprendizaje transformacional”, “crítico”, etc.

Perkins (1999, pág. 18) expresa que conocimiento generador, es “el conocimiento que no se acumula, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él”. Los términos mencionados aluden a que todo aprendizaje tiene que servir, por lo menos, para facilitar nuevos aprendizajes, recorrer con el aprendizaje realizado

el máximo de distancia en base a lo aprendido. Alcanzar estas metas supone realizar un aprendizaje comprensivo.

Una de las deficiencias más importantes en relación a los resultados de la enseñanza es lo que se denomina conocimiento frágil. El conocimiento de los estudiantes es frágil y su fragilidad según Perkins (1999, pág. 33) tiene distintas expresiones: conocimiento olvidado, inerte, ingenuo, ritual.

Según Perkins (1999, pág. 68) “el enfoque constructivista coloca al alumno en el asiento del conductor y lo incita a encontrar su propio camino durante gran parte del proceso de aprendizaje, pero -por supuesto- siempre con la guía del maestro”.

Un elemento de gran importancia en este análisis, es la intención con que el alumno se enfrenta a la tarea (sólo de cumplir o de aprender), lo que se vincula a su motivación intrínseca y extrínseca. Si no existe motivación, no hay aprendizaje.

Los procesos utilizados en el aprendizaje dependen de la intención del estudiante, lo que da lugar a diferentes enfoques: profundo, superficial y estratégico.

El enfoque profundo supone la intención de comprender y el intento de relacionar la información nueva con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados personales. En un enfoque superficial, la intención es satisfacer los requisitos de la tarea, lo que conduce a memorizar únicamente lo que se cree que exige el docente. En el enfoque estratégico o basado en el logro, la intención es obtener el máximo rendimiento, las calificaciones más altas por el valor en sí de dichas calificaciones. En general se trata de buenos estudiantes capaces de poner en marcha estrategias muy variadas para conseguir su objetivo.

El enfoque de aprendizaje se ve influido por la percepción que tiene el estudiante de la tarea. La motivación intrínseca (o interés por la asignatura), está siempre íntimamente relacionada con un enfoque profundo. El aumento de interés, o sea la motivación intrínseca ayuda a orientar al alumno hacia una implicación personal en el aprendizaje.

Además de la motivación del estudiante, otros de los factores que inciden en el aprendizaje son la cooperación entre pares y el clima de la clase. Con respecto al primer aspecto César Coll (1990, pág. 17) destaca el valor de la cooperación en el aprendizaje señalando “la importancia de las interacciones entre iguales para la generación de conflictos sociocognitivos, definidos como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se producen en el transcurso de la interacción social”. Este concepto se relaciona con el de controversia conceptual, que se produce cuando hay incompatibilidad de ideas, informaciones, opiniones, etc., de los integrantes del grupo y además existe voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto. Rinaudo (2000, pág. 58) expresa que “las situaciones de cooperación grupal, bajo determinadas condiciones, serían movilizadoras del surgimiento de las discrepancias y la resolución de las mismas, favoreciendo así el progreso cognitivo”

La enseñanza comprensiva

La enseñanza es concebida como una actividad intencional, que no necesariamente deviene en aprendizaje o comprensión por parte del alumno.

Estimular la comprensión es una de las metas que anhela todo docente, pero quizá la más difícil de lograr. La comprensión trasciende el mero saber. Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información, sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

Blythe y Perkins (1999, pág. 40) expresan que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora”. Tales desempeños se denominan “desempeños de comprensión” y se refiere a todas las situaciones en las que el alumno usa lo que sabe en forma creativa.

La preocupación por la comprensividad en el aula y la buena práctica conduce a incorporar los aportes de Edith Litwin en relación a la importancia que en el abordaje de las prácticas de la enseñanza, reviste el modo particular en que el docente desarrolla su clase con la intención de favorecer los procesos comprensivos del alumno, construyendo la idea de configuración didáctica.

La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es uno de los elementos claves del proceso de enseñanza y de aprendizaje por la información que proporciona al profesor y las consecuencias que posee para él mismo y para sus alumnos. Una práctica de evaluación debe ser útil para comprender cómo están aprendiendo los estudiantes y orientar la enseñanza en la dirección correcta, cuando el aprendizaje no resulta satisfactorio.

ENCUADRE METODOLOGICO

El trabajo realizado se enmarca dentro de la lógica cualitativa, ya que intenta comprender cuáles son las percepciones y vivencias de los estudiantes de carreras de educación en relación a la trayectoria de su formación. El conocimiento obtenido se genera a partir de un proceso inductivo que se va delineando en un movimiento espiralado entre la empiria y la teoría.

Se trabajó con una muestra compuesta por 20 estudiantes del último curso de carreras de educación (Educación Inicial y Ciencias de la Educación) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

La información fue obtenida a partir de los relatos elaborados por los estudiantes acerca de su aprendizaje y fue complementada con entrevistas no estructuradas.

RESULTADOS

La información obtenida será presentada teniendo en cuenta los aspectos emergentes de los relatos elaborados por los estudiantes en relación a la trayectoria de su aprendizaje, los que se detallan a continuación:

1. Cómo piensan que han aprendido
2. Tipo de aprendizaje realizado
3. Cuándo consideran que han aprendido una asignatura
4. Cuáles son las experiencias más valoradas en la trayectoria como estudiante
5. Cuáles son los recursos tecnológicos en los que se ha apoyado en su aprendizaje
6. Cómo enseñan los profesores
7. Cómo evalúan los profesores
8. Qué debería cambiar en la práctica de los docentes para hacer más comprensiva la enseñanza

A continuación se explicitan cada uno de los aspectos antes mencionados y se transcriben las expresiones de los protagonistas.

I. *Cómo piensan los estudiantes que han aprendido.* En relación a este aspecto, destacan que han aprendido de: la asistencia a clases teóricas, la asistencia a las consultas, la colaboración entre pares (aprendizaje cooperativo), de las prácticas y de la bibliografía recomendada complementada con apuntes tomados de clase.

La asistencia a clases teóricas. Los estudiantes destacan la importancia de asistir a clases teóricas pero no de forma pasiva, sino formulando preguntas al docente o interviniendo con algunas reflexiones. Sin duda, cuando las explicaciones que realiza el profesor se dan en un contexto que le permite ir detectando el nivel de comprensión de los estudiantes a partir de las preguntas que le formulan, constituye uno de los aspectos más importantes de la enseñanza. Así lo expresaba un estudiante:

- “Mi forma de aprender ha sido asistir a todas las clases teóricas de cada materia, prestar atención a cada clase y participar con preguntas y/o reflexiones cuando lo creía necesario”

La asistencia a las consultas. Los alumnos consideran la asistencia a las consultas como una instancia valiosa en su aprendizaje, ya que les permite acceder más fácilmente a los textos que en ocasiones les resultaban complejos. Visualizan a los docentes como mediadores del conocimiento. Las palabras de los estudiantes lo reflejaban de este modo:

- “Durante mi transitar por la Universidad, he ido modificando mi forma de acercarme al conocimiento y así modificando mi manera de aprender. Durante los primeros años me acerqué a los textos con el sólo objetivo de buscar las respuestas marcadas por los docentes, sin una profunda reflexión,

sin leer entre líneas al autor, sin interesarme a quien pertenecía lo que leía. Pero luego, poco a poco, comencé a asistir a las consultas, primero sin la necesidad de consultar algo específico, sino sólo ir por ir, pero luego a medida que se complejizaban los textos o no encontraba fácilmente las respuestas, acudí a verdaderas consultas, esto me permitió visualizar primero, la importancia de las consultas y segundo saber cómo enfrentar los textos, ya que es una de las herramientas importantes de toda la carrera”

La colaboración entre pares y el aprendizaje cooperativo. Las narraciones construidas por los estudiantes en relación a su aprendizaje, destacan la conformación de un grupo de estudio como factor relevante en el aprendizaje. La colaboración entre compañeros les permitió debatir, discutir, intercambiar puntos de vista diferentes, etc., lo que contribuyó a generar conflictos sociocognitivos que sin duda favoreció el enriquecimiento y progreso intelectual de los estudiantes. Estas fueron sus expresiones:

- *“...También algo significativo en mi trayectoria de formación ha sido que tuve un fuerte grupo de estudio. Luego que cada miembro del grupo leía en forma individual, nos juntábamos a estudiar el tema en el grupo total. Después de haber debatido en el grupo el tema, si teníamos alguna duda, íbamos todos los miembros del grupo a consulta con los profesores responsables de cada materia”*

Las prácticas. Los estudiantes valoran también haber aprendido mediante la realización de actividades prácticas, considerándola una instancia de aplicación de la teoría.

La bibliografía recomendada complementada con los apuntes tomados de clase. En general los estudiantes señalan haber aprendido a través de la lectura de bibliografía y la toma de apuntes entre los estudiantes universitarios. Cuando estos apuntes, son ampliados en su contenido y se puede reflexionar sobre ellos, constituyen un instrumento para aprender y estudiar y no sólo un medio para registrar ideas que han de ser reproducidas en los exámenes.

2. Tipo de aprendizaje realizado. En relación a este aspecto de los relatos emerge que los estudiantes han ido llevando a cabo a lo largo de su trayectoria académica, tanto aprendizajes de tipo memorísticos como aprendizajes reflexivos. De sus expresiones se desprende que el tipo de aprendizaje parecería estar en función de lo que exige el docente: en el momento de las evaluaciones algunos docentes esperan que los alumnos escriban de memoria, dando lugar de este modo a un enfoque de aprendizaje superficial. En otros casos, los estudiantes han podido realizar un aprendizaje reflexivo, con la intención de comprender, con un enfoque profundo. Se destaca las expresiones de uno de los protagonistas:

- *“El aprendizaje es diverso en esta Institución. Si bien todos hablan del aprendizaje significativo, algunos siguen con la enseñanza mecanicista, es por eso que tomo una actitud camaleónica, depende del profesor, me transformo a su gusto”*

3. Cuándo el alumno considera que ha aprendido una asignatura. En relación a este aspecto, en general los estudiantes consideran que han aprendido una asignatura: cuando pueden recordar los conocimientos aprendidos para comprender temas nuevos y aplicarlo a nuevas situaciones, cuando pueden recordar los conocimientos aprendidos y relacionarlos con otros, cuando se apropian de los conocimientos y son capaces de explicar o ayudar a alguien a que lo entienda, cuando se realizan las evaluaciones finales o los trabajos prácticos.

Se analizan a continuación cada uno de los aspectos antes mencionados:

Quando pueden recordar los conocimientos aprendidos, para comprender temas nuevos y aplicarlo a nuevas situaciones. Los estudiantes en su mayoría piensan que cuando realmente ha habido una auténtica comprensión es posible recordar lo aprendido y aplicarlo a situaciones nuevas, poniendo en juego desempeños que favorecen la comprensión. En este sentido, la concepción que se posee sobre lo que es la comprensión, es coincidente con la adoptada en este trabajo. Así se expresaron los protagonistas:

- “He aprendido una materia cuando la puedo comprender e interpretar con hechos o situaciones reales y lo cotidianas de la sociedad. Cuando la puedo evocar para comprender temáticas nuevas y mucho más complejas. Es decir cuando puedo aplicar los conocimientos aprendidos en situaciones de la vida diaria, ya sea profesional o personal”

Quando pueden recordar los conocimientos aprendidos y relacionarlos con otros.

Aparece aquí nuevamente como un factor asociado a la comprensión, el hecho de poder recordar los conocimientos a través del tiempo, y el poder relacionarlos con otros. De este modo los estudiantes hacen referencia a desempeños que favorecen la comprensión.

- “He aprendido cuando puedo relacionarlo (el contenido) con otros contenidos de otras asignaturas y también he aprendido cuando se mencionan los contenidos y puedo evocarlos”

Quando se apropian de los conocimientos y son capaces de explicar o ayudar a alguien a que lo entienda. Como se puede observar, es recurrente en el decir de los estudiantes el “recordar los conocimientos” como indicador de comprensión, como así también el poder ayudar a alguien para que entienda determinados contenidos. Así se expresaron los alumnos:

- “Considero que aprendí cuando me apropié de esos conocimientos y cuando puedo ser capaz de ayudar a alguien a que lo entienda. También cuando recuerdo contenidos de esa materia sin dificultad”

En el momento de realizar las evaluaciones finales o los trabajos prácticos. Algunos estudiantes aluden en su relato, al momento en que consideran haber aprendido una asignatura. En este sentido señalan que son las instancias de trabajos prácticos y de evaluación final los que les han permitido tener una visión global de la asignatura. Así se expresaban los estudiantes:

- *“Considero que he aprendido una asignatura cuando puedo apropiarme del conocimiento o conocimientos centrales que la misma ofrece, cuando puedo incluir estas concepciones aportadas dentro de mi marco referencial, cuando puedo analizarlas, cuestionarlas y relacionarlas. Generalmente la fijación de estos conocimientos la he podido realizar en las instancias de evaluación final o en los trabajos prácticos, cuando éstos presentan un desafío y son significativos y no repetitivos.”*

4. Recursos tecnológicos utilizados por los estudiantes Los recursos tecnológicos que sirvieron de apoyo a los estudiantes en su aprendizaje fueron la computadora para la presentación de trabajos, Internet para realizar búsquedas bibliográficas y grabadores para el registro de clases teóricas.

5. Experiencias más valoradas en la trayectoria como estudiante. Entre las experiencias más valoradas, los estudiantes mencionan: las clases teóricas, el aprendizaje en grupo, la praxis, las actividades que implican crecimiento, las clases en las que el profesor motiva a los alumnos y los trabajos escritos.

Las clases teóricas son valoradas por los estudiantes ya que las explicaciones dadas por el profesor les sirven de base para comprender el tema. Los alumnos otorgan gran valor a las clases donde los profesores motivan a los estudiantes, permitiéndoles aprender con placer. Consideran relevantes aquellas actividades en las que ellos intervienen como sujetos activos en el aprendizaje, posibilitándoles comprensión y crecimiento personal.

Otras de las experiencias más valoradas por los estudiantes son aquellas en las que se pone en juego la interacción social, lo que les permite aprender en relación con sus pares y profesores. Por otra parte, en forma recurrente los alumnos hacen referencia al valor de las experiencias que implican desafíos, como la praxis y los proyectos de inserción en la práctica, ya que en ellos es posible vincular la teoría con la práctica.

Otras de las experiencias que, desde la perspectiva de los estudiantes, implican un desafío, es la elaboración de trabajos académicos (monografías, informes, etc.), en donde los alumnos deben materializar el propio pensamiento en la palabra escrita.

A continuación se presentan cada una de las experiencias mencionadas, acompañadas de las voces de los estudiantes.

El aprendizaje colaborativo

- *“Valoro cada conocimiento que he aprendido en mi relación con el otro (profesores, compañeros, etc). Valoro el servicio de biblioteca de la Universidad porque me ha permitido “ir más allá” en cada materia, en cada tema. Valoro los compañeros que conocí porque con ellos pude construir este camino, lo pude recorrer, transitar”*

Las actividades que implican crecimiento

- *“Valoro, las experiencias que me provocaban cambios y no las que me tenían como una alumna pasiva (sentada y escuchando dos horas a un profesor)”*

Las clases en las que los profesores motivan al alumno

- *“Valoro la enseñanza de ciertos profesores, con una metodología del placer de aprender, en donde ellos incentivan al alumno y no son meros repetidores de contenidos”*

La praxis

- *“Valoro las experiencias que implican desafíos, como la praxis, y aquellas experiencias que me permitieron ver la teoría en la realidad”.*

- *“En mi trayectoria de estudiante valoro en gran medida las experiencias de inserción a la práctica, ya que aportan un conocimiento experiencial tan rico como las teorías y materiales de estudio”*

La elaboración de trabajos escritos

- *“Otra de las experiencias que más me ha gustado por el desafío que implica es la elaboración de monografías, no es fácil expresar los pensamientos, lo que uno quiere decir desde el conocimiento que adquirió pero con sus palabras”*

- *“Valoro las actividades que implicaban un esfuerzo personal para realizar trabajos escritos”*

6. Cómo enseñan los profesores. Desde la perspectiva de los estudiantes, los modos de enseñar de los profesores, son variados. En general, se señala recurrentemente que lo hacen a través de clases expositivas. El profesor de la materia expone los temas principales que configuran los contenidos de la asignatura. Esta modalidad de enseñanza es fundamentalmente unidireccional e implica una interacción mínima con los alumnos quienes se limitan a hacer preguntas y peticiones de aclaración.

Pero los docentes enseñan también con ejemplos y contando sus experiencias. En otros casos, pasan transparencias y leen el texto, sin explicarlo.

Hay docentes que promueven la crítica, el pensamiento reflexivo, la opinión. Hay profesores que enseñan destacando los errores y debilidades de los estudiantes, lo que no contribuye a favorecer su autoestima., en tanto otros, destacan sus fortalezas. Hay docentes que poseen un discurso constructivista pero que pretenden un aprendizaje memorístico y descontextualizado.

Se transcriben a continuación algunas de las expresiones de los estudiantes que dan cuenta de lo expresado:

- *“Veo que la metodología de enseñanza varía en cada profesor, de acuerdo a su personalidad. Más específicamente las formas varían entre enseñar con ejemplos o enseñar apoyados desde la teoría, o enseñar utilizando ejemplos pero también apoyados desde la teoría. Unos enseñan aconsejando, otros*

retando, unos resaltan las fortalezas de los alumnos, otros resaltan más las debilidades, los errores. Unos se toman el tiempo necesario para trabajar o desarrollar cada temática, otros simplemente remiten al autor, señalan puntos claves y dejan el trabajo al estudio particular de cada alumno. Unos enseñan en las clases, otros en las consultas. Unos lo hacen a partir de los conocimientos previos de los alumnos, otros, a partir de explicitar la idea del autor”.

- “En general los docentes son muy parecidos en dar clases, lo que puede variar es cómo se acercan a los estudiantes.”

- “He podido vivenciar las mas diversas experiencias en cuanto a la modalidad de enseñanza y comunicación con los profesores. Ha habido algunos que por su carisma y su clara apropiación y compromiso con el conocimiento han sido muy significativos y han hecho más grato y sencillo el aprendizaje. Y ha habido muchos docentes que desvalorizan a los estudiantes y su capacidad, que aún sosteniendo un discurso constructivista pretenden aprendizajes memorísticos y descontextualizados y no conocen en la práctica la riqueza del “error constructivo” para la producción y apropiación de conocimientos. Este tipo de docente, entorpece y dificulta al alumno el poder entablar relaciones con el saber enseñado y suele generar una desacreditación no solo personal sino hacia la asignatura”

7. Cómo evalúan los profesores. A partir de los relatos elaborados por los alumnos se puede inferir, que en relación al modo de evaluar de los profesores, también se presenta una amplia variedad. Entre los aspectos que emergen de las narraciones se encuentran: cómo conciben los docentes la evaluación, para qué utilizan la evaluación, cuándo evalúan y el modo de evaluar que los alumnos consideran más adecuado.

En relación a “cómo conciben los docentes la evaluación”, algunos la realizan por ser algo obligatorio y otros, la consideran de utilidad ya que sirve de retroalimentación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con respecto a “para qué se evalúa”, algunos docentes lo hacen para acreditar o promocionar al alumno, otros para conocer cómo se va desarrollando el proceso de aprendizaje del estudiante y hay docentes que utilizan la evaluación como castigo. En lo que se refiere a “cuándo se evalúa”, se pueden distinguir por un lado, aquellos docentes que evalúan en el transcurso del cuatrimestre, intentando conocer las dificultades que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje; aluden de este modo a una evaluación formativa. Por otra parte, hay docentes que evalúan al final de cada unidad o cada curso, sin tener en cuenta el proceso seguido por el estudiante en su aprendizaje; realizan una evaluación sumativa. Con respecto al “modo de evaluar” algunos estudiantes prefieren aquellas instancias que les permiten integrar y tener una visión global de toda la asignatura.

Las expresiones que a continuación se transcriben, reflejan lo anteriormente explicitado.

- “En cuanto a las formas de evaluar, veo que las mismas dependen de la concepción de enseñanza y de aprendizaje que cada profesor tiene. Unos utilizan la evaluación como herramienta para conocer la situación de cada alumno y otros simplemente lo hacen para acreditar o promocionar a los alumnos”

- *“Con respecto a la evaluación son totalmente diferentes. Hay los que evalúan para saber cómo están los alumnos en el conocimiento, como los que evalúan porque se han enojado con los estudiantes. Las evaluaciones muchas veces dicen ser procesual, pero no lo son porque son la suma de muchas notas y no se preguntan cómo fue progresando el alumno. Están también las evaluaciones que le permiten a los alumnos autoevaluarse, donde se aprecia la evaluación como una herramienta importante ya sea para él como para el docente”*

8. Qué debería cambiar en las prácticas de los docentes para hacer más comprensiva la enseñanza. En relación a los cambios que deberían producirse para hacer más comprensiva la enseñanza, los estudiantes señalan: (a) Dedicar más tiempo a la praxis y posibilitar la articulación con la teoría; (b) Utilizar nuevos recursos para la enseñanza; (c) Propiciar el debate y la reflexión por parte de los alumnos (participación activa); (d) Crear un clima favorable para el aprendizaje; (e) Motivar al alumno; (f) Otorgar tiempo suficiente para que el alumno pueda aprender comprensivamente; (g) Tener en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar y no solo el cumplimiento del desarrollo de los contenidos del programa, (h) Favorecer la actualización de los docentes; (i) Cambiar las condiciones de trabajo docente.

Los estudiantes lo expresaron con estas palabras:

- *“Debería cambiar el modo de dar clases, por ejemplo: basta de profesores sentados que pasan filminas y leen. También usar recursos nuevos para la enseñanza. Finalmente creo que unir teoría práctica ayudaría a hacer sin lugar a dudas más dinámico y comprensivo el proceso de aprendizaje”*

- *“Para que la enseñanza sea más comprensiva, se debería propiciar más clases donde se pueda debatir y reflexionar sobre los textos y no escuchar todas las clases al profesor explicando y transmitiendo”*

- *“Para mí los docentes con el fin de mejorar su práctica y que los alumnos aprendan más comprensivamente deberían partir de una buena relación. Esta es clave y determina el clima de aprendizaje que motivará al alumno a querer aprender, a estudiar para aprender y no solo para aprobar y sacarse la materia de encima. También deberían actualizarse y hacer una adecuada selección de la bibliografía para que el alumno pueda tener tiempo de leerla y comprenderla”*

- *“En cuanto a la práctica de los profesores, pienso que lo que debería cambiar son las condiciones en las que trabaja. Muchas de las prácticas están limitadas por las condiciones precarias en las que trabaja”*

A modo de Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten desentrañar algunos aspectos relevantes en relación a cómo los estudiantes perciben su proceso de aprendizaje. No se aprende sólo información, también a través de las prácticas de enseñanza se aprenden los valores presentes en las mismas.

Los alumnos consultados piensan que aprenden a través de un proceso que va enriqueciendo progresivamente sus recursos previos y que además se trata de un proceso complejo y mediado pero que la mediación no es sólo cognitiva sino también afectiva. Se reclama sobre la necesidad de poner el foco en el trabajo intersubjetivo y en la necesidad de proveer de herramientas a los estudiantes para el hacer conjunto y en colaboración.

El aprendizaje es pues, en sentido estricto, una actividad de quien aprende y sólo de él. Pero siendo esto cierto no lo es menos el hecho de que en un contexto didáctico, el aprendizaje es efecto de un proceso vinculado a la enseñanza. Es también producto de la práctica del alumno, del tipo de trabajo que se le solicite realizar, de las condiciones y el contexto en el que debe hacerlo. Se construye a partir de un proceso interactivo de un sistema de relaciones complejas.

Los diferentes modelos de enseñanza que se llevan a cabo en la Universidad transmiten todo el conjunto de valores, perspectivas e intereses propios del contexto en que se producen. Una preocupación básica para quienes desarrollan el trabajo formativo en la Universidad debe ser la reconsideración constante de los procesos y estrategias a través de las cuales los estudiantes llegan a lograr un aprendizaje profundo y comprensivo. Sólo teniendo un claro conocimiento de esos procesos estaremos en condiciones de poder mejorarlos. Este es un tema clave para la docencia universitaria.

Es importante entender que los estudiantes son sujetos con ideas, creencias, intereses, demandas propias, por lo que conviene preguntarse quiénes son, de dónde vienen, a qué aspiran, qué necesitan para aprender, cómo se acercan al conocimiento, con qué procedimientos, etc. Estas preguntas constituyen algunas de las posibles cuestiones a reflexionar, cuando nos centramos en el para qué de la enseñanza universitaria.

Notas

¹ Mgter en Didáctica de la UBA. Especialista en Didáctica. Licenciada y Profesora en Pedagogía. Profesora Titular del Área de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L. Codirectora del PROICO 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”

² Docente e investigadora de la UNSL. Especialista en Didáctica (UBA). Prof. Titular Efectiva, FCH. Integrante del PROICO 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”. Directora del Proyecto de Innovación Educativa “La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales. Discursos, metodologías y prácticas.”

Bibliografía

COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (comp.) (2000). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- PERKINS, D. (1999). *La escuela inteligente*. España: Gedisa.
- RINAUDO, M.G. Y VELEZ, G. (2000) *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba: Ediciones Educando.
- STONE WISKE, M. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- STONE WISKE, M. (1999) (comp.) *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- TISHMAN, S., PERKINS, D. Y JAY, E. (1994). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- ZABALZA, M. (2004), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INNOVADORAS COMO GENERADORAS DE PROCESOS COMPRESIVOS EN EL AULA UNIVERSITARIA

María Aiello¹

Características del aprendizaje universitario

Al hacer referencia a las aspiraciones de la educación superior, se utilizan frecuentemente expresiones tales como “procurar que los estudiantes adquieran un conocimiento generador”, “lleven a cabo un aprendizaje transformacional”, “crítico”, etc.

Perkins (1999)² expresa que conocimiento generador, es “el conocimiento que no se acumula, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él”. Brockbank y Mc Gill (2002)³ señalan que aprendizaje transformacional, es una expresión que se relaciona con el “efecto que potencialmente, éste produce en el aprendiz”. Estos términos aluden a que todo aprendizaje tiene que servir, por lo menos, para facilitar nuevos aprendizajes; recorrer con el aprendizaje realizado, el máximo de distancia en base a lo aprendido.

Alcanzar estas metas supone realizar un aprendizaje comprensivo, sin embargo a menudo se pone en evidencia que el aprendizaje que generalmente llevan a cabo los estudiantes es un aprendizaje memorístico y mecánico.

Una de las deficiencias más importantes en relación a los resultados de la enseñanza es lo que se denomina conocimiento frágil. El conocimiento de los estudiantes es frágil y su fragilidad según Perkins (1999)⁴ tiene distintas expresiones:

a. Conocimiento olvidado: Muchas veces los estudiantes no recuerdan los conocimientos que alguna vez aprendieron; esto hace referencia a un problema de retención del conocimiento.

b. Conocimiento inerte: En ocasiones los alumnos pueden recordar los conocimientos adquiridos en un examen, pero son incapaces de aplicarlos en situaciones nuevas. Esto se vincula a la dificultad para usar activamente lo que supuestamente han aprendido.

c. Conocimiento ingenuo: Este tipo de conocimiento es resultado de una comprensión deficiente por parte del estudiante, ya que al solicitársele algún tipo de explicación o interpretación, se observa que sus teorías ingenuas no se han modificado con la enseñanza, sino que permanecen intactas. El bajo nivel de comprensión alcanzado no es suficiente para modificar sus concepciones originales.

Pero no sólo se detectan dificultades en el conocimiento de los estudiantes, sino que a esto se agrega que los alumnos no saben pensar con los conocimientos que van adquiriendo, por lo que su pensamiento se caracteriza como un pensamiento pobre. Esta deficiencia forma parte del uso activo del conocimiento.

Resnick (1999)⁵, señala como características del pensamiento de orden superior, las siguientes: “es no algorítmico, tiende a ser complejo, ofrece soluciones múltiples, involucra interpretaciones y juicios matizados, implica la aplicación de criterios múltiples, incluye a menudo, incertidumbre, exige autorregulación, es esforzado”.

El pensamiento de nuestros estudiantes generalmente no refleja estas características, tal vez en parte porque desde la enseñanza no se proponen actividades que impliquen ir más allá de la simple memorización.

La fragilidad del conocimiento (problemas de retención, de comprensión y de uso del conocimiento adquirido) y un pensamiento pobre, constituyen factores que obstaculizan el rendimiento de los estudiantes a lo largo de la carrera. Estas deficiencias que se traducen en un rendimiento académico bajo, muchas veces contribuyen en buena medida a que los estudiantes no avancen en sus estudios a un ritmo adecuado.

Frente a la situación problemática planteada, surge el interrogante ¿de qué modo puede promoverse y estimularse un aprendizaje que satisfaga las características de un conocimiento generador, de un conocimiento transformacional?. Responder este interrogante lleva a reconocer que es necesario favorecer un aprendizaje reflexivo, donde se dé un lugar primordial al pensamiento, a la comprensión, y no a la memoria.

La reflexión debería ser el centro del proceso de aprendizaje. De nada sirve depositar conocimientos en la mente de los estudiantes si dichos conocimientos no se pueden emplear eficazmente. Es necesario entonces construir una cabeza bien hecha, una mente autorreflexiva, que se observe a sí misma poniendo en juego una capacidad metacognitiva.

Los estudiantes aprenden reflexionando sobre el contenido de la enseñanza y relacionando lo aprendido con el conocimiento que ya se posee. El caudal de conocimientos, experiencias y vivencias previas, constituye el bagaje que permitirá dar sentido a lo nuevo.

Un aprendizaje que intente obtener un conocimiento generador, transformacional, está asociado a lo que se denomina enfoque de aprendizaje profundo. Entwistle (1998)⁶ distingue entre enfoque de aprendizaje profundo y enfoque superficial, señalando como características del enfoque profundo, las siguientes: a. intención de comprender, b. fuerte interacción con el contenido, c. relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, d. relación de conceptos con la experiencia cotidiana, e. relación de datos con conclusiones.

En cambio, como notas distintivas del enfoque superficial el autor señala: a. intención de cumplir los requisitos de la tarea, b. memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes, c. encarar la tarea como imposición externa, d. focalizar los elementos sueltos sin integración..., entre otras.

Estimular la comprensión es una de las metas que anhela todo docente, pero quizás la más difícil de lograr. Este creciente interés se debe a que en nuestros días los especialistas en educación reconocen que la enseñanza que reciben nuestros alumnos no es satisfactoria dado que no favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, la capacidad para resolver problemas ni los prepara adecuadamente para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Perrone (1999)⁷ al respecto expresa “Una vez más los críticos escolares están pidiendo que los alumnos vayan más allá de los hechos, para convertirse en personas capaces de resolver problemas y en pensadores creativos que vean posibilidades en lo que están estudiando y que aprendan cómo actuar a partir de sus conocimientos”

La comprensión trasciende el mero saber. Cuando se entiende algo, no sólo se tiene información, sino que se es capaz de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

Blythe y Perkins (1999)⁸ expresan que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora”.

Tales desempeños se denominan “desempeños de comprensión” y se refieren a todas las situaciones o actividades en las que el alumno usa lo que sabe de una manera creativa .

En un estudio titulado “Percepciones y vivencias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis sobre su propia experiencia de aprendizaje”⁹ , cuya información fue obtenida a partir de los relatos elaborados por veinte estudiantes del último curso de carreras de Educación (Educación Inicial y Ciencias de la Educación) acerca de su propia formación y complementada con entrevistas no estructuradas; se puso de manifiesto que una de las categorías emergentes fue “el tipo de aprendizaje realizado” En relación a este aspecto, de los relatos surge que las experiencias que los estudiantes han llevado a cabo a lo largo de su trayectoria académica han sido variadas, ya que se menciona tanto el aprendizaje de tipo memorístico, como el aprendizaje reflexivo. De sus expresiones se desprende que el tipo de aprendizaje parecería estar en función de lo que exige el docente: en el momento de las evaluaciones algunos docentes esperan que los alumnos escriban de memoria, dando lugar de este modo a un enfoque de aprendizaje superficial. En otros casos, los estudiantes expresan que han podido realizar un aprendizaje reflexivo, con la intención de comprender, es decir con un enfoque profundo.

Otra de las categorías encontradas en el trabajo citado anteriormente fue: “cuándo un alumno considera que ha aprendido una asignatura”. Al respecto, en general los estudiantes consideran que han aprendido una asignatura cuando pueden recordar los conocimientos aprendidos para comprender temas nuevos y aplicarlo a nuevas situaciones, cuando pueden recordar los conocimientos aprendidos y relacionarlos con otros, cuando se apropian de los conocimientos y son capaces de explicar o ayudar a alguien a que lo entienda.

Cómo favorecer los procesos comprensivos en los estudiantes

Algunas dimensiones de análisis

Una manera de aproximarnos a las condiciones que pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es tener en cuenta algunas dimensiones de análisis que a continuación explicitamos:

1. La motivación intrínseca y extrínseca

El aprendizaje es un proceso guiado por una motivación. La motivación es lo que el estudiante aporta a la situación de aprendizaje.

Que el alumno se encuentre o no motivado no es responsabilidad suya únicamente, el docente juega aquí un rol muy importante.

La motivación que el alumno tenga, ya sea intrínseca o extrínseca es lo que lo va a llevar a enfrentar la tarea de modo diferente: ya sea con la intención de comprender o con la intención de cumplir sólo con los requisitos de la tarea solicitada.

Según cual sea su intención, enfrentará la actividad ya sea con un enfoque superficial o con un enfoque profundo, en los términos de Entwistle.

La motivación intrínseca es algo que se construye en la situación de enseñanza y de aprendizaje y tiene que ver con el interés por la asignatura. La motivación extrínseca, se vincula a recompensas externas como sería la obtención de una buena calificación.

Dado que sin motivación no hay aprendizaje, es necesario generar, desde la enseñanza, acciones tendientes a fomentar fundamentalmente el interés intrínseco, que constituye el motor para que los estudiantes puedan encarar el aprendizaje con la intención de comprender. Se deben proponer actividades que resulten atractivas e interesantes al alumno a fin de despertar el interés por la actividad misma que se está realizando.

2. Actividades propuestas desde la enseñanza

El docente debe plantear actividades que favorezcan el desarrollo de desempeños de comprensión en el alumno, actividades que representen algún desafío para el estudiante.

Ciertas actividades como por ejemplo, “exponer sobre un tema”, sólo exigen recordar lo que dicen los textos, contribuyendo de este modo, a ejercitar la memoria. Es conveniente solicitar al alumno tareas tales como explicitar puntos de vista, fundamentar, adoptar una postura crítica, explicar, relacionar, etc., que implican ir más allá de la mera memorización.

Cuando se proponen actividades para realizar en forma grupal, éstas pueden constituir un valioso recurso ya que se favorece el debate, el intercambio y la confrontación de los distintos puntos de vista entre sus integrantes, provocando de este modo un conflicto sociocognitivo que puede conducir al desarrollo intelectual del estudiante.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la actividad propuesta que pudo resultar enriquecedora, pierde gran parte de su valor potencial en virtud del modo particular de organización que adopta el funcionamiento del grupo.

3. La explicación docente en las propuestas de enseñanza

La explicación constituye un aspecto fundamental de la enseñanza. Brown (1987)¹⁰ señala que “la explicación consiste en la exposición oral de un texto seguido de un comentario. En una explicación normalmente son los receptores los que toman notas de la información que proporciona el profesor, sobre un tópico o tema. El propósito de la explicación es la conducción de la información, generar la comprensión y estimular el interés (...). El proceso de la explicación incluye la estructuración y conducción de ideas, procedimientos y datos a un grupo, el cual acepta, interpreta y responde a los mensajes recibidos. Los valores y actitudes también se pueden transmitir o no intencionalmente a los alumnos a través de la explicación”

A veces, las explicaciones de temas nuevos brindadas mediante clases expositivas, dejan escaso margen de participación al estudiante, en estos casos no tiene el docente la posibilidad de detectar cuáles son los puntos de confusión y poder clarificarlos, es decir carece de elementos para determinar el grado de comprensión que están alcanzando sus alumnos.

En muchas oportunidades, el docente, preocupado por cumplir con un programa extenso, en su totalidad, avanza en el tratamiento de los temas, siguiendo un desarrollo lineal y sin tener en cuenta el grado de comprensión del alumno. En estos casos, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje siguen carriles separados e independientes. Para que se produzca un aprendizaje comprensivo, el proceso de enseñanza debe tener en cuenta y acompañar el proceso de aprendizaje del alumno.

Pero no sólo es tarea del docente explicar nuevos contenidos, sino que también debe volver a explicar las ideas ya conocidas por los estudiantes. Generalmente los desempeños de los alumnos evidencian problemas de retención, es decir ponen de manifiesto haber olvidado los conocimientos aprendidos anteriormente. Es conveniente que, desde la enseñanza y utilizando como recurso una buena explicación, se retomen esos conceptos ya sea para ayudar a que el alumno desarrolle su capacidad de comprensión, o para resituarlos en el nuevo contexto de aprendizaje.

4. El diálogo reflexivo

Brockbank y Mc Gill señalan que la clave para promover un “aprendizaje transformacional” está en la naturaleza del aprendizaje y en las interacciones y relaciones entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes.

El contexto en que se produce el aprendizaje es fundamental porque el aprendizaje transformacional requiere no sólo de la posibilidad de que el estudiante reflexione por su cuenta sobre su aprendizaje, sino también con otros. “Dada la naturaleza socialmente construida del saber, y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente un proceso social” (Brockbank y Mc Gill, 2002)¹¹

Esto demuestra la importancia de las relaciones en la construcción del aprendizaje. Con el término relaciones, las autoras hacen referencia a las situaciones que se crean cuando los profesores y alumnos (y entre los mismos estudiantes) pueden reflexionar activamente sobre las cuestiones

y materiales que manejan. Lo más importante de la relación que se crea es el diálogo entre el profesor y los alumnos. Mediante un diálogo con los demás, que sea reflexivo, se crean las condiciones de un aprendizaje reflexivo.

Para que se produzca el diálogo reflexivo, el profesor se relaciona con los estudiantes convirtiéndose en facilitador del aprendizaje. El centro de atención es el aprendizaje de los alumnos y el modo en que lleguen a comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados presentes en el material.

Al hablar de diálogo reflexivo entonces, se hace referencia a una relación emergente que pueda promover las condiciones del aprendizaje transformacional.

Hay técnicas que promueven el aprendizaje reflexivo como hacer preguntas, resumir o dar información sobre las actuaciones de los alumnos. Las técnicas de preguntas y de retroinformación son fundamentales en la actuación del docente y constituyen una parte importante de la facilitación eficaz.

La finalidad de las preguntas es capacitar al estudiante para que reflexione sobre su trabajo académico, elabore sus propios planes y proponga soluciones.

En lo que se refiere a la retroinformación y la evaluación son importantes para ayudar a los alumnos a progresar, aprender de sus errores y promover la capacidad para pensar sobre su trabajo.

El papel tradicional del docente ha sido dar retroinformación más que recibirla, pero en este sentido, consideramos que es necesario asumir un proceso bidireccional, es decir, de dar y recibir retroinformación.

Perkins (1999)¹² utiliza la expresión “realimentación informativa” para referirse a consejos claros y precisos para que el alumno mejore el rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz.

Para que el estudiante comprenda, necesita de criterios, realimentación y oportunidades para ocuparse activa y reflexivamente de su aprendizaje, lo que implica efectuar una evaluación diagnóstica continua. Este proceso de evaluación diagnóstica continua, no sólo debe suministrar a los alumnos realimentación sobre su trabajo para mejorarlo, sino que también debe permitir evaluar el grado de desarrollo alcanzado en su comprensión.

Es necesario entonces, integrar la realimentación a la tarea que se está realizando para que el alumno pueda desarrollar la comprensión de un contenido específico.

Desde la perspectiva que venimos analizando, enseñanza, aprendizaje y evaluación son tres procesos que se articulan y resultan inseparables.

Consideramos que lo que hemos denominado el diálogo reflexivo es quizás el aspecto más importante para intentar mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. No desconocemos, sin embargo las dificultades de esta tarea. La labor de realimentación es difícil de concretar cuando se cuenta con un grupo numeroso de alumnos y escaso personal docente. Es una actividad

que efectivamente lleva mucho tiempo, pero si no realizamos un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes es difícil saber qué cosas están comprendiendo y cuáles les resultan difíciles.

Sin duda las consideraciones realizadas generan un conjunto de ideas e interrogantes, a partir de los cuales es necesario repensar nuestro quehacer cotidiano y proponer estrategias alternativas de enseñanza que permitan mejorar nuestras prácticas y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

Las prácticas innovadoras y las nuevas tecnologías

En el estudio anteriormente citado sobre las “Percepciones y vivencias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, sobre su propia experiencia de aprendizaje” resulta importante señalar que otra de las categorías emergentes de los relatos fue “Cómo enseñan los profesores”. Desde la perspectiva de los estudiantes, los modos de enseñar de los profesores, son variados. En general, se señala recurrentemente que lo hacen a través de clases expositivas. El profesor de la materia expone los temas principales que configuran los contenidos de la asignatura. Esta modalidad de enseñanza es fundamentalmente unidireccional e implica una interacción mínima con los alumnos quienes se limitan a hacer preguntas y peticiones de aclaración. Pero los docentes enseñan también con ejemplos y contando sus experiencias. En otros casos, pasan transparencias y leen el texto sin explicarlo. Hay docentes que promueven la crítica, el pensamiento reflexivo, la opinión. Hay profesores que enseñan destacando errores y debilidades de los estudiantes, lo que no contribuye a favorecer su autoestima; en tanto otros, destacan sus fortalezas. Hay docentes que poseen un discurso constructivista pero que pretenden un aprendizaje memorístico y descontextualizado, poniendo en evidencia cierta incoherencia entre el decir y el actuar.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los cambios que deberían producirse para hacer más comprensiva la enseñanza son: dedicar más tiempo a la praxis, utilizar nuevos recursos, posibilitar la articulación teoría práctica, propiciar el debate y la reflexión por parte de los alumnos, crear un clima favorable para el aprendizaje, motivar al alumno, otorgar tiempo suficiente para que el estudiante pueda aprender comprensivamente, propiciar la actualización de los profesores, cambiar las condiciones de trabajo docente.

De este modo, como señalan los estudiantes, la incorporación de nuevos recursos en la enseñanza podrían favorecer los procesos comprensivos del alumno.

El concepto de innovación en la enseñanza se vincula muchas veces a la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. Litwin (2000)¹³ señala que “las innovaciones se suelen definir como una nueva propuesta que incluye un mejoramiento en el sistema educativo o en las prácticas del aula”

En el contexto del Proyecto de Investigación “Las prácticas educomunicacionales, su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”, se elaboraron varios artículos destinados a poner de relieve la importancia que tiene el uso de las nuevas tecnologías en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, para favorecer los procesos comprensivos del estudiante.

En nuestros días, la tecnología impacta en la cultura generando nuevas formas de comunicación y nuevos modos de acceder y producir conocimientos. La irrupción de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad ha sido sorprendente y desde la educación no se puede permanecer ajeno a ello.

Generar procesos de aprendizaje utilizando las nuevas tecnologías que fueron configurando las mentes de los estudiantes a lo largo de su vida y son las experiencias (“estructuras de acogida” en términos de Halwachs) con que enfrenta la construcción del conocimiento, es el desafío del docente en la actualidad. Como señala Litwin (2000)¹⁴ “Desconocer la urdimbre que la tecnología, el saber tecnológico y las producciones tecnológicas tejieron y tejen en la vida cotidiana de las y los estudiantes nos haría retroceder a una enseñanza que paradójicamente no sería tradicional, sino ficcional”

A continuación se realiza un comentario de algunos de los artículos mencionados:

- **“El video y su utilización como herramienta favorecedora de los procesos comprensivos del estudiante. Una experiencia en el aula universitaria”¹⁵.**

Los veloces avances tecnológicos generan nuevas formas de comunicación donde la imagen ocupa un lugar de privilegio y determinan el manejo de nuevos códigos lingüísticos y comunicacionales. Es tarea del docente hacer que los estudiantes se transformen de meros espectadores pasivos en espectadores activos. De allí que su rol en el proceso de alfabetización vinculada al empleo de nuevas tecnologías, sea de gran importancia. La utilización del video en el aula presenta algunas ventajas, entre las que se destacan: favorece la motivación, la comprensión y es un soporte que resulta familiar a los alumnos. En general los estudiantes en la actualidad tienen una predisposición muy favorable hacia todo lo visual.

En este trabajo se realiza la descripción de una experiencia de visionado de un video sobre el tema “La observación”, llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Los participantes fueron alumnos que cursaban el “Taller de investigación de la práctica docente”, que se dicta para segundo año de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

La utilización del video se enmarcó en una estrategia didáctica cuya configuración estuvo orientada a favorecer los procesos comprensivos del estudiante. Previo al visionado del video se establecieron –teniendo en cuenta los lineamientos del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión- las metas de comprensión y luego un conjunto de actividades relacionadas con ellas que los alumnos debían realizar durante y al finalizar el visionado.

Concluida la experiencia se realizó una evaluación de la misma por parte de los alumnos, destacándose lo siguiente:

- El visionado del video contribuyó a favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Sirvió para aclarar ideas, ampliar y comprender la teoría dada en clase y para complementar la bibliografía ya vista.

- El video es considerado como una forma de aprender más dinámica por sus imágenes que llaman la atención, y es más entretenido, ya que no es habitual ver un video, lo que habla de su poder motivador.

- Si bien la mayoría de los estudiantes prefieren aprender a través de un video, también se otorga gran importancia a su uso en forma complementaria, junto al libro de texto. Se destaca que el texto permite la lectura y relectura para comprender mejor el contenido y el video presenta imágenes que quedan impresas en la memoria.

En conclusión, cuando la utilización del video se enmarca en una estrategia didáctica diseñada de modo tal que resulte motivadora y promueva la participación activa del estudiante, contribuye de alguna manera a favorecer los procesos de comprensión.

- “Las experiencias de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en relación al medio televisivo: su influencia en la configuración de sus universos culturales”¹⁶

La televisión es actualmente una herramienta cultural de gran importancia, ya que generalmente el tiempo que los jóvenes pasan frente al televisor es mayor que el que pasan en la escuela o comparten con sus familias. Las instituciones educativas siempre han tenido como una de sus metas principales, la alfabetización en la comunicación escrita. A través del tiempo, el predominio de los distintos medios de comunicación ha llevado al desarrollo de algunas habilidades perceptivas y mentales y al olvido de otras. La televisión es el resultado de la convergencia del sonido y la imagen, lo que significa que emite sus mensajes de manera visual y acústica. A esto obedece en parte, el gran atractivo e influencia que ejerce la televisión sobre las personas.

La televisión “se dirige a unos esquemas mentales, a unas capacidades cognitivas y a unas sensibilidades existentes previamente en el individuo. Pero al mismo tiempo la televisión potencia y modifica estos esquemas, estructuras, capacidades y sensibilidades”.¹⁷

La televisión modifica los hábitos perceptivos de las personas al generar una hiperestimulación sensorial, la que ofrece una visión fragmentada, compartimentada y selectiva de la realidad. La modificación de las experiencias perceptivas por influencia de la televisión, lleva aparejada una modificación de los procesos mentales. El uso del libro pone énfasis en la reflexión, mientras que la televisión privilegia la gratificación sensorial, visual y auditiva.

Desde esta perspectiva se entiende por universos culturales, el modo particular en que las estructuras perceptivas, los esquemas mentales, las capacidades cognitivas y las respuestas afectivas o emotivas, son, en alguna medida, configuradas por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Es importante que el docente al proponer sus estrategias de enseñanza, conozca el modo en que los esquemas perceptivos y los procesos mentales de los sujetos han sido configurados por el medio televisivo.

El objetivo del trabajo fue describir las experiencias de los estudiantes de segundo año del Profesorado de Educación Inicial, en relación al medio televisivo. Se trabajó con una muestra accidental de 69 estudiantes a quienes se aplicó un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas.

Los resultados obtenidos muestran que el 93% de los estudiantes siente atracción por la televisión, considerándola en su mayoría fundamentalmente como un entretenimiento, una distracción y un medio que sirve para informar. Los códigos del lenguaje audiovisual no requieren un conocimiento especializado para su comprensión (como en el alfabeto textual); sus códigos de representación, las imágenes, al imitar la realidad, seducen más fácilmente al espectador.

La información obtenida muestra que si bien los estudiantes seleccionan los programas para ver, pasan en promedio cuatro horas diarias frente al televisor. El estar frente al televisor les impide realizar otras actividades, entre ellas “estudiar” que se menciona como la más importante.

Los programas mas vistos son las novelas y los noticieros. A la mayoría de los estudiantes no les agradan aquellos programas televisivos donde se produce un cambio de imagen de modo acelerado, ya que, como ellos mismos expresan, no pueden establecer conexiones entre las imágenes, no encontrándole sentido a lo que observan y disminuyendo por consiguiente la atención. De esto se desprende que si bien el lenguaje de la imagen favorece el pensamiento asociativo, esto no ocurre cuando las imágenes se suceden a ritmo acelerado.

La información obtenida destaca como relevante la práctica del zapping; la hiperestimulación sensorial acaba produciendo en el joven espectador voracidad sensorial, ofreciendo una visión fragmentada de la realidad. Pero frente a la hiperestimulación sensorial, el silencio se convierte para muchos jóvenes (52%) en algo que debe rescatarse, especialmente para la realización de tareas intelectuales. El silencio sirve para generar el diálogo interior, para ampliar la autoconciencia y la reflexión. El silencio limpia de estímulos y ruidos la mente y prepara para poder percibir otras cosas y activar otras formas de pensamiento.

En las prácticas docentes están prácticamente ausentes los procesos basados en las formas culturales de lo audiovisual. Los docentes obvian el desarrollo de una alfabetización en los alumnos relacionada con la imagen. De allí que sea necesario comprender que los procesos perceptivos y mentales de los estudiantes han sido en alguna medida configurados por el medio televisivo, a fin de que esto sirva de punto de partida al docente para proponer las estrategias de enseñanza en el aula.

- “La influencia de la televisión y su papel en la configuración de los universos culturales de los espectadores”¹⁸

El lugar privilegiado que ocupa la televisión en nuestras vidas y en nuestra organización familiar, hace que su influencia constituya un factor relevante en la configuración de los universos culturales de los espectadores. Es importante que el docente comprenda el papel que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación desempeñan en la configuración de los esquemas perceptivos y los procesos mentales de los estudiantes para poder así diseñar propuestas de enseñanza acordes a esa situación.

La televisión cumple una importante función social, informando, esta función va más allá de los espacios estrictamente informativos, hay muchos programas que presentan la realidad política, económico, social y cultural del país. La televisión cumple también la función de entretener, aunque es necesario generar una actitud crítica frente a la calidad de los programas. Otra función es la educativa/formativa, la que se cumple, no sólo a través de los programas educativos, sino a través de informaciones que ayudan a comprender el mundo en que vivimos.

Sin embargo, los medios de comunicación social, no sólo cumplen la función de informar, entretener y educar, sino que pueden convertirse en manipuladores de la opinión pública cuando transmiten información distorsionada. La mejor manera de evitar la manipulación de los medios es ejercitar nuestro juicio crítico ante lo que nos transmiten.

La televisión influye en los espectadores configurando su personalidad. Predispone, condiciona y genera actitudes, conductas, formas de pensar, gustos, costumbres y modas. La televisión genera imitación y asunción acrítica de los modelos y valores que propone. Por otra parte, la televisión interviene como un factor importante en la determinación de conductas violentas y alienta la propensión al consumo.

La publicidad y los anuncios pueden influenciar en la identidad, el lenguaje, la adquisición de hábitos, la copia de modelos, el conformismo, la persuasión, los prejuicios, los estereotipos, etc.

Ferrés (1994)¹⁹ señala que “Algunos teóricos no dudan en afirmar que lo específico televisivo, la esencia de la televisión, lo que la define como medio, es la publicidad”

El objetivo del estudio fue indagar, desde la perspectiva de los estudiantes de segundo año de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, aspectos vinculados a la influencia que la televisión ejerce sobre los espectadores.

La muestra de tipo accidental, estuvo constituida por 69 estudiantes de sexo femenino, cuya edad promedio era de aproximadamente 24 años. El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por un conjunto de ítems, ante los cuales el estudiante debía seleccionar una alternativa o bien elaborar una respuesta.

Los resultados obtenidos muestran que un alto porcentaje de estudiantes (80%) considera que la televisión modela las conductas de las personas, ya que tiene una gran influencia dado que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo. En algunos casos lo hace de modo negativo incitando a la violencia, el odio, la falta de respeto. En otros casos, adoptando formas de vestir, hablar, actuar. La

publicidad y los mensajes subliminarios contribuyen a ello, por lo que es necesario adoptar una actitud crítica frente a lo que se ve en la pantalla.

La televisión influye también en los hábitos de la gente como lo expresa el 74% de los estudiantes, especialmente en la forma de vestirse, el lenguaje, formas de vida, horarios, actitudes, prioridades, etc.

La televisión también permite formar opinión, ya que presenta temas y programas que contribuyen a posicionar a las personas, como lo afirma el 72% de las alumnas.

Con respecto al consumo, el 83% de los estudiantes expresa que la televisión a través de las publicidades ha fomentado el consumo especialmente de aquellos productos referidos a bajar de peso, la caída del cabello, dejar de fumar, etc. Sin embargo, sólo un 22% ha adquirido productos por influencia de la televisión.

La publicidad influye, para el 94% de los estudiantes, en el modo en que tenemos que alimentarnos, vestirnos, hablar, etc.; dicha influencia está relacionada con la edad, la personalidad y el número de horas que las personas pasan frente al televisor.

Por otra parte, los resultados obtenidos muestran que el 93% de los estudiantes no toman como modelo las imágenes o personajes favoritos de la televisión, adoptando una postura crítica al señalar que no hay ejemplos a seguir; que todos actuamos de manera diferente y que cada uno tiene su propia personalidad. También se evidencia una actitud crítica cuando se señala que la televisión muestra las cosas en forma distorsionada, presentando lo que le conviene o lo que más rating da, ya que persigue intereses económicos.

- “La utilización y valoración que los estudiantes universitarios realizan de la computadora e Internet como herramientas de aprendizaje y comunicación”²⁰

El objetivo de este trabajo fue indagar acerca de la utilización y valoración que los estudiantes universitarios realizan de la computadora e Internet. Se trabajó con una muestra de veinte estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis, a quienes se aplicó un cuestionario.

Con el desarrollo de las computadoras personales, se expandió la industria del software, promoviendo una variedad de herramientas informáticas, siendo el procesador de textos, el de mayor nivel de aceptación. Por otra parte, de los grandes descubrimientos de los últimos tiempos, quizás ninguno ha desempeñado un rol tan decisivo en los cambios de nuestra sociedad como el uso de Internet. Internet constituye un canal de comunicación escrita, visual, sonora, haciendo posible la comunicación y la relación interpersonal asincrónica o sincrónica, permite compartir y debatir ideas y facilita el trabajo cooperativo. Por otra parte, Internet es, entre las nuevas tecnologías, la que más se ha extendido como fuente de información. Es además una herramienta que por su novedad y por su uso cada vez más amplio en la vida cotidiana, resulta motivadora para el estudiante. Pero es necesario formar al alumno en el uso crítico de Internet como fuente de información, señalando sus ventajas e inconvenientes.

La línea de trabajo que da lugar al presente estudio se enmarca en el siguiente supuesto: “La relación de los sujetos con los medios y los lenguajes que mediatizan el conocimiento posibilita un diálogo comunicativo-reflexivo, si posee una intencionalidad educativa para la comprensión”²¹

Kaplún (2006)²² señala que “En relación a las nuevas tecnologías, hay que centrar la atención en las concepciones pedagógicas y comunicacionales que sustentan su uso y en los modos de relacionar comunicación y educación. En términos generales, se puede afirmar que a cada modelo educativo, corresponde un modelo de comunicación”.

Los resultados obtenidos en este estudio, ponen en evidencia que la computadora e Internet, se han constituido en herramientas que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Se destaca fundamentalmente el uso de Internet como fuente de información y secundariamente, como medio de comunicación. Pero si bien los estudiantes otorgan importancia a la función informativa de Internet, valorizan también la búsqueda de información en bibliotecas y la necesidad de poder utilizar complementariamente distintas fuentes. Se señala que el inconveniente más importante al efectuar la búsqueda en Internet es el tipo de información que se obtiene, lo que estaría poniendo en evidencia el reconocimiento por parte de los estudiantes, de la necesidad de realizar una evaluación crítica del material.

La búsqueda de información en Internet es una tarea que generalmente se hace en forma individual, situación que, del algún modo, ofrece menores posibilidades de enriquecimiento cognitivo que el que podría promoverse a través del trabajo grupal y colaborativo.

En cuanto a la función comunicativa de Internet, los estudiantes utilizan el correo electrónico para comunicarse fundamentalmente con sus amigos y compañeros de estudio y el chat, principalmente para cultivar amistades y mantener una conversación con algún participante conectado en el momento.

La valoración que los alumnos realizan de estas tecnologías como instrumentos de aprendizaje, está vinculada al uso que hacen de las mismas, destacándose lo siguiente: a) Lo más valorado es la computadora, ya que es un instrumento de utilidad para la presentación de trabajos académicos, dado que los profesores solicitan que éstos se hagan en computadora. b) Internet es valorada por los estudiantes por su función informativa, atribuyéndole ventajas, tales como la posibilidad de encontrar información en poco tiempo, actualizada, de distintas fuentes, etc.

En relación con los aprendizajes, los estudiantes han utilizado Internet, sólo en algunas materias, por indicación de sus profesores, extrayendo información para realizar actividades académicas; y la computadora, específicamente, el procesador de textos, para la presentación de trabajos prácticos, monografías, etc.; lo que estaría mostrando un aprovechamiento restringido de las potencialidades de estas herramientas. Por otra parte, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que éstas no han sido incorporadas aún a la práctica docente, salvo raras excepciones.

Reflexiones finales

Los resultados obtenidos de los estudios anteriormente mencionados nos llevan a formularnos el siguiente interrogante ¿cuál es el papel que cumplen las nuevas tecnologías en la educación? Ante esto puede afirmarse que la incidencia en la educación, con respecto a otros ámbitos, se ha visto retrasada, puesto que implica un proceso de cambio de actitud que en general, es lento. Existen también otras razones que dan cuenta del retraso en la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación, como son la carencia de recursos económicos, la carencia de formación de los docentes y el escaso apoyo institucional. Si bien hay que tener en cuenta que estos factores pueden actuar como condicionantes, es importante señalar que la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación constituyen un recurso para mejorar la calidad educativa y una vía para satisfacer las exigencias que plantea la Sociedad de la Información.

Incorporar las nuevas tecnologías a la educación constituye un desafío para el docente, que debe pensar en cómo utilizar las nuevas herramientas, atendiendo a las necesidades individuales de los alumnos, a través de la interactividad, creando un nuevo marco de relaciones, fomentando el trabajo colaborativo.

La incorporación de las nuevas tecnologías en el aula lleva al análisis y reflexión sobre el papel que debe desempeñar el docente, el rol de los alumnos, las características que asume la comunicación educativa, entre otros aspectos; ya que la tecnología por sí sola no mejora la calidad educativa.

Es necesario pensar en promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje acudiendo a las nuevas tecnologías, lo que implica generar cambios en las estrategias didácticas y en los sistemas de comunicación en el aula.

El desafío del docente en la actualidad debe ser generar procesos de construcción del conocimiento utilizando las nuevas tecnologías que fueron configurando las mentes de los estudiantes en la vida cotidiana y son las experiencias con que enfrenta el aprendizaje. Hoy el uso de las tecnologías en el aula, se está convirtiendo en un imperativo si se quiere sintonizar con los cambios que operan en la sociedad.

Las tecnologías y los materiales educativos deben ser asumidos desde su potencialidad dialógica, desde sus posibilidades de potenciar la participación del estudiante, la interacción con sus compañeros y con el docente. Lo fundamental no es entonces qué medios se utilizan, sino el modo y la intencionalidad de su uso. De nada sirve sustituir los antiguos medios por las nuevas tecnologías si no se producen cambios en los sistemas de enseñanza.

Lo que debe promover la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza universitaria es un cambio de modelo pedagógico que permita superar la transmisión de conocimientos fragmentados y descontextualizados, como así también se proponga dar respuestas a las necesidades de una nueva sociedad.

Es necesario que los docentes universitarios tomen en cuenta la importancia del uso de las nuevas tecnologías, valoren su importancia teniendo en cuenta los aportes que realizan a la enseñanza y desarrollen las competencias para usarlas como recurso para enseñar y aprender.

Litwin E. (1997)²³ sostiene que hay que volver a pensar las propuestas para el aula, generar experiencias que atraigan a los estudiantes, que les permitan desarrollar actividades creativas y autónomas, propiciar valiosas experiencias de aprendizaje en torno al conocimiento de contenidos, campos disciplinarios, perspectivas de análisis, etc., estableciendo conexiones entre lo que se estudia en el aula y lo que se aprende fuera de ella.

Notas

¹ Mgter en Didáctica de la UBA. Especialista en Didáctica. Licenciada y Profesora en Pedagogía. Profesora Titular del Área de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L. Co-directora del PROICO 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”

² Perkins D. (1999). La escuela inteligente. España. Gedisa. S.A. Pág. 18

³ Brockbank y Mc Gill (2002). El aprendizaje reflexivo en la educación superior. España. Morata. Pág. 19

⁴ Perkins D. (1999). Op. Cit. Pág. 33

⁵ Resnick L.B. (1999). La educación y el aprendizaje del pensamiento. Argentina. Aique. Pág. 31.

⁶ Entwistle N. (1998). La comprensión del aprendizaje en el aula. España. Paidós. Pág. 67

⁷ Perrone V. Citado por Stone Wiske (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Argentina. Paidós. Pág. 49

⁸ Blythe y Perkins D. en Blythe y colaboradores. La enseñanza para la comprensión (1999). México. Paidós. Pág. 40.

⁹ Trabajo realizado en el contexto del Proyecto de Investigación “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” por la Esp. María Luisa Granata y Mgter María Aiello.

¹⁰ Brown Citado por García C. en García A., Muñoz R. (coord.) (2001). Didáctica universitaria. Madrid. La Muralla. Pág. 63.

¹¹ Brockbank y Mc Gill (2002). Op. Cit. Pág. 19

¹² Perkins D. (1999). Op. Cit. Pág. 54.

¹³ Litwin E. (comp.) (2000). Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Argentina. Paidós. Pág. 21

¹⁴ Litwin E. (comp.) (2000) Op. Cit. Pág. 23

¹⁵ Aiello María (2005) “El video y su utilización como herramienta favorecedora de los procesos comprensivos del estudiante. Una experiencia en el aula universitaria” en Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Educación, Cultura y Comunicación. Discursos integradores. Año X. N° 40/41. San Luis. Argentina

- ¹⁶ Aiello María (2006) “Las experiencias de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en relación al medio televisivo. Su influencia en la configuración de los universos culturales” en Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Prácticas educomunicacionales. Tensiones y atravesamientos. Año XI. N° 44. San Luis. Argentina.
- ¹⁷ Ferrés J. (1994) Televisión y educación. España. Paidós. Pág. 24
- ¹⁸ Aiello María (2007) “La influencia de la televisión y su papel en la configuración de los universos culturales de los espectadores” aceptado para publicar en Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. San Luis. Argentina.
- ¹⁹ Ferrés J. (1994). Televisión y educación. España. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. Pág. 37.
- ²⁰ Aiello María, Granata María Luisa (2007). “La utilización y valoración que los estudiantes universitarios realizan de la computadora e Internet como herramientas de aprendizaje y comunicación”. Aceptado para publicación en Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Argentina. San Luis.
- ²¹ Se trata de uno de los supuestos en que se apoya el Proyecto de Investigación “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”
- ²² Kaplún G.: El currículo oculto de las nuevas tecnologías. Razón y palabra N° 21. Año 2006. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n21/icom/gkplun.html>.
- ²³ Litwin E. (coordinadora) (1997). Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Argentina. El Ateneo. Pág. 14-15.

Bibliografía

- BLYTHE T. y colaboradores (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Argentina: Paidós.
- BROCKBANK A. Y MC GILL I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Morata.
- ENTWISTLE, N.(1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- FERRÉS J. (1994). *Video y educación*. España: Ediciones Paidós.. Ibérica. S.A.
- FERRÉS J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. España: Paidós.
- KAPLÚN M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- LITWIN E. (comp.) (2000) *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Argentina: Paidós.
- LITWIN E (coordinadora) (1997). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Argentina: El Ateneo.
- MURARO S. (2005). *Una introducción a la informática en el aula*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- PERKINS, D. (1999). *La escuela inteligente*. España: Gedisa S. A.
- RESNICK L. B. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Argentina: Aique.
- RODRÍGUEZ ILLERA, JOSÉ LUIS (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- STONE WISKE MARTHA (2006) *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Argentina: Paidós.
- ZABALZA M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea.

LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN Y SU PAPEL EN LA CONFIGURACIÓN DE LOS UNIVERSOS CULTURALES DE LOS ESPECTADORES

María Aiello¹

El objetivo de este trabajo es indagar, desde la perspectiva de los estudiantes de segundo año de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, aspectos vinculados a la influencia que la televisión ejerce sobre los espectadores. De este modo será posible determinar el papel que juega la televisión en la configuración de los universos culturales de las personas.

Encuadre teórico conceptual

Actualmente conviven en nuestra sociedad, formas de comunicación tradicionales como la escrita y otras nuevas como las audiovisuales y las informáticas. A nivel social, las nuevas tecnologías de la comunicación (televisión, video, radio, etc.) están presentes en nuestras experiencias cotidianas, por lo que es necesario capacitarse para enfrentar todos los desafíos que su uso implica.

Este estudio se centra en el análisis del medio televisivo; la televisión posee la característica de combinar estímulos visuales y auditivos, una organización en el espacio y en el tiempo que le confiere gran efectividad. La hiperestimulación sensorial, lleva a ofrecer una visión fragmentada, compartimentada y selectiva de la realidad.

El lugar privilegiado que ocupa la televisión en nuestras vidas y en nuestra organización familiar hace que su influencia constituya un factor relevante en la configuración de los universos culturales de los espectadores. Se entiende por universos culturales, el modo particular en que las estructuras perceptivas, los esquemas mentales, las capacidades cognitivas y las respuestas afectivas o emotivas son configuradas por el medio televisivo. Es de gran importancia que el docente conozca el modo en que los esquemas perceptivos y los procesos mentales del estudiante han sido configurados por el medio televisivo, ya que éstos constituyen el punto de partida a tener en cuenta en el momento de diseñar sus propuestas de enseñanza.

La televisión cumple una importante función social, informando, esta función va más allá de los espacios estrictamente informativos, hay muchos programas que presentan la realidad política,

económica, social y cultural del país. El ser humano es consumidor de información. En este momento de expansión de los medios, recibimos una enorme cantidad de información que sólo podemos digerir y asimilar parcialmente.

La televisión cumple también la función de entretener, aunque es necesario generar una actitud crítica frente a la calidad de los mismos. Otra función es la educativa/formativa, la que se cumple, no sólo a través de los programas educativos, sino a través de informaciones que ayudan a comprender el mundo en que vivimos.

Sin embargo, los medios de comunicación social, no solo cumplen la función de informar, entretener y educar, sino que pueden convertirse en manipuladores de la opinión pública cuando quienes los conducen transmiten información distorsionada.

Ver televisión no requiere un esfuerzo mental especial, ni capacidad reflexiva, como la lectura por ejemplo. Las personas frente al televisor son espectadores con una actitud totalmente pasiva.

“Frente al televisor estamos por debajo del estado de alerta normal en una persona. Por otro lado, tener la vista fija produce un estado cercano al trance, como de ensoñación. Por ello es que no filtramos la información y quedamos expuestos a la

manipulación ... La imagen televisiva entra en la mente de manera subliminal, es decir, sin ser percibida conscientemente”²

“En una sociedad como la que vivimos, todos podemos ser manipulados, pero esa manipulación estará muy ligada a la pasividad y la ignorancia. Si nos limitamos a ser meros receptores y a acumular acríticamente lo que la televisión (con zapping o sin zapping) nos ofrece, seremos víctimas propicias”³

La mejor manera de evitar la manipulación de los medios es ejercitar nuestro juicio crítico ante lo que nos transmiten. Se debe tener siempre un punto de vista crítico ante todo lo que se transmite por televisión, sólo así se logrará ser autónomo y no pensar solo como se propone en la pantalla.

La televisión influye en los espectadores configurando su personalidad. Predispone, condiciona y genera actitudes, conductas, formas de pensar, gustos, costumbres y modas. La televisión disminuye la sensibilidad. Los jóvenes son cada vez menos capaces de establecer relaciones interpersonales de verdadero afecto. Por otra parte, la televisión produce jóvenes incapaces de comunicarse. Además de incomunicación, la televisión genera imitación y asunción acrítica de los modelos y valores que la televisión propone.

Por otra parte, la televisión interviene como un factor importante en la determinación de conductas violentas. *“Hay una relación positiva entre la violencia en la televisión y la subsiguiente conducta agresiva, y como sostiene el psicólogo Bandura, los modelos de conducta actúan como estímulos que producen conductas similares en el observador”⁴*

La televisión alienta también la propensión al consumo. La publicidad y los anuncios pueden influenciar en la identidad, el lenguaje, la adquisición de hábitos, la copia de modelos, el conformismo, la persuasión, los prejuicios, los estereotipos, etc. *“La publicidad es una actividad de comunicación*

cuyo objetivo fundamental es persuadir, convencer o seducir al público hacia un determinado bien de consumo, servicio, individuo o idea”⁵

Ferrés (1994)⁶ señala que “Algunos teóricos no dudan en afirmar que lo específico televisivo, la esencia de la televisión, lo que la define como medio, es la publicidad”

El medio televisivo debe entenderse como un instrumento comunicativo que apela a nuestras emociones y sentimientos, y que nos seduce a través de ellos. De la televisión puede hacerse un buen uso o un mal uso. En sí misma no es buena ni mala, sino un instrumento del que pueden desprenderse consecuencias positivas y negativas

para nuestro crecimiento personal y nuestras relaciones familiares y sociales. De allí la necesidad de propiciar en las personas una lectura y una recepción crítica de los mensajes provenientes del medio televisivo, todo ello mediante la reflexión y el análisis.

Aspectos metodológicos

Se trabajó con una muestra accidental compuesta por 69 estudiantes de sexo femenino de segundo año de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, cuya edad promedio es de aproximadamente 24 años.

El instrumento utilizado fue un cuestionario compuesto por un conjunto de ítems, ante los cuales el estudiante debía seleccionar una alternativa o bien elaborar una respuesta.

Análisis e interpretación de la información

A continuación se presenta y analiza la información obtenida en cada uno de los ítems:

- ¿Toma Ud. como modelo las imágenes o personajes favoritos de la televisión?

	Frecuencia	Porcentajes
Sí	5	7
No	64	93
Total	69	100

Algunos de los estudiantes que respondieron negativamente, lo argumentaron del siguiente modo:

- “No porque no ves ejemplos a seguir, por lo menos, hoy por hoy en la televisión”
- “No pero me gusta ver diferentes personalidades, no como modelo a seguir”
- “No porque sus vidas son totalmente diferentes a las nuestras y cuando me identifico en algún aspecto con alguno, no me sirve como modelo, todos actuamos y somos personas diferentes según las circunstancias”

- “No porque creo que la televisión es ficción y todo lo que allí sucede no pasa como en la vida real”

- “No porque los personajes tienen su personalidad y yo tengo la mía”

- “No porque son solo ficción y yo estoy en lo real; no en lo simulado”

Las respuestas afirmativas fueron fundamentadas en estos términos:

- “No en cosas muy importantes, pero he notado que algunos modos de expresarse, gestos, palabras, suelo adoptar. Lo hago porque lo considero gracioso, no un modelo a seguir”

- “Porque uno ve y copia como se viste, cómo se peina y saca así un modelo determinado”

- “Depende, de la ropa, esas cosas se usan como modelo”

- “Porque son los personajes que más conocemos y nos gusta lo que realizan”

El 93% de los estudiantes expresa que no toma como modelo las imágenes o personajes favoritos de la televisión, señalando que no hay ejemplos a seguir, que todos actuamos de manera diferente según las circunstancias, y que cada uno tiene su propia personalidad. Sólo un 7% de los alumnos toma como modelo formas de vestir, peinarse, etc. de los personajes favoritos.

- ¿Considera que la televisión modela las conductas de las personas? ¿De qué manera?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	55	80
No	7	10
No contesta	7	10
Total	69	100

Estas fueron las expresiones de quienes consideran que la televisión modela las conductas de las personas:

- “Si, llamando a la violencia, falta de respeto, al odio”

- “Si, ya que muchas personas quieren ser como los personajes de una novela, por ejemplo”

- “Si, de manera negativa”

- “Si, muchos niños tienen conductas agresivas debido a los dibujos animados o programas con violencia”

- “No sé si la modela, pero que la cambia, estoy de acuerdo”

- “Si, por ejemplo la forma de vestir, de hablar, de actuar”

- “Si, a veces adquirimos de la televisión conductas que hacen que nos comportemos de igual manera”

- “Si, porque creen que todo lo que sucede en la televisión pasa en la realidad”

- “Si, modela mucho sobre todo cuando la persona no ha sido educada para adoptar una postura crítica frente a lo que ve y oye, cuando no sabe discernir lo que favorece tomar como modelo o no”

- “Si, modela, ya sea para bien o para mal”

- “Si, porque algunos toman como punto de referencia a los personajes de los distintos programas y se comportan como ellos”

- “Si, la modela como ella quiere a través de la publicidad y los mensajes subliminales y a través de todo lo demás que por ella pasa, y que la gente de débil personalidad es influida”

- “Indudablemente tiene una gran influencia ya que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo y no nos deja tiempo para pensar y reflexionar”

- “Si, depende de la edad de la persona que mira televisión, generalmente esto pasa en niños y adolescentes”

Un estudiante, que responde negativamente expresa:

-”No, no pienso que pueda modelar las conductas, cada cual es como es”

El 80% de los alumnos reconoce que la televisión modela las conductas de las personas dado que ocupa un lugar importante en nuestras vidas. La publicidad y los mensajes subliminales contribuyen a ello, especialmente cuando la persona no asume una actitud crítica frente a lo que ve y escucha.

- ¿Cree Ud. que la televisión influye en los hábitos de la gente? ¿De qué manera?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	51	74
No	10	15
No contesta	5	7
No sé	3	4
Total	69	100

Los estudiantes que consideran que la televisión influye en los hábitos de la gente expresan:

- “Si, se ve mucho en cuanto a vestirse o hablar y se da porque pienso que no hay una personalidad propia”

- “Puede modificar horarios y conductas”

- “Si, la gente vive con miedo, inseguridad de su propiedad o de su propia vida”

- “Las personas van incorporando hábitos propuestos por la televisión o que los imita”

- “Si, porque las propagandas de la televisión te dicen lo que tenés que usar si querés estar a la moda”

- “Si, ya sabemos que los hábitos se adquieren con la repetición de los hechos y la televisión se encarga diariamente de inculcar más”
- “Influye en los hábitos porque transmite cosas que las personas toman para sí”
- “Si, por ejemplo en la actualidad la gente a la hora del almuerzo ha cambiado su espacio de diálogo para ver la tele”
- “Si, se reemplaza una tarea importante por la tele”
- ”Si, en la elección de la moda (marcas, estilos), formas de vida, actitudes, prioridades”
- “Si, la gente quiere las marcas de ropa que usa su personaje preferido, los niños quieren todo lo que ven en la televisión”
- “Si, la televisión a través de las propagandas influye en los hábitos, por ejemplo: gaseosas”
- “La televisión tiene un poder de influencia y más en los que pasan horas frente al televisor”

El 74% de los estudiantes señalan que la televisión influye en los hábitos de la gente, especialmente en la moda (forma de vestirse en relación a determinadas marcas, estilos, etc); lenguaje, formas de vida, horarios, actitudes, prioridades, etc.

- ¿Cree que la televisión forma opinión? ¿Por qué?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	50	72
No	11	16
No contesta	8	12
Total	69	100

De este modo lo expresan los estudiantes que responden afirmativamente:

- “Muchas personas opinan igual a las personas de la televisión”
- “Si porque uno puede estar pensando u opinando de una forma y la televisión te lo puede presentar de otra y puede ser que uno cambie de parecer”
- “Si porque mucha gente comenta lo que ve y opina, pero no todos, hay muchos que ni lo cuestionan”
- “Genera que podamos estar de acuerdo o no acerca de un tema o programa”
- “Cuando se ve la realidad a través de los programas de discusiones o el noticiero, posiciona a las personas”
- “La televisión muestra diversidad de cosas para generar una opinión personal”
- “Si, al ver la tele, comprendes y desde allí opinas, pero no siempre lo que se pasa en la tele es la verdad”

- “Sí, la televisión al mostrar su postura sobre un tema, nos ayuda a pensar la nuestra”
- “Sí, si uno sabe tomar de ella lo que te puede decir, puede ayudar a construir una opinión crítica”
- “Sí, porque en la televisión se desarrollan temas donde nosotros vemos, percibimos cosas con las que estamos o no de acuerdo y eso es motivo de opinión”
- “Sí porque influye en nuestra manera de pensar, uno comenta y reflexiona sobre lo que más le impactó, le gustó, etc.”

Un altísimo porcentaje (72%) de los estudiantes manifiesta que la televisión desarrolla temas, programas, que permiten generar una opinión que de alguna manera posiciona a las personas. En un caso se señala que cuando se toma de ella lo que realmente quiere transmitir puede generar una opinión crítica.

- ¿Cree Ud. que la televisión ha favorecido el consumismo?

	Frecuencias	Porcentajes
Sí	57	83
No contesta	12	17
Total	69	100

Los datos presentados muestran que no hubo respuestas negativas a este ítem. La mayoría de los estudiantes (83%) considera que la televisión a través de las publicidades ha fomentado el consumo especialmente de aquellos productos referidos a bajar de peso, la caída del cabello, fumar, etc. Las mismas son presentadas al teleespectador a través de imágenes y órdenes que hace que todo lo que se comercializa se transmita en forma feliz.

-¿ Ha comprado cosas por influencia de la televisión?

	Frecuencias	Porcentajes
Sí	15	22
No	23	33
No contesta	31	45
Total	69	100

Algunas de las respuestas afirmativas fueron:

- “Me he dejado influenciar por alguna propaganda comercial, por ejemplo, shampoo”
- “Consciente o inconscientemente he comprado cosas”

- “He comprado cosas por curiosidad nada más”
- “Generalmente compro cosas en cuanto a comida, tratando de que sea mejor”
- “He comprado porque no veo influencia negativa en eso; creo que los productos que he comprado son buenos”
- “Ví alguna ropa que me gustó y la compré”
- “Yo creo que las propagandas trabajan el inconsciente y seguro que he comprado algo influenciada por un comercial”

De este modo se expresaban los estudiantes que no habían comprado cosas por influencia de la televisión:

- “No me han atraído o no estaban a mi alcance”
- “No me dejo atar a lo material, que por cierto esas cosas van y vienen”
- “No he comprado porque no he podido, pero me gustaría para probar algunas cosas”
- “No he comprado porque me parece que todo es mentira”
- “No he comprado porque todo el tiempo están tratando de convencerte de comprar algo”
- “No he comprado pero me incentiva a consumir cremas, pastillas para adelgazar”

El 45% de los estudiantes no responde al ítem y sólo el 22% de los alumnos ha comprado productos por influencia de la televisión: champú, ropa, comida y, de los que no lo han hecho algunos señalan que les hubiese gustado adquirir algunos productos y otros expresan que el obstáculo ha sido la limitación económica.

- ¿Cree que la publicidad influye en el modo que tenemos de vestir, en lo que tenemos que comer, en cómo debemos actuar, en cómo tenemos que hablar?

	Frecuencias	Porcentajes
Sí	65	94
No	4	6
Total	69	100

Las respuestas afirmativas se expresaron en estos términos:

- “Algunas personas no quieren ser como son, sino que buscan modelos a seguir en el hablar o vestir”
- “Si vos no comes determinado alimento o no usas determinada ropa, no estas a la moda y en muchos casos te dejan de lado en algunos grupos de amigos por eso”
- “Si, claramente influye en la vida de cada uno, de hecho todos tomamos coca cola porque es más rica, nos vestimos a la moda, por no quedar fuera de onda”

- “Si influye, sobre todo en la edad adolescente que son personas más vulnerables a la influencia”
- “Influye pero creo que depende de la personalidad de cada uno y las horas que le dedica a la tele y a sus programas”
- “Tendemos a copiar modelos, vestirnos, alimentarnos y hablar como la persona que trabaja en televisión”
- “La sociedad hace que todos realicemos esas cosas porque si no las hacemos somos discriminados”
- “Vivimos en una época donde uno quiere ser mejor que otro y también imitar lo que hace”
- “Influye mucho, hasta tal punto que se ha naturalizado en muchas personas que si no usan ropa o consumen alimentos de marca, no son buenas personas”
- “Estamos en una época donde todo lo que importa es nuestra imagen exterior y eso causa problemas en las personas”
- “Para mí muchas publicidades transmiten implícitamente mensajes de formas y modelos de ser”
- “Influye, supuestamente la televisión pone todo lo que está de moda, las cosas ideales, todo lo utópico, lo que uno quiere tener”
- “Influye, la televisión muestra el estereotipo de mujer flaca, alta, etc. como algo fundamental para alcanzar el éxito y se dejan de lado los valores humanos”
- “Influye, porque como ya sabemos el objetivo de la publicidad es hacer que una empresa venda la mayor cantidad, entonces estructura la publicidad de manera que hagan sus efectos en las personas, especialmente en aquellas de autoestima baja, inseguras, etc.”

Respuestas negativas:

- “No porque cada uno hace su vida”
- “No, depende de cómo se deje influir una persona. Alguien con buen coeficiente intelectual no se va a dejar influir”
- “No, yo soy como soy y no me dejo influenciar por la tele”

El 94% de los estudiantes opina que a través de la publicidad se presentan modelos a seguir en el hablar o vestir. La influencia de la televisión está en función de la edad, el grado de autoestima, la personalidad de cada uno.

- ¿Considera Ud. que la violencia social tiene relación directa con la violencia televisiva? ¿Por qué?

	Frecuencias	Porcentajes
Sí	57	83
No	12	17
Total	69	100

Respuestas afirmativas:

- “Sí, está todo permitido, robar, matar, etc.”
- “Este punto es muy complejo, la televisión es un factor importante pero no debemos olvidar la responsabilidad política y religiosa”
- “La tele transmite imágenes que la sociedad toma como modelo”
- “Uno copia lo que ve”
- “Lo que se muestra en general es violencia verbal o física en diferentes grados y esto se nota con más intensidad en los chicos”
- “La gente hace lo que ve y observa en vez de tener criterio propio”
- “En la realidad suceden muchas cosas que se ven en la tele, son ejemplos que se ven en la tele”
- “La tele presenta, enseña, muestra hasta cómo drogarse en las campañas contra la droga”
- “Ahora en todos los programas hay violencia o agresividad, ya sea física o verbalmente y la gente va adquiriéndola sin darse cuenta”
- “Cuando ocurrió el caso de Carmen de Patagones, lo que ocurrió allí empezó luego a pasar en todos lados”
- “Desde niños las personas consumen televisión. Desde temprano las caricaturas tienen un alto contenido de violencia que muchas veces es copiado”

Respuestas negativas:

- “No, porque antes no había tele e igual existía violencia”
- “No, porque con o sin tele, la inseguridad, la violencia, las guerras, la pobreza, etc. son problemas sociales, o sea son culpa nuestra por nuestra falta de interés por los demás, por nuestra ambición”
- “No, para mí la violencia social viene de la influencia política que tenemos”
- “No directamente, pero sí tiene mucha responsabilidad como incentivadora de la violencia ya que creo que la violencia responde a un sistema social donde la gente vive trabajando (mucho estrés) y gana poco”
- “No, la televisión lo único que hace es mostrar la realidad, que es la violencia social, sólo la muestra, pero muchos tratan de imitar”

Para el 83% de los estudiantes, la televisión trasmite imágenes de violencia verbal, física, de cómo robar, cómo matar, cómo drogarse, etc., que la sociedad copia o toma como modelo.

- ¿Cree Ud. que la televisión muestra las cosas en forma distorsionada? ¿Por qué?

	Frecuencias	Porcentajes
Sí	48	70
No	5	7
A veces sí	11	16
No contesta	5	7
Total	69	100

Respuestas afirmativas:

- “Sí, muestra muchas cosas en forma distorsionada para distraer y anular el pensamiento de una persona y así convencerlo de lo que quiere o busca”
- “Sí, porque no siempre pasan lo que realmente está pasando”
- “Sí, todo programa muestra lo que le conviene”
- “Sí, ya que surgen tantas versiones y con personajes tan polémicos que no se puede hacer un acercamiento a la verdad de las cosas”
- “Sí, a veces cambian las cosas o inventan”
- “Sí, no es bien manejada la libertad de prensa, quieren que creamos todo lo que ellos dicen y nos engañan”
- “Sí, ya que muestra lo que le conviene o lo que más rating da”
- “Sí, porque las comandan hombres que tienen sus propios intereses, ambiciones y a veces, poder”
- “Sí, porque persigue sus intereses que son económicos”
- “Sí, cambia la realidad para que la gente consuma esta información y transforme un hecho en algo exagerado”
- “Constantemente nos cambian la realidad para someternos, usarnos como títeres”
- “Distorsionan la realidad porque es la mejor manera de lograr la atracción de la gente”
- “Hacen de una cosa chiquita, una cosa totalmente ficticia, compleja y fantasiosa”

Respuestas negativas:

- “No, muchas veces lo pasan en directo”

El 70% señala que la televisión muestra las cosas en forma distorsionada, a lo que se agrega un 16% que expresa que “a veces sí” expresando que la televisión muestra lo que le conviene o lo que más rating da, ya que tiene sus propios intereses que son económicos.

Conclusiones

Un alto porcentaje de estudiantes (80%) considera que la televisión modela las conductas de las personas ya que tiene una gran influencia dado que ocupa la mayor parte de nuestro tiempo. En algunos casos lo hace de modo negativo incitando a la violencia (la violencia social tiene relación directa con la violencia televisiva), el odio, la falta de respeto. En otros casos, adoptando formas de vestir, hablar, actuar. La publicidad y los mensajes subliminales contribuyen a ello, por lo que es necesario adoptar una actitud crítica frente a lo que se ve en la pantalla.

La televisión influye también en los hábitos de la gente como lo expresa el 74% de los estudiantes, especialmente en la forma de vestirse, el lenguaje, formas de vida, horarios, actitudes, prioridades, etc.

La televisión también permite formar opinión, ya que presenta temas y programas que contribuyen a posicionar a las personas, como lo afirma el 72% de las alumnas.

Con respecto al consumo, el 83% de los estudiantes expresa que la televisión a través de las publicidades ha fomentado el consumo especialmente de aquellos productos referidos a bajar de peso, la caída del cabello, dejar de fumar, etc. Sin embargo sólo un 22% ha adquirido productos por influencia de la televisión.

La publicidad influye, para el 94% de los estudiantes, en el modo en que tenemos que alimentarnos, vestirnos, hablar, etc.; dicha influencia está relacionada con la edad, la personalidad y el número de horas que las personas pasan frente al televisor.

Los resultados obtenidos muestran que el 93% los estudiantes no toman como modelo las imágenes o personajes favoritos de la televisión, adoptando una postura crítica al señalar que no hay ejemplos a seguir, que todos actuamos de manera diferente y que cada uno tiene su propia personalidad. También se evidencia una actitud crítica cuando se señala que la televisión muestra las cosas en forma distorsionada, presentando lo que le conviene o lo que más rating da, ya que persigue intereses económicos.

En síntesis, los resultados obtenidos en este estudio evidencian la marcada influencia que la televisión ejerce y llevan a reflexionar acerca del papel relevante que desempeña en la configuración de los universos culturales de los espectadores. Como docentes debemos repensar nuestras prácticas e intentar adecuar las propuestas pedagógicas didácticas al modo particular en que los esquemas perceptivos y los procesos mentales de los estudiantes, han sido configurados por el medio televisivo.

Notas

¹ Mgter en Didáctica de la UBA. Especialista en Didáctica. Licenciada y Profesora en Pedagogía. Profesora Titular del Área de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L. Co-directora del PROICO 4-0105 “Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”

² Pardo J. M. ¿Qué hace la televisión con nosotros? Elementos para educar en una actitud crítica frente a la televisión. 2003. <http://www.luenticua.org/articulos/03R007/index.html>

³ http://perso.wanadoo.es/angel/saez/pagina_nueva_178.htm.

⁴ <http://www.svnp.es/Documen/comunica.htm>.

⁵ <http://es.wikipedia.org/wiki/Publicidad>

⁶ Ferrés J. (1994) *Televisión y Educación*. España. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. Pág. 37

Bibliografía

FERRÉS J. (1994) *Televisión y educación*, España, Paidós.

——— (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*, España, Paidós.

KAPLÚN M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.