

Segunda Sección

**FORMACIÓN DOCENTE
Y
PRÁCTICAS
EDUCOMUNICACIONALES**



C. Monet, Maggie

Capítulo 9
LA MULTIALFABETIZACIÓN EN LA
FORMACIÓN DOCENTE

Autores:

María Francisca Giordano, Jorge Omar Silva y Estela Maris Aranda

“Nadie niega la necesidad de aprender a leer y escribir críticamente, ¿por qué ignorar entonces la necesidad de aprender a mirar y escuchar con un espíritu igualmente alerta?. La formación del intelecto debe complementarse por lo tanto con la educación de la imaginación. Y la mejor manera de formar a los niños y a los adolescentes en este nuevo modo de comunicación, es enseñarles a manejar su lenguaje, a leerlo y escribirlo. Cabe por lo tanto educar a los jóvenes en el buen uso de la comunicación y de los medios de comunicación de masas” (UNESCO, 1984)

Introducción

El presente informe de investigación forma parte de un proyecto mayor sobre Formación de Formadores y surge desde la Línea B: Teoría pedagógicas y prácticas docentes del PI “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas” de la Universidad Nacional de San Luis. Una amplia y productiva trayectoria de esta investigación en el campo educativo posibilitó la construcción de un Modelo complejo de la práctica docente, el cual aporta la mirada de los diferentes contextos en los cuales cobra sentido y los ejes de análisis que la atraviesan.

Desde este ámbito fuimos delimitando un nuevo objeto de investigación que encuadramos en el espacio de la Formación de Formadores, tanto en lo referido a los formadores de docentes como a los formadores de otros profesionales.

Este documento se centra en la línea de los formadores de docentes y el eje que atraviesa a estas prácticas de conocimiento es el de los Medios de Comunicación Audiovisual -MCAV- (denominación que incluye tanto a las antiguas como las más recientes tecnologías de la información y la comunicación). En primer lugar nos interesa el impacto que estas producen en los universos culturales de docentes y alumnos de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En segundo lugar nos proponemos analizar los efectos

que producen los MCAV en la comunicación entre docentes y alumnos y la mediatización del conocimiento.

La incorporación de los lenguajes de los MCAV como herramienta de análisis en la construcción de subjetividades y en las posibilidades de comunicación entre los sujetos de la práctica docente nos permite construir la hipótesis que organiza este trabajo referida a la necesidad de alfabetizaciones múltiples en las Instituciones formadoras de docentes para superar la brecha entre los universos culturales de docentes y alumnos y favorecer la comunicación ínter subjetiva.

Planteamiento del Problema

Pese a la generalizada posición de los adultos, aún convencidos de que los cambios que viven los jóvenes son “una fiebre pasajera, como ha sido siempre...”, hoy vemos emerger una generación “*cuyos sujetos no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura, sino a partir de la conexión-desconexión (juegos de interfaz) con los aparatos*”¹

Este dato nos ubica ante una realidad que introduce discontinuidades que rompe -escandalosa o secretamente- con los condicionamientos del origen social o del contexto familiar. Así son muy diferentes sus gustos musicales, alimenticios, de vestimenta, modos de hablar, de relacionarse con los mayores, comportamientos sexuales, etc. lo que provoca una tensión generacional y cultural muy marcada.

Nos encontramos ante sujetos dotados de una elasticidad cultural que, aunque desde la mirada adulta se asemeja a una *falta de forma*, es más bien de apertura a una diversidad de formas y de una *plasticidad neuronal* que les permite una increíble adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad para los idiomas de la tecnología. Hacen alarde de una velocidad de percepción y articulación, especialmente de imágenes, que parece responder a

¹ Ramirez, S. y Muñoz, S. *Trayectos del consumo*. Informe de Investigación. Universidad del Valle, Cali, Colombia. en *Cultura, tecnología y sensibilidades juveniles*, en “Nomadas” N° 4. Bogotá. 1996

la vez al *sensorium* moderno que W. Benjamin vio en el paseante de las avenidas de la gran ciudad.²

Discontinuidades y también continuidades, deslocalizaciones y también arraigos, nuevas formas de juntarse en la ciudad, en el barrio, en la pandilla. Y en la música, especialmente en esa vieja/nueva cultura del rock en la que se mezclan la desazón moral y estéticas de lo descartable, nuevas sonoridades, ruidos, estridencias y ritmos de la ciudad junto a la experiencia cotidiana de la violencia, el anonimato y la soledad.

No obstante estar cuestionada por los cuatro costados, la enseñanza tradicional y su correspondiente modelo de comunicación pedagógica, no solo siguen vivos hoy, sino que se refuerzan al colocarse a la defensiva, desfasándose aceleradamente de los procesos de comunicación que hoy dinamizan la sociedad.

- Negándose a aceptar el *descentramiento cultural* que atraviesa el libro, eje tecno-pedagógico del modelo. Pues “el aprendizaje del texto (*del libro-de-texto*) asocia a través de la Universidad un modo de transmisión de mensajes y un modo de ejercicio del poder, basados ambos en la escritura”³
- Ignorando que en cuanto transmisora de conocimientos, la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que el libro.
- Atribuyendo la crisis de lectura de libros entre los jóvenes a la maligna influencia y seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra a la Universidad el tener que plantearse la profunda reorganización por la que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin fundamento la obstinada identificación de la lectura con lo que incumbe solamente al libro, y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos) que hoy circulan.

² Benjamín, W. *Iluminaciones 2*. Taurus. Madrid. 1980

³ Brunner, J.J. *Fin o metamorfosis de la escuela*. en “David y Goliat” N° 58. Buenos Aires. 1991

- Impidiéndose interactuar con el mundo del saber diseminado en la multiplicidad de los medios de comunicación, a partir de una concepción premoderna de la tecnología. Así visualiza como “deshumanizante” y perversa toda manifestación cultural que entienda opuesta a los contextos de vida y aprendizaje heredados. Paradojálmente, esta concepción y actitud han producido en los jóvenes la ampliación de la brecha entre su cultura y aquella desde la que enseñan sus docentes. Todo esto los deja inermes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas.

En las Instituciones formadoras de docentes es necesario hacerse preguntas tales como:

¿Qué significa saber y aprender en los tiempos de la economía informacional y los imaginarios comunicacionales movilizados desde las redes que insertan instantáneamente lo global en lo local?;

¿Qué desplazamientos epistemológicos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación cognitiva a partir del interfaz que enlaza las pantallas hogareñas de televisión con las laborales de la computadora y las lúdicas de los videojuegos?;

¿Qué saben nuestras Facultades de Educación sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en vertiginosos procesos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no-futuro, fabricando un presente continuo?;

¿Está la educación haciéndose cargo de estos interrogantes? Y si no lo está haciendo ¿cómo puede pretender ser un verdadero espacio social y cultural de apropiación de conocimientos?

Definición del problema

El problema queda enunciado en el siguiente interrogante central:

¿Cómo se puede superar la brecha que implica la pertenencia de docentes y alumnos a diferentes universos culturales, la que se presenta como un obstáculo pedagógico para la generación y comunicación del conocimiento en las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis?

Algunos de los interrogantes derivados son:

- ¿Qué impacto producen los MCAV en los universos culturales de docentes y alumnos?
- ¿Cuáles son los lenguajes de los MCAV?
- ¿Cómo los lenguajes de los MCAV pueden impactar en la comunicación entre los sujetos de las prácticas docentes?
- ¿Qué significa la posibilidad del desarrollo de alfabetizaciones múltiples en el ámbito de la formación docente?

a- Antecedentes del problema

Entre los educadores existe a veces la convicción de que, en el campo del cine, de la televisión, o de los medios de comunicación audiovisuales en general, a los alumnos les basta con una formación humanística o ética. Se plantean claras reticencias sobre la necesidad de una formación técnica, expresiva o estética. Muchos consideran que esta línea de formación debería estar reservada a aquellos que quieran especializarse en el tema. Esta postura aparece como no comprendiendo que sólo puede adoptarse una actitud reflexiva y crítica ante los MCAV si previamente existe un conocimiento técnico y expresivo del mismo.

Rosemary Lehman realizó en Estados Unidos una experiencia con alumnos de entre 8 y 9 años. Durante un año escolar les impartió un curso de formación en la televisión, que incluía la enseñanza de principios técnicos, códigos expresivos y nociones de estética. Al finalizar el curso escolar evaluó los conocimientos y actitudes de estos alumnos comparándolos con otros del

mismo nivel que no habían recibido formación alguna al respecto. Los primeros mostraron, no solo una mayor capacidad de análisis, sino que, además habían modificado ostensiblemente sus gustos mostrando preferencias por programas menos mediocres o convencionales que la media de su edad⁴

En casi todos los países donde recientemente se han llevado a cabo reformas en los sistemas educativos se ha establecido a la competencia comunicativa como uno de los fines de la educación. En nuestras sociedades, donde la comunicación audiovisual ha devenido en hegemónica, no habrá competencia comunicativa si no se dominan los códigos de la expresión audiovisual. Para ello, lo ideal será que los alumnos no solo sean capaces de comprenderlos a fondo, sino que también aprendan a expresarse a través de ellos. De lo contrario se los condenará a ser simples receptores pasivos, y a corto plazo, acríticos.

Tanto los niños como los jóvenes tienen una curiosidad innata por saber “como están hechas las cosas por dentro”. La psicología evolutiva brinda innumerables ejemplos de esta actitud característica. Esta curiosidad puede ser aprovechada para iniciar a los alumnos, por ejemplo, en el conocimiento de la televisión y el descubrimiento de sus secretos, de sus mecanismos internos, de sus sistemas de producción. Conocer como se hacen los programas, o como se hacen algunos trucos, les ayudará a desmitificar el medio, a tomar distancias respecto de él, a adoptar ante él una actitud más madura.

Hace casi 25 años Umberto Eco hacía un llamamiento implícito hacia la necesidad de una formación “...la civilización democrática se salvará únicamente si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”⁵. Ante los medios audiovisuales caben las dos actitudes. Por la actitud psicofísica que promueven, los medios predisponen a la hipnosis, de manera que tienden a favorecer actitudes acríticas. Educar para reflexión crítica supone ayudar a tomar distancias respecto de los propios sentimientos, saber diferenciar la magia, comprender los sentidos explícitos e implícitos de las informaciones y las historias y sobre

⁴ citado por GREENFIELD, P.M. El niño y los medios de comunicación. Morata. Madrid.1985 págs. 206-207

⁵ ECO, Umberto. Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas. Lumen.Barcelona.1977

todo ser capaces de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella.

Cuando hablamos de uso educativo de los medios, uno de los antecedentes más antiguos y sistemáticos lo encontramos en la denominada Televisión Educativa (TVE). Ahora bien, por lo menos podríamos hablar de dos tipos diferentes de televisión educativa.

Un primer tipo de TVE se relaciona históricamente con la formación a distancia y responde a planes perfectamente diseñados de formación reglada en campos concretos de conocimiento, que utiliza el medio televisivo como un instrumento más para tratar de aproximarse a los alumnos. En sus formas más actualizadas, a través de las cuales está intentando quitarse la rémora de las viejas formas de la Tecnología Educativa de los años 60, estatismo visual y chatura conceptual incluidos, está extendiéndose a nuevos formatos y dinámicas estructurales, que la aproximan al documental naturalista o antropológico, con una narrativa mucho más atractiva y con estéticas innovadoras.

La segunda acepción es aquella que hace referencia a los programas de televisión, que en soporte vídeo y rara vez en directo, son integrados dentro de diseños curriculares de enseñanza presencial. La televisión se transforma así en un medio didáctico en sentido estricto, y es capaz de mostrar determinados contenidos con una forma de representación diferenciada en relación con la que usan otros medios. Si como este tipo de uso sostiene, enseñar es mostrar, es en esta forma de usarla donde la televisión pone de manifiesto todo su potencial, al traer al aula todo un mundo de representaciones que de otra manera sería imposible experimentar.

La TVE en esta acepción no la hace el emisor sino el receptor. La hace educativa el usuario final, independientemente de la estructura y la intencionalidad del emisor.

Hasta aquí los dos conceptos tradicionales con que se ha abordado el uso educativo de la Televisión. Ambas han demostrado ser parciales e incompletas al haber considerado a la televisión solamente como un recurso didáctico más. Sin perjuicio de los usos que se ha hecho, todos por igual ignoraron e ignoran aún que la televisión, como medio de comunicación, tiene

unas peculiaridades, impone unas formas lingüísticas y semánticas singulares que los docentes no pueden obviar y que en general olvidan o desconocen.

El uso de los MAV en la enseñanza ha sido generalmente intelectualizado y reduccionista, Se ha pretendido que los alumnos realicen solo aproximaciones racionales y analíticas, despojando al medio de aquello que lo torna más atractivo para ellos, su capacidad de impacto, las emociones y sensaciones que provoca.

En la experiencia televisiva confluyen un espectador –con su ideología, su sensibilidad, sus sentimientos, sus emociones, valores y su sentido de la estética- y un emisor –con el mismo bagaje, más sus intereses explícitos e implícitos-. Y tanto uno como otro están condicionados por un contexto cultural y social. Ambos están expuestos a los atravesamientos que suponen la situacionalidad histórica, la relación saber/poder, los diversos componentes de la compleja vida cotidiana y la siempre contradictoria relación entre teoría y práctica, entre otros. Todas estas dimensiones deben estar presentes en el diseño de cualquier proyecto de formación en medios.

b- Marco teórico

La comunicación audiovisual está más vinculada al pensamiento asociativo que al racional. Por tanto tiene como escenario al hemisferio derecho de nuestro cerebro más que el izquierdo. Es más intuitiva que analítica. Tiende a burlar los controles de la racionalidad. El aprendizaje de conductas y valores por imitación se basa en este tipo de pensamiento⁶. Y así funcionan a menudo los mensajes audiovisuales.

Normalmente los mensajes audiovisuales no utilizan el discurso explícito para estructurar sus mensajes; prefieren el relato ideologizado que funciona por comunicación indirecta. Esto es lo característico de los mensajes publicitarios, donde los personajes sonríen gracias a la magia de los productos y nos transmiten implícitamente el mensaje de que la felicidad se consigue mediante el consumo o la posesión de un determinado producto.

⁶ Ver DE BONO, E. (1986) *El pensamiento lateral*. Paidós plural. Bs.As.

La inducción de conductas y valores se produce mediante los mecanismos psicológicos de identificación y proyección, y es a través de la adhesión emocional como se provoca en el receptor la aceptación de valores éticos o ideológicos. Desde la primera infancia “el niño se identifica con el padre e introyecta el superego de éste, haciendo suyos ciertos aspectos de su progenitor”⁷. El proceso continúa luego a partir de cualquier sujeto que provoque identificación.

Hasta hace algunas décadas, la ideología y el sistema de valores eran impuestos de manera casi exclusiva por la escuela, la familia y la iglesia. Se podía estar o no de acuerdo con los mecanismos que se utilizaban, pero se era consciente de las ideas y de los valores que se transmitían y de cómo se hacía.

Del mismo modo que el hombre necesita alimentar su cuerpo, también necesita alimentar su imaginación, su fantasía, su inconsciente. Y esta tarea la cumplen a la perfección los mass media, y particularmente la televisión. Su poder radica en la capacidad de sugestión de la imagen y la imagen penetra en lo más profundo del psiquismo de cada uno de nosotros.

Hoy ni siquiera se sabe hasta que punto somos deudores de la pequeña pantalla en cuanto a lo que se piensa, a lo que se cree e incluso a lo que se es.

Mientras la educación opera fundamentalmente sobre la razón, los alumnos viven en un mundo dominado por la emoción; mientras se educa para los mensajes conscientes, todos los días somos atravesados por una cantidad incalculable de mensajes inadvertidos, pero de un poder y eficacia innegables.

En una sociedad como la nuestra, dominada por los medios de masas, la tarea ineludible de la educación será alfabetizar a los millones de ciudadanos que hoy se demuestran como incapaces de interpretar de manera reflexiva y crítica los mensajes, más o menos inadvertidos, transmitidos por los medios.

Es nuestra opinión que el riesgo manipulador de los mensajes inconscientes se desvanece con la alfabetización en medios. Estos estímulos dejan de ser peligrosos cuando dejan de ser inconscientes. Si los mensajes ocultos son más eficaces que los manifiestos es porque escapan al control de la conciencia. Por ello, en cuanto una persona se hace consciente, queda protegida contra la fuerza de la sinrazón. A partir de allí cada uno, libremente,

⁷ BROWN, J.A. (1981) *Técnicas de persuasión*. Alianza. Madrid.

decidirá que o cuales de los mensajes, total o parcialmente, serán asumidos como verdaderos, integrados al universo comprensivo de la realidad, y valorados como operativos, influyentes o condicionantes a la hora de actuar.

Los desafíos del presente

Las Instituciones formadoras de docentes deberán enfrentarse definitivamente con el desafío de integrar e incorporar los mensajes de los medios de comunicación a su tarea cotidiana. Esto tiene un doble objetivo: promover una reflexión crítica de los mensajes al generar visionados grupales mediados por el docente; e incorporar la realidad inmediata al aula para así abrir sus puertas al barrio, la ciudad, el país, el mundo, y así construir un puente entre la educación y la realidad.

"Puesto que educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones comunicativas, un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos de comunicación que sepa abrir y poner a disposición de los educandos". Mario Kaplun, nos recuerda de esta manera que el aprendizaje y la comunicación son componentes de un mismo proceso cognoscitivo. La comunicación de algo presupone el pleno conocimiento de aquello que se comunica y el pleno conocimiento de una cosa se alcanza cuando existe el compromiso de comunicarla.

Por ello, la educación y la comunicación se vuelven, cada vez más, un binomio inseparable, por encima mismo de los propios medios, técnicas e instrumentos comunicativos empleados. Educar para la comunicación ha de convertirse en el pilar de una educación renovada. Los nuevos lenguajes demandan una nueva alfabetización, puesto que las tecnologías de la información introducen nuevos códigos de lectura y escritura que tienen que ser entendidos y utilizados para superar un nuevo período de analfabetismo que paradójicamente puede ir acompañado con un alto consumo, en este caso fácilmente sometido a la manipulación.

Se debe intentar que las Instituciones de formación docente cumplan el cometido de "educar para la educación permanente" en la que tenga en cuenta a la crítica social y realice esfuerzos para alcanzar

la alfabetización en medios de comunicación. Para lograr estos objetivos se deberá modificar la formación de los docentes, porque es a ellos a quienes corresponde proporcionar los instrumentos para que los alumnos aprendan a recepcionar, interpretar y controlar los Medios de Comunicación Audiovisual.

- Diferentes enfoques en enseñanza con medios

Revisando prácticas docentes tradicionales y ciertos planteamientos teóricos que las fundamentan, es posible identificar tres grandes enfoques o concepciones:

- a) Enfoque gramaticalista o de enseñanza del lenguaje audiovisual
- b) Enfoque tecnológico o de las dimensiones técnico-materiales de los medios
- c) Enfoque socio-ideológico dirigido a identificar y explicitar los contenidos y mensajes vehiculizados por los medios.

Con respecto al enfoque gramaticalista solo diremos que, sin perjuicio de resultar absolutamente necesario, no significa *per se* que el mero conocimiento de cómo se produce la comunicación, convierta al alumno en un ciudadano consciente y crítico de la comunicación mediática de su entorno

El enfoque tecnológico concebido como la enseñanza del manejo de los aparatos, manipulación de equipos, montaje y sonorización de videos, etc. se aproxima más a la formación de técnicos de imagen y sonido que a la educación que pretendemos. Resulta una visión muy parcial y empobrecedora de la educación para los medios.

Finalmente, el enfoque socio-ideológico pretende formar en el conocimiento de los media como instrumento de persuasión y difusión de ideas y valores y de la necesidad de contextualización de toda información recibida. Este enfoque se centra en una educación del receptor, analista o decodificador consciente de los mensajes, pero no lo forma como un sujeto que pueda expresarse a través de los medios. Se lo educa como receptor crítico, pero no

como comunicador activo que domine las habilidades y capacidades expresivas de los medios.

La necesidad de una formación integral surge con evidencia luego de analizar los anteriores enfoques. Se propone que cualquier diseño curricular sobre educación “en” o “para” los medios de comunicación, deberá proponerse formar al alumno en todos los aspectos o enfoques expuestos.

c- Diseño de la investigación

OBJETIVOS

- Identificar los universos culturales de docentes y alumnos;
- Analizar el impacto de los universos culturales de docentes y alumnos en las prácticas docentes;
- Caracterizar la naturaleza del obstáculo pedagógico;
- Generar propuestas para la superación del obstáculo pedagógico.

Se trata de una investigación cualitativa que pretende construir conocimientos acerca del problema planteado y promover propuestas transformadoras en la formación de docentes.

Actualmente nos encontramos en la etapa inicial de la investigación, reajustando el diseño, organizando el archivo documental y la construcción de los instrumentos para la identificación de la incidencia de los medios audiovisuales en los universos culturales de docentes y alumnos.

El análisis de las propias prácticas y de las producciones de los integrantes del grupo de investigación forma parte del material de la misma.

POBLACIÓN DE ESTUDIO

- Alumnos y Docentes de las carreras de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

- Se indagarán las prácticas investigativas, profesionales y docentes de acuerdo al modelo intermedio de la práctica docente, y sus correspondientes transformaciones en los campos específicos de aplicación. El mismo consiste en su versión más amplia, en la articulación

de tres funciones: el conocimiento, el sujeto cognoscente y los sujetos-objetos. La producción de conocimientos se constituye en condición de posibilidad para la transformación de las prácticas investigativas.

- El relevamiento de datos acerca de las prácticas se realizará a través de métodos clínicos, técnicas etnográficas, seminarios, talleres, grupos participativos, que permitan la interrelación de aspectos teóricos y prácticos.
- La producción textual realizada por los integrantes del grupo de investigación de las propias prácticas, será considerada como material de análisis discursivo y como parte de la producción de los resultados del proceso de investigación.
- Se realizará la indagación de las prácticas docentes a partir del corpus textual, instrumentando métodos hermenéuticos para abordar la información en sus aspectos simbólicos y referidos a los universos culturales.

Bibliografía

- ALONSO, M. y MATILLA, L. *Imágenes en acción*. Akal. Madrid.1990.
- ALONSO ERAUSQUIN, M. *Efectos de los efectos*. Telos, Madrid, 1997,Nº.26,
- BOURDIEU, P. *Sobre la Televisión*. Anagrama. Barcelona. 1997
- BROWN, J.A. *Técnicas de persuasión*. Alianza. Madrid.1981
- CAMPUZANO, A. *Tecnologías Audiovisuales y educación*. Akal. Madrid. 1992
- CHOMSKY, M. y HERMAN, E. *Los guardianes de la libertad*. Crítica. Barcelona. 1990.
- DEBRAY, R. *Introducción a la mediología*. Paidós. Barcelona. 2001
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Lumen. Barcelona.1977
- FREIRE, P. *¿Extensión o comunicación?* Siglo XXI. Bs. As. 1973
- FERRES, J. *Televisión y Educación*. Paidós. Barcelona. 1998.
- GREENFIELD, P.M. *El niño y los medios de comunicación*. Morata. Madrid.1985
- MARTÍN BARBERO, J. *La educación desde la comunicación*. Norma. Bs. As. 2001
- RAMONET, I. *La tiranía de la comunicación*. Temas de debate. Barcelona. 2000
- SOLA, A., SELVA, M. y otros. *Com veure la TV?* CAC. Barcelona. 1998.
- TEIXIDO, M. *Educació i comunicació. Escola comunicActiva*. CEAC. Barcelona.1993
- Autores Varios. *Enseñar y aprender con prensa, radio y TV*. Simposio. Huelva.1992
- Autores Varios. *Educación y Medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Internacional de Andalucía. Sede La Rábida. Huelva. 1995
- WOLF, Mauro. *Los efectos sociales de los media*. Paidós. Barcelona.



C. Monet: The Artist's Garden at Giverny, 1900

Capítulo 10
VIEJOS Y NUEVOS DESAFÍOS.
PRÁCTICAS DOCENTES Y TECNOLOGÍA

Autoras:

María del C. Chada, Carmen M Barale y María Karina Moriño

Introducción

El presente trabajo es parte de una investigación en marcha entre las líneas A y C del Proyecto de Investigación “Las Prácticas Educomunicacionales. Su impacto en los sujetos que interactúan en situaciones de Enseñanza y de Aprendizaje” cuyo propósito es indagar en el contexto del pensamiento complejo, la vinculación entre educación y comunicación y su impacto en la comprensión humana e intelectual de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

A partir de nuestro trabajo como docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de San Luis, responsables de la formación de maestros resulta particularmente significativa la posibilidad de iluminar las tramas comunicacionales que se establecen en la relación docente-conocimiento-alumno en situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Los procesos de formación incluyen necesariamente encuentro y diálogo entre sujetos que se unen para realizar una nueva experiencia de conocimiento.

Marco Teórico

El aprendizaje y la comunicación son componentes de un mismo proceso cognoscitivo. La comunicación de algo presupone no solo el conocimiento de aquello que se comunica, sino también los interrogantes, las dudas e incertidumbres frente al objeto de conocimiento.

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de la interacción entre educador y educando, no como meros emisores-receptores, sino a través de la apropiación del conocimiento por parte de los educandos mediante su potenciación como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de ideas, sentimientos y emociones. Se considera que lo central de un proceso educativo consiste en la incorporación de múltiples flujos comunicacionales; la comunicación educativa debe ser clara si quiere lograr el objetivo de la comprensión y transformar de algún modo la realidad.

Entendemos a la educación y a la comunicación como procesos dialécticos y simbólicos que se encuentran mediados, en gran medida, por los lenguajes que se utilizan, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada en un tiempo y en un lugar específico. “*Esta profunda y mutua relación es llamada también educomunicación*”⁸

El mundo humano es un mundo de comunicación y la educación constituye un proceso permanente en el que los sujetos van descubriendo, elaborando, reinventando, apropiándose del conocimiento. Es un proceso de acción-reflexión-acción que se realiza desde la experiencia, desde las prácticas sociales, no en soledad sino junto a otros. Desde esta concepción se produce un desplazamiento del lugar del docente y deja de ser sólo el que dirige y enseña, para constituirse también en el que acompaña y estimula procesos de análisis, reflexión, comprensión. Estamos así frente a un docente que enseña y aprende con sus alumnos, junto a ellos, para lograr construir el conocimiento.

El maestro se posiciona con los alumnos para conformarse y conformar sujetos críticos y activos, abiertos a valores solidarios y participativos. Es encuentro de subjetividades entre sí y esto es lo que hace posible la emergencia del nosotros.

Los procesos de formación necesitan su anclaje en estas concepciones a los fines de que se pueda lograr transformaciones significativas.

Somos conscientes de que hoy en todas las salas de los Jardines de Infantes se pasan videos o programas de TV y esos docentes durante su formación escasamente fueron formados para trabajar con las Nuevas Tecnologías. Tal como lo consigna Ferrés (2000) “El primer deber que se le impone hoy a un educador es hacer un análisis lúcido de los rasgos que definen esta cultura popular emergente, de las modificaciones que comporta la espectacularización de la cultura”⁹. En este sentido, las culturas se van configurando a partir, entre otras cosas, del tipo de herramientas que privilegian. Hoy en las instituciones educativas hay que equilibrar entre la cultura típicamente escolar, caracterizada por el discurso verbal y escrito, con

⁸ Kaplún, Mario (1998) “Una Pedagogía de la Comunicación”. Ediciones de la Torre. Buenos Aires.

⁹ Ferrés, J. (1994) “Video y Educación” Paidós. Barcelona.

la cultura de las nuevas tecnologías, caracterizada por la potenciación de la sensorialidad, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de lo sensacional.

La tecnología de lo audiovisual instauro una nueva manera de estar en el mundo, una nueva forma de aprehender la realidad. Lo específico del lenguaje audiovisual es la capacidad de suscitar emociones portadoras de significaciones, donde la imaginación y la afectividad cobran un lugar fundamental en los procesos de conocimiento y de enseñanza. Formar educadores para generaciones de niños que han nacido y conviven cotidianamente con la TV, el video y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es un reto muy importante a la hora de pensar que docente estamos formando, dado que el impacto de esta nueva cultura es altamente significativo en los procesos de enseñar y de aprender.

El procedimiento de investigación seguido permitió incorporar una serie de supuestos a ser considerados a manera de hipótesis, en la formación docente:

- La concepción del mundo de hoy está ligada a la visión que imponen los medios de comunicación. Se considera que las tecnologías propias de cada época configuran de determinada manera los esquemas mentales, las capacidades cognitivas, las estructuras perceptivas y la sensibilidad estructurando un nuevo universo cultural en los individuos.
- Los medios están exigiendo un espacio y un tiempo, en el hoy, en los procesos de formación docente. No habrá maestros formados para el empleo de los medios, sino hay maestros formados mediante el empleo de los medios.
- El desafío de los profesores formadores de docentes consiste en incorporar, desde la perspectiva de la comprensión, los medios para conferirles direccionalidad y sentido, tendiendo un puente entre las instituciones educativas y las tecnologías, a los fines de desencadenar un proceso reflexivo, integrador y contextualizado, en la situación de enseñar y de aprender.

Propósitos de la investigación

Este trabajo da cuenta de la experiencia de formación de docentes de Nivel Inicial en la Facultad de Ciencias Humanas. Los propósitos básicos de la investigación son los siguientes:

- Indagar como impactan las prácticas educomunicacionales en los procesos de comprensión de las alumnas que estudian el profesorado de Nivel Inicial.
- Develar y evaluar críticamente las diferentes estructuras discursivas que incluyen los lenguajes de los medios y sus mediaciones.

Antecedentes

Tomando en consideración el objeto de estudio, se han seleccionado a los fines de este trabajo algunos antecedentes que se consideran relevantes.

Gran variedad de textos y experiencias abordan el problema de los medios en las instituciones educativas. Sea en la prensa (Vioque Lozano, 1984) en las historietas (Remesar, 1988) en la radio (Kaplún, 1992) en la televisión (Ferrés, 1995) en el video (Vilchez, 1988; Valdevellano, 1989; Ferrés, 1991 y 1993)

El uso de los medios en la escuela responde a diferentes modelos. En primer lugar a un *modelo informacional* que apunta a incrementar la información dentro de una linealidad en la transmisión, cumpliendo una función meramente instrumental.

Por otro lado el uso puede responder a un *modelo pedagógico crítico* que apunta a provocar instancias dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta a la reflexión y a la toma de posición (Ramos, Rivero, 1993)

También puede responder a un *modelo participativo* en el que se procura integrar los medios en un proyecto educativo, esto es, que no solo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje (en la línea de la Tecnología Educativa) o como recursos del docente (en algunas líneas de la

Didáctica) sino como enmarcados en una construcción curricular, intentando articular lo sociocultural y lo institucional.

La incorporación de la tecnología como *“medio de enseñanza”*. Para algunos autores es necesario superar la dicotomía entre tecnofilia y tecnofobia y aceptar el desafío de decidir cuáles y cómo usamos las tecnologías (Piscitelli, 1992) El desafío más destacado está centrado en como las tecnologías pueden renovar los viejos hábitos de la enseñanza y del aprendizaje heredados del siglo pasado, como las actividades presenciales, las clases magistrales y los exámenes (Battro y Denham, 1997)

La apropiación de tecnologías desde *“horizontes pedagógicos”*. Cada tecnología, si bien tiene posibilidades distintas y específicas, no posee una direccionalidad pedagógica intrínseca, sino que sus usos dependen de las concepciones educativas que los enmarquen y les otorguen sentido. La incorporación de tecnologías en educación no garantiza por si misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, sin embargo pueden ser aprovechadas para transformar la educación (Castro y Lluria, 1995)

Aspectos metodológicos

Tomando en consideración el objeto de estudio seleccionado, la investigación es de tipo cualitativo, dado que la intención es poder visionar en forma holística y a través de técnicas interactivas como impactan las Tecnologías, en este caso el video educativo, en los procesos de comprensión de las alumnas.

Se trabajó con una muestra intencional compuesta por 87 estudiantes de sexo femenino que cursan el 3º año de la carrera Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la FCH de la UNSL, cuya edad promedio es de 22 años

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron entrevistas y observaciones no participantes de las instancias de trabajo grupal.

El trabajo de campo consistió en incorporar sistemáticamente la utilización del video en el desarrollo de los contenidos de la asignatura Ciencias Sociales y su Didáctica de correspondiente al 3º año del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial.

Se indagó, desde el inicio del semestre, a través de entrevistas y diálogos el conocimiento que las estudiantes poseen del mundo social; las respuestas obtenidas llevaron a entender que una buena parte de esos conocimientos e intereses acerca de la realidad están condicionados por las tecnologías predominantes en la época, prevaleciendo en especial el cine, el video y la TV sin dejar de considerar el impacto de Internet.

Asimismo, se entrevistó a la profesora responsable de la asignatura, con el objetivo de indagar el porque del uso de videos en la situación de enseñanza: *“Es una manera de incentivar procesos auténticos de comprensión a los fines de usar el conocimiento en forma diferente para entender en estos casos los ejes estructurantes de las Ciencias Sociales y su relación con la Práctica Docente: la complejidad, la multicausalidad, el cambio social, la realidad como construcción social, el conflicto social, la mirada relativa, la diversidad y la desigualdad, aparecen entrelazadas con fuerza y claridad”*. A su vez manifestó, desde su intencionalidad como docente, la necesidad de focalizar los contenidos de una manera diferente. Su propuesta tomó en consideración el uso del video-educativo dado que a través de la interacción de imágenes y discurso narrado, desde un producto cultural acabado, aparecía un planteamiento historiado que incorpora el dinamismo de personajes, imágenes, escenarios, música, guión y efectos sonoros; en síntesis, desde una unidad expresiva totalizadora. Las ideas organizadoras y los proyectos áulicos aparecen entrelazados con fuerza y claridad. La selección recayó en el video-educativo “Ciencias Sociales en el Nivel Inicial” de Lily Menegazzo.

Porque un Video Educativo

Porque es una producción argentina realizada especialmente para trabajar los aspectos metodológicos del área en salas del Nivel Inicial, donde aparecen concatenados todos aquellos ejes que marcan y delimitan la complejidad del campo de las Ciencias Sociales y su autora es una reconocida especialista en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

El lenguaje del video es lenguaje de la imagen, en el mismo se combina fotografía, música, sonidos, ambientes... que se conjugan ricamente entre sí, para dar fuerza a la historia que se cuenta. El video educativo es una

organización racionalizada de la enseñanza, una organización basada en criterios de idoneidad y eficacia. Tal como lo explicita Ferrés (1994) citando a T. Bates *“Será eficaz aquel programa de video que explote los recursos y posibilidades del medio en un contexto dado y que consiga objetivos reconocidos como válidos tanto para los autores del programa como por aquellos que lo utilizan para el aprendizaje”*.¹⁰ El video didáctico seleccionado cumple con todas las exigencias del lenguaje audiovisual:

- Es posible visualizar no solo los contenidos sino también la emergencia de sentimientos y emociones.
- Que a través de este video se penetra y se practica con el lenguaje audiovisual que constituye la materia prima para comprender y aprender, en donde la afectividad y la imaginación ya no pueden estar ausentes.
- Los elementos expresivos visuales y sonoros adquieren pleno sentido por su mutua interacción, creando una experiencia global unificada, en la cual es posible la identificación, la implicación y la visualización del futuro docente.

Desde esta perspectiva, el visionado del video tuvo como objetivo abrir un espacio para comprender, desde otro lugar, los contenidos de las Ciencias Sociales, y sobre todo para favorecer la creación de estructuras de participación.

En una primera instancia se trabajó en forma dialógica, desde los conocimientos previos del grupo, generándose un rico debate de intercambio de ideas, interpretaciones, argumentos e hipótesis acerca de lo que se entendía por el complejo campo de las Ciencias Sociales. En esta instancia se corroboró una vez más la importancia que revisten los medios a través de los conceptos y ejemplos que aportaron las alumnas (reportajes, series y noticieros televisivos, telenovelas, cine, tele cine, etc.)

Antes del visionado del video se formularon preguntas orientadoras de la tarea a realizar, que debieron ser respondidas a posteriori en grupos pequeños de análisis y reflexión

- ¿Qué comprendo en este video acerca de las ideas organizadoras de las Ciencias Sociales?

¹⁰ Ferrés, J. (1994) “Video y Educación” Paidós. Barcelona.

- ¿Qué es lo que comprendí y me aportó para mi práctica como futura docente en el Nivel Inicial?
- ¿Pude aprender a partir de los videos? Fundamente su respuesta.

La didáctica de lo social debe enfrentarse a una doble problemática de producir un tipo de conocimiento general que permita la explicación y transferencia y la de asumir que cada acto educativo es particular, original e irrepetible lo que le lleva a producir un saber singular.

En este sentido, todo acto de formación implica pensar, por un lado, desde la asignatura en los avances que se han producido en su campo, y por otro, como los sujetos que se forman, se auto constituyen como personas, como seres reflexivos capaces de orientar sus acciones.

Al respecto se consideran muy significativas las aportaciones de Larrosa (1998) *“Las formas de relación de un sujeto consigo mismo pueden expresarse en términos de acción con un verbo reflexivo: conocer-se, estimar-se, tener-se confianza, dar-se normas, regular-se, disciplinar-se etc. Por otro lado y dejando de lado diferentes tipos de fenómenos que designan, todos estos términos se consideran como antropológicamente relevantes en tanto designan componentes que están más o menos implícitos en lo que para nosotros significa ser humano: ser una “persona” un “sujeto” o un “yo”. Como si la posibilidad de algún tipo de relación reflexiva de uno consigo mismo, el poder tener una conciencia de si, y el poder hacer ciertas cosas con uno mismo, definieran nada menos que el ser mismo de lo humano”¹¹*. Es este sujeto humano que se liga a otros se intercomunica con otros, y así se conjuga el nosotros. Por este acto de los sujetos se produce la cultura a través de la cual la sociedad emerge y se hace posible”

Se hace necesario determinar las conceptualizaciones más relevantes acerca de las Ciencias Sociales. Al respecto, desde una perspectiva global numerosos autores enfatizan que las mismas tratan de los diferentes aspectos de la vida social, los distintos grupos sociales en su continua interrelación con las tramas sociales, culturales, políticas y económicas que le sirven de sustento y le otorgan significado. Al decir de Camilloni: *“Las Ciencias Sociales deben acrecentar la capacidad de comprensión / explicación de los procesos sociales.*

¹¹ Larrosa Jorge (1998) “Escuela Poder y Subjetivación.” Ediciones La Piqueta Bs As

Para ello deben plantear y resolver... la relación a establecer entre el pensamiento acerca de lo general, nomotético, ya que permitirá formular leyes, y la conceptualización de lo individual, ideográfico, que toma en cuenta solo lo propio y único de cada proceso social.”¹²

Las Ciencias Sociales poseen una especial particularidad porque como sujetos formamos parte del entramado de la realidad que nos condiciona, nos atraviesa, nos constituye, nos conforma como sujetos en relación, pero al mismo tiempo, también nosotros como seres culturales, productores de cultura, condicionamos y conformamos.

Desde esta perspectiva no hay un objeto de conocimiento fuera del nosotros sino una forma de estar siendo nosotros en el mundo. Por lo tanto, lo social es tan próximo que resulta complejo y difícil convertirlo en objeto de estudio, interrogarlo y comprenderlo. Significa ver lo habitual, lo acostumbrado pero con otra mirada, con los ojos de la indagación y la pregunta. Convertir lo social en categoría de la labor didáctica, es correr el velo de lo obvio y de este modo avanzar en la comprensión del conjunto de relaciones que explican el mundo social.

El desafío de la asignatura fue, por lo tanto, lograr la comprensión de las características de la realidad social, de algún modo necesitábamos poder abstraernos de ella, mirar desde fuera para intentar comprenderla, “admirarla”, que significa, desde un punto de vista freireano, *“capturarla, objetivarla, aprehenderla, constituir la en campo de acción y reflexión, de una manera cada vez más intensa y clara para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos”¹³*

Cabe aclarar asimismo que el video ofrece múltiples posibilidades de uso desde el punto de vista didáctico, que con mucha reticencia se ha comenzado a incorporar y explorar en las instituciones educativas.

El video no estuvo pensado para reforzar contenidos sino como una manera de estimular el diálogo, la reflexión, la discusión, en definitiva que los

¹² Camilloni en Aisemberg B, Alderoqui S. (1994) “Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones, Edit. Piados, Bs. As.

¹³ Freire, Paulo (1973) “Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural”. México.

estudiantes, pudieran pensar y comprender. Para formar futuros maestros, es preciso pensar y pensarse como docentes, con espíritu crítico, creativo y autónomo, inventando otras formas de actuar, los medios pueden señalar y fortalecer el camino.

Este es el momento de dar la palabra a las alumnas, verdaderas protagonistas, palabras que abrieron la puerta al equipo de cátedra para reflexionar acerca de las múltiples posibilidades que ofrecen los medios para el enseñar y el aprender.

El decir de las Alumnas

“No nos imaginábamos que un video creado como un objeto cultural con la intención de la recreación, pudiera propiciar la comprensión de conceptos abstractos que concatenados entre sí fueron el fundamento de nuestras evidencias” (Natalia y Noelia)

“Lo interesante fue escucharnos entre nosotras, los diferentes puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos, y el referir los conceptos de Sociales a nuestra propia realidad cotidiana” (Ana y Leticia)

“Posicionándonos crítica y responsablemente podemos decir que: “el fenómeno social es este entramado tan complejo en el que no vamos a encontrar ningún elemento librado al azar. A la hora de intentar comprenderlo, tendremos que tener en cuenta todos estos ejes que lo atraviesan y conforman. Creemos que cuando uno puede analizar la teoría y verla reflejada en la realidad, en los hechos de la vida cotidiana, dotarla de un sentido y significado que la explican, la podemos relacionar y uno, entonces, está comprendiendo.” (Ivana, Olga)

“A partir del video pude aprender porque me permitió comprender diversas formas de abordar un mismo tema, apreciar distintos tipos de posicionamiento docente, advertir nuevas ideas para trabajar diferentes temáticas en las salas de los Jardines de Infantes”. (Marcela y Alejandra)

“Los diferentes módulos que componen el video nos ha brindado una amplia gama de posibilidades y actividades que podemos trabajar con los niños, teniendo en cuenta la importancia del medio ambiente, de la realidad social, y de las características socioculturales de los alumnos”... “A partir de este

visionado han surgido nuevos pensamientos, ideas, modalidades de trabajo a fin de que los niños se apropien de conocimientos significativos” (Vanina y Clara)

“La incorporación de videos, dentro del plan de Trabajos Prácticos nos permitió pensar y discutir acerca de las diferentes formas de abordar, con niños pequeños, el conocimiento social; así la familia, el barrio, las instituciones y los trabajos de la comunidad, por citar algunas de las temáticas, dejaron de ser temas banalizados para constituirse realmente en objetos de análisis y comprensión. Ahora, entendemos porque las Ciencias Sociales son explicativas, comprensivas y donde se analizan, siempre, los diversos conflictos sociales, no solo como nos la enseñaron a nosotras, una mera descripción de una realidad infantilizada”.(Alcira, Gabriela y María Laura)”

Las alumnas lograron fundamentar porque lograron aprender a partir del visionado de videos educativos y películas, y es muy representativo la respuesta de Andrea cuando expresa *“Claro que puedo aprender a partir de los videos, está muy bueno poder tener una mirada más crítica y poder hacer un análisis de las relaciones y el ambiente social puesto en juego en la trama del video”*

“Si, se puede aprender muchísimo a partir de videos y los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades, amplían nuestros conocimientos, logramos hacer análisis significativos y las funciones primordiales de la imagen aparecen claramente: traduce símbolos verbales en visuales, facilita la comprensión de conceptos, es un modo de acercar el pasado mediante la imagen dinámica y mediante códigos” (María Laura y Lucía)

Vinculación y aportes con la temática de formación docente

El diálogo abierto tras el visionado dio respuesta a muchos interrogantes, pero a su vez abrió interrogantes nuevos. Este fue el momento donde desde la asignatura se aportó materiales complementarios que otorgaron la posibilidad de que las alumnas investigaran, entraron en contacto con documentos y testimonios que ampliaron sus conocimientos. Es muy

oportuno hacer referencia de Ferrés quién cita a Lefranc que expresa “es preciso llevar a los alumnos a reintegrar a la vez en su espacio vivido y en su espacio mental las coordinaciones y las significaciones de los objetos y de los seres aparecidos en la pantalla”¹⁴

El diálogo, el debate, la confrontación se convirtieron en excelentes instrumentos de trabajo, ya que contraponer opiniones o actitudes obligó a las alumnas a justificar racionalmente su propia posición, a investigar para hallar respuestas a los interrogantes y a la importancia de los aprendizajes colaborativos, tanto en ellas como en los niños del Nivel Inicial.

La aparición y el uso de nuevas tecnologías en la formación de docentes, produce alteraciones en la forma de pensamiento y de expresión, en los procesos y actitudes mentales, en las pautas de percepción, en la apropiación de los sentidos. Aparecen otras formas de comportamiento tanto intelectual como afectivo. A la lógica de los principios y de la racionalidad le sucede la de la intuición y de la pragmática. La tarea integradora de la escuela exige que su propia estructura se base en la coherencia entre la sensibilidad de nuestro tiempo, los medios de que dispone y el propio sistema cultural. Formar a los docentes en estos tiempos significa transformarlos en sujetos no tan preocupados por la transmisión de conocimientos, sino por el enriquecimiento en experiencias de todo tipo: conocimientos, sensaciones, emociones, actitudes, intuiciones. En definitiva, más allá de la mera preparación técnica, tecnológica, expresiva y didáctica, hay un problema de sensibilidad, una adaptación a una nueva cultura, a una nueva manera de pensar, de ser y de comunicar.

Algunas conclusiones abiertas para seguir pensando

- Como docentes universitarios, a la hora de enseñar la palabra ha tenido un lugar fundamental, tanto la palabra “**dicha**” por el profesor en largas exposiciones como la palabra “**escrita**” por los autores en numerosos textos, como también la palabra “**dicha**” o “**escrita**” por los alumnos a la

¹⁴ Ferrés, J. (1994) “Video y Educación” Paidós. Barcelona.

hora de ser evaluados. La imagen, como fenómeno, ha sido menospreciada, subestimada, ha sido dejada fuera del aula, relegada para los momentos de ocio y recreación. Este menosprecio implícito por la imagen, se basa en la creencia de que el espectador cumple un rol pasivo cuando esta frente a la pantalla, es decir se basa también en el desconocimiento de los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de mirar...

- Desde posturas constructivistas, se considera que el visionado de videos y películas pone en marcha diferentes actividades perceptuales y cognitivas; constituyendo esquemas dinámicos, entendidos a estos como conjunto de conocimientos organizados que hacen posible la creación de hipótesis.
- La comprensión de la totalidad de las secuencias que conforman un video se apoyan en nuestras ideas previas, derivados de las transacciones que mantenemos con el mundo nuestro de cada día.
- Desde un punto de vista didáctico la introducción del video cine en el aula universitaria permite volver a ver las partes constitutivas del mismo, a la manera en que se releen los pasajes de una novela y esto posibilita una mayor comprensión.
- La estructura propia de los videos presenta un sistema narrativo y un sistema estilístico que son los que animan al espectador a construir sus propias hipótesis y reconstruir la historia. Entender la narración es comprender qué sucede, dónde, cuándo y por qué sucede.

A modo de cierre es posible pensar que la educación con los medios de comunicación constituye un aspecto de los contenidos de la enseñanza, y a su vez los medios de comunicación conforman un contenido curricular capaz de integrarse en los procesos de enseñar y de aprender.

El video generó la posibilidad de aunar los conocimientos disciplinares con los conocimientos pedagógicos que se complementaron en una realidad interactiva donde educación y comunicación adquieren un nuevo sentido.

Para concluir siguiendo a Joan Ferrés y repensando el papel del docente de la Universidad en la formación de maestros *“las eras de crisis, de cambio, son tiempos de indefinición. Se caracterizan por la incómoda convivencia de lo*

nuevo y de lo antiguo...Durante un tiempo, los viejos principios, modelos y sistemas se niegan a dejarse contaminar. Mientras lo antiguo se resiste a desaparecer o cambiar, lo nuevo no encuentra su lugar específico.”

El desafío hoy, es lograrlo.

Bibliografía

- Barthes Roland en Zunzunegui Santos “Pensar la Imagen”. Cátedra Universidad del País Vasco. Madrid 1998
- Bordwell David “La narración en el cine de ficción”. Paidós. España 1996
- Camilloni en Aisemberg B, Alderoqui S, “Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones, Edit. Piados, Bs. As. 1994
- Ferrés, Joan “Video y Educación”. Ediciones Paidós. España.1994
- Ferrés Joan “Televisión y Educación” Piados Bs. As. 1994
- Ferrés Joan “Educar en una cultura del Espectáculo” Piados Bs. As. 2000.
- Freire, Paulo “Extensión o Comunicación. La concientización en el medio rural”. México.1973
- Kaplún, Mario “Una Pedagogía de la Comunicación”. Ediciones de la Torre Bs. As. 1998
- Larrosa Jorge “Escuela Poder y Subjetivación.” Ediciones La Piqueta Bs. As 1998
- Mc Luhan en Zunzunegui Santos .op cit.
- Morin, Edgar “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento”. Ediciones Nueva Visión. Bs As.1999
- Morin. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Ediciones Nueva Visión. Bs As.2000
- Morin. “La cabeza bien puesta” Ediciones Nueva Visión. Bs. As.2000.



C. Monet: Martín.

Capítulo 11
FORMACIÓN DOCENTE Y COMUNICACIÓN

Autora:

Elba Noemí Gomez

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto: *“La Creatividad Lingüística: Lengua y Discursividad”*, PROICO4-3-9307/22 H/004. Se remite a algunas representaciones de los procesos comunicativos y metalingüísticos de las prácticas de la enseñanza del Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis.

El lenguaje es el instrumento regulador por excelencia del pensamiento y la acción en el acto de comunicación. Involucra los procesos cognitivos en el intento de formular, expresar a través de enunciados las propias representaciones y sentidos dados a situaciones mediadas en los diversos ámbitos de la praxis humana.

Los procesos educativos no son comprensibles fuera del orden simbólico que los generan y de sus representaciones. El discurso mantiene relaciones complejas con el pensamiento, convirtiéndose en el instrumento mediador en la construcción del conocimiento para enseñar donde se expresan diversos posicionamientos teórico- epistemológicos.

La formación docente de profesores en Ciencias de la Educación y Psicología, implica la construcción de una red progresiva de significados compartidos que involucra, al menos, cuatro manifestaciones cognitivas: leer, escribir, hablar y escuchar y una socio-afectiva: dar atribución de sentidos a los procesos de enseñar y aprender.

Se concibe la formación docente como un trabajo sobre sí mismo, de sí mismo y sobre sí mismo que atraviesa toda la vida de aquel que decide ser profesor en el marco de la enseñanza formal.

Junto con Gilles Ferry (1995), se entiende que la formación es un proceso dinámico de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez las capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir las propias competencias, recursos y talentos que se han desarrollado, no solo a partir de la enseñanza escolarizada, sino de la conjugación de ésta con las experiencias cotidianas, el pensamiento intuitivo o el sentido común.

Implica una construcción continua en la que subyace la producción de enunciados que comunican, en gran medida el contenido de contextos

mentales y términos de referencias compartidos, a través de los cuales, los diversos discursos pedagógico-didácticos y las aptitudes académicas relacionadas con ellos, llegan a hacerse inteligibles para quienes los usan.

El carácter y las modalidades de uso de la lengua son tan multiformes como las actitudes del ser humano. La problemática de la competencia comunicativa, cobró identidad en la formación de profesores, en la revisión de los años sesenta de los marcos interpretativos de los intercambios que se producen en el aula, provenientes de la psicología, sociología, lingüística.

Se analizó, en este contexto, no solo la codificación y decodificación de mensajes sino problemas referidos al multiculturalismo en la clase, la dinámica grupal, modalidades de transmisión de conocimientos, liderazgo, asimetría, etc. De este modo se rompe con la hegemonía de lo tradicional en el análisis del acontecer en el aula pero es después de un tiempo que comienzan los estudios serios en este sentido.

Los aportes de la lingüística son los más resistidos en tanto apelan a la “capacidad para comprender y producir mensajes coherentes” (Kauffman y Rodriguez, 1993). Es ineludible su compromiso cultural y ético para comprender el proceso de distribución, mediatización y construcción de conocimientos en un contexto particular.

La competencia comunicativa para su estudio, desde los procesos de formación docente, comprende la puesta en acción de otras competencias, a saber:

Lingüística: competencia que tiene el hablante del léxico y de la gramática de la lengua que usa.

Temática: conocimiento que tienen los representantes del hecho didáctico con respecto a los mensajes y su contexto ideológico cultural.

Pragmática: conocimiento del hablante/oyente acerca de las normas, estrategias y hábitos que rigen las relaciones comunicativas entre distintos interlocutores y los factores que influyen en la selección de los recursos del lenguaje y en la interpretación correcta de esos recursos, según reglas aceptadas socialmente (Neis, 1981; en Kauffman y Rodriguez, 1993).

Las preguntas que se plantean desde la formación docente hacen referencia a los procesos de producción escrita y a la conciencia de los mismos.

Benveniste (1974), se refiere a la posibilidad de los seres humanos de elevarse por encima del uso de su propia lengua analizarla y reflexionar sobre su uso lo que nos habla de una competencia metalingüística que permite tomar la lengua como objeto de observación y referente del mismo discurso. En este caso aquel que transcurre en el proceso de enseñar a aprender para enseñar a otros.

El uso de la lengua oral y escrita, concreta y singular que pertenece a los actores de uno u otro ámbito de la praxis como modos de acción del ser humano. Los mismos pueden condensarse a través de diferentes recursos como parte de estrategias didácticas de una secuencia de aprendizaje.

Es a través de los enunciados que se reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada uno de los ámbitos, no solo por su contenido temático y su estilo verbal (recursos léxicos fraseológicos y gramaticales), sino por su modo particular de estructurarse o composición y presentación verbal y gráfica.

Las investigaciones lingüísticas y psicológicas más recientes han profundizado en otros niveles del conocimiento de los textos y los discursos sobre los procesos de producción y se puede afirmar que las estrategias metalingüísticas implican tanto una terminología específica como el recurso al lenguaje cotidiano para reflexionar acerca del lenguaje y de una ciencia en particular.

Un hecho cognitivo que permite tomar conciencia del proceso de aprender a enseñar es la meta cognición. El pensar, analizar y reflexionar sobre como se aprende y de donde provienen los elementos que se usan en la práctica deviene de reconocer el recorrido del desarrollo como persona. Implica situarse social e intelectualmente en sus representaciones y ver en que medida el itinerario recorrido ha sido trivial, normal o excepcional. Como tarea implícita se encuentra la reflexión del uso de la propia lengua en sus diferentes manifestaciones lingüísticas: no consciente, consciente, intuitiva o formal. La lengua puede convertirse en objeto de observación y referente del mismo discurso.

Siguiendo la perspectiva de Vigotsky , las situaciones de uso de la lengua, tal como la didáctica, implican una actividad metalingüística en el

sentido de reformulaciones y resignificaciones de las mediaciones entre los interlocutores, lo cual presupone no solo solamente un conocimiento de este instrumento sino también el control el mismo. Se pueden considerar, además, otros factores relacionados con el entorno sociocultural de los interlocutores en la situación de aprender a enseñar.

El metalenguaje o la función metalingüística en la comunicación, tiende a exteriorizar los conocimientos sobre el código sancionados socialmente como informaciones sobre el léxico, sobre la gramática y la ortografía. El metalenguaje usado por los alumnos en la comunicación para la comprensión mutua tiene muchos puntos de contacto: pertenecen a una misma intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento de los elementos lingüísticos.

Tomar el uso de la lengua como objeto de conocimiento clarifica y transparenta la interacción verbal y escrita involucrada en el proceso de aprender a enseñar y sus manifestaciones ya no estrictamente de lo verbal sino meta verbal.

En las secuencias didácticas propias de la enseñanza en EGB3 y Polimodal, la investigación está dirigida no solo a los procesos personales de toma de conciencia de las tareas escritas (informe de diagnóstico institucional y áulico, planificación, soportes didácticos, memoria de las prácticas) sino en los procesos socio-contextuales que intervienen en la construcción interindividual, ínter psicológica (Vigotsky, 1989) del conocimiento como precedente de la interiorización intrapsicológica de dicho conocimiento y que se deja visualizar a través de las reuniones de reflexión acerca del trayecto de formación correspondiente al Área Praxis: "La Práctica docente".

La práctica contextualizada y las clases como dispositivos plausibles de análisis, son objeto de las reuniones donde los alumnos dan cuenta en el grupo de la manera en que construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que actúan, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos ínter subjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos, donde interesan los aspectos contextuales y textuales de la información que se expresa.

Las producciones se perfilan como medios de explicitación del complejo entramado social que se configura durante el proceso de construcción de la experiencia de aprender a enseñar.

OBJETIVO

- Analizar algunas estrategias metalingüísticas utilizadas en el lenguaje oral y escrito en practicantes de profesorado de nivel medio y superior.

METODOLOGÍA

En el presente trabajo se analizan producciones orales y escritas de los residentes del Profesorado en Ciencias de la Educación y Psicología, años 2002 a 2004, desde una lógica cualitativa.

Recolección de información:

- **Memoria de las Prácticas:** Su uso permite reflejar el punto de vista del alumno sobre el proceso vivenciado como residente. El diario posibilita realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder de vista el contexto y permite una toma de decisiones más fundamentada. En muchos casos deja de ser una memoria para convertirse, progresivamente en el eje organizador del proceso de enseñanza.
- **Propuestas Pedagógico-Didácticas:** propuesta didáctica de unidad y de clase que incluye fundamentación teórica, objetivos, estructura conceptual, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estrategias, evaluación, cronograma y bibliografía.
- **Reuniones de Taller:** instancias de descripción, análisis, reflexión y resignificación de las propias prácticas.

Análisis de los resultados

A partir de la información recolectada y su análisis cualitativo se estableció la predominancia de:

Texto tentativo (TT): propuesta de texto, aceptación de señalamientos para la propuesta, reflexión de la propuesta en consulta para evaluarla, acuerdos para realizar cambios, aceptación de algunas modificaciones, cambiar párrafos completos de la propuesta, incluir aclaraciones, excluir aspectos poco claros.

Texto escrito (TE): presentación la propuesta control del propio acto de la escritura, informar acerca de lo que se pretende evaluar lo ya escrito, retomar lo escrito para introducir variaciones.

Se encontró una mayoría de reformulaciones simples parciales o totales, sin ningún tipo de paso intermedio aparente entre una formulación y la siguiente.

Ej: El alumno A expresó; *“Este trabajo ha sido elaborado...”* luego de la relectura del texto entiende que de acuerdo a su concepción de enseñanza debe decir: *“Este trabajo ha sido construido...”*

Igualmente ocurre con el texto; *“Se trabajará en el estudio de...”* que se reformula: *“La propuesta es trabajar en...”*

Ej: *“... creo, ahora que leo de nuevo la fundamentación, que no he sido clara con respecto a mi posición con respecto al aprendizaje, si hablo de la construcción del conocimiento es constructivismo...”*.

El alumno B realiza reformulaciones tendientes a la búsqueda de un lenguaje más formal, alejado del habla coloquial y con rasgos propios de un escrito estándar:

Ej: *“Se parte de la idea de que el aprendizaje “ por: “Se concibe el aprendizaje”*

“Es importante conocer al alumno porque ...” por: “El sujeto de la educación cobra importancia en tanto....

El alumno C trabajó con reformulaciones que tienden a expresar las ideas con precisión en la búsqueda de las palabras correctas para expresar adecuadamente la idea que se pretende comunicar.

Ej: *“Con la Ley Federal de Educación...” no*

“A partir de la Reforma de la ley Federal de Educación....” o

Como consecuencia de la implementación de la Ley Federal de Educación....”

CONCLUSIÓN

Las estrategias metalingüísticas utilizadas en el alumno universitario, resultan tanto del discurso en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, como de reflexiones individuales que se expresan en forma verbal y escrita.

En la situación didáctica de consulta, ya sea individual o en grupo se creó un espacio propicio para el ejercicio metalingüístico. Los alumnos interesados en su aprendizaje valorizaron los señalamientos del docente en cuanto a su producción escrita, expusieron sus dudas e interrogantes con respecto a la textualidad lograda para poder reformular su producción. se observó que la competencia lingüística en sus aspectos de comprensión y producción aparece representada en mayor medida en el diario personal donde disminuyen las interferencias para la expresión debido a factores diversos tales como: ansiedad, temor.

Se puede afirmar que las reformulaciones son un indicador de la actividad metalingüística que tiene lugar en el proceso de escritura. La mayor frecuencia se encontró en pequeños cambios introducidos progresivamente en el texto a partir de la propuesta inicial, repeticiones para confirmar lo ya propuesto o relecturas de la solución encontrada. Esto no significa sin embargo que los cambios o repeticiones que los alumnos introdujeron en sus enunciados fuesen siempre acompañados de enunciados explícitos. Esto no quiere decir tampoco que los alumnos puedan contemplar en una primera instancia éste proceso de transformación.

Dado que la producción es más interferible que la comprensión la evaluación a través de estos instrumentos no sería representativa del proceso de total formación del residente sino instancias de la evaluación en proceso de formación.

Se hace evidente el uso de la reformulación de propuestas textuales en el grupo de alumnos delimitados para el presente trabajo. Solo se han podido constatar las estrategias metalingüísticas explícitas pero se puede decir que

las estrategias utilizadas apuntan a la adecuación del texto a la situación retórica y de comunicación de un texto escrito.

El uso de estrategias metalingüísticas favorece los procesos de construcción del conocimiento del área de estudio de las Ciencias de la Educación y Psicología el desarrollo de la autonomía, la creatividad y la lectura crítica de la propia producción textual y la de otros.

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. (1991): *“Describir el escribir. Como se aprende a escribir”*. Barcelona. Paidós.

CASTELLÓ BADÍA, M. (1999): *“El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura”*, en POZO, J.I. y MONEREO, C. *“El aprendizaje estratégico”*, Madrid, Santillana.

CARR, W.(1990): *“Hacia un ciencia crítica de la Educación”*.Barcelona. Alertes.

ESCOFET, A.; RUBIO, M.J.; TOLCHINSKY, L. (1999): *“Escribir en la Universidad”*, en Revista Española de Pedagogía.

FABRA, M.L. y DOMENECH, M. (2001): *“Hablar y escuchar”*. Barcelona. Paidós

FERRY, G. (1997): *“Pedagogía de la Formación”*, Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.

KLINGER, C. y VADILLO, G. (2001): *“Psicología cognitiva. Estrategias en la Práctica Docente”*. Colombia, McGraw-Hill

MATEOS,M.(2001), “Metacognición y Educación”,Buenos Aires. Aique

MILIAN, M. Y CAMPS, A. (2000): *“El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”*. Santa Fé. Argentina. Homo Sapiens

PORLAN, R. Y MARTIN, J. (1991): *“El diario del profesor”*. Sevilla. Díada

SEARLE, J. R. (1969): *“Actos de habla”*, Madrid, Cátedra [1980]

TISHMAN, S.; RERKINS, D. y JAY, E. (1997), *“Un aula para pensar”*. Buenos Aires, Aique.



C. Monet: Coquelicots, Argenteuil, 1873.

Capítulo 12

RELATO DE FORMACIÓN DOCENTE

Una experiencia de integración multidisciplinar

Autores:

María Francisca Giordano y Jorge Omar Silva

Resumen

El presente trabajo se enmarca en los avances del PI 4-0305 “LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” dirigido por María Francisca Giordano. Consiste en la narración de una experiencia vivida en la formación de docentes para la educación especial y la investigación de las propias prácticas, en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Narrar lo vivido es una manera de poner en circulación, hacer público, la recuperación que los protagonistas realizan de la experiencia desarrollada. Posee efectos formativos tanto para los que se piensan, se miran haciendo, como para los que pueden reconocerse en prácticas similares. Se ofrece también, desde la convicción, de que este es el lenguaje que permite superar la experiencia y transformarla en objeto de análisis y construcción de nuevos conocimientos.

Por lo tanto, nuestro discurso sobre los saberes pedagógicos se construye a partir del análisis de las prácticas pedagógicas realizadas en un trayecto de la formación de docentes.

Palabras claves:

Práctica docente – Multidisciplina - Narración – Video -

Objetivos de la Investigación

El presente trabajo se enmarca en los avances del PI 4-0305 “LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” dirigido por María Francisca Giordano. Consiste en la narración de una experiencia vivida en la formación de docentes para la educación especial y la investigación de las propias prácticas, en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Los objetivos son:

- Enmarcar una la experiencia de formación docente en el marco conceptual de la investigación de las prácticas educomunicacionales.
- Compartir el relato y análisis de una experiencia de formación docente en alfabetizaciones múltiples.

Entendemos que narrar lo vivido es una manera de poner en circulación, hacer público, la recuperación que los protagonistas realizan de las experiencias desarrolladas. Posee efectos formativos tanto para los que se piensan, se miran haciendo, como para los que pueden reconocerse en prácticas similares. Se ofrece también, desde la convicción, de que este es el lenguaje que permite superar la experiencia y transformarla en objeto de análisis y construcción de nuevos conocimientos.

Marco teórico

Los componentes centrales de nuestro marco teórico son los que se enuncian a continuación:

- 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.

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. Si a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación (M. Kaplún, 1998) toda práctica docente requerirá sujetos recíprocamente comunicantes y tendrá que darse dentro de un cuadro

de comunes significaciones. Esto supone la existencia de distintos modelos educomunicacionales, que otorgan sentido a las diferentes prácticas docentes.

- El ser humano puede ser considerado como un ecosistema cultural y las tecnologías que utilice de manera preferente lo modificarán necesariamente y de maneras diversas. En el campo de las tecnologías de la comunicación, cuando una dimensión es alterada, el conjunto resulta alterado en su totalidad. Los cambios en un aspecto de la percepción o de la experiencia humana afectan a todos los demás. Así el individuo debe recrearse permanentemente a si mismo para encajar en un mundo que se transforma permanentemente. La influencia de las herramientas culturales no se manifiestan entonces solo a nivel físico o perceptivo, sino también a nivel mental. Así los diferentes modos que adquieran las mediaciones comunicacionales no influirán solo en aspectos epidérmicos de la mente humana, como los conocimientos, sino que modelarán nuestras estructuras de pensamiento, nuestro lenguaje y el conjunto de nuestra personalidad. De este modo se constituyen los que denominamos universos culturales.
- En el presente, los saberes socialmente válidos ya no circulan en forma preferente por los que han sido sus ejes históricos: la escuela y el libro. El libro, un dispositivo/proceso/modelo que con muy relativos cambios, había moldeado las prácticas escolares desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación cuyo más largo alcance lo evidencia la aparición del texto electrónico o de la hipertextualidad como nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos. Estos cambios no vienen a reemplazar al libro, sino a relevarlo de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto, no solo a la escritura y la lectura, sino al modelo completo del aprendizaje. La institución educativa también sufre un desplazamiento del tradicional lugar que la cultura oficial le había otorgado. En lugar de tratar de entender las posibles causas o razones, se ha dedicado a estigmatizar la situación. Esta estigmatización parte de la negación y desconocimiento de los cambios operados en la cultura popular, en la complejidad social y epistémica que los nuevos procesos

y dispositivos hoy disponibles han introducido en los lenguajes, las escrituras y las narrativas que se generan y circulan. Esto es lo que realmente está en la base de por que los estudiantes no entienden lo que hace la educación y ya no leen ni escriben, en el sentido en que los profesores siguen entendiendo el leer y escribir..

- El “aprender a aprender” implica mucho más que el memorizar y retener nociones.

El estudiante debe estar investigando, intercomunicándose, interactuando. Así deja de tener gravitación prevalente el volumen de contenidos que se entrega –sobre todo si tenemos en cuenta la rápida obsolescencia de los mismos- y ocupa en cambio un papel decisivo el modo en que son entregados, vale decir, la dimensión pedagógica y metodológica del accionar educativo. En lugar de persistir en la acumulación de información, la educación ha de formar para buscar, procesar e interpretar la información, sin perjuicio del soporte en que circule; formar asimismo para el trabajo en equipos, preparar para el manejo de lenguajes abstractos y de símbolos para expresarse y comunicarse, potenciando a los educandos como emisores para constituir el educando-hablante que suplante al educando-oyente. En síntesis, educar para una sociedad que requiere ser alfabetizada en los múltiples lenguajes que la atraviezan y configuran. Estos lenguajes constituyen la intrincada trama de mediaciones que operan entre los sujetos y conocimientos a ser comprendidos.

- Proponer un abordaje complejo de la formación de docentes 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 Illya Prigogine y muy particularmente Edgar 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.

- 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.

Antecedentes en el tema que se investiga

Las tradiciones más significativas, en cuanto a la construcción de un campo académico para la investigación sobre la relación entre educación y comunicación, resultan actualmente reconocibles en diferentes ámbitos, perspectivas y proyectos. Ellas operan de manera casi residual y representan los principales nudos de significado para la construcción conceptual, formativa y profesional del campo desde la perspectiva de las prácticas que realizan agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes) y los conocimientos y discursos operantes sobre los objetos de estudio.

Para mencionar las más significativas, seguimos aquí los criterios propuestos por J.Huergo (1997) y podemos mencionar:

- Los medios y la expresión en la pedagogía popular de Freinet

Celestin Freinet (1896-1966) introdujo una pequeña imprenta manual en su curso. Al principio los niños hacían redacciones individuales sobre diversos temas. Gradualmente la producción evolucionó hasta tomar la forma de un “periódico escolar”. Esta experiencia no fue considerada como una actividad complementaria, ni como extracurricular, sino como el eje central y motor del proceso educativo. Así los niños escribían y producían, no para el cuaderno individual, sino para comunicarlo, para compartirlo. Esto provocó una conexión con la realidad social de su pueblo; los pequeños salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas, y a la vez leían las noticias de los periódicos y crecían en criticidad. A su vez, el “periódico escolar” fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos.

Para Freinet la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe la censura, ni la “corrección” de los cuadernos, no hay “deberes”; el niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse (E.Freinet, 1975) Vale decir, los niños aprenden y se reconocen como sujetos por medio de la comunicación, a través de la narración que

expresa el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones a través un medio.

- La mecanización en la propuesta de Skinner

La *Tecnología Educativa* en sus versiones más ortodoxas consiste en la aplicación de tecnologías en el campo de la educación y ha estado fuertemente influenciada por las corrientes neoconductistas y por la teoría de sistemas. Uno de sus principales impulsores fue Burrhus Skinner (1904-1990). Para Skinner, el refuerzo y la recompensa son las claves para el aprendizaje. Así, la *instrucción programada* (IP) surge de las investigaciones acerca de la programación de los reforzadores en un aparato conocido como la *caja de Skinner*. La IP se basa en el fraccionamiento de las materias a unidades mínimas, en la comprobación inmediata de su asimilación y en el refuerzo positivo. Aplicando este método a la enseñanza, se lograría una mayor eficiencia en la medida de su mecanización, de la individualización en el uso y del refuerzo que contiene. El interés está puesto en la “modernización” de la enseñanza, según una racionalidad marcadamente eficientista. En la base hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando a la comunicación como simétrica.

De la propuesta de Skinner surge la programación de la enseñanza por objetivos, en términos conductuales observables y controlables, típica de los modelos tecnicistas en educación, el reemplazo de la iniciativa y la decisión del docente por la programación de la máquina (Skinner, 1979), que pone al estudiante frente a la pantalla, clausurando la interacción comunicativa, y ante las evaluaciones de respuestas múltiples, que eliminan la conceptualización y la expresión discursiva.

- La Comunicación educativa para la liberación: Paulo Freire

Con el pedagogo brasileño Paulo Freire se opera un desplazamiento de las teorías lineales de la comunicación. Su pensamiento sobre la importancia del diálogo está principalmente expresado en *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970) atravesado por perspectivas cristianas y personalistas. En *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1973) desarrolla la idea de que en la comunicación se da la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador. Así la comunicación no puede ser un “comunicado” de un sujeto a otro, porque “*comunicar es*

comunicarse en torno al significado signficante" (Freire, 1973; p.75) La educación es comunicación, un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. La comunicación será entonces la coparticipación en el acto de comprender la significación del significado.

- La tradición "oficial" desde la UNESCO

En esta línea se produce una tradición que procura sintetizar diferentes tipos de "medios de enseñanza" originados históricamente como modo de concretar en la educación sistemática la relación Educación/Comunicación Así se llegan presentar cuatro tipos históricos de *medios de enseñanza*: medios sin máquinas ni mecanismos electrónicos (pizarrón, mapas, gráficos, etc.); medios que necesitan máquinas para su reproducción (manuales, textos, test, etc.); medios enriquecidos por técnicas de comunicación, denominados "medios audiovisuales" (fotos, películas, diapositivas, radio, televisión, etc.); y medios que establecen el "diálogo" hombre-máquina (instrucción programada, laboratorios lingüísticos, calculadoras electrónicas, etc.)

Esta tradición, que podemos caracterizar como "oficial", cobra en la actualidad una renovada fuerza, ahora ligada a los requerimientos de eficacia y eficiencia, propios de los modelos tecnocráticos en educación. Sus rastros pueden observarse en la legislación, en incontables cursos de capacitación docente estatales y privados, en encuentros profesionales, en revistas especializadas o de divulgación

Sin pretensión de exhaustividad, podemos añadir a nuestra recopilación de tradiciones y experiencias, diferentes modos de relacionar Educación y Comunicación desde trabajos y proyectos más recientes y contemporáneos. Solo traeremos aquí aquellos que se vinculan estrechamente con el tema de nuestra investigación.

Los medios y la escuela

Desde hace tiempo hay quienes sostienen que los medios son una *escuela paralela* (UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984) La educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico; la escuela y los medios juegan, de manera paralela, un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización. (Quiroz, 1993)

Por otro lado, el debate sobre el desplazamiento de la escuela por situaciones *no escolarizadas* en cuanto a efectividad educativa, tampoco es nuevo. No obstante parece adquirir hoy características más relevantes si nos centramos en lo que McLaren denomina choque entre la *cultura de la esquina* y la *cultura del estudiante* (McLaren, 1995). O Ferrés presenta como enfrentamiento entre *cultura popular* y *cultura oficial* (Ferrés, 2002)

Pero además existe un evidente desplazamiento la escuela por parte de los medios. En particular, debido a dos cuestiones: Una cuantitativa: los niños y los adolescentes de Latinoamérica dedican más tiempo a mirar televisión que a estar en la escuela y estudiar (UNESCO, 2002) Y otra cualitativa: actualmente se generaliza la sensación de que lo que no existe en la Televisión, no existe en la realidad; la imagen televisiva está ocupando el lugar de la realidad y por ello mismo la televisión brinda acceso a la “realidad” mucho más que la escuela.

Los medios *en* la escuela

Gran variedad de textos y experiencias abordan el problema de los medios en la escuela. Sea en la prensa (Vioque Lozano, 1984), las historietas (Remesar, 1988), la radio (Kaplún, 1992), la televisión (Ferrés, 1995), el video (Vilchez, 1988; Valdevellano, 1989; Ferrés y otros, 1991; Ferrés, 1993; Daza Hernández, 1993)

El uso de los medios en la escuela puede responder a diferentes modelos. En primer lugar, a un *modelo informacional* que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión, cumpliendo una función meramente instrumental.

Por otro lado, el uso puede responder a un *modelo pedagógico crítico* que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta a la reflexión, a la toma de posición, etc (Ramos Rivero, 1993; Orozco Gomez, 2000)

También puede responder a un *modelo participativo* en el que se procura integrar a los medios en un “proyecto educativo”, esto es, no solo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje (en la línea de la Tecnología Educativa) o como recursos del docente (en algunas líneas de la didáctica) sino

como enmarcados en una construcción curricular, intentando articular lo socio-cultural y lo institucional.

El análisis semiótico de la educación.

En la perspectiva *semiótico-informacional* adquiere relevancia el problema del código y la decodificación. Por eso se estudian a partir de una gramática de producción, el campo de posibles efectos de sentido, la comprensibilidad y la comprensión de los mensajes.

En Educación se procura, desde esta perspectiva, una decodificación y análisis del o de los sentidos de los mensajes, aunque se suelen ignorar las cuestiones estructurales, restringiendo el proceso a simples análisis de tinte *moralista* o de condena *progresista*.

La teoría del *discurso* ha provocado el reconocimiento del carácter no lineal de la *circulación del sentido*, lo que permite abandonar las perspectivas mecanicistas de la comunicación. El uso del lenguaje no es simétrico; es decir; hay una asimetría que es constitutiva de comunicación. Por otro lado la *semiótica textual* (de J. Lotman y M. Bajtin) reconoce cierta *dialogicidad cultural* o *polifonía discursiva*, representada en la noción de *intertextualidad*. Cada texto, cada discurso, es un lugar de cruce de múltiples textos, desde donde produce sentido.

Desde la pedagogía, Basil Bernstein intenta comprender las reglas, las prácticas, las agencias y los agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos (Bernstein, 1994) Por su parte, los pedagogos norteamericanos intentan incorporar en su perspectiva crítica a la problemática del discurso (Giroux, 1990; McLaren, 1994)

Debemos agregar aquí a la *semiosis social*, en la que el discurso social es todo lo que se dice, se imprime, se narra y argumenta, además de las reglas y tópicos que ordenan este material, pero que no se explicitan. El paradigma semiótico hace impacto en los estudios del lenguaje, los rituales escolares, el currículo la práctica educativa cotidiana, etc.

Dos posibles limitaciones han sido señaladas al análisis semiótico. En primer lugar, el peligro de caer en un "semioticismo lingüístico" frente al cual será necesario dar cuenta de la trama de apropiaciones y reconocimientos de que está tejida la comunicación/cultura de masas (Martín Barbero, 1988) En

segundo lugar, se alerta desde la pedagogía crítica norteamericana sobre los peligros de esta perspectiva, al marginarse el concepto de *praxis* a favor de análisis textuales de las prácticas sociales que consideran la realidad como algo semióticamente dispuesto.

Mediaciones culturales. Las *alfabetizaciones múltiples*.

Los nuevos medios de comunicación inauguraron nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización múltiple (Kaplún, 1992) o alfabetización posmoderna (McLaren, 1994), produciendo en la estructuración de la percepción una suerte de incapacidad para adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua*, no recortada, organizada, ni controlada por la escuela. Por otro lado, las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los *mass media* tienen más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas que con las estrategias de la lectura y escritura moderna.

En este contexto, Peter McLaren propone *alfabetizaciones posmodernas críticas* (o alfabetizaciones críticas en medios, línea crítica aplicada a la *pedagogía perpetua*) cuya finalidad es crear *comunidades de resistencia*, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que los legitiman.

La educación y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

Desde cualquier ángulo que analicemos la relación *educación/tecnologías* será posible visualizar cuestiones socioeconómicas y político-culturales que permiten establecer diferentes perspectivas.

Así algunos autores enfatizan que la inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información en la educación debe comprenderse dentro de los patrones de la *dependencia*. El dilema que se pretende instalar es: *aceptación de la informática en perjuicio de la autonomía o rechazo de la misma para preservar la soberanía* (Casares, 1988). Entendemos que este es

un falso dilema. Para nosotros el verdadero problema es la aceptación acrítica de instrumentos que inducen una lógica mercantil y de consumo, que responde a los intereses de las empresas productoras y distribuidoras de equipos y no a las necesidades de desarrollo de cada región y de cada país.

Para otros autores, es necesario superar la dicotomía entre tecnofilia y tecnofobia y aceptar el desafío de decidir cuales y como usamos las tecnologías (Piscitelli, 1992) El desafío más destacado estará centrado en como las tecnologías pueden renovar los viejos hábitos de la enseñanza y del aprendizaje heredados del siglo pasado, como las actividades presenciales, las clases magistrales y los exámenes (Battro y Denham, 1997)

Desde una perspectiva cercana a la psicología cognitiva se aborda la relación entre hombres y tecnología como un problema de conocimiento. Por ello es necesario evaluar que procesos se desencadenan en la relación entre los hombres y las tecnologías (Litwin, 1995). La cuestión consiste en reflexionar acerca del problema que plantea la informatización, que estaría afectando los modos de acceso y producción de conocimiento y, paralelamente, generando transformaciones cruciales en la vida cotidiana (Piscitelli, 2001) Por ejemplo, hay quienes defienden una relación recíproca entre alfabetización y tecnología. Según esta postura, la tecnología transforma a la alfabetización y esta a aquella (Lew, 2000) Esta posición es defendida desde los estudios que analizan los aspectos cognitivos: aunque ni el papel ni la electrónica simplifican las dificultades cognitivas que comporta el aprendizaje de la lectura y la escritura, los nuevos recursos tecnológicos pueden dar lugar a nuevos procesos cognitivos que ni la escritura manuscrita ni la lectura sobre el papel habían permitido (Ferreiro, 2003)

Una perspectiva de carácter más crítico, pone en duda las bondades de la tecnología respecto a los procesos de conocimiento, en especial por la atenuación de los procesos de decisión y autonomía personal y social, y por el opacamiento de la memoria y su reemplazo por el archivo que generarían las nuevas tecnologías (Schmucler, 1997)

Si bien cada tecnología tiene posibilidades distintas y específicas, no posee una direccionalidad pedagógica intrínseca. Sus usos dependen de las concepciones o propuestas educativas que los enmarquen y les otorguen sentido. La incorporación de tecnologías en la educación no garantiza por si

misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman; sin embargo, pueden ser aprovechadas para transformar la educación (Castro y Lluria, 1995) Pensar que el potencial educativo de la computadora, por ejemplo, es intrínseco a ella, responde a un determinismo tecnológico, por lo cual el uso de la informática debería regirse según una *racionalidad pedagógica* (Orozco Gomez, 1986; 1993)

Aspectos Metodológicos

Narración y análisis de la experiencia realizada

Nos situamos en el trayecto de formación del Profesorado en Educación Especial de una universidad pública: la Universidad Nacional de San Luis. En el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera, un grupo de aproximadamente 60 jóvenes transitan su formación en la asignatura “Didáctica y Práctica Docente”.

En el desafío permanente de encontrar alternativas para favorecer la comprensión del conocimiento didáctico involucrado, organizamos la propuesta que pasamos a narrar.

La posibilidad de concertar intereses con otro espacio de formación, en este caso de comunicadores sociales, en su momento de prácticas pre-profesionales en el área de Producción y Realización televisiva, nos permitió coordinar la realización de algunas acciones conjuntas. Sólo se conformaron dos grupos, integrando alumnos y alumnas de las dos carreras, teniendo en cuenta los intereses y compromisos asumidos por quienes optaron por incorporarse a esta experiencia de trabajo.

Al efecto de organizar la narración vamos a utilizar las tres preguntas centrales del marco de enseñanza para la comprensión, que es a la vez contenido y herramienta didáctica de la propuesta. Al efecto de trabajar sobre una experiencia ya realizada se narra lo acontecido durante el segundo cuatrimestre del año 2004, pero un proceso similar se viene realizando actualmente (Octubre de 2005) con otros grupos de estudiantes de ambas asignaturas y carreras.

1-¿Qué pretendemos que realmente comprendan nuestros alumnos y alumnas?

Ante este interrogante las respuestas se sitúan en diferentes planos, pero todos articulados y mutuamente implicados.

Para las alumnas y alumnos del Profesorado en Educación Especial:

- El compromiso social y ético de la práctica docente.
- La relación ínter subjetiva (docente-alumno) y con el conocimiento que esta supone.
- El lugar que, como parte de esa relación ínter subjetiva, están transitando en su formación y la importancia que posee en el contexto del compromiso social y ético.
- El conocimiento disciplinar de la Didáctica.
- El conocimiento multidisciplinar del campo de la educación especial seleccionado por los alumnos.
- El conocimiento multidisciplinar del soporte video para la comunicación de la investigación y aprendizajes logrados.
- El trabajo solidario en equipos multidisciplinarios

Para los alumnos y alumnas de la Licenciatura en Comunicación Social:

- El compromiso ético y social de la acción comunicativa.
- El conocimiento disciplinar de su área de práctica
- Su capacidad de integración a equipos de trabajo ínter disciplinares

2-¿Cómo nos fuimos dando cuenta de lo que iban comprendiendo?

Cada uno de los grupos multidisciplinarios fue transitando con características propias, momentos de pre-tarea, tarea y proyecto. Las primeras reuniones se asemejaban a cualquier situación caótica donde no se tenía más que dudas y temores por el incierto camino emprendido.

Colaboró en la coordinación de los grupos, un residente en la Didáctica y Práctica docente que estaba realizando su práctica pre-profesional del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Lograron ponerse en tarea cuando fueron surgiendo, desde el grupo de educación especial, algunas posibles temáticas para abordar. Esto hizo que notaran la necesidad de estudiar acerca de ellas. Solicitaron material a las docentes y también iniciaron búsquedas personales.

Por su lado los alumnos de Comunicación Social comenzaron a profundizar y aportar acerca de la necesidad de realizar los guiones, en qué consistían y cómo se hacían, las previsiones a tener en cuenta para las filmaciones que se acordaran, las entrevistas y la forma de realizarlas y registrarlas.

La tarea tampoco resultó fácil ni los dos grupos multidisciplinarios afrontaron los mismos problemas y desafíos. A momentos de gran entusiasmo y empuje se sumaban fracasos y desilusiones.

El compromiso que fueron asumiendo con el afuera de la universidad, escuelas comunes y especiales, docentes, estudiantes y sus familias, generó la condición de posibilidad para continuar y no abandonar la empresa en desarrollo.

El *Grupo A* un video sobre el caso de un joven sordo y el *Grupo B* un video sobre una experiencia de integración total entre una escuela común y una especial de la ciudad de San Luis.

Formularon y reformularon varias veces los guiones, se distribuyeron tareas al interior de cada grupo, complementando y aprovechando las cualidades particulares de los integrantes, discutieron acaloradamente fundamentando sus diferentes posiciones y conocimientos que sustentaban unos y otros.

El esfuerzo y dedicación puesto al servicio del logro común les iba permitiendo resignificar las relaciones interpersonales con sus iguales y desarrollar nuevas relaciones con personas de la comunidad con sentido ético y político. Estaban aprendiendo y a su vez poniendo en juego la posibilidad de que otros dieran a conocer sus experiencias y propuestas.

Finalmente tuvieron el material grabado y comenzó la etapa de edición del mismo donde las diferentes miradas y opiniones fueron guiando la tarea técnica de quienes poseían el conocimiento pertinente.

Mientras este proceso lo llevaban a cabo fundamentalmente los alumnos de comunicación social con su docente, los alumnos y alumnas de educación especial organizaron una sesión de clase en la asignatura Didáctica y práctica docente para poner en común la experiencia vivida y los aprendizajes logrados,

Se les propuso que identificaran el proceso de trabajo en equipo multidisciplinar, los conocimientos que fueron articulando, la inserción en la realidad que deseaban registrar y comunicar, los procedimientos y actitudes que utilizaron y construyeron, las instancias de comunicación que pensaban organizar de cada uno de los videos.

3- ¿Cómo se dieron cuenta ellos de sus propias comprensiones?

Cuando comenzaron a comunicar lo realizado y aprendido. La primeras instancias les permitieron darse cuenta de la riqueza de sus producciones, aprobar las asignaturas involucradas y ser autores de un trabajo en soporte video que recién comienzan a disfrutar y compartir.

El proceso de edición fue lento y dificultoso por lo cual es en este segundo cuatrimestre del presente año 2005 cuando se empiezan a concretar las instancias de comunicación y una apertura aún no dimensionada en su totalidad.

Lo importante es que continúan tan interesados y entusiasmados con su trabajo, trascendiendo los aspectos formales de la asignatura en su carrera y asumiendo el compromiso social, ético y político de su formación. Reconocieron el papel que jugaron en la recuperación de la palabra propia y de los otros. En uno de los videos del que cuenta su historia con una discapacidad: la sordera; los amigos, la novia, la madre, los empleadores; en el otro los directivos de dos escuelas y los docentes en cada una de ellas, de una niña y un niño con otra discapacidad: la ceguera. Una de las directoras ya ha solicitado el video para presentarlo en un evento científico internacional.

Estos efectos, los testimonios de los integrantes de cada uno de los grupos, algunos comentarios de otros profesores de la carrera, también constituyen evidencias del impacto personal y social obtenido.

Y la historia continúa....

El primer espacio de comunicación fue para un grupo de docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Especial, concretado en el pasado mes de septiembre.

También se han generado espacios donde se compartió lo producido con los entrevistados y las instituciones participantes.

A partir de cada exhibición se promueve un debate que intenta recuperar los saberes pedagógicos que desarrolla.

No incluimos en este trabajo la narración del contenido de los diferentes videos, sino que ofrecemos a quienes lo deseen la posibilidad de verlos. Ellos representan las evidencias más fuertes de los aprendizajes realizados.

Pero este proceso recién se inicia. Hasta dónde nos llevará aún no podemos saberlo. Apostamos a que en el diálogo educativo que promovemos se vayan profundizando, resignificando y recreando los saberes pedagógicos que necesita un docente para reconocerse como un trabajador social, que desarrolla su tarea en determinados contextos históricos, sociales y políticos. En un tiempo y en un espacio que le sirve de horizonte de posibilidad y marco de referencia para el despliegue de sus esperanzas y el logro de sus propósitos.

Docentes capaces de reconocer y reconocerse en “lo que esta tejido junto”, al decir de Edgard Morín. El “complexus” que hace referencia a dos niveles de análisis.

Uno primero que permita reconocer y reconocerse como integrante y parte de una serie inacabada e inacabable de redes de comunicación e intercambio de información, saberes y experiencias, inclusión dada por nuestra común pertenencia e inserción en el campo docente.

Un segundo nivel en el que hace referencia a la complejidad de esta trama, su multidimensionalidad y polimorfismo, características que resulta imprescindible conocer y comprender para liberar las inmensas posibilidades que esta configuración social adquiere.

Nuestro compromiso como formadores de formadores es la de ser Educadores capaces de repensar la cultura poniendo en tensión y reflexión las propias prácticas, asumiendo la encrucijada cultural y social que nos toca vivir, particularmente en Latinoamérica.

Bibliografía consultada

- FERRÉS, J. (1993) *Video y educación*. Barcelona .Paidos.
- (1995) *Televisión y educación* . Bs.As. Paidos
- (2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós
- FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones La Aurora, Bs.As.
- (1973) *¿Extensión o Comunicación?* Siglo XXI Editores, Buenos Aires
- (1969) *Pedagogía del oprimido*. Bs.As. Siglo XXI
- GARDNER, H.(1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós, Barcelona
- (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós, Barcelona
- GIORDANO, M.F. (2000) “El lenguaje de las prácticas. Un desafío en la formación de docentes”. En *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación* N°2 Editado por Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y Universidad Nacional de San Luis, Argentina.(Pág 45/61)
- HIRST, P. (1977) “Qué es enseñar” en Peters. R.S. *Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, Mexico,
- HUERGO, J. y otros (1997) *Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. La Plata. Edit. de Periodismo y Comunicación.
- KAPLÚN, M.(1992) *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC
- (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Edic. de la Torre
- MARTÍN-BARBERO, J. (1988) “Euforia tecnológica y malestar en la cultura” en *Diálogos*. Lima. N°20
- (2001) *La educación desde la comunicación*. Bs.As. Norma

MCLAREN, P. (1993) "La posmodernidad y la muerte de la política" en *Modernidad y posmodernidad en educación*. UAS-UAEM

-- (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs.As. Aique

MELICH, J-C. (1998) *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós. Barcelona

MELICH, J-C Y BÁRCENA, F. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós. Barcelona

MORIN, E. (2001) *La cabeza bien puesta*. Bs.As. UNESCO

-- (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs.As. UNESCO

MORIN, E. y otros (2003) *Educar en la era planetaria* Ed Gedisa, Barcelona

PERKINS, D. (1999) "¿Qué es la comprensión?" en *La enseñanza para la comprensión*. Stone Wiske, M. comp. Bs.As. Paidós

-- (1995) *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Ed. Gedisa, Barcelona

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

QUIROGA, A. (1985) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Ediciones Cinco. Bs.As.

SILVA, J. (2004) "Imagen y pensamiento. Reflexiones sobre la relación Comunicación/ Educación" en *Alternativas. Serie espacio pedagógico*. Nº 31 Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. Argentina

STONE WISKE, M. Comp. (1999) *La enseñanza para la comprensión- vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós, Buenos Aires

Dificultades planteadas en el proceso de investigación

Las propias de cualquier otro tipo de actividad humana: tiempos acotados y superpuestos, códigos diferentes en las personas y los grupos que dificultan la

comunicación, resistencias al cambio, escaso presupuesto y equipamiento disponible para el trabajo autónomo de los estudiantes,...

Vinculación con la temática de formación docente

La narración que se realiza es precisamente de una experiencia en la formación de docentes y el contexto general desde el cual se la investiga, enmarca y justifica la importancia que las prácticas educomunicacionales poseen tanto, en los trayectos de formación docente, como en las prácticas de los docentes en ejercicio en los diferentes niveles del sistema educativo.

Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones

Los modos de saber y de narrar introducido por los dispositivos y procesos que rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas, están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexión y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición.

Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación será entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues de las tramas que entre ellas se producen, es desde donde se vislumbra y expresa toda forma de futuro.

Asistimos a la aparición de nuevas formas de la razón que replantean algunos de los rasgos más paradigmáticos del proceso de elaboración de la ciencia, donde se sitúan las transformaciones de los modos de producción del conocimiento. Estos afectan a la idea de certeza (Prigogine, 1993) y de experiencia (de Sousa Santos, 2000) No hay una sola racionalidad desde la cual sean pensables todas las dimensiones de las actuales transformaciones de la cultura y la educación. Y uno de los más claros avances apunta hoy a la creciente conciencia de la complejidad (Morin, 2000), incluyendo la disonancia cognitiva que implica hablar de la pluralidad de inteligencias que entran en juego cuando hoy hablamos de conocimiento.

El cambio más desconcertante para el racionalismo lo introduce el nuevo estatuto cognitivo de la imagen. Durante siglos la imagen fue identificada con

la apariencia y la proyección subjetiva, lo que la convertía en obstáculo estructural del conocimiento. Hoy día nuevas formas de articular la observación y la abstracción, basadas en el procesamiento – digitalización y tramado de interfaz – de las imágenes, no sólo las remueve de su antiguo status de obstáculo epistemológico, sino que las convierte en ingrediente clave para el avance del conocimiento científico.

El aporte del Proyecto de Investigación para la indagación y la innovación educativa permiten conjeturar razonablemente un impacto interesante en:

- las prácticas educomunicacionales en diferentes disciplinas respecto a la formación de investigadores, docentes y formadores.
- La educación para la multialfabetización
- La reformulación del diálogo intelectual y de las prácticas de docencia, investigación y servicios.
- La consolidación de nuevas formas de cooperación con otros grupos de investigación de instituciones Universitarias Argentinas, de América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, tendientes a la realización conjunta de actividades de investigación sobre problemáticas afines, publicaciones co-gestionadas sobre los resultados logrados e intercambio de docentes e investigadores para confrontar y difundir los resultados de la investigación.
- La organización y/o participación en encuentros y congresos sobre la problemática objeto de la investigación.



C. Monet: Haystacks at Chailly at Sunrise, 1865

Capítulo 13

**PERCEPCIONES QUE LOS ALUMNOS TIENEN
DEL MEDIO TELEVISIVO Y SU INFLUENCIA EN
LA CONFIGURACIÓN DE SUS UNIVERSOS
CULTURALES.**

Autoras:

Carmen Barale y María Aiello

Objetivo de la investigación

El objetivo de este trabajo es indagar las percepciones que los alumnos 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, tienen del medio televisivo y su influencia en la configuración de sus universos culturales.

Marco teórico

El aprendizaje y la comunicación conforman los componentes básicos del proceso de conocer, por lo tanto la educación y la comunicación constituyen las caras de una misma moneda que ínter juegan dialécticamente en la relación que se establece entre alumno, docente y conocimiento.

Esta relación vincular entre seres humanos y objetos de conocimiento se encuentra mediado por los lenguajes que se utilizan constituyéndose en la base de las tramas culturales que le confieren una forma determinada en un tiempo y en un lugar específico.

Desde los postulados teóricos del Proyecto de Investigación en el que participamos: 4-0305 Línea C perteneciente a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL *“Las prácticas Educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y aprendizaje”* la incidencia de los medios constituye un elemento que no puede dejar de considerarse a la hora de repensar los procesos de formación docente.

El ser humano puede ser considerado como un ecosistema, las tecnologías que lo impactan lo modificarán necesariamente y de maneras diversas. El sujeto debe recrearse constantemente para encajar en un mundo en permanente cambio y transformación. La influencia de las herramientas culturales no se manifiesta solamente a nivel físico o perceptivo sino además a nivel mental.

Las tecnologías irrumpen con nuevos lenguajes y muchas exigen su inmediata incorporación a la vida de las aulas, y esto, tal vez, implique resistencias, conflictos y muchas veces rechazo.

Acostumbrados y capturados como estamos, al viejo esquema de escuela en la que el reinado del libro, inaugurado desde la galaxia Gutenberg, primó por mucho tiempo y aún lo sigue haciendo, el surgimiento de nuevas herramientas culturales produce desfases no sólo pedagógicos y didácticos sino que además obtura una puerta de entrada a los conocimientos, y por lo tanto a una nueva forma de encarar la enseñanza para favorecer aprendizajes significativos.

El libro, un proceso/modelo que con muy pocos cambios moldeó las prácticas escolares desde la invención de la imprenta, sufre hoy una mutación cuyo más largo alcance lo evidencia la aparición del hipertexto como nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos. Los cambios producidos por las tecnologías de la época no reemplazan al libro, sino que lo relevan de su centralidad ordenadora de los procesos y etapas del aprendizaje.

A pesar de todo, nuestros alumnos, los que tenemos todos los días frente a nosotros se han socializado y conviven con diferentes modos y medios de apropiación de información, con la cual construyen cotidianamente noción y sentido de su realidad inmediata.

En este contexto 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.

Los medios difunden sin tregua modelos mentales en una medida y con una permeabilidad nunca vista anteriormente. De este modo, contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y de la comunidad, y a la reestructuración del imaginario, las expectativas y las acciones colectivas.

Este estudio se centra en el análisis del medio televisivo por considerar que es un elemento imbricado en nuestra vida cotidiana. 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 y además es de una

gran rapidez, lo cual impide, en muchos casos, una buena labor de crítica y discernimiento en los mensajes.

Esta característica relacionada con la escasa permanencia, dificulta la posibilidad de recapitular y recibir nuevamente el contenido, lo que hace de la televisión un medio específicamente efectivo para la transmisión de mensajes destinados a la convicción del receptor.

Hay quienes piensan que la televisión solo aporta aspectos negativos, tales como violencia, alineación, pasividad, entre otros; en tanto hay quienes opinan que la misma constituye una buena base para la democratización de los saberes, para la potenciación de los aprendizajes y la transmisión de la cultura.

Entre las funciones que se atribuyen al medio televisivo se mencionan las siguientes: 1. Informativa y por lo tanto constituye una ventana abierta al mundo a través de los noticieros 2. Ofrece instancias de placer que permite disfrutar de aquello que nos gusta (cine, deporte, música, novelas, tertulias, debates, etc.) 3. La televisión educa, tiene un importante papel socializador y ayuda a comprender la realidad 4. Estimula el sentido crítico ayudando a pensar y favorecer la creatividad.

Antecedentes

Teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio, se han seleccionado a los fines de este trabajo algunos antecedentes que se consideran relevantes.

Al final de la década de los setenta Bandura y Walters, investigaron sobre los efectos que conlleva la exposición a conductas violentas. Los resultados obtenidos en los niños participantes de sus experimentos mostraron una tendencia a repetir la conducta de los modelos, pocos minutos después de haberla observado. Esto evidencia el riesgo de la exposición a aquellos contenidos de la televisión que obedecen a conductas antisociales¹⁵.

Desde la década de los ochenta, algunos investigadores se han dedicado a indagar el valor de la televisión cuando presenta actos prosociales. Autores como Bryan y Walbek sostienen que si es posible aprender lo malo, también es posible aprender lo bueno. Ellos estudiaron la influencia de la

¹⁵ <http://www.lauramartino.com/salud/psicología/nota13.php>

televisión en las conductas cooperativas en niños en edad escolar y encontraron que aquellos que observaron conductas altruistas imitaron esas conductas.

Stein y Friederich encontraron en referencia al aprendizaje de conductas no agresivas, que al observar los modelos pacíficos, los niños aprenden a auto controlarse¹⁶

Kaplún (1992)¹⁷ explicita que los nuevos medios de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una alfabetización múltiple, produciendo en la estructuración de la percepción una suerte de incapacidad para adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad. Por otro lado, las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los “*mass media*” tienen más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas que con las estrategias de la lectura y escritura moderna. Los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua* no recortada, organizada ni controlada por la escuela.

Además Ferrés (1994)¹⁸ aporta algunas consideraciones significativas:

- ✓ La televisión ocupa un lugar central en los hogares condicionando el tiempo y el espacio de la familia, incidiendo en la organización de la mayoría de las actividades que se desarrollan. Compara la televisión con el tótem de las tribus primitivas, “objeto de veneración y reverencia, signo de identificación individual y colectiva... como tótem, la televisión concentra las expectativas y temores de las tribus modernas. Da sentido a la realidad. Decide lo que es y lo que no es importante”
- ✓ La televisión se ha convertido en la tercera actividad a la que los adultos de países industrializados dedican su tiempo después de cumplir con las horas de sueño y trabajo.
- ✓ Los estudiantes pasan más horas frente al televisor que en clase.

¹⁶ Ibid

¹⁷ Kaplún M. (1992). Una pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid.

¹⁸ Ferrés Joan (1994) televisión y Educación. Paidós. Buenos Aires.

- ✓ En Estados Unidos los niños que asisten al preescolar dedican a ver televisión un tercio del tiempo que permanecen despiertos.
- ✓ Los jóvenes europeos pasan una media de 25 horas frente al televisor. Cuando cumplan 70 años habrán estado un total de ocho años ante su pantalla. En la actualidad dedican un mes y medio de su tiempo.
- ✓ El 96% de los niños españoles entre cuatro y diez años se posicionan frente a la pequeña pantalla todos los días. El 93% la ven más de tres horas diarias de promedio, y para el 56% representa la única actividad a la que dedican su tiempo libre.
- ✓ Un estudio del Ministerio de Educación francés demuestra que mirar televisión representa la distracción favorita para el 75% de los niños.

Aspectos metodológicos (tipo de investigación, muestra, instrumentos)

Tipo de estudio

Este estudio se encuadra en una investigación de tipo descriptiva que trabaja con información de tipo cuantitativa y cualitativa.

Muestra

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.

Instrumentos

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:

¿Cuáles son las funciones que cumple la televisión?

	Frecuencias	Porcentaje
Informativa	44	44,5
Entretenimiento	32	32,5
Educativa	15	15
Manipular a la gente	6	6
Favorecer el consumismo	2	2
Total	99*	100

Nota: * Algunos estudiantes mencionan más de una función

Estas fueron las palabras de los alumnos:

“Sirve para informar y conocer otras realidades”

“Hay canales que manipulan la opinión pública para conservar el poder”

“La televisión sirve para comunicar a todos los seres humanos respecto a lo que lo rodea o sucede en su entorno”

“La televisión tendría que ser un medio de comunicación que le de un servicio a la comunidad, pero la mayoría de los programas para lo único que sirven es para meterte en la cabeza ideas o mensajes subliminales”

“Como función buena no creo que cumpla, al contrario, por ejemplo ni siquiera se respeta el horario de protección al menor. Para mi forma de ver no creo que sirva mucho”

“La televisión tiene distintas funciones en relación al tipo de programas y contenidos del mismo: por ejemplo, un noticiero permite conocer en parte la realidad, las novelas además de entretener, creo que deberían aportar modelos, las películas suelen ser muy buenas, los programas de concursos, no agradan mucho”

“Sirve para informar pero en algunos casos influye demasiado con programas que no deberían ser emitidos por sus características que son perjudiciales”

“Sirve para entretener, distraer en su mayoría. En muy pocos casos, para fomentar la cultura”

“La televisión sirve a veces para mostrarnos la realidad en que vivimos, aunque la mayoría de los programas actuales sólo nos inculcan el vacío intelectual y el consumismo”

La información recabada en relación a este ítem muestra que la mayoría de los estudiantes, 77% asigna a la televisión funciones informativas y de entretenimiento. Un porcentaje mucho menor, 15%, le atribuye una función educativa; un 6% una función manipuladora y un 2% piensa que favorece el consumismo.

De las expresiones de los estudiantes, se infiere que si bien se asignan diferentes funciones a la televisión, se evidencia también un cierto sentido crítico en relación a las distintas programaciones.

¿Considera que se puede aprender con la televisión?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	66	96
No	3	4
Total	69	100

Las respuestas afirmativas de los estudiantes, expresaban lo siguiente:

“Hay programas que se dedican a enseñarnos, a transmitir conocimientos”

“Hay casos puntuales que enriquecen mi conocimiento”

“En la televisión se explica mejor que en los libros”

“Hay programas de preguntas y respuestas donde se puede aprender”

“Se puede aprender mirando aquellos canales que pasan documentales que transmiten conocimientos de cualquier tema interesante”

“Ahora está mal utilizada la televisión pero depende de nosotros qué ver, qué elegir para que haya aprendizaje”

“Hay muchos programas culturales, de educación, que tienen ese objetivo”

“Es un medio que capta la atención de muchos y se podría a través de ella transmitir valores como el respeto, que con la televisión actual parece que cada vez se pierde más y educar, transmitir conocimientos y temas de debate que muy pocos canales lo hacen”

“A pesar de que no todo es bueno, hay canales educativos y varios documentales que nos permiten aprender”

“Se puede aprender por la gran variedad de cosas que presenta; pero creo que uno puede aprender con ella si anteriormente ha recibido una buena educación racional, moral y ética para poder discernir”

“Muchas veces en los hogares tienen una educación muy cerrada, no proveen información por ejemplo a los hijos y éstos aprenden de la televisión porque les informa lo que ellos necesitan conocer”

“Se aprende, ya sea para bien o para mal, siempre se aprende”

“Se aprende porque atrae enormemente la atención y muestra muchos temas de la realidad. El problema es que lo que enseña no siempre es lo más saludable”

“Se aprende pero no alcanza, es bueno recurrir a los textos también”

Quienes expresaron que no se puede aprender de la televisión, lo hacían de este modo:

“Hay programas que sirven para que la gente adquiera cierto comportamiento o valores que no son aceptables”

“No se aprende, sino que a veces queremos comparar nuestras vidas con lo que pasa en la televisión”.

Los datos presentados muestran que el 96%, casi la totalidad de los estudiantes consideran que se puede aprender mediante la televisión, enfatizan que sí se aprende y que son los programas culturales y documentales los que

permiten la posibilidad de acceder al conocimiento. Ven a la TV. Como un complemento necesario a la educación de los hogares y de los libros de texto.

En algunos se señala que no todo lo que se aprende es lo bueno, pero no se niega la función educativa y de aprendizaje que la TV conlleva.

¿Qué cosas aprende de la televisión?

	Frecuencias	Porcentajes
Sobre animales	12	14
Historia	9	11
Manualidades	8	9,5
Cocina	11	13
Salud	7	8
Cultura	5	6
Sobre la naturaleza	6	7
Temas específicos en documentales	8	9,5
Lo que sucede en el mundo	5	6
Lo que sucede en nuestro país	3	4
Información general	3	4
Computación	3	4
Arte	2	2
Valores	2	2
Total	84*	100

Nota: *Algunas estudiantes mencionan más de un aspecto.

Algunos otros aspectos que también se mencionan aunque con menor frecuencia son: artesanías, geografía, matemáticas, música, inglés,

consumismo, publicidad, técnicas creativas, sobre embarazo, economía, historias de vida, etc.

Frente a este ítem las respuestas de los estudiantes presentaron una amplia gama de matices:

“Se aprende sobre animales, cultura general, como también se aprende el consumismo”

“Se aprenden cosas malas; en las películas se aprende mucho y después son tomadas como ejemplo en la vida real. También se aprenden cosas buenas: manualidades, educación, etc.”

“Generalmente veo programas de protección animal y todo lo relacionado con enfermedades que padecen las personas”

“Aprendo geografía, la vida de los animales, matemáticas, etc.”

“Creo que se aprenden cosas desfavorables y en aislados casos sucede lo contrario”

“Aprendo un poco de la realidad a través de los noticieros”

“Tomando una postura crítica yo he aprendido temas de índole general: historia, geografía, música, etc.”

“Por ejemplo, en el canal “Formar”, se enseña todo lo referido a la computación. Creo que también se aprende siendo crítico, tomando solo lo bueno de la televisión”

“Se pueden aprender cosas tanto buenas como malas, por ejemplo, ser violentos, solidarios, amor (diferentes valores, actitudes). Se pueden aprender materias: inglés, computación, etc.”

“Se aprenden valores, pero que éstos estén dirigidos a hacer un pueblo más culto y no a destruir la sociedad”

Con respecto a las cosas que se aprenden a través de la TV las opiniones se distribuyen en un abanico de posibilidades, señalándose en orden decreciente: sobre animales (14%), sobre cocina (13%), sobre Historia (11%), manualidades (9,5%), salud (8%), naturaleza (7%), cultura (6%); lo que sucede

en el mundo (6%); mencionando además lo que sucede en nuestro país, informaciones generales, computación, arte y valores aunque con frecuencias más bajas.

Se vuelve a destacar que no todo lo que aprende es bueno y que es necesario ser críticos para tomar de la TV las cosas positivas.

¿Es el lenguaje de la imagen que utiliza la televisión mas comprensivo que el lenguaje de la palabra? Por qué?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	49	71
No	17	25
No contesta	3	4
Total	69	100

Estas fueron las expresiones de los estudiantes que respondieron positivamente:

“La televisión atrae más que un libro y esto le da un punto más a la televisión para captar la atención y está complementado de imágenes, lo que hacen una comprensión mejor”

“Uno va relacionando las imágenes auditivas con las visuales, con un simple gesto o expresión, se comprende aún más una actitud”

“La imagen no te aburre tanto como leer un libro, es más atractiva y entretenida”

“En la televisión, la persona con solo mirar y escuchar podrá captar el sentido, en cambio la palabra escrita requiere de nuestra imaginación para captar la idea”

“En la televisión uno mira y escucha, hay menos esfuerzo, además las imágenes quedan grabadas en la mente”

“Una imagen vale más que mil palabras, saben decir y es cierto. Muchas veces el lenguaje y su complejidad impiden que se llegue a toda la comprensión. La televisión es en ocasiones, más simple y directa”

“Por un lado la televisión usa el lenguaje común de la sociedad y por otro lado al mirar la imagen, la persona se da cuenta de lo que tratará el programa”

“La televisión nos muestra la realidad, mientras que la palabra escrita debemos imaginarnos, lo que leemos y por ahí no entendemos bien lo que nos quiere decir”

“El lenguaje de la imagen es demasiado explícito, todo está “servido” para ser consumido por el televidente”

“Viendo y escuchando se me facilita el aprendizaje, me es más práctico y productivo”

“Algunas veces comprendo más mirando la imagen que leyendo porque no puedo interpretar, y las imágenes lo facilitan”

Las respuestas negativas fueron expresadas en estos términos:

“Lo que leíste u oíste en la televisión es un minuto, un segundo; en el caso de la escritura, siempre está y lo puedes leer las veces que lo desees o lo necesites”.

“Cuando yo leo, puedo releer cuantas veces quiera, en cambio las imágenes pasan y si no comprendí o no vi, no puedo volver a verlo”

“Yo le creo mucho más a algo escrito, aunque también al no tener pruebas puede ser engañoso”

“El lenguaje a través de imágenes es distorsionado; además puede tener diferentes finalidades implícitas”

“La palabra escrita me resulta más comprensible, ya que muchas veces en la televisión se producen conceptos poco claros. Y en la palabra escrita está la posibilidad de leer y releer”

“Considero que ambos lenguajes se ayudan en la comprensión. A mí personalmente me gusta más el lenguaje de la palabra escrita”

Aparece con claridad la aseveración que la imagen es más comprensiva que la palabra escrita (71%) y que esto resulta más atractivo que un libro, dado que con sólo mirar y escuchar se capta rápidamente el sentido. En tanto que un libro obliga a poner en juego la capacidad de concentración, la atención, la abstracción, dado que el lenguaje escrito encierra una complejidad tal, que muchas veces es un obstáculo para llegar a la comprensión. El lenguaje de la TV, que se apoya en la imagen y el sonido resulta mucho más entretenido, simple, directo y explícita facilitando la interpretación.

Un 25% de las alumnas expresa que el lenguaje que ofrece la pantalla no resulta más comprensivo que el lenguaje de la palabra. En un libro es posible leer, releer y volver atrás, en tanto que las imágenes pasan mucho más rápidamente y no es posible retornar para comprenderlas.

¿Considera Ud. que estamos influenciados por la televisión?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	60	87
No	7	10
No contesta	2	3
Total	69	100

Los que respondieron afirmativamente lo hicieron en estos términos:

“Si porque todos o casi todos tratan de estar a la moda que impone la televisión”

“Si, mucho más de lo que imaginamos, hay gente que no imagina su vida sin ese aparato, incluso por ejemplo, cuando dieron “El gran hermano”, mucha gente lo seguía y llegó a conocer todo lo que sentían y vivían en la casa, pero

no sabían lo que le pasaba a su vecino o compañero de curso, creo que eso es la peor basura de la televisión”

“La televisión vende una imagen (estar a la moda, cómo vestirse, cómo peinarse, etc.) y uno la adquiere con más facilidad que viendo una revista”.

“Muchas cosas que se observan en la sociedad son extraídas de la televisión”

“Muchas veces las personas se guían por lo que se ve en la televisión, desde la moda hasta el modelo de mujer que se va a seguir (delgada, rubia, etc.)”.

Las respuestas negativas fueron, entre otras:

“No, en mi caso no porque no soy adicta a la televisión, me gusta pero no tanto”

“No, en mi caso no influye en mi vida cotidiana, es una forma de distracción”

El 87% de las alumnas manifiesta que la TV ejerce influencias sobre las personas, la que se refleja en las formas de vestir, de peinarse, en los modelos de mujer a seguir y en algunas cosas que se observan en las conductas sociales

¿Considera que la televisión es transmisora de valores? ¿Qué valores ha transmitido en Ud.?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	32	47
No	33	48
No contesta	4	5
Total	69	100

Las respuestas positivas se expresaron con estas palabras:

“Uno tiene que seleccionarlos porque la mayoría de los valores están asociados a lo material y no tanto al interior de las personas”

“En algunos casos transmiten buenos valores, en otros no, se muestran más las cosas malas que pueden suceder en la vida, todos se pelean, todos son infieles, todos se burlan de todos, no se respeta al país. Muestran violencia, enseñan vicios y cuando hacen todo esto, destruyen a la sociedad”

“Creo que si lo tomamos como valores negativos, podemos decir que la mayor parte si, aunque muy pocas veces puede transmitir virtudes implícitamente”

“La televisión en su conjunto, no es un ejemplo de vida, pero hay que rescatar algunos programas que transmiten valores: ejemplo: amistad, respeto”

“Yo creo que si uno ya tiene valores, los puede reforzar con la tele, de lo contrario me parece que no, porque pasan tanta corrupción y sobre todo escenas obscenas y de infidelidad”.

“De solidaridad (en el caso de donación de órganos), amistad, honestidad, amor al otro”

“Transmite muchos valores; no sé qué valores ha podido transmitirme; éstos creo que los he adquirido por mi familia”

“Colaboración, respeto, caridad, valores morales y éticos”.

“De vez en cuando transmite la ayuda al otro, la bondad, la comprensión, el amor”

“Transmite valores aunque a veces no sean los aceptables y correctos”

“Es cien por ciento transmisora de valores: modo en que hay que tratarse con el otro, con los padres, mucha falta de respeto, de que para ser hay que tener, de que no importa cuanto sabes o pensás sino qué imagen tenés por fuera”

“Si, por supuesto transmite valores: el individualismo, el egoísmo, la competitividad, etc. “

En este ítem las opiniones están distribuidas de igual forma, entre los que consideran que la TV es transmisora de valores y los que consideran que no. Al respecto el 47% de los que dicen que sí manifiestan que es necesario mantener una actitud muy crítica frente a los valores ya que se transmiten, dado que la mayoría de ellos son negativos; corrupción, individualismo, egoísmo, competitividad, violencia entre otros.

Para otros la TV. Es transmisora de valores tales como: la solidaridad, la honestidad, la amistad, el amor al otro, la comprensión, el respeto, la colaboración, la caridad.

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

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

Las respuestas afirmativas se expresaron en estos términos:

“Mucha gente se viste y compra cosas que son vistas en la televisión”

“Considero que favorece el consumo de la gente, por ejemplo las publicidades especialmente aquellas referidas a bajar de peso, la caída del cabello, el fumar y esas cosas”

“La televisión presenta las cosas de tal modo que provoca en las personas las ganas de comprar”

“En las propagandas pasan tantas veces algo, que da curiosidad y a veces se compra”

“Favorece el consumismo porque la gente cree todas las mentiras que esto dice”

“Favorece el consumismo porque por medio de las imágenes publicitarias nos saturan y llevan la mente hasta donde quieren casi hipnotizándonos”

“Favorece el consumismo porque es un medio masivo que en todo momento te está bombardeando de ideas y “órdenes” (llame ya!, compre!, es lo mejor!, Ud nunca se lo imaginó!)”

“En las propagandas te venden y muestran los objetos y cosas como únicas, ricas, que te van a hacer bien”

“Favorece el consumismo porque todo lo que se comercializa es planteado de forma feliz”

“Favorece el consumismo porque estamos en una época de consumismo, sobre todo material (estética, comodidad, bienestar personal)”

El 83% de las alumnas considera que la TV favorece el consumismo, al respecto es interesante destacar que no hubo repuestas negativas, solamente se abstuvieron de contestar (17%). En relación a las repuestas afirmativas se señala que el consumismo se ha visto favorecido por la influencia de la TV, especialmente como consecuencia de las imágenes publicitarias que presentan en general una propuesta que otorga la felicidad a quienes hagan uso de los productos que se comercializan.

La fuerza que imprimen las imágenes hacen que la mente se sature y la conduzcan hacia estados rayanos en la hipnosis.

¿En qué medida influye en Ud el lenguaje televisivo? ¿En qué medida lo incorpora a su propio vocabulario?

	Frecuencias	Porcentajes
Si	31	45
No	32	46
No contesta	6	9
Total	69	100

Las respuestas afirmativas, expresaron lo siguiente:

“Hay momentos en los que utilizo frases de moda dichas en la televisión”

“Influye dependiendo de la terminología y lo incorporo de acuerdo a mis necesidades, siempre que sea favorable”

“Muy poco lo que incorporo, trato que sea lo mejor posible”

“Sin querer lo incorporo hablando con mis compañeros”

“Mientras mas veo tele más adquiero ese vocabulario”

“A veces influye, sólo cuando hago chistes lo incorporo”

“Lo que más incorporo de la TV es el lenguaje, sin embargo soy consciente que no es el mejor ni el más favorable

“Utilizo expresiones que sean divertidas o para enriquecer mi vocabulario”

“El lenguaje televisivo influye mucho, la mayoría cambió su lenguaje o lo modificó para incorporar nuevas palabras”

“Si es algo que favorezca mi crecimiento lo incorporo, si no, no”

“Hay términos que se nos hacen propios solo por escucharlos”

“Si no lo incorporas no estás a la moda”

“ A veces aparece algún personaje con una palabra o frase nueva y todos la usamos”

Las respuestas negativas fueron expresadas en estos términos:

“Yo actúo a mi manera y hablo a mi manera”

“En mí no influye en nada, yo soy como quiero ser, no como los demás quieren que sea”

“Trato de no aplicarlo a mi lenguaje, me parece a veces vulgar e insignificante”

“No lo incorporo, no influye en mí porque es un lenguaje que está de moda en cierto momento y no nos enseña a hablar bien, adecuadamente”

“No incorporo ese vocabulario cuando es malo”

“trato de que no me influya y si lo hace juzgo si es positivo o negativo, y si es negativo, trato de concientizarme para que no me influya”.

En este ítem también se advierte que las frecuencias porcentuales se distribuyen aproximadamente de la misma forma entre las respuestas afirmativas y negativas alcanzando un valor aproximado al 45%.

Con respecto a los que afirman que lo incorporan expresan que utilizan frases de moda o palabras pronunciadas por algún personaje, se señala que quienes lo integran a su vocabulario tratan de utilizarlo en cosas que sean favorables y que enriquezcan el vocabulario y el crecimiento. Las respuestas negativas manifiestan la desvalorización del lenguaje televisivo y enfatizan una actitud de alerta hacia su incorporación.

Conclusiones. Vinculación con la temática de formación docente

La información obtenida muestra que si bien las funciones más importantes de la televisión son la informativa y de entretenimiento; al indagar sobre la función educativa, un altísimo porcentaje (96%) expresa que es posible aprender a través de la televisión aunque se asume un sentido crítico frente a las imágenes que se presentan en la pantalla. Se mencionan un amplio espectro de “temas” que se pueden aprender, destacándose que el 22,5% de los estudiantes aprenden cuestiones vinculadas a la actividad femenina, tales como: cocina y manualidades. Esto resulta comprensible si se tiene en cuenta que la totalidad de los sujetos de la muestra pertenecen a ese sexo.

El lenguaje de la imagen, para el 71% de los alumnos resulta más comprensivo que el lenguaje de la palabra, ya que la imagen es más atractiva, más entretenida, es un lenguaje más explícito, que requiere menos esfuerzo y que facilita la interpretación y comprensión. Entre los aspectos negativos que se atribuyen a este tipo de lenguaje, se mencionan: imposibilidad de detenerse en las imágenes para reflexionar sobre ellas ya que éstas pasan rápidamente y posibilidad de distorsión dado que tienen distintas finalidades implícitas.

En relación a la influencia de la televisión, ésta es fundamentalmente favorecedora del consumismo, en tanto que como transmisora de valores y del lenguaje, su influencia es menor.

Un altísimo porcentaje de estudiantes (87%) considera que estamos influenciados por la televisión, reflejándose en las formas de vestir, peinarse, en los modelos de mujer a seguir y en algunas conductas sociales.

En relación al consumismo, el 83% de los alumnos señala que la televisión ha favorecido el consumismo, especialmente a través de las

imágenes publicitarias que presentan propuestas que otorgan felicidad a quienes consumen los productos que se comercializan.

Con respecto a la transmisión de valores, los porcentajes de quienes consideran que la televisión es transmisora de valores y de quienes consideran que no lo es son aproximadamente iguales, destacándose la necesidad de mantener una actitud crítica frente a los valores que se transmiten.

De manera similar, con respecto al lenguaje televisivo, el porcentaje de alumnos que lo incorpora es aproximadamente el mismo que el que no lo incorpora. En algunos casos se manifiesta una desvalorización de dicho lenguaje y se enfatiza una actitud de alerta hacia su incorporación.

Dado que las nuevas tecnologías, en particular la televisión, constituye un espacio y un tiempo considerable en la vida de las personas son herramientas que inciden en la configuración de los universos culturales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se hace necesaria su incorporación en los procesos de Formación Docente, no sólo desde el empuje y auge que tienen, sino desde el lugar mismo del ser humano, creador, usuario, motor y receptor de éstas y sus posibilidades de superación y creatividad, teniéndolas como instrumentos favorecedores del enriquecimiento personal.

La educación debe instrumentar espacios de alfabetización audiovisual que preparen para conocer los nuevos lenguajes, con el fin de que identifiquen los múltiples significados que guardan los códigos mediáticos y ejerzan una recepción crítica.

Bibliografía

- ✓ Ferrés, J. (1995). Televisión y educación. Bs. As. Piados.
- ✓ Ferrés, J. (2000). Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona. Piados.
- ✓ Kaplún, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid. Ediciones de La Torre.
- ✓ Litwin, E. (1995). Tecnología educativa. Políticas, historia, propuestas. Bs. As. Piados.
- ✓ Morin E. (2001). La cabeza bien puesta. Bs. As. UNESCO.
- ✓ Morin E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bs. As. UNESCO