

43



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN.



LOS MEDIOS DE COMUNICACION EDUCATIVA
EN TELESECUNDARIA Y SU MEDIACION
COGNOSCITIVA

**ESTUDIO DE CASO DE LA TV 0358
"LEONA VICARIO"**

SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

CAROLINA VELASCO MENDOZA

ASESOR: MTRO. DAVID FRAGOSO FRANCO



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

FEBRERO DEL 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	I
--------------	---

CAPÍTULO 1 MARCO REFERENCIAL

1.1. Política Educativa Nacional	1
1.2. Sistema Educativo Nacional	4
1.3. Servicio Educativo de Telesecundaria	7
1.4. Historia de la modalidad educativa de telesecundaria	8
1.5. Ubicación e infraestructura de la Escuela Telesecundaria "Leona Vicario"	12
1.6. Organización escolar	15
1.6.1. Administración educativa	19
1.6.2. Ambiente de la institución escolar	21
1.6.3. Relación entre los integrantes de la institución escolar	23
1.6.4. Características de los alumnos de primer grado	24
1.6.5. Comunicación en el aula	31
1.7. Consideraciones finales	32

CAPÍTULO 2 MARCO PEDAGÓGICO

2.1. Concepto de educación	34
2.2. Modalidades educativas	36
2.3. Educación a distancia	37
2.4. Concepto de pedagogía	40
2.5. Modelos pedagógicos	41
2.6. Concepto de aprendizaje	52
2.7. Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget	54
2.7.1. Contribuciones de la teoría de Piaget a la educación	60
2.7.2. Aplicaciones de la teoría de Piaget en el salón de clases	61
2.7.3. Importancia de los conocimientos previos	62
2.8. Teoría del aprendizaje significativo	63
2.8.1. Condiciones del aprendizaje significativo	65
2.8.2. Criterios para el material de aprendizaje	66
2.9. Teoría cognitiva del aprendizaje	67
2.9.1. Modelo del sistema de procesamiento de la información	69
2.9.2. Atención	70
2.9.3. Memoria	72
2.10. Planeación didáctica	74
2.10.1. Planeación didáctica en la perspectiva de la tecnología educativa	75
2.10.2. Componentes	76
2.10.3. Críticas a la tecnología educativa	78
2.11. Conclusiones	79

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 3 MARCO COMUNICATIVO

3.1.	Teoría general de sistemas	80
3.2.	Modelo dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación	84
3.3.	Ubicación sistémica de la comunicación educativa	90
3.3.1.	Entorno histórico	90
3.3.2.	La comunicación educativa como una forma de enculturizar	91
3.3.3.	La comunicación educativa como práctica social	92
3.3.4.	Entorno comunicativo	96
3.3.4.1.	Actores	96
3.3.4.2.	Instrumentos	99
3.3.4.3.	Expresiones	100
3.3.4.4.	Representaciones	102
3.4.	La comunicación educativa en el aula	106
3.5.	Teoría de la producción social de la comunicación	108
3.5.1.	Elaboración de productos comunicativos	115
3.5.2.	Mediaciones que intervienen en la representación social	117
3.5.3.	Mediaciones existentes entre el acontecer y su conocimiento por vía comunicativa	120
3.6.	Teoría de la mediación social	121
3.6.1.	Usos de la comunicación	123
3.6.2.	Formas de empleo de la comunicación	125
3.6.3.	Planos mediacionales	131
3.6.4.	Modelos mediacionales	133
3.6.5.	Modelo de mediación de la televisión	136
3.7.	Conclusiones	138

CAPITULO 4 METODOLOGÍA

4.1.	Investigación interpretativa	140
4.2.	Estudio de caso	142
4.3.	Grupo de discusión	144
4.4.	Aplicación del modelo dialéctico de comunicación en telesecundaria	159
4.5.	Mediación cognitiva	170
4.6.	Teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget	170
4.7.	Teoría del aprendizaje significativo	172
4.8.	Teoría del procesamiento de la información.	173
4.9.	Influencia de los sistemas de referencia y social en mediación cognitiva	174
4.10.	Conclusiones	178

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPÍTULO 5 PROPUESTA

5.1.	Descripción del taller	179
5.2.	Sesiones	182
5.2.1.	Primera sesión	182
5.2.2.	Segunda sesión	183
5.2.3.	Tercera sesión	185
5.2.4.	Cuarta sesión	186
5.2.5.	Quinta sesión	188
5.2.6.	Sexta sesión	189
5.2.7.	Séptima sesión	191
5.3.	Estrategias para la intervención	194
5.4.	Alcances	194
5.5.	Limitaciones	195
CONCLUSIONES		196
BIBLIOGRAFÍA		200
ANEXOS		

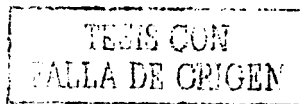
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AGRADECIMIENTOS

A los maestros del *seminario taller extracurricular comunicación educativa en el aula*, Nancy Picasso Villaseñor, Gabriela Gutiérrez García, Laura Angélica Chavez Tovar y Luz Olvera por compartir sus conocimientos y por ser guías de este trabajo; al maestro David Frago Franco por sus asesorías y su apoyo durante el proceso de esta investigación; asimismo, agradezco a las maestras Paula Hernández, Cecilia Porras y Eva Manzanares por el apoyo que me brindaron para la investigación de campo, sus comentarios y su tiempo; de la misma forma, a los alumnos que participaron en los grupos de discusión y en especial al Profr. José Mario Zarate Cruz, director de la institución educativa, por las facilidades prestadas para la realización de este trabajo.

DEDICATORIA

A mis padres, hermanos, familiares y amigos por que a lo largo de mi existencia me han apoyado en todas las cosas que emprendo y por ser parte de mi vida.



Vivir atormentado por el temor de que el maestro nos interrogue y no saber jamás la lección; hacer novillos y arreglárselas de manera de contestar presente cuando pasan lista; escuchar sin oír, tener sujetas las manos mientras los pies trabajan incesantemente debajo de un pupitre. ¡Tareas más pesadas que las del mismo Hércules!

José Rubén Romero

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCIÓN

La práctica docente de calidad, es el resultado de un cúmulo de exigencias obtenidas a partir de situaciones cuyo trabajo interminable pretende lograr un desempeño educativo eficaz a través de todos los medios posibles de enseñanza. Siendo la televisión uno de los medios más trascendentes y capaces para lograr expresar ideas y contenidos, es también uno de los medios que más requiere una constante actualización acorde a las exigencias del destinatario final, el *receptor*. En el ámbito de la educación teledirigida y motivados por ese deber constante de asumir con responsabilidad los compromisos derivados de nuestro desempeño docente, nos dimos a la tarea de analizar la mediación cognitiva que establece el alumno con los medios de comunicación educativa en telesecundaria.

Hasta hace muy poco tiempo la perspectiva dominante implícita o explícita en la mayoría de los estudios sobre los medios de comunicación y los receptores, consideraba que la relación entre unos y otros era una relación directa. El cambio reciente de énfasis "de los medios a las mediaciones" y el tránsito de un paradigma enfocado en la emisión a uno enfocado en el proceso de recepción, proponen una estrategia diferente, cuyo interés central se dirige a indagar acerca de todo eso que acontece durante la recepción entre el mensaje y los receptores. En el texto Educación para los Medios se menciona al respecto que:

El receptor no se enfrenta a los medios de comunicación con la mente en blanco, ni tampoco desprovisto de una serie de elementos de comprensión, ni mucho menos como un individuo aislado de un contexto socioeconómico y cultural que lo condiciona y lo hace ser lo que es; por el contrario, se aborda al receptor como un sujeto inmerso en determinado ambiente, miembro de una cultura y objeto de intervenciones específicas de todos aquellos con los que interactúa. Así entendemos que todo aquello que el alumno percibe de los medios de comunicación es en gran parte determinado por las *mediaciones* estructurales, contextuales y situacionales de que es objeto (Charles 1992).

Así, la influencia que reciben los alumnos de la continua y cotidiana relación con los medios, no se presenta en forma lineal ni directa, sino que está mediada por su historia

personal y social, así como por su relación con las diversas instituciones socializadoras con las que tiene contacto, principalmente la familia y la escuela.

El Servicio Educativo de Telesecundaria es un servicio formal y escolarizado del Sistema Educativo Nacional que ofrece estudios de secundaria en áreas rurales y suburbanas. Se caracteriza porque -en forma similar al maestro de primaria- un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado. Como los estudios de este nivel exigen una información más amplia, se apoya el aprendizaje de este servicio educativo con programas de televisión y materiales impresos. En telesecundaria, durante una sesión de aprendizaje, se consideran como emisores de la información al programa de televisión y Libro de Conceptos Básicos y al alumno como receptor de la información. Los maestros en su mayor parte, consideran que con sólo observar el programa de televisión y hacer la lectura del Libro de Conceptos Básicos, el alumno aprende los temas; sin embargo, notamos que al resolver las actividades de su Guía de Aprendizaje¹, tiende a copiar de la clave que se le proporciona al final de la lección², y no desarrolla muchas veces las actividades con la información proporcionada por los medios de comunicación.

Ante este problema creemos necesario llevar a cabo una investigación para conocer cuál es la mediación cognitiva que establecen los alumnos de Telesecundaria con los medios de comunicación educativa (programas televisivos y libro de Conceptos Básicos).

Los objetivos que nos planteamos al inicio de la investigación fueron:

General : Analizar la mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación (programa televisivo y libro de Conceptos Básicos) en la modalidad educativa de telesecundaria.

Específicos: Describir como se llevan a cabo las sesiones de aprendizaje en la modalidad educativa de telesecundaria; Identificar el contexto físico y social en el que se encuentra

¹ Se considera el instrumento organizador del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde lleva a cabo el análisis y síntesis de la información, proporcionada a través del televisor y del libro de Conceptos Básicos.

² - Esta tiene como finalidad que el alumno evalúe su trabajo y revise si sus respuestas fueron las adecuadas.

ubicada la telesecundaria oficial 0358 "Leona Vicario" y, por último, describir el tipo de mediación cognitiva que llevan a cabo los alumnos con los medios de comunicación (programa televisivo y libro de Conceptos Básicos).

En nuestra Hipótesis de trabajo planteamos que: "Si se logra un análisis de la mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación (programa televisivo y libro de Conceptos Básicos) en la modalidad educativa de telesecundaria, entonces se podrá proponer una manera más eficiente de aprendizaje significativo"

Por lo anterior realizamos una investigación sobre lo que sucede entre la información transmitida por los medios de comunicación educativa y la recepción que hace el alumno de ésta, con el fin de conocer que es lo que pasa en este camino y, a partir de ello, hacer un análisis de la situación y proponer que el aprendizaje sea más eficiente. La metodología con la que se imparten las diferentes materias en telesecundaria es la misma para todas, por lo cual pensamos que si logramos detectar cuál es el problema que se presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una asignatura -y la propuesta para mejorarlo- va a facilitar la detección y resolución en las demás.

El presente trabajo aborda el estudio de la mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación en telesecundaria y se compone de cinco capítulos.

En el capítulo 1, ubicamos a la telesecundaria como modalidad educativa de educación secundaria y que forma parte del Sistema Educativo Nacional; asimismo, situamos la Telesecundaria y las características de los grupos de primer grado que fueron los referentes de nuestra investigación.

En el capítulo 2, partimos del Concepto de Educación y situamos dentro de las modalidades educativas el tipo de educación formal, que es al que pertenece la telesecundaria; ubicamos el campo de estudio de la Pedagogía y los diferentes modelos pedagógicos que se han desarrollado a través de la historia, aterrizando en el modelo pedagógico de telesecundaria y

sus características; posteriormente, desarrollamos las diferentes teorías cognitivas que tomamos como base para el desarrollo de mediación cognitiva.

En el capítulo 3, desarrollamos la Teoría General de Sistemas; a partir de esta teoría ubicamos el Modelo Dialéctico de la Comunicación y los componentes que lo integran, con la finalidad de situar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de comunicación en el aula, posteriormente abordamos la comunicación Educativa en el aula y sus características; después, a partir de la Teoría de la Producción y de la Mediación Social de Manuel Martín Serrano, identificamos los diferentes tipos y modelos de mediación.

En el capítulo 4, presentamos la metodología utilizada para nuestra investigación y los resultados obtenidos.

En el capítulo 5 se presenta la Propuesta como una alternativa de solución que consiste en un curso taller.

Finalmente se incluyen los anexos que corresponden a un mapa conceptual sobre el curso taller, el cuadro de sesiones del mismo, la información obtenida a través de los grupos de discusión y un texto sobre como trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos.

CAPITULO 1

MARCO REFERENCIAL

1.1. POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Política Educativa se le denomina a las directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la duración, la formación de docentes, el financiamiento de cada nivel y aspecto del sistema educativo dentro del marco de la Constitución. "Cada estado organiza la enseñanza y crea su sistema de educación pública en consonancia con sus formas de vida, sus intereses de clase y sus particularidades históricas, económicas, políticas e ideológicas; es decir de acuerdo con su régimen jurídico social"(Gómez 1986:20).

México es un país en el cual la política es presidencialista y siempre en la renovación de gobiernos; el presidente entrante trata de legitimarse cambiando las orientaciones del gobierno que lo antecede, es así que la continuidad no es una de las características del sistema; en éste sentido, la educación tiene también estos cambios sexenales. En México. la política educativa se lleva a cabo a través de la Secretaría de Educación Pública y ésta a su vez la formaliza en el Sistema Educativo Nacional.

Un Sistema Educativo del Estado se considera como uno que comprende toda una nación y que es una colección de instituciones diferenciadas dedicadas a la educación formal, cuyo control y supervisión es, por lo menos, parte gubernamental y cuyos exponentes y procesos se relacionan uno con otro (Archet Margaret 1979: 2).

En el caso de México se cumple claramente esta definición, ya que el Sistema Educativo Nacional es un sistema que cubre todo el país; está controlado casi totalmente por el gobierno, y las partes como la educación privada o las instituciones autónomas que no están

1

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

administradas por el gobierno, están también sometidas a su control por medio de la legislación educativa y, sobre todo, por el concepto de incorporación que las hace una extensión del servicio de educación, por lo que las instituciones privadas aceptan los contenidos que, para los distintos niveles educativos, establece el gobierno.

Las reformas más recientes al Sistema Educativo Nacional fueron las llevadas a cabo por el programa de Modernización Educativa (1989 – 1994). Estas reformas se concretan con la firma del Acuerdo Nacional para la Educación Básica, el 18 de mayo de 1992, entre el Gobierno Federal, los gobiernos de las 31 entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

El Acuerdo Nacional establece tres líneas fundamentales de acción:

- I. *La reorganización del Sistema Educativo* a través del federalismo que consiste fundamentalmente en la descentralización. Se contempla una renovada participación de la sociedad, con apego a la Ley Federal de Educación y salvaguardando los aspectos técnicos del proceso enseñanza – aprendizaje.
- II. *La reformulación de los contenidos* modificándose los planes y programas de estudio de educación básica, se elaboran nuevos libros de texto y en educación secundaria se implementa el plan de estudios por asignaturas en el ámbito nacional.
- III. *Revaloración de la carrera magisterial* tomando en cuenta los aspectos de formación del maestro, actualización y salario profesional entre otros.

Durante la ceremonia de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el presidente de la república, anunció que promovería la obligatoriedad de la educación secundaria, esta iniciativa se concretó en la reforma al artículo tercero y se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993.

Con estos cambios se pretende responder al proyecto político del gobierno, que es la preparación de la gente para responder a la globalización mundial. Esta necesidad se expresa en el Plan y Programas de Estudio.

La obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional de primera importancia. Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva... (SEP 1993:9).

Se considera que para que éstas metas se cumplan, se requiere de una población mejor preparada, por lo que se deberá estudiar hasta secundaria como nivel obligatorio; se pretende garantizar que con la mayor permanencia en el sistema educativo, la adquisición y consolidación de los conocimientos, las capacidades y los valores que son necesarios para aprender permanentemente y para incorporarse a la vida adulta y al trabajo productivo serán cubiertos.

1.2. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Para fines de nuestra investigación, consideramos necesario ubicar nuestro objeto de estudio (la modalidad educativa de Telesecundaria) en el Sistema Educativo Nacional.

El sistema Educativo Nacional está compuesto por tres niveles educativos:

I. *Educación Básica*, se encuentra integrada por preescolar, primaria, secundaria y educación para trabajadores y adultos.

La secundaria se divide en cuatro modalidades que son: secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias y secundarias para trabajadores y adultos.

II. *Educación Media Superior*, se encuentra integrada por el Bachillerato General, Bachillerato Técnico, Educación Terminal Media y el Bachillerato Pedagógico.

III. *Educación Superior*, se divide en dos rubros

a) Licenciatura

b) Postgrado, integrado por Especialización, Maestría y Doctorado

La educación preescolar atiende a la población infantil de 4 a 6 años. Su duración varía entre 1 y 3 años y debe concluir cuando el alumno cumple 6 años; este ciclo no es obligatorio y, por lo mismo, no es requisito indispensable para ingresar a la primaria. Se ofrece en tres modalidades educativas: general, indígena y cursos comunitarios.

La educación primaria tiene una duración de seis años y los niños la deben cursar entre los seis y los catorce años de edad; se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe, bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos; se consideran estudios obligatorios.

La educación secundaria tiene una duración de tres años y es obligatoria desde 1993; para ingresar en ésta es indispensable concluir los estudios de primaria. La edad para ingresar es hasta los 14 años 11 meses para los adolescentes y para los adultos no se precisa de una edad determinada.

La Educación Secundaria se divide en cuatro modalidades educativas: Secundarias Generales, Técnicas, Telesecundarias, Secundarias para Trabajadores y Adultos; mencionaremos las características de cada una de ellas.

Secundarias Generales: Se encuentran en áreas urbanas y rurales, cuentan con talleres y laboratorios y cada asignatura es atendida por un maestro especialista en la materia; Asimismo atienden a alumnos de 13 a 15 años de edad.

Secundarias Técnicas: Ofrece estudios generales en cada asignatura, prestando mayor atención a la educación tecnológica, la cual se establece de acuerdo con la actividad económica predominante de cada región, ya sea agropecuaria, pesquera, forestal o de servicios tanto en comunidades rurales como urbanas y atiende a alumnos de 13 a 15 años.

Telesecundarias: Este servicio está diseñado para funcionar preferentemente en comunidades de menos de 2500 habitantes, en las que por el reducido egreso de alumnos de educación primaria, no resulta costeable establecer escuelas generales o técnicas; cada grupo es atendido por un sólo maestro y los alumnos se encuentran en un intervalo de 13 a 17 años de edad.

La Educación para Trabajadores y Adultos está dirigida a la población mayor de 15 años que por diversas razones no terminó o no cursó la educación básica en la edad escolar reglamentaria. Comprende los niveles de alfabetización, primaria, secundaria y cursos no formales para el trabajo; las personas que se incorporan a éste servicio y que concluyen su enseñanza básica, tienen la posibilidad de continuar sus estudios de bachillerato y en el ámbito superior.

El nivel Medio Superior consta de tres años y está conformado por cuatro modalidades: el Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico, Bachillerato Pedagógico y la Educación Profesional Técnica.

El Bachillerato General: tiene un carácter propedéutico, es decir, prepara a los alumnos para el nivel superior; ejemplos de éste tipo de bachillerato son el Colegio de Ciencias y Humanidades, las Preparatorias y El Colegio de Bachilleres; atiende a alumnos mayores de 15 años.

Bachillerato Tecnológico: es de carácter bivalente (terminal y propedéutico), es decir prepara a los alumnos para continuar sus estudios a nivel superior pero también los capacita en una área determinada para que al terminar los estudios, el alumno se pueda integrar al trabajo productivo o pueda continuar estudiando, o bien, combinar los dos elementos. El *Bachillerato Pedagógico (Normal):* Es de carácter propedéutico, ya que prepara a los alumnos para que después puedan estudiar la licenciatura en educación primaria, educación especial, educación física, educación secundaria ó en las áreas de ciencias sociales y humanidades.

Educación Profesional Técnica: Durante sus estudios el alumno se capacita en un área determinada para incorporarse al trabajo productivo; las personas que ingresan a esta modalidad son mayores de 15 años.

Educación Superior: Es el máximo nivel al que se puede aspirar dentro del Sistema Educativo Nacional y se divide en dos rubros:

Licenciatura: Éstos estudios se pueden realizar al término de los estudios de bachillerato general, pedagógico ó técnico y tiene una duración aproximada de 4 a 5 años.

Postgrado: Se estudia únicamente al término de los estudios de licenciatura y se integra por: Especialización, maestría y doctorado.

Habiendo ubicado a la telesecundaria como parte del Sistema Educativo Nacional pasaremos a definir las características de esta modalidad educativa.

1.3. SERVICIO EDUCATIVO DE TELESECUNDARIA

El Servicio Educativo de Telesecundaria, es un servicio formal y escolarizado del Sistema Educativo Nacional que continúa la educación básica iniciada en preescolar y primaria, ofreciendo estudios de secundaria a jóvenes mexicanos (Guía Didáctica 1993:1).

El servicio de telesecundaria se caracteriza porque un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado. El aprendizaje se apoya en programas de televisión y materiales impresos, ambos elaborados con sentido complementario; los impresos constan de libros de Conceptos Básicos que presentan los contenidos esenciales del programa de cada asignatura y una estrategia didáctica establecida en las Guías de Aprendizaje, unos y otras especialmente dirigidos al alumno; Para apoyar al maestro se le proporciona una guía con señalamientos encaminados a lograr mayor eficacia en su función.

Las sesiones de aprendizaje son de 50 minutos, dentro de los cuales la transmisión televisiva ocupa un tiempo de 15 minutos y los siguientes 35 son para continuar trabajando el contenido desarrollado, apoyándose en la lectura del libro Conceptos Básicos; posteriormente se llevan a cabo las actividades propuestas en la Guía de Aprendizaje y la evaluación o cierre de la sesión. Diariamente están programadas siete asignaturas y el horario de trabajo en la institución es de ocho de la mañana a dos de la tarde; los alumnos de Telesecundaria ocupan un rango de edad que va de los 13 a los 17 años, dando un promedio de 15 años.

1.4. HISTORIA DE LA MODALIDAD EDUCATIVA DE TELESECUNDARIA

El proyecto Educativo de Telesecundaria surge de un proyecto experimental llamado "Proyecto de Enseñanza Secundaria por Televisión" inició sus actividades en "circuito cerrado" el 5 de septiembre de 1966, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Audiovisual, quien promovió el establecimiento de cuatro teleaulas para desarrollar y evaluar el modelo pedagógico experimental. Se observó el comportamiento y aprovechamiento de 83 alumnos distribuidos en cuatro "grupos piloto" y cuya actividad obedecía a un esquema pedagógico muy sencillo: Se transmitieron a las teleaulas "clases en vivo" por profesores especializados de educación secundaria, denominados "telemaestros"; los alumnos de tres grupos observaban las clases y realizaban las actividades sugeridas por cada telemaestro al final de la emisión respectiva, asesorados en cada grupo por un monitor; en el cuarto grupo, el proceso enseñanza - aprendizaje se desarrolló sin ningún tipo de asesoría. Los mejores niveles de aprovechamiento en el aprendizaje se presentaron en los grupos citados primeramente.

En septiembre de 1967, una vez concluidos los ajustes necesarios a los trabajos evaluativos del proyecto experimental, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Audiovisual, convocó a maestros de quinto o sexto grado de educación primaria con experiencia docente mínima de cinco años, para ofrecerles un curso de capacitación para monitores de teleaula; La Dirección General citada, dió a conocer la convocatoria a las comunidades que recibían la señal de canal 5 de Telesistema Mexicano para que solicitaran ser consideradas para participar del servicio de enseñanza secundaria por televisión y constituir patronatos de teleaulas. Se contrató a 304 maestros que fueron adscritos en igual número de teleaulas para atender un total de 6 569 alumnos de los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal; en este marco la Telesecundaria inició sus actividades en circuito abierto el 21 de enero de 1968.

De acuerdo al libro Curso de Capacitación para Profesores de Nuevo Ingreso, el trabajo en las teleaulas evidenció la necesidad de incorporar un material de apoyo escrito cuyo uso

permitiera "reforzar" la clase televisada; éste material fue la "Guía para las Lecciones Televisadas de Segunda Enseñanza" y se elaboró por los telemaestros e incorporada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la teleaula. De esta forma, los elementos fundamentales del modelo pedagógico fueron: la lección televisada, el maestro coordinador, los alumnos y la guía referida. El proceso enseñanza aprendizaje tuvo su núcleo determinante en la lección televisada; al alumno se le consideró sólo receptor y asumió una actitud pasiva y de escasa acción en el lapso posterior a ella; el maestro coordinador reforzaba la transmisión por medio de lecturas, comentarios y otras actividades; la evaluación del aprendizaje se realizaba por medio de "pruebas objetivas" que se transmitían al término de las unidades de estudio; las calificaciones obtenidas en éstas pruebas eran casi determinantes para la promoción de los educandos, pero fueron complementadas con los ejercicios que aparecían al término de las distintas lecciones en las guías.

Este primer modelo aplicado hasta 1975 correspondió al modelo cuya fórmula coincide con la educación tradicional, en la cual el maestro enseña y el alumno aprende. La televisión utilizada de ese modo, significó un gran apoyo para el aprendizaje informativo de los educandos.

De 1975 a 1979 la Telesecundaria tuvo una etapa de revaloración y reconstrucción en su estructura. El cambio más profundo fue determinado por la Reforma Educativa de los años 1974-1975; una de cuyas fases consistió en la creación de nuevos planes de estudio y programas de aprendizaje; en éstos se privilegiaron los objetivos formativos en la educación secundaria, se subrayó la necesidad de vincular los procesos de formación realizados en las aulas y la escuela con la sociedad y, se estableció una programación por áreas; también se decidió cambiar la forma de producir y presentar las lecciones por televisión. La presentación de los programas estuvo a cargo de actores profesionales auxiliados por productores, con el apoyo de diversos recursos didácticos, además las lecciones no se transmitirían en vivo, sino que serían grabadas previamente. La lección televisada tendía, junto al material impreso manejado por alumnos y maestros, a cubrir con cierta eficacia los aspectos informativos del aprendizaje; éste hecho y la creación de las

licenciaturas para maestros de Telesecundaria en servicio, pretendieron favorecer a los profesores para que asumieran el papel de un docente que, descargado del papel de transmitir información al alumno, pudiera dedicarse a promover en el alumno nuevas actitudes y acciones que favorecieran el autoaprendizaje. A partir de ese año se tomaron decisiones técnicas que implicaron una ampliación de los elementos del modelo pedagógico, un cambio en su funcionalidad y, en consecuencia, una diferente interacción sistemática. A partir de este nuevo modelo se plantea que el proceso enseñanza-aprendizaje tiene por objetivo fundamental coadyuvar a la formación integral de los alumnos a partir de los valores, conocimientos, habilidades y destrezas determinados por los contenidos de los programas de aprendizaje, con el propósito de prepararlos para participar positivamente en la transformación de la sociedad. A partir de éste momento se considera que los elementos fundamentales que participan en el desarrollo del proceso educativo de las escuelas telesecundarias son los siguientes:

- El alumno
- El grupo
- El maestro
- Las lecciones televisadas e impresas, como principales fuentes de la información.

Se considera que la responsabilidad del maestro es contribuir a la formación integral de los alumnos, y su función consiste en crear en el aula las condiciones educativas necesarias y suficientes para que sus alumnos logren el verdadero autoaprendizaje, definido por los objetivos generales de la educación secundaria a partir de la información programática obtenida de las lecciones televisadas e impresas.

El modelo actual de telesecundaria es considerado como producto de más de 25 años de experiencia educativa y de las reformas que se han incorporado a partir del Programa de Modernización Educativa y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, donde se han señalado transformaciones importantes, que pretenden darle mayor congruencia a la educación básica como una unidad de formación integral en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria.

Con base en el Plan y Programas de Estudio 1993, las necesidades de la sociedad y las características del servicio, la Unidad de Telesecundaria revisó su tecnología educativa, métodos y estrategias didácticas; consideró las opiniones de los maestros para elaborar un modelo educativo que promoviera la vinculación del aprendizaje con las necesidades de los alumnos, sus familias y la comunidad a la que pertenecen y que considerara, además de los aspectos propedéuticos, los principios y valores de una formación básica, las características del alumno al cual se dirige la acción educativa, la integración de los conocimientos en estructuras conceptuales que hagan significativo el aprendizaje y propicien la participación eficiente de la escuela en actividades de promoción comunitaria en los campos de la cultura, la salud y la producción.

El modelo educativo diseñado se define como:

Un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestro, grupo, escuela, familia y comunidad, apoyado por una información de calidad, publicada en materiales impresos –Conceptos Básicos y Guías de Aprendizaje por cada asignatura o actividad de desarrollo, como libros del alumno, y una Guía Didáctica como libro del maestro, una por grado, - y apoyada por programas de televisión encaminado, dicho proceso, a la superación de los niveles de vida de cuantos participan en él. (Curso de Capacitación para Profesores de Nuevo Ingreso 1993:20).

En cuanto a su extensión se considera que la telesecundaria llega al año 2000 con:

30 mil puntos de recepción en el país, más de 15 000 escuelas y un millón de alumnos, y con una expansión de la Telesecundaria al Sur de los Estados Unidos, a Centroamérica y algunos países de América del Sur, gracias a la instalación de la Red EDUSAT, en 1995, y en el marco de un Acuerdo de Cooperación en Materia de Educación a Distancia firmado entre México y Centroamérica (Torres 2000:40).

1. 5. UBICACIÓN E INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA

ASPECTOS GEOGRÁFICOS

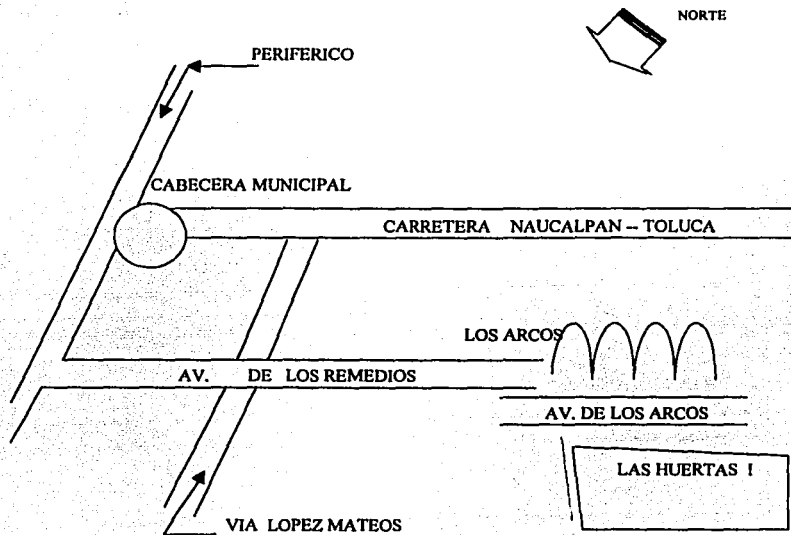
La escuela telesecundaria Oficial 0358 "Leona Vicario" se encuentra ubicada en la colonia Huertas 1ª. Sección en el municipio de Naucalpan, originalmente construida en la parte media superior de una loma con características irregulares de suelo. Colinda hacia el norte con la comunidad denominada "Los Hornos", al sur con la colonia Loma Colorada 1ª. Sección, al oriente con el bosque de los Remedios y al poniente con la zona de panteones denominada "Parque Memorial" y "Cipreses".

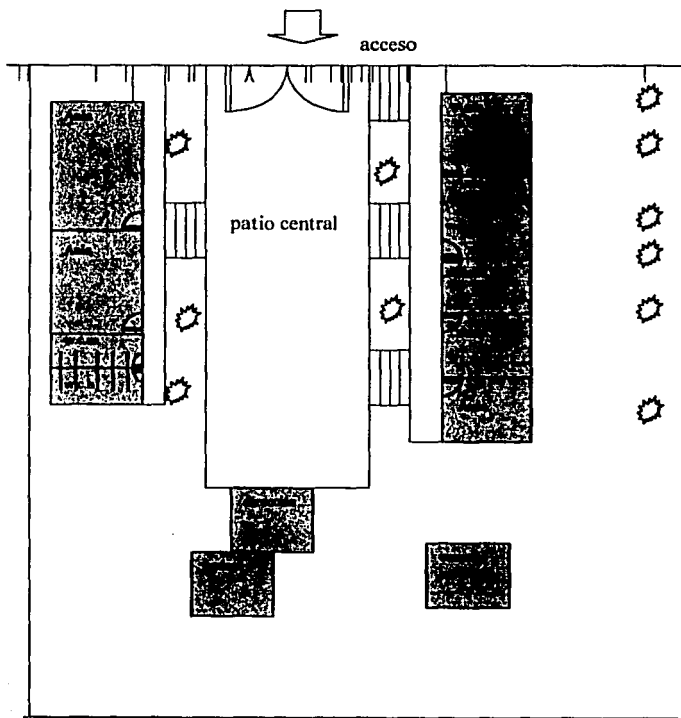
La escuela se ubica dentro de los llamados climas templados, con temperaturas que fluctúan entre 15° y 20°C que caen dentro del confort humano, con poco asoleamiento en temporadas invernales, debido a la posición y orientación del edificio; las velocidades del viento son estables durante el año, con algunas ligeras tolvancras provenientes principalmente de predios baldíos y canchas de fútbol que se encuentran en las inmediaciones del lugar; el periodo de lluvias se concentra en unos cuantos meses, de mayo a agosto, con lluvias esporádicas por el resto del año, propiciando algunos encharcamientos y corrientes pluviales sobre el terreno del inmueble a pesar de que la situación física del predio procura el escurrimiento de las aguas hacia zonas bajas, donde se concentran encharcamientos e inundaciones por falta de mantenimiento a las redes de desagüe.

El uso de suelo asignado a esta zona es, en su mayor parte, unifamiliar, destacando la vivienda basada en autoconstrucción, con todas las carencias que esto implica (falta de diseño, irregularidades en el proceso de construcción, etc.) generalmente inconclusas. La zona cuenta con los servicios de agua potable, energía eléctrica, drenaje, alcantarillado, pavimentación, red telefónica, transporte público, unidad de servicios médicos, unidad de seguridad pública, comercios particulares, un predio destinado a la práctica del fútbol e instituciones educativas de nivel básico. Por ser ésta una zona de extensión de la mancha urbana, se concibió en su inicio como predios irregulares que paulatinamente han sido

beneficiados por programas de regularización, cuyo objetivo central es la homogenización de los servicios con las zonas conurbadas que ya se encontraban pobladas.

CROQUIS DE LOCALIZACION





PLANTA DE CONJUNTO DE LA ESCUELA "LEONA VICARIO"

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

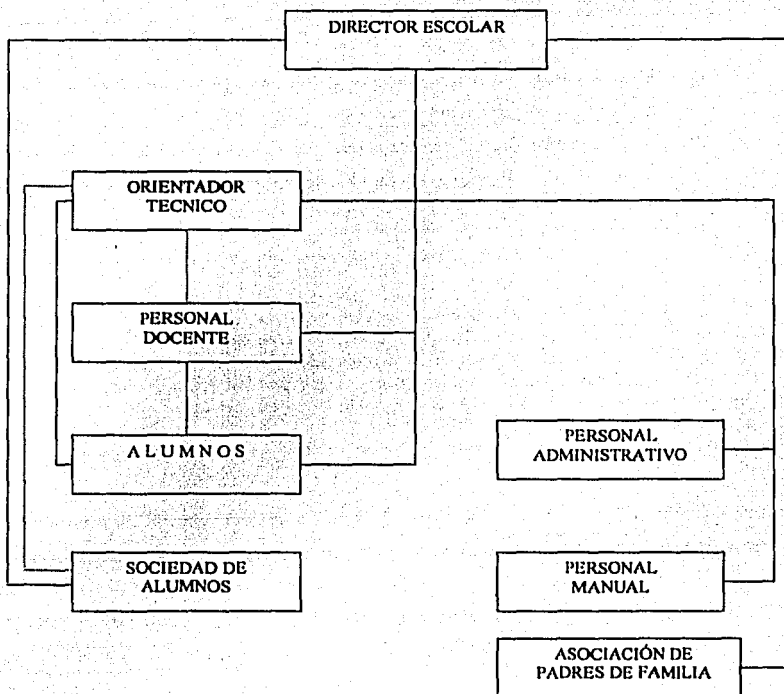
1.6. ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Organización significa: orden, arreglo, disposición de las partes que entran en la composición de un todo. La organización escolar se encarga de la planeación, promoción, coordinación, y aprovechamiento de los recursos que intervienen en el hecho educativo, así como el conjunto de normas y disposiciones que lo regulan con miras a alcanzar los fines de la educación.

La organización de la escuela es el ordenamiento vertebral y orgánico de los diversos elementos que intervienen en ella, para satisfacer adecuadamente a las necesidades educativas. Es el arreglo y disposición coordinados de todos los medios y factores humanos y materiales que intervienen en ella o que pueden ser aprovechados para el mejor cumplimiento de su trascendental función: la educación e instrucción de las nuevas generaciones (Quezada 1972:18).

Podemos concluir que la organización es coordinar a los distintos elementos, materiales y humanos, para dirigirse hacia un fin común.

El Departamento de Telesecundaria elaboró el "Manual de la Organización de la Escuela Telesecundaria" que tiene como objetivo proporcionar un marco descriptivo de la estructura orgánica y funcional de las instituciones educativas en cuanto a la delimitación de funciones y responsabilidades de los que en ella laboran. Con base en éste manual mencionaremos la estructura orgánica, donde se puntualiza la relación jerárquica que guardan entre sí los elementos humanos de la escuela respecto a la dirección y las funciones genéricas asignadas a cada uno de ellos, también se manejan las funciones específicas, pero para consultarlas sugerimos que se recurra al documento por ser demasiado extensas.



Director Escolar

Función Genérica:

La autoridad dentro de las escuelas secundarias recaerá en el director, o en quien debidamente autorizado, desempeñe tales funciones; éste será quien deberá asumir la responsabilidad directa o inmediata tanto del funcionamiento general como de cada uno de los aspectos inherentes a las actividades del plantel, así como cumplir y hacer cumplir lo dispuesto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley Federal de Educación, así como todas las Leyes y Reglamentos de Orden Estatal en materia educativa.

Orientador Técnico

Función Genérica:

Encauzar y contribuir a dinamizar el desarrollo personal, social, académico y vocacional del educando, involucrándose directamente en el seguimiento y control de su proceso escolar.

Profesor de Telesecundaria

Función Genérica:

Conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el plan y los programas de estudio, los contenidos y métodos educativos vigentes.

Personal Administrativo

Función Genérica:

El personal administrativo será responsable de proporcionar los servicios inherentes a la naturaleza de su nombramiento, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

Personal Manual

Función Genérica:

El personal manual será responsable de proporcionar los servicios inherentes a la naturaleza del nombramiento, de acuerdo con las disposiciones aplicables.

En el documento se hace la aclaración de que solamente las escuelas telesecundarias que tienen tres o cuatro grupos cuentan con director comisionado sin grupo, y de cinco grupos en adelante con director efectivo y orientador escolar. En cuanto al personal administrativo y manual, éste solamente es asignado a algunas instituciones y las características no se especifican en el documento (la escuela telesecundaria 0358 "Leona Vicario" no cuenta con

personal administrativo ni manual); sin embargo se hace la observación que el organograma se verá modificado de acuerdo al personal adscrito a cada institución.

En la telesecundaria Leona Vicario se sigue el modelo propuesto por el Manual de la Organización de la Escuela Telesecundaria, y quien lleva a cabo la organización de la institución es el director escolar; para ello, dispone además de los elementos humanos mencionados anteriormente, de los recursos materiales, técnico-pedagógicos y administrativos existentes.

- *Recursos materiales*

En la organización material se encuentran el edificio escolar y el mobiliario; La escuela Telesecundaria Leona Vicario está integrada por siete aulas de diferente tamaño (éstas se han ido construyendo conforme a la demanda del crecimiento de la matrícula y con las aportaciones de inscripción de los padres de familia y el trabajo de maestros, alumnos y padres de familia) un patio central, una bodega y la dirección escolar (puede observarse la planta de conjunto en el apartado *infraestructura de la escuela*).

Cada una de las aulas cuenta con un televisor, un pizarrón, butacas correspondientes al número de alumnos inscritos en ese grupo, y un escritorio para el profesor; algunos salones cuentan con un locket o archivero para uso del maestro.

- *Recursos Técnico-Pedagógicos*

El director de la escuela telesecundaria "Leona Vicario" para llevar a cabo la organización de la institución en el aspecto técnico pedagógico, elabora el Plan de Trabajo Anual que es el documento en el que se describe el proyecto educativo a desarrollar durante el ciclo escolar y se encuentra integrado por:

1. Objetivos y/o propósitos a lograr durante el ciclo escolar.
2. Estrategias de organización.

3. Actividades a realizar durante el ciclo escolar.
4. Tiempo de realización.
5. Recursos materiales y humanos.
6. Metas.
7. Evaluación de las actividades realizadas.

Para la organización interna de la institución, el director elabora un documento especificando las actividades y comisiones que debe cubrir cada docente y cada orientador durante el ciclo escolar.

Para la organización de su trabajo, los orientadores y los maestros elaboran el Plan de Trabajo Anual que es un documento en el que se detallan las características del medio ambiente en donde se ubica la escuela, las características de los alumnos, los objetivos y propósitos generales, el enfoque y los aspectos fundamentales de cada asignatura, el desarrollo de proyectos, estrategias y actividades.

El plan anual de trabajo que elabora el director escolar y el que elaboran los docentes y los orientadores, son complementarios, ya que las actividades señaladas por los docentes coinciden dentro de la planeación general realizada por el director.

- *Organización administrativa*

En cuanto a la organización administrativa los documentos oficiales como son: los registros de inscripción, inventarios escolares, reglamentos, etcétera, son elaborados en equipo por el director y el departamento de orientación educativa.

1.6.1. Administración educativa

Administrar es la acción cuyo resultado esencial consiste en proporcionar un servicio o producir un bien para la satisfacción de una necesidad. La Administración Escolar se entiende, entonces como "... congregar personas, distribuirles tareas y regular sus

actividades con el fin de que el conjunto produzca bien, o sirva los propósitos generales que todo el grupo tiene en vista" (Reyes 1969:19). Al administrador se le concibe como la persona cuya función consiste en asegurar el logro de los objetivos preestablecidos -con la mínima cantidad de esfuerzo, recursos y tiempo-, así como mantener un ambiente en el cual los individuos que trabajan dentro de la organización pueden alcanzar plenamente las metas planteadas. El responsable de realizar la administración escolar es el director de la escuela.

El Manual del Director del Plantel de Educación, plantea que el desarrollo del proceso administrativo se efectúa por medio de cinco fases: planeación, organización, integración, dirección y control. Estas etapas se encuentran ordenadas de manera sistemática y están orientadas por normas y lineamientos cuya finalidad es posibilitar el mejor funcionamiento de una institución o unidad administrativa.

Propósitos de las fases del proceso administrativo

Fase

Propósito

Planeación

Establecer objetivos, metas y políticas que guen el desarrollo de las actividades del proceso administrativo y prever los recursos humanos, materiales y financieros requeridos para su logro.

Organización

Determinar las estructuras de los órganos del plantel, comisiones de trabajo y horarios para desarrollar las funciones asignadas a cada miembro del personal de la unidad administrativa.

Integración

Determinar a los elementos del personal que habrán de encargarse de las funciones específicas de cada órgano o comisión específica de trabajo, así como abastecer de los recursos materiales y financieros requeridos para el adecuado funcionamiento del plantel educativo.

Dirección

Ejercer la autoridad conferida por el puesto, en la orientación de los miembros del personal, para que se alcancen los objetivos y metas propuestas, mediante el desarrollo adecuado de las actividades en el plantel escolar.

Control

Evaluar y corregir la ejecución de las actividades, con el fin de asegurar la obtención de los objetivos y metas programadas.

La administración y organización de la telesecundaria "Leona Vicario" la lleva a cabo el director escolar, y se apoya para ello en los orientadores escolares. La planeación y la organización escolar ya fueron desarrolladas en el apartado "organización escolar".

La integración la realiza el director al inicio del ciclo escolar, cuando conoce el personal docente con el que cuenta, -ya que algunos maestros se cambian de institución educativa- así como el perfil profesional de cada uno y las habilidades docentes.

El Director con ayuda de los orientadores administra los recursos humanos y materiales durante todo el ciclo escolar.

1.6.2. Ambiente en la institución escolar

La escuela está integrada por diez maestros y un director escolar; de los diez maestros, tres cumplen la función de orientadores y siete son maestros al frente de grupo. Las relaciones que se establecen entre los maestros son de apoyo y respeto; la mayoría de las pláticas que se establecen son acerca de las actividades que se realizan en la institución escolar, como son: la organización para ceremonias, elaboración de documentación oficial, uso de áreas comunes, problemas que se presentan con los alumnos en cuanto a su falta de cumplimiento en materiales, tareas o actividades, etcétera. Debido a que es un solo maestro el que está a cargo del grupo y que durante el tiempo de trabajo las actividades que realizan son

continúas, solamente durante el receso algunos maestros mientras comen sus alimentos se juntan a platicar, otros se quedan en su salón a revisar trabajos y los orientadores se acercan a platicar con los maestros o con los alumnos acerca de diferentes temas o bien observan el comportamiento de los alumnos con la finalidad de cuidar que los alumnos mayores no molesten a los más pequeños, que no jueguen violentamente, que no se salgan de la institución sin permiso o aviso, etcétera.

Algunas ocasiones el director organiza reuniones fuera de la institución escolar; es en estos espacios donde se propicia otro tipo de ambiente, ya que se cuenta con un poco más de tiempo, lo que permite hasta cierto punto hablar de otros temas de interés o de compartir otro tipo de experiencias; aunque con frecuencia, en estas reuniones, el director nos informa de las actividades a realizar o cubrir durante las próximas semanas en la institución escolar.

Las relaciones que los maestros establecen con el director, son para solicitar algún permiso para faltar a la institución escolar por problemas personales, para pedir permiso si se tienen que retirar temprano, para informarle acerca de algún problema que se este presentando en su salón de clase y para entregarle la planeación y documentación que les sea solicitada.

Los maestros y los orientadores son los encargados de la formación del alumno, por lo que son los que más acercamiento tienen con los alumnos; En este sentido, cuando un estudiante tiene un problema, lo comenta con el orientador o con el maestro y se le apoya en la medida de las posibilidades a resolverlo; también al presentarse algún problema dentro del aula de clases o de la institución escolar con algún alumno, los maestros lo comentan con el orientador y entre los dos tratan de buscar una solución, o bien, el orientador toma una decisión para solucionar el problema y después sólo le comunica al maestro lo que él determinó.

Debido a que la institución escolar se encuentra en una zona en donde es difícil el acceso al transporte público colectivo, y que éste tarda en pasar (de quince a veinte minutos); los maestros que cuentan con carro conminan a otros maestros para transportarse hacia alguna avenida donde haya una mayor cantidad de transporte.

1.6.3. Relación entre los integrantes de la institución escolar

Relación Profesor – Alumno

La relación que establece el docente con los alumnos se da principalmente a través de los contenidos escolares y de las actividades que se tienen que realizar dentro de la institución escolar, pocas veces el maestro comenta con los alumnos acerca de la vida personal.

Relación Profesor – Orientador

Ésta se da básicamente para comentar problemas acerca del comportamiento de algunos alumnos o falta de tareas o de trabajo en clase, con el objetivo de buscar una solución.

Relación Profesor - Director

El docente se relaciona con el director para informarle acerca de los problemas que tiene en su salón de clase, ya sea por cuestiones materiales o por problemas con los alumnos. Por su parte, el director se relaciona con los maestros para informarles de la organización escolar y de las actividades que deben llevarse a cabo como son concursos, demostraciones o programas que se implementan; así como para tratar asuntos que tengan que ver con el desempeño docente.

Relación Alumno - Alumno

Los alumnos se relacionan entre ellos a través de pláticas dentro del salón de clase, regularmente éstas son acerca de las actividades que están realizando y apoyándose en la explicación de contenidos que no entendieron o en la elaboración de ejercicios; durante el receso y a la salida, platican sobre situaciones que tienen que ver más con sus vidas personales como son la plática acerca de los programas de televisión, de los problemas que tienen con otros alumnos, con la escuela y con su familia.

Relación Alumno - Orientador

La relación que establecen los alumnos con los orientadores es para comentar acerca de los problemas que tienen con sus maestros, con otros compañeros de grupo o en su casa, y pedir que se les brinde una guía o un apoyo para resolverlos; otras veces es para solicitar

permisos para faltar a clases o pedir autorización para retirarse de la institución por situaciones de enfermedad o por asuntos familiares.

Relación Alumno - Director

La relación que establecen los alumnos con el director es básicamente para solicitarle permiso para organizar algún convivio, o se les deje asistir sin uniforme cuando se realizan éstos. Por su parte el director se relaciona con los alumnos para informarles acerca de las actividades que se deben llevar a cabo en la institución escolar y en donde ellos participan.

Relación Director - Orientador

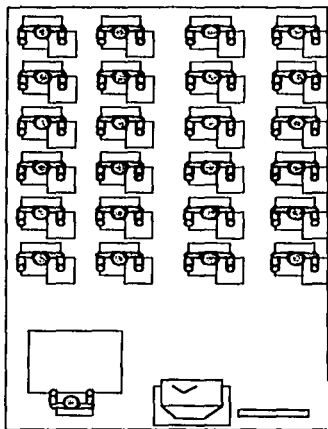
El director se relaciona con los orientadores para informar acerca de la organización escolar y de los documentos administrativos que hay que elaborar; por su parte los orientadores se relacionan con el director para informarle acerca de los problemas que se presentan cotidianamente y que hay que resolver.

1.6.4. Características de los alumnos del primer grado

PRIMER GRADO GRUPO "A"

La profesora del primer grado grupo "A" es una mujer de 23 años de edad; con un año de experiencia como profesora de telesecundaria; tiene estudios de licenciatura en Educación Preescolar.

En el salón hay 21 alumnos de los cuales 13 son hombres y 8 mujeres; dos hombres y una mujer de este grupo se encuentran recursando el grado escolar; Los alumnos se encuentran sentados en butacas universitarias y al frente del salón del lado derecho se encuentra un escritorio y una silla en donde la maestra realiza parte de su trabajo; en medio y al frente del salón, el televisor, y en la parte inferior el pizarrón.



Distribución en el aula del grupo de primer grado "A"

Características Académicas

La profesora piensa que los alumnos son inquietos, pero que se centran en lo que quieren saber; les gusta trabajar y participar, aunque hay algunos que no se atreven a participar por la burla, pena o limitación que ellos mismos establecen; Considera que tienen un nivel regular de trabajo debido al cambio de nivel primaria a secundaria y a que los alumnos tienen algunas deficiencias con respecto a los conocimientos de primaria; además de que también presentan problemas de ortografía y escritura (aunque se esfuerzan por mejorar para obtener una calificación mayor); Asimismo cree que los alumnos copian de la clave por flojera y por no leer; Cuando se da cuenta de que esto sucede, les sugiere a los alumnos que para que no copien de la clave, vuelvan a leer el tema y les pide que elaboren un resumen y hagan sus actividades en el cuaderno (lo que considera le ha dado resultado) Dice que para ella lo más importante es promover la participación y la unión grupal en el proceso de aprendizaje, para que los alumnos se apoyen en la aclaración de dudas entre

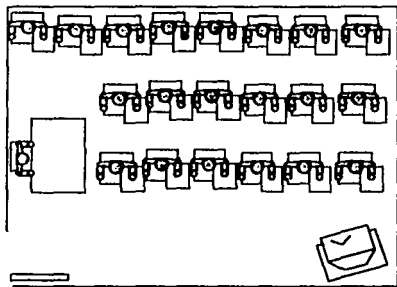
ellos mismos y compartan el conocimiento; En el ámbito del grupo, piensa que éste ha logrado una buena relación entre los miembros que lo integran, ya que se unen para mejorar y obtener buenos resultados. La evaluación consiste en prácticas de laboratorio –en las materias que lo requieren- participaciones (la maestra dice que a estas les da una gran importancia ya que considera que es el conocimiento real que están adquiriendo), trabajos en cuaderno, guía, examen y trabajos especiales.

En lo referente a los programas televisivos, asegura que son muy completos e interesantes por lo que es importante que los alumnos vean el programa completo para que adquieran el conocimiento; Considera que el libro de Conceptos Básicos es el medio de reforzamiento del programa televisivo.

PRIMER GRADO GRUPO "B"

La profesora del primer grado grupo "B" es una mujer de 30 años, con ocho años de experiencia como profesora de Telesecundaria; actualmente se encuentra estudiando el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional.

El grupo está compuesto de 19 alumnos, de los cuales 12 son hombres y 7 mujeres; se encuentran ubicados en bancas universitarias; este salón es el más pequeño de la escuela, las bancas se encuentran pegadas unas con otras por lo que los alumnos de las filas traseras tienen que pedir permiso a sus compañeros para que ellos puedan pasar.



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Características Académicas

La profesora afirma que le gusta el grupo que tiene ya que los alumnos muestran disposición para el trabajo, y que, aproximadamente siete alumnos compiten entre ellos para entregar más rápido el trabajo y obtener la calificación más alta; Comenta que solamente tiene problemas con dos alumnos que no trabajan en clase, pero sólo en alguna materia, aunque la mayor parte del trabajo la entregan; menciona que la mayor parte de los alumnos cumple con los materiales que se le solicitan, con las tareas y las actividades; considera que el grupo tiene un buen nivel de aprendizaje ya que los alumnos tienen una buena comprensión y memorización de la mayoría de las cosas; piensa que existe un buen nivel de comunicación en el grupo, y la evaluación que lleva a cabo es continua, además toma en cuenta para ello los exámenes, las participaciones, asistencias, trabajo y tareas.

PRIMER GRADO GRUPO "C"

La profesora del primer grado grupo "C" es una mujer de 24 años de edad, con dos años de experiencia como profesora de telesecundaria. Tiene estudios de licenciatura en educación preescolar.

En el salón hay 21 alumnos de los cuales 13 son hombres y 8 mujeres; se encuentran ubicados en bancas universitarias, al frente del salón se encuentra el escritorio y una silla, correspondiente a la maestra; A un costado del escritorio, se encuentra un mueble en donde están los experimentos que realizan los alumnos y semillas que se encuentran en proceso de germinación para ser transplantadas posteriormente; en la parte trasera del salón hay herramientas que utilizan los alumnos para trabajar en su parcela como son picos y palas.

Características biológicas

Los alumnos de telesecundaria ocupan un rango de edad que va de los 13 a los 17 años. Se encuentran en la etapa denominada "adolescencia". La palabra adolescencia proviene del verbo latino *adolecere*, que significa "crecer" o "crecer hacia la madurez". Es el periodo de vida que se encuentra entre la infancia y la edad adulta; se caracteriza por cambios que se pueden clasificar en tres aspectos: biológicos, psicológicos y sociales. Como promedio la adolescencia se extiende de los 12 a los 17 años en las mujeres y desde los 13 a los 20 años en los varones.

Antes de entrar a la adolescencia los alumnos se encuentran en la etapa anterior que es la pubertad; ésta se refiere a la fase del desarrollo biológico en que un conjunto de cambios conduce a la madurez social del adolescente; suele comenzar entre los 10 y los 12 años para las mujeres y de los 12 a los 14 años para los hombres, pero no siempre es así, y muestra una gran variabilidad en el momento de su aparición y duración de persona a persona. Algunos adolescentes comienzan y terminan los cambios de la pubertad antes de que sus compañeros del mismo sexo los hayan comenzado siquiera. El momento y los cambios en hombres y mujeres son muy diferentes, por lo que los desarrollaremos por separado.

La mayoría de las alumnas que ingresan a primer grado de telesecundaria todavía se encuentran en la etapa de la pubertad, por lo cual los cambios que presentan son los siguientes:

Un aumento en el tamaño de los senos, así como en las caderas y muslos y aparición del vello púbico y axilar, la pelvis se ensancha y, da inicio la menarquía, o menstruación, presentan un crecimiento de estatura durante las etapas intermedias de la pubertad, aproximadamente ocho centímetros al año y cerca de 30 centímetros de estatura antes de que termine el periodo (Guía Didáctica 1993:11).

Los alumnos de primer grado también se encuentran en la etapa de la pubertad y presentan las siguientes características:

Aparición de vello púbico y axilar, cambios en el tamaño del pene, se presenta la primera eyaculación (que indica la producción de espermatozoides), hay ensanchamiento de la espalda, aparición del vello facial y corporal, así como un gradual enronquecimiento de la voz y desarrollan una mayor fuerza física; hay un aumento de estatura que se acompaña de un aumento de masa muscular y de grasa corporal por lo cual se da un aumento de peso (Guía Didáctica 1993:11).

Los cambios iniciados con la pubertad continúan durante la adolescencia.

Características psicológicas

Los cambios psicológicos más significativos en los adolescentes son:

la autoafirmación de la personalidad, la manifestación de emociones en ocasiones confusas y desordenadas, la aparición de ambiciones, anhelos y egoísmo, principio de la introversión y desajuste de sus ocupaciones habituales, determinación de la vocación y resolución de problemas con base en deducciones (Guía Didáctica 1993:12).

En cuanto al desarrollo intelectual en la adolescencia, se transita del pensamiento concreto al pensamiento formal o abstracto. En lo referente a la afectividad, se presenta inestabilidad emocional que hace vivir al adolescente estados de ánimo que van de la más intensa alegría a la más profunda tristeza; en la fijación de valores, hay inestabilidad y confusión debido a que no logran establecerse con claridad las diferencias; el egocentrismo alcanza su máxima expresión.

Características sociales

Los alumnos se empiezan a preocupar por lo que pasa en la sociedad: son críticos y categóricos en los juicios que emiten respecto a lo que han realizado los adultos. La interacción con sus iguales es muy importante por lo que forman grupos de amigos con los compañeros de su salón y en algunas ocasiones con los de otro salón.

1.6.5. Comunicación en el aula

La comunicación en el salón de clases entre la maestra y los alumnos se genera a partir de las actividades que se realizan y continúa con esta característica durante el día.

Al inicio de la sesión, la maestra escribe en el pizarrón cual es la intención didáctica de la clase (por ejemplo: la lección 24 de la materia de Español tiene como objetivo la localización de palabras clave) y la comenta con sus alumnos; posteriormente prende el televisor y se sienta en su escritorio; pide a los alumnos que presten atención al programa, mientras lo observan, ella también lo hace y, paralelamente, busca en su guía de aprendizaje las actividades a realizar; Al término de la transmisión pregunta a sus alumnos que fue lo que entendieron; los alumnos alzan la mano para pedir la palabra y van contestando conforme la maestra los señala o los menciona. Una vez que ya comentaron la sesión, la maestra solicita a los alumnos que saquen su guía de aprendizaje y el libro de Conceptos Básicos; se comisiona a uno de los alumnos a que inicie la lectura en voz alta de la lección en la Guía de Aprendizaje, mientras los demás siguen la lectura en silencio.

En la guía se sugiere que se haga la lectura de la lección en el libro de Conceptos Básicos; La maestra pregunta a los muchachos si ya se ha localizado la lectura, a lo que los alumnos contestan afirmativamente, y señalan la página donde se encuentra; después pide a un alumno que inicie la lectura; al llegar al término del primer párrafo, otros alumnos alzan la mano para indicar que ellos quieren seguir leyendo (ella menciona quién continúa la lectura); al terminar, pregunta si entendieron la lección y se comenta durante un momento; después, se pide a los alumnos que contesten su guía de aprendizaje y si tienen alguna duda le pregunten; Los alumnos responden que sí y comienzan a contestar su guía (durante éste tiempo, algunos de ellos intercambian comentarios con sus compañeros acerca del tema o se prestan materiales escolares que les sean requeridos por la lección como diccionario, colores, resistol, tijeras, etcétera; otros comentan en voz baja sobre programas televisivos o se ponen de acuerdo sobre las actividades que van a realizar durante el receso de clases) cuando terminan las actividades mencionadas, se acercan al escritorio para evaluar el

trabajo; ésta pide a los alumnos terminar rápido y da por concluida la clase en el momento en que inicia la siguiente sesión televisiva.

Ésta sería la descripción de una clase donde no hubo contratiempos, pero muchas de las veces durante las clases, también se comentan otros asuntos, como el ponerse de acuerdo para la ceremonia cívica del día lunes, la colocación del periódico mural, los avisos de las actividades que se tienen que realizar en la escuela, etc. Otras veces las lecciones son demasiado largas y no da tiempo de concluir las durante el tiempo asignado, por lo cual el docente decide si toma tiempo de la siguiente clase ó los alumnos la terminan de tarea.

1.7. CONSIDERACIONES FINALES

Los avances tecnológicos en los países altamente desarrollados; la globalización económica mundial; los cambios estructurales en los sistemas sociales; las crisis de las economías subdesarrolladas y algunos otros acontecimientos, marcan una tendencia ineludible hacia los nuevos cauces en materia de educación, con impactos en la elaboración habitual de planes y programas de estudio. En este sentido vale la pena reflexionar sobre las directrices, los parámetros, normas, etc., que habrán de sentar las nuevas formas de comunicación e interacción de los sistemas educativos; ¿hasta dónde han sido rebasados los proyectos hechos en el pasado? ¿Dónde aplicar nuevos criterios de crecimiento y modernización?

El modelo educativo de telesecundaria rebasa los alcances previstos (sobre todo en materia geográfica, social y demográfica) de su crecimiento; alcance absorbido por el crecimiento incontrolable de la demografía humana. Es necesario reflexionar sobre las conductas, razonamientos o cuestionamientos que observa un alumno que habita en el medio rural a uno que vive en el medio urbano, para los cuales se ofrece la misma transmisión ¿Qué utilidad tiene transmitir tecnologías agropecuarias a telesecundarias ubicadas en la mancha urbana, donde los espacios ni siquiera son suficientes para una aula con los requerimientos básicos? ¿Cómo pedir al alumno material fuera de su alcance por razones económicas o

geográficas, sobre todo en el medio rural? Las nuevas interacciones entre los protagonistas del modelo educativo de telesecundaria, buscan nuevas soluciones a este tipo de educación, principalmente en el medio suburbano. La televisión, como medio comunicativo de mayor alcance, influye en el aprendizaje de los alumnos de manera considerable, exigiendo de esta forma, mayores capacidades y adecuaciones para cubrir los nuevos requerimientos.

CAPITULO 2

CAPITULO PEDAGÓGICO

2.1. CONCEPTO DE EDUCACIÓN

La educación es un acto que se ha realizado desde los orígenes del hombre; en los pueblos primitivos la educación consistió en transmitir la forma de vida de las generaciones adultas a las jóvenes; Con el tiempo, al acumularse gran cantidad de conocimientos, la educación pasó a ser ejercida por personas especializadas y en instituciones establecidas para ello. En el análisis etimológico de la palabra educación, nos refiere que proviene:

Fonética y morfológicamente del latín educare (conducir, guiar, orientar) y educere (hacer salir, extraer, dar a luz), lo que ha originado dos modelos conceptuales básicos: a) un modelo "directivo" o de intervención referido a educare y un modelo de "extracción", o desarrollo, referido a educere. Actualmente puede conceptualizarse un tercer modelo ecléctico que admite y asume ambas instancias, resolviendo que la educación es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento) (diccionario de las ciencias de la educación 1983: 475).

Podemos notar que hay un doble significado en el término; por una parte hay una acción que se ejerce de afuera hacia adentro, conducir, guiar, orientar y otra de adentro hacia fuera, salir, extraer, dar a luz. Consideramos que ambos significados han sido complementarios a través de la historia, ya que desde las sociedades primitivas, el hombre se educaba aprendiendo los usos y costumbres de su comunidad a través de la enseñanza de las generaciones adultas a las jóvenes; cuando éstos las aprendían, las reproducían. Actualmente el hombre al nacer y desarrollarse, aprende en un primer momento en su familia, las formas de relacionarse, las tradiciones y costumbres del lugar y del momento histórico en el que vive, y posteriormente en la escuela -a través de la guía del docente- se apropia de los conocimientos científicos y los aplica en su vida cotidiana.

En el libro *Historia General de la Pedagogía*, Francisco Larroyo conceptualiza la educación de la siguiente forma:

La educación es un fenómeno mediante el cual el individuo se apropia en más o en menos la cultura (lengua, ritos religiosos y funerarios, costumbres morales, sentimientos patrióticos, conocimientos) de la sociedad en donde se desenvuelve, adaptándose al estilo de vida de la comunidad en donde se desarrolla (Larroyo, 1994: 36).

En este concepto, nuevamente podemos apreciar que la principal función que se le asigna a la educación, es la de permitir al ser humano apropiarse de las tradiciones, costumbres y conocimientos sociales que se practican en su comunidad para poder adaptarse y desenvolverse en ella.

En cambio la *autora* Idolina Moguel Contreras (1980: 47), precisa a la educación como formadora de la personalidad que juega un papel doble al ser considerada como un proceso a la vez que un producto, esto es, que al tratarse de un proceso, vierte una serie de actividades que tienden a lograr un fin preestablecido, y, cuando se toma como producto, se alude al resultado de ese proceso. Con este concepto se define a la educación con una intención muy clara en cuando a la formación de una persona, ya que es a través de un proceso como se considera que se va a llegar a un fin determinado y también aplica el concepto de educación al resultado del proceso.

La educación como un proceso social tiene como finalidad la formación intencional de individuos en una determinada sociedad que, por un lado, cumple el objetivo de transmitir informaciones generados por la humanidad y por el otro lado presenta un carácter transformador, a partir del cual es posible influir en las situaciones y condiciones actuales (Libro *Curso de Capacitación para Profesores de Nuevo Ingreso* 1993: 17).

Aquí podemos ubicar la educación con un carácter intencional ya muy claro que es el de la formación del hombre a través de las informaciones producidas por la humanidad, las

cuales le van a permitir en un primer momento conocer su realidad para poder tener posteriormente la posibilidad de transformarla.

Las características que hemos ubicado en todo proceso educativo son: la necesidad de una influencia o contacto humano, el requerimiento de la presencia de un objetivo o finalidad que oriente el proceso y la acción.

La educación es un acto social, por lo que hay diversas instancias sociales que educan, pero la única especializada para ello es la escuela; ésta, es la encargada de promover los aprendizajes que el grupo social ha reconocido como válidos y útiles.

La escuela es la institución con reconocimiento y validación social para dedicar recursos materiales y humanos específicamente y de manera profesional a las actividades educativas. Es en las instituciones educativas en donde se propicia de manera sistemática, ordenada y progresiva e integral el aprendizaje de los alumnos. Es la educación que se imparte en institución escolar –en el caso concreto la de telesecundaria- la que analizaremos en este trabajo.

2.2. MODALIDADES EDUCATIVAS

De acuerdo con el artículo "La educación y la Comunicación en México" de Ana Meléndez Crespo, la educación como fenómeno social se divide en 3 modalidades: formal, no formal e informal; estos conceptos, para efectos de análisis, se explican por separado, pero hay que aclarar que los individuos se forman al mismo tiempo en las tres modalidades educativas; describiremos brevemente algunas características:

Educación formal " Es el aprendizaje que tiene lugar en las aulas y está jerárquicamente estructurado y graduado cronológicamente; va desde la educación elemental hasta la superior" (Meléndez 1984: 6).

Educación no-formal Orienta su acción en dos sentidos: por un lado, al mejoramiento de la vida social o al desarrollo de destrezas ocupacionales específicas que responden a necesidades predeterminadas como sería el caso de la capacitación; por otro lado, a la formación en los diferentes niveles que comprende la Educación Abierta.

Educación Informal " Es desorganizada y asistemática, pero proporciona un gran acervo de conocimientos prácticos que cualquier individuo está en la posibilidad de adquirir; asimismo, comprende el proceso por el cual cada individuo logra actitudes, valores, habilidades y conocimientos merced a la experiencia diaria, por la relación con los grupos primarios (familia, escuela, amigos, trabajo) y secundarios (grupos políticos, instituciones religiosas y culturales), o por la influencia del ambiente y de los medios de comunicación colectiva" (Meléndez 1984: 8).

Para efectos del estudio que pretendemos llevar a cabo, ubicamos nuestro objeto de estudio dentro de la modalidad de educación formal.

2.3 EDUCACION A DISTANCIA

El modelo educativo de educación a distancia ha surgido como una alternativa al modelo de enseñanza presencial escolarizado, ya que éste último ha sido insuficiente para atender a una población tan numerosa y heterogénea que demanda satisfacer necesidades de formación.

La educación a distancia está dirigida a la población dispersa geográficamente y alejada de instituciones escolares, y a los alumnos que para seguir sus estudios tienen dificultades en cuanto a espacio, asistencia y tiempo.

Según García Areito, en su artículo *Un concepto integrador de enseñanza a distancia*, editado en el libro *La Educación a Distancia: Desarrollo y Apertura.*, retoma la definición de Ricardo Martín Ibáñez en la Revista de Educación Internacional y comparada de COSEBEL donde define a la educación a distancia como:

Un sistema multimedia de comunicación bidireccional con el alumno alejado del centro docente, y facilitado por una organización de apoyo, para atender de un modo flexible el aprendizaje independiente de una población masiva, dispersa. Este sistema suele configurarse con diseños tecnológicos que permiten economías de escala (Ibáñez 1988:477).

En el mismo artículo citado anteriormente A. Kaye establece diez rasgos como definitorios de la educación a distancia:

1. Se atiende a una población estudiantil dispersa geográficamente y a aquella que se encuentra en zonas periféricas que no disponen de las redes de las instituciones convencionales.
2. Administra mecanismos de comunicación múltiple que permiten enriquecer los recursos de aprendizaje y soslayar la dependencia de enseñanza "cara a cara".
3. Favorece la posibilidad de personalizar el proceso de aprendizaje para garantizar una secuencia académica que responda al ritmo del rendimiento del estudiante.
4. Establece la posibilidad de personalizar el proceso para un esfuerzo autorresponsable.
5. Promueve la formación de habilidades para el trabajo independiente.
6. Formaliza vías de comunicación bidireccionales y frecuentes relaciones de mediación dinámica e innovadoras.
7. Garantiza la permanencia del estudiante en su medio cultural y natural.
8. Alcanza niveles de costos decrecientes, ya que después de un fuerte peso financiero inicial, se producen coberturas de amplio margen de expansión.
9. Realiza esfuerzos que permiten combinar la centralización de la producción con la descentralización del proceso de aprendizaje.
10. Precisa de una modalidad capaz de actuar con eficacia y eficiencia en la atención de las necesidades coyunturales de la sociedad, sin los desajustes generados por la separación de los usuarios de sus campos de producción.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, consideramos que la educación a distancia es una modalidad educativa que no establece un contacto directo entre profesor y alumno; que

cuenta con diferentes recursos didácticos como son los multimedia y éstos son apoyados por vías de comunicación bidireccional, con un centro docente que apoya el aprendizaje del alumno por medio de tutorías, pero que a la vez le permite realizar una secuencia académica que responde al ritmo de cada estudiante y además permite la permanencia de los alumnos en sus lugares de origen.

Los diferentes tipos de educación a distancia están en función de los diversos medios de comunicación que se utilizan:

- *Enseñanza por correspondencia.* Es utilizado por su eficacia, bajo costo y difusión, tanto sólo como complemento de otros medios.
- *Enseñanza por radio.* Se refiere a la utilización de la radio con fines educativos como son las dedicadas a la alfabetización y a la educación de adultos; las que ofrecen contenidos culturales como pueden ser orientaciones educativas para los padres, informaciones de tipo profesional, de actualidad científica, literaria, etc.
- *Enseñanza por televisión.* Se utiliza como un medio didáctico audiovisual que pretende ampliar y fundamentar el área de conocimientos de los alumnos por medio de espacios cuyos contenidos están relacionados con los programas de estudio.

Estos medios se potencian con el uso del teléfono, a través del cual el alumno solicita consultas y aclaraciones a los profesores del centro.

Dentro de la modalidad de Educación a Distancia, se encuentra lo que se denomina Educación por los Medios, ya que es aquí en donde se utilizan los medios de comunicación con la finalidad de educar.

En su trabajo Educación a Distancia, Situación y Perspectivas, Hölmlberg nos menciona que la base del estudio a distancia son materiales de enseñanza pre-producidos que "suelen estar impresos pero también puede ser presentado a través de otros medios distintos de la palabra escrita, por ejemplo las cintas de audio, o video, los programas de radio o televisión..."

(Hölmberg 1985:3) por lo que podemos concluir que la educación a distancia se apoya para su realización en el uso de un sistema multimedia.

De acuerdo con el texto Políticas Educativas y Equidad en México "La aplicación de las modernas tecnologías no son ni una solución ni un problema por sí mismas, pero bien aprovechadas pueden ser una herramienta invaluable para la enseñanza y el aprendizaje en el medio escolar" (Torres 2000:77) por lo que se considera que es necesario la interacción interpersonal en todo proceso educativo así como la necesidad de diversificar y combinar diversos medios, herramientas y modalidades, tendiendo hacia modelos de educación abierta y de aprendizaje permanente.

La telesecundaria cuenta con un modelo de enseñanza presencial, escolarizado en cuanto existe una institución escolar establecida para prestar el servicio; hay un horario de clases y se da un contacto directo entre el maestro y los alumnos y contiene elementos de la educación a distancia en cuanto hace uso de materiales impresos previamente preparados por la Unidad de Telesecundaria; además se apoya en el uso de programas de televisión en cada sesión de aprendizaje que se transmiten a través del Sistema Edusat.

2.4. CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

De acuerdo con el diccionario de las Ciencias de la Educación (1983: 1096) "La palabra pedagogía deriva del griego *paidos* niño, y *agein* guiar, conducir. En su origen, *paidagogos* era el esclavo que se ocupaba de conducir a los niños al maestro encargado de su enseñanza"; su significado se ha ido modificando a través del tiempo. Francisco Larroyo en su libro *Historia General de la Pedagogía* nos dice:

La teoría pedagógica describe el hecho educativo: busca sus relaciones con otros fenómenos; lo ordena y clasifica; indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue. El arte educativo, por su parte determina las técnicas más apropiadas para obtener el mejor rendimiento pedagógico: es una aplicación metódica de la ciencia de la educación (Larroyo 1944: 37).

Podemos considerar de acuerdo con Larroyo, que la teoría pedagógica tiene como estudio la educación, por lo cual busca las relaciones que ésta establece con otros acontecimientos, los elementos que la determinan, los preceptos a los que se somete y los fines que persigue. "La pedagogía, estudia la educación en general, ésta no puede limitarse a los estrechos perímetros de la escuela; es una función social global por ser fin y medio para la transformación social" (Panza 1993: 23). Se considera que la pedagogía tiene como objeto de estudio la educación formal, no formal e informal y que es a través de la educación en general que se va a lograr la transformación social. El plan de estudios del doctorado en pedagogía menciona:

La pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación, entendiendo ésta como un fenómeno complejo diverso y polifacético, por lo que es motivo de múltiples interpretaciones. Su estudio requiere tomar en cuenta los diferentes elementos que rodean y constituyen a los fenómenos educativos, como son los sociales, los filosóficos, los psicológicos, etcétera. Así la pedagogía guarda relación con otras disciplinas y ciencias, con lo cual se permite una aproximación desde una multiplicidad de perspectivas y enfoques (*UNAM 1991: 13*).

Concluimos diciendo que la Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio a la educación.

Dentro de la educación formal se han desarrollado diferentes modelos pedagógicos a través de la historia, la finalidad ha sido definir las metas que se persiguen en la formación de los hombres.

2.5. MODELOS PEDAGÓGICOS

Los modelos "son construcciones mentales que comparten la característica de ser imágenes o representaciones del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento" (Florez 1994:160).

Existen diferentes tipos de modelos, entre otros, los modelos científicos que tratan de analizar y conocer una realidad ya dada, es decir, intentan describir y entender lo existente, y los modelos técnico-ingenieriles que intentan construir cosas nuevas, seres artificiales; éstos definen previamente como deben ser las cosas que se van a crear.

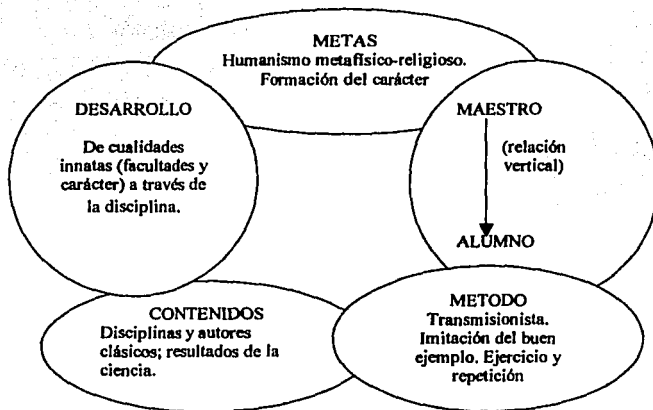
Florez en su trabajo titulado *Modelos Pedagógicos y Enseñanza de las Ciencias* nos menciona que:

“Los modelos pedagógicos tienen como propósito, reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quienes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos” (Florez 1994:161).

Han existido a través de la historia diferentes modelos pedagógicos cuyos criterios han dependido principalmente del eje predominante de la formación de los investigadores. Los filósofos educativos diferencian los modelos principalmente por las metas axiológicas a lograr en los estudiantes; en cambio los sociólogos y psicoanalistas, por el tipo de relación que establecen el profesor y el alumno; asimismo, los psicólogos por el concepto de desarrollo que se utiliza y, en el plano pedagógico, Florez representa los modelos de las corrientes tradicional, romántica, progresista, conductista y socialista.

A) Modelo Pedagógico Tradicional

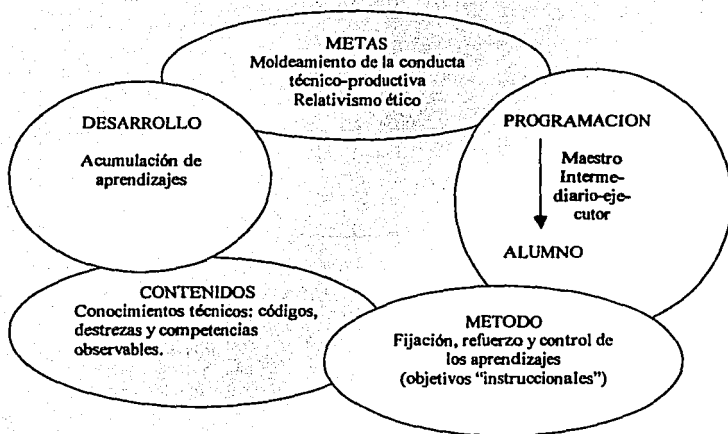
En este modelo, el método y el contenido se confunden en la imitación del buen ejemplo del alumno al maestro “El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores” (Florez 1994:167) Los contenidos se basan en autores clásicos, el latín o las matemáticas, y la meta a lograr es la formación del carácter del estudiante.



A este modelo pedagógico corresponde el primer modelo educativo de telesecundaria que operó de 1968 a 1979, de acuerdo con el libro Curso de Capacitación para Profesores de Nuevo Ingreso "el proceso enseñanza-aprendizaje tuvo un núcleo determinante en la lección televisada; el alumno fue sólo receptor y asumió una actitud pasiva y de escasa acción en el lapso posterior a ella. El maestro coordinador reforzaba la transmisión por medio de lecturas, comentarios y otras actividades" (SEP b 1994:14).

B) *Modelo Transmisionista Conductista*

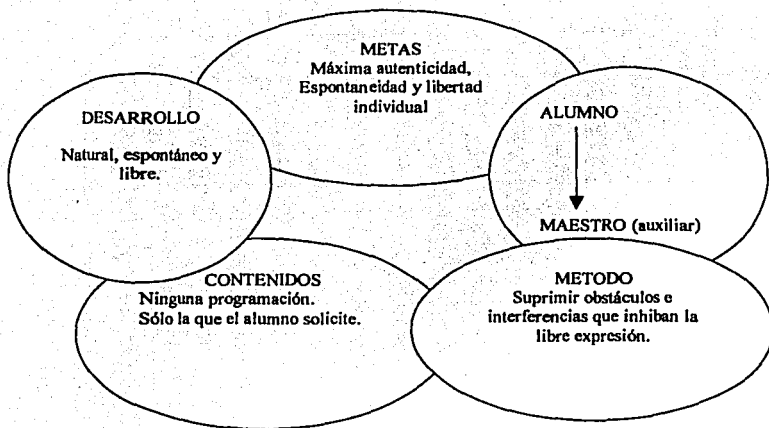
En este modelo el método es el de fijación y control de los objetivos "instruccionales" formulados con precisión y reforzados minuciosamente. El desarrollo intelectual del niño es equivalente a las conductas observables y los conocimientos están con base en los códigos, destrezas y competencias observables. Su más prestigioso exponente es Skinner.



A este modelo corresponde el segundo modelo pedagógico de telesecundaria iniciado en 1974 como respuesta a la Reforma Educativa (una de cuyas fases fue la creación de nuevos planes y programas de estudio, en donde se privilegiaron los objetivos formativos); Este modelo cambió en 1984 con el programa de la Modernización Educativa, en el cual se crearon nuevos planes y programas de estudio.

C) Modelo del Romanticismo Pedagógico

En este modelo pedagógico, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y en el método de la educación; el maestro es un amigo o auxiliar que permite al niño expresarse libremente; los contenidos son los que decide y desarrolla el alumno. Se considera ideólogo de este modelo a Rousseau, y en el siglo XX se destacan Illich y A.S. Neil.



D) Modelo del Desarrollismo Pedagógico

“La meta educativa que se propone en este modelo es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognitivas en la etapa inmediatamente superior” (Florez 1994:169)

Se considera a Dewey y Piaget como los máximos exponentes de este modelo.

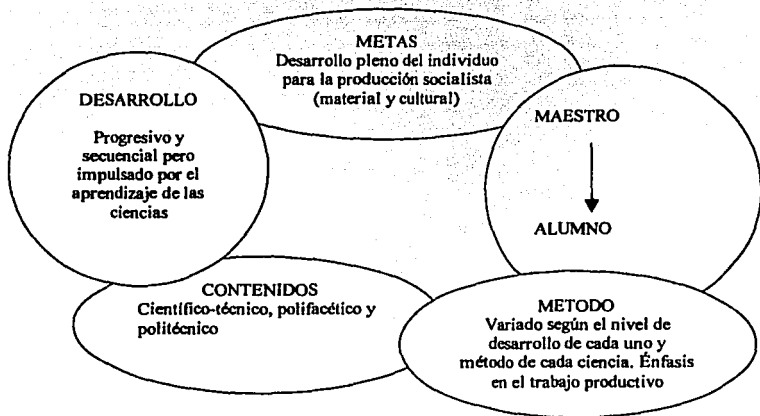
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



La modalidad educativa de telesecundaria se basa teóricamente en este modelo, al considerar que los alumnos que asisten a esta institución han logrado llegar a la etapa de las operaciones formales y pueden desarrollar un aprendizaje significativo; sin embargo, este modelo no se cumple totalmente en toda la estructura teórico-pedagógica, ya que retoma algunas ideas de otros modelos; para aclarar este punto, más adelante desarrollaremos el modelo educativo de telesecundaria.

E) Modelo de la Pedagogía Socialista

En este modelo se propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo; el desarrollo está determinado por la sociedad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos; El contenido y el método de la ciencia dependen del nivel del desarrollo y de las diferencias individuales del alumno. Los representantes más destacados de la pedagogía socialista son Makarenko, Freined, y en América Latina Paulo Freire.



Modelo Pedagógico de Telesecundaria

La telesecundaria cuenta con un modelo educativo propio; se hace referencia a éste en el libro "Curso de Capacitación para Profesores de Nuevo Ingreso" en el cual se menciona que busca responder a las exigencias actuales promoviendo la vinculación del aprendizaje con las necesidades de los alumnos, sus familias y la comunidad a la cual pertenecen; también se mencionan los principios y valores de una formación básica, las características del alumno al cual se dirige la acción educativa y la integración de los conocimientos en estructuras conceptuales que hagan significativo el aprendizaje y propicien la participación eficiente de la escuela en actividades de promoción comunitaria, en los campos de la cultura, la salud y la producción. El modelo educativo diseñado se define como:

Un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestro, grupo, escuela, familia y comunidad, apoyado por una información de calidad, publicada en materiales impresos -Conceptos Básicos y Guía de Aprendizaje por cada asignatura o actividad de desarrollo, como libros del alumno, y una Guía Didáctica como guía del maestro, una por grado - y apoyada por programas de televisión encaminado, dicho proceso, a la superación de los niveles de vida de cuantos participan en él (Curso de Capacitación para Profesores de Nuevo Ingreso 1993: 20)

El modelo se aprecia en el siguiente esquema:

Definición de Modelo

Proceso	Acciones organizadas en secuencia para lograr un propósito.
Interactivo	Establece una influencia reciproca entre quienes intervienen en el proceso
Participativo	Todos los participantes trabajan en una acción coordinada.
Democrático	Todos toman parte en la toma de decisiones y en la distribución de funciones y actividades
Formativo	Propicia la información de conceptos, valores, actitudes, hábitos y habilidades deseables.

Se considera que la información debe ser de alta calidad porque constituye el punto de partida de todo el proceso educativo y se transmite a través de los medios de comunicación social: televisión y materiales impresos (Conceptos Básicos y Guías de Aprendizaje).

El modelo educativo se encuentra integrado por los siguientes elementos:

Alumno Es el destinatario principal de todo el proceso educativo; se pretende que se involucre en el proceso de su desarrollo participando en la selección, planeación y evaluación de las experiencias de aprendizaje, así como en las actividades para demostrar lo aprendido como las demostraciones públicas de los aprendizajes; además se sugiere que se les motive para que sientan que lo aprendido les permitirá proseguir sus estudios y mejorar las condiciones de vida de su comunidad.

Maestro Es el responsable del proceso de enseñanza, aplicando las estrategias señaladas en las áreas centrales a través de la Guía Didáctica del Maestro y de la Guía de Aprendizaje del Alumno. Su función principal en el proceso interactivo consiste en adecuar el proceso didáctico a las características y necesidades de los alumnos y de la comunidad en donde se

encuentra la escuela; crear un ambiente propicio para producir una interacción enriquecedora entre quienes intervienen en el proceso y encauzarla hacia una adecuada coordinación de las acciones de todos ellos; propiciar la asimilación de conceptos básicos que señalan líneas de acción y criterios orientadores; promover la adquisición de actitudes solidarias y comprometidas con el desarrollo cultural y económico de la comunidad, así como la identificación de valores éticos y cívicos; Involucrar a todos los participantes en la evaluación continua del proceso educativo, tanto en el ámbito escolar como en la comunidad y, asimismo, corresponde al maestro encauzar la participación de todos dentro de la normatividad establecida, evitando posibles desviaciones y propiciando la obtención de los mejores resultados con economía de tiempo y esfuerzo.

Contenido Curricular Éste se formula en las áreas centrales (unidad de telesecundaria); la información se organiza en núcleos básicos de contenidos programáticos y se difunde a través del medio de comunicación electrónica (televisión) y de materiales impresos (Guía Didáctica para el Maestro y libro Conceptos Básicos y Guía de Aprendizaje para el Alumno)

Director Es el responsable de la organización y del funcionamiento general de los distintos aspectos inherentes a las actividades del plantel.

Grupo Permite al educando continuar su proceso de socialización y le permite compartir solidariamente ideales, proyectos, esfuerzos coordinados y obtener logros se superen las limitaciones personales.

La participación del grupo en el proceso interactivo contempla que se involucre en la evaluación continua de las acciones realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Escuela Es la institución establecida para promover el desarrollo del educando que propicia la interiorización de la información programática en cada educando, y brinda el espacio para la interacción de los alumnos entre sí y con el maestro, en diferentes niveles de

participación; asimismo, se pretende que contribuya a la superación de la comunidad económica, cultural y socialmente.

Comunidad Es el entorno social inmediato de la escuela; la vinculación escuela-comunidad se inicia con la información programática que por medio de la escuela es asimilada por los miembros de la comunidad, permitiendo el logro de los objetivos comunes para ambas, ya que el éxito de la escuela -además de manifestarse en el promedio de los alumnos- se reconoce, porque contribuye al mejoramiento de la comunidad.

Padres de familia Se pretende que participen en los proyectos de promoción comunitaria que organizan sus hijos, formando parte de los proyectos y estando presentes en la demostración de lo aprendido (demostraciones públicas que realizan los alumnos para correlacionar los conocimientos adquiridos en la escuela con su vida cotidiana).

De acuerdo con este modelo educativo, el maestro en su trabajo cotidiano permite que éste se cumpla, ya que propicia los procesos:

- *Interactivo*, al establecer una dinámica entre los miembros de la escuela y la comunidad.
- *Participativo*, porque en la organización de actividades en la escuela, intervienen las personas involucradas en el proceso educativo de telesecundaria.
- *Democrático*, porque integra el trabajo individual al colectivo.
- *Formativo*, porque los aprendizajes adquiridos en la escuela le van a permitir al alumno mejorar su calidad de vida y la de su comunidad, a la vez que lo van a preparar para continuar sus estudios.

El Plan y Programas de Estudio 1993 es el documento que contiene los lineamientos académicos para los tres grados de educación secundaria, y da una visión de conjunto acerca de los propósitos y contenidos de cada grado y de todo el nivel educativo. La telesecundaria se basa en estos planes y programas de estudio.

Los destinatarios del proceso educativo son los jóvenes que viven en comunidades rurales con población menor a 2500 habitantes y con una egresión mínima de 15 a 29 alumnos de primaria que cuentan con señal de televisión; no obstante, el servicio también opera en las comunidades localizadas en zonas urbanas marginales de las ciudades del país.

Los procedimientos que se utilizan para llevar a cabo el aprendizaje, están contemplados en el modelo didáctico de telesecundaria.

El horario es de ocho de la mañana a dos de la tarde de lunes a viernes; se cubren siete clases al día; cada una dura 50 minutos, de los cuales 15 minutos son para la transmisión del programa de televisión y los otros 35 son para realizar la lectura del libro Conceptos Básicos y la resolución de los ejercicios planteados en la Guía de Aprendizaje.

El reglamento disciplinario, teóricamente, es el mismo que se maneja para todas las telesecundarias, pero en la institución se hacen modificaciones de acuerdo a las necesidades que presenta la escuela, éste se va reformando, implementando y revisando a través de todo el ciclo escolar.

2.6. CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El concepto de aprendizaje que se maneja en la modalidad educativa de telesecundaria es el siguiente:

El aprendizaje es un proceso que lleva a cabo el sujeto que aprende cuando éste interactúa con el objeto, lo relaciona con sus experiencias previas, aprovechando su facultad de conocer para reestructurar sus esquemas mentales, enriqueciéndolos con la incorporación de un nuevo material que pasa a formar parte del sujeto que conoce. En el aprendizaje, el sujeto que conoce no es mero receptor pasivo; quien aprende realiza una serie de actividades que dan un producto distinto al objeto conocido, como resultado de las experiencias previas del sujeto que conoce y de la actividad de sus facultades. El objeto es aprehendido de modo diferente por cada sujeto, porque las experiencias y las capacidades de cada sujeto presentan características únicas (Guía Didáctica 1994:19).

Esta idea de aprendizaje está fundamentada en el paradigma del idealismo, en donde se considera que el sujeto es un ser activo que conoce al objeto a partir de la interacción que establece con él.

Lo que implica esta posición filosófica es que, en primer lugar, el conocimiento humano no se recibe pasivamente ni del mundo, ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente por el sujeto que conoce. En segundo lugar, la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa y en consecuencia lo que permite el conocimiento al conocedor es organizar su mundo, su mundo experiencial, vivencial (Florez 1994: 235).

S → O

Otra característica del aprendizaje que se debe de promover en los alumnos de telesecundaria es que sea significativo.

El aprendizaje que verdaderamente enriquece a la persona es el que establece una relación entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del sujeto. Cuando se cumple esta condición, el sujeto le encuentra sentido a lo que aprende, lo entiende y puede lograr entonces un aprendizaje significativo. Para que el aprendizaje resulte significativo debe tener, por parte del objeto, una organización lógica que lo haga comprensible y, por parte del sujeto, éste debe poseer facultades y antecedentes que le permitan aprenderlo. Además el sujeto debe saber aplicar lo aprendido cuando las circunstancias así lo exijan; el aprendizaje debe ser funcional (Guía didáctica 1994:7).

La teoría en que se fundamenta el concepto de aprendizaje es la del constructivismo pedagógico.

Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona (Florez 1994:235).

La enseñanza constructivista tendría como propósito facilitar y potenciar al máximo el procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo. De acuerdo con Florez las características esenciales de la acción constructivista son básicamente cuatro:

1. Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae sobre el tema de la clase.
2. Prevé el cambio conceptual que se espera en la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva, con el fin de ampliar su transferencia.

2.7. TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

Jean Piaget fue uno de los principales teóricos del Cognoscitivismo, y en su teoría es en la que se basa más específicamente el concepto de aprendizaje de telesecundaria; Él pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente, usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos.

Piaget consideró al desarrollo como el cambio de las estructuras del pensamiento; pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó esquemas.

Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (Meece 2000:102)

Se considera que a medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento.

Principios del desarrollo

Se considera que dos principios básicos son los que rigen el desarrollo intelectual del niño: En primer lugar la *organización* que, de acuerdo con Piaget, es una predisposición innata en todas las especies (conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos); el segundo principio es la *adaptación*; para Piaget todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

Piaget utilizó los términos asimilación y acomodación para describir como se adapta el niño al entorno; mediante el proceso de *asimilación* moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. La asimilación no es un proceso pasivo, a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente; cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio, todas las partes de la información encajan perfectamente entre sí; cuando no es así, habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla. El proceso de modificar los esquemas actuales se llama *acomodación*. De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

Mecanismo de desarrollo

El desarrollo cognoscitivo representa cambios en la estructura cognoscitiva o esquemas del niño; Para Piaget, el desarrollo es una compleja interacción de los factores innatos y ambientales; según él, en el desarrollo cognoscitivo intervienen cuatro factores:

- *Maduración de las estructuras físicas heredadas.* Se refiere a un proceso biológico normal.
- *Experiencias físicas con el ambiente.* Se refiere a la experiencia que el sujeto obtiene de las acciones que él mismo ejerce sobre objetos naturales y/o culturales.
- *Transmisión social de información y de conocimientos.* Se refiere a que ningún mensaje ni material nuevo se incorpora al sujeto si éste no activa las estructuras previas adecuadas para procesarlo y asimilarlo.
- *Equilibrio.* Se refiere a la búsqueda interna de nuevos niveles y reorganizaciones del equilibrio mental después de cada alteración, provocada desde el exterior o autoprovocada.

El *equilibrio* designa la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas, aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación; del desequilibrio entre éstos dos procesos surge el aprendizaje y el cambio cognitivo.

Etapas de Desarrollo

Jean Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: *sensoriomotora*, *preoperacional*, *de las operaciones concretas* y *de las operaciones formales*. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa, muestra gran variación individual y cultural.

ETAPA SENSORIOMOTORA (del nacimiento a los 2 años)

Durante el periodo sensoriomotor, el niño aprende los esquemas de dos competencias básicas: la conducta orientada a metas y la permanencia de los objetos.

- a) *Adquisición de la conducta orientada a metas.* Una característica distintiva del periodo sensoriomotor, es la transición del lactante de la conducta refleja a las condiciones orientadas a una meta. Al momento de nacer, su comportamiento está controlado fundamentalmente por reflejos; En los primeros meses de vida incorpora nuevas conductas a estos esquemas reflejos. Al final del primer año comienza a prever los eventos, y para alcanzar esas metas inicia y selecciona una secuencia de acciones para conseguir determinada meta, por ejemplo, si el juguete está fuera de su alcance, posiblemente gatee y lo señale para que su mamá se lo proporcione.
- b) *Desarrollo de la permanencia de los objetos.* La permanencia de los objetos es el conocimiento de que las cosas siguen existiendo aún cuando ya no las veamos ni las manipulemos. Para los lactantes cuando las cosas desaparecen de su vista, es como si hubieran dejado de existir, es decir, los objetos no tienen realidad ni existencia salvo que los reciba directamente, sólo puede conocerlos a través de sus acciones reflejas, de ahí que no existan si no puede succionarlos, tocarlos o verlos.

El primer vislumbre de la permanencia de los objetos aparece de los 4 a los 8 meses. El niño buscará un objeto si está parcialmente visible, pero necesita alguna pista perceptual para recordar que no ha dejado de existir. Entre los 8 y los 12 meses, su

conducta indica que sabe que el objeto continúa existiendo aunque no pueda verlo. En esta edad buscará los objetos ocultos, combinando acciones propositivas y varios esquemas sensoriomotores: Observar, gatear y alcanzar (Meece 2000:105).

ETAPA PREOPERACIONAL

En esta etapa, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos (que pueden ser gestos, palabras, números e imágenes) con los cuales representar las cosas reales del entorno. Puede servirse de palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos. Algunos de los progresos cognoscitivos más importantes de esta etapa son: el pensamiento representacional, los conceptos numéricos y las teorías intuitivas.

- a) *Pensamiento representacional.* “El pensamiento semiótico o representacional es la capacidad de utilizar las palabras para simbolizar un objeto que no está presente o fenómenos no experimentados directamente” (Meece 2000:106); En esta etapa, el niño emplea la palabra leche para referirse a un objeto real que no está presente; otra forma de este pensamiento, es la imitación diferida, que consiste en la capacidad de repetir una secuencia de acciones o de sonidos, horas o días después de ser emitidos; otro ejemplo del pensamiento representacional es el juego, ya que se inspira en hechos reales de la vida del niño.

- b) *Conceptos numéricos.* Los niños empiezan a utilizar los números como herramienta del pensamiento durante los años preescolares; pero cometen errores de conteo, omiten algunos números (por ejemplo 1,2,3,5), y les es difícil contar grandes grupos de objetos desorganizados.

- c) *Teorías intuitivas.* El calificativo intuitivo se aplica al razonamiento que se basa en las experiencias inmediatas. Al construir sus creencias, los niños recurren a su experiencia y observaciones personales; por ejemplo, el azúcar deja de existir cuando se disuelve en agua.

ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (de 7 a 11 años)

Se le designa etapa de las operaciones concretas a la capacidad de pensar en forma lógica y de realizar las operaciones mentales para reflexionar sobre los hechos y objetos del ambiente. Los tres tipos de operaciones mentales o esquemas con que el niño organiza e interpreta el mundo durante esta etapa son: seriación, clasificación y conservación.

- a) **Seriación.** La seriación es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica; por ejemplo del más pequeño al más alto; es importante para comprender los conceptos de número, de tiempo y de medición.

- b) **Clasificación.** La clasificación es la agrupación de cosas o elementos a partir de elementos comunes; Es una manera en la cual el niño introduce orden en el ambiente; esta actividad, el niño la empieza a desarrollar desde preescolar, pero solamente lo hace atendiendo a una dimensión como el color o el tamaño; pero en la etapa de las operaciones concretas puede clasificar los objetos según varias dimensiones. En los años subsecuentes los niños comienzan a utilizar los sistemas de clasificación jerárquica; lo usa para organizar la información referente a materias como biología, historia, etcétera.

- c) **Conservación.** La conservación consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico; durante esta etapa, el niño ya no basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos; reconoce que un objeto transformado puede dar la impresión de contener más o menos cantidad, pero que no la tiene.

ETAPA DE LAS OPERACIONES FORMALES (11 a 12 años y en adelante)

“El cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de lo real a lo posible” (Meece 2000:114). Los niños en la primaria

razonan lógicamente en lo tocante a personas, lugares y cosas concretas; en cambio los adolescentes piensan en cosas con las cuales nunca han tenido contacto, pueden generar ideas acerca de eventos que nunca ocurrieron y pueden hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros. Los jóvenes de mayor edad pueden discutir problemas sociopolíticos que incluyen ideas abstractas como derechos humanos, igualdad y justicia; también pueden realizar ecuaciones algebraicas, pruebas geométricas y analizar la validez intrínseca de un argumento. Cuatro características fundamentales de este tipo de pensamiento son: la lógica proposicional, el razonamiento científico, el razonamiento combinatorio y el razonamiento sobre probabilidades y proporciones.

- a) *Lógica proposicional.* La lógica proposicional es la capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas, por ejemplo: si $a > b$ y $b > c$ entonces $a > c$.
- b) *Razonamiento científico.* La adquisición del razonamiento científico se logra a través del pensamiento hipotético deductivo, que es la capacidad de generar y probar hipótesis de una manera lógica y sistemática.
- c) *Razonamiento combinatorio.* La característica del razonamiento combinatorio consiste en la capacidad de pensar en la mayor cantidad de formas de combinación en forma sistemática, por ejemplo, en la combinación de líquidos de varios frascos para obtener una solución amarilla, la solución adquiere color amarillo cuando los provenientes de dos frascos se combinan.
- d) *Razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones.* La razón es una relación inferida entre dos cantidades, por ejemplo, si en una caja hay 30 canicas rojas y 20 amarillas, y un niño introduce una mano para sacar una canica ¿De qué color es probable que saque la canica? La persona se representará mentalmente el problema y se concentrará en la diferencia absoluta entre ambas cantidades, reflexionará a partir de la cantidad de canicas rojas y amarillas y tenderá a decir que hay más probabilidades de obtener una canica roja que una amarilla.

2.7.1. Contribuciones de la teoría de Piaget a la Educación

Las contribuciones que hizo Piaget a la educación fueron:

1. *Interés prioritario de los procesos cognoscitivos*

Criticó los métodos que hacen hincapié en la transmisión y memorización de la información y consideraba que “aprender a aprender” debería ser la meta de la educación de modo que los alumnos se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes.

2. *Interés prioritario en la exploración.*

Piaget consideró que el conocimiento se construye a partir de actividades físicas y mentales del alumno y que no es algo que le podamos dar; Estaba convencido de que los alumnos no pueden entender los conceptos y principios con sólo leerlos u oír hablar de ellos; necesitan la oportunidad de explorar, de experimentar y de buscar respuestas a sus preguntas; Estas actividades físicas deben acompañarse de la actividad mental.

3. *Interés prioritario a las actividades apropiadas para el desarrollo*

Se refiere a la necesidad de adecuar las actividades de aprendizaje al nivel del desarrollo conceptual del niño. En el modelo de Piaget, el aprendizaje se facilita al máximo cuando las actividades están relacionadas con lo que el niño ya conoce, pero al mismo tiempo supera su nivel actual de comprensión para provocar un conflicto cognoscitivo. Se considera que el aprendizaje se realiza a través del proceso de conflicto cognoscitivo, de la reflexión y de la reorganización conceptual.

4. *Interés prioritario en la interacción social*

Se refiere a la función que la interacción social tiene en el desarrollo cognoscitivo en los adolescentes; a través de la interacción que los alumnos realizan con sus compañeros y con los adultos, se da una fuente natural de conflicto cognoscitivo, ya que a través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas.

2.7.2. Aplicaciones de la teoría de Piaget en el salón de clases

La Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, aporta sugerencias en términos de aplicaciones educativas, fundamentalmente en que la instrucción debe ser apropiada para el nivel del desarrollo del niño, y el maestro debe estimular la autodirección y la autoconstrucción del aprendizaje. La principal función del profesor consiste en escoger las actividades adecuadas de aprendizaje, así como en guiar y estimular los procesos de razonamiento de los alumnos. Partiendo de la premisa de que el conocimiento no se transmite sino que se construye, es necesario que se les brinde a los estudiantes la oportunidad de probar, de preguntar y de crear un significado propio a través de actividades físicas y mentales, apoyándose en las interacciones con los compañeros y el maestro para su desarrollo cognoscitivo.

Meece en su libro titulado "Desarrollo del niño y del adolescente" menciona algunas normas de enseñanza que están basadas en la teoría de Piaget.

- El profesor prepara el ambiente para que los alumnos aprendan explorando activamente e interactuando con adultos, con otros niños y con materiales.
- Los alumnos deben estar física y mentalmente activos; El profesor reconoce que aprenden resolviendo problemas y experimentando mediante la técnica de autodirección.
- A los alumnos se les dan actividades de aprendizaje concreto con materiales y contenido relacionados con su vida.
- El profesor recorre los grupos y los individuos para facilitar la participación activa de los alumnos con los materiales y las actividades.
- El profesor acepta que a menudo hay otras respuestas correctas; se centra en como los alumnos fundamentan y explican sus respuestas.
- La enseñanza se debe apoyar en métodos didácticos de autodescubrimiento o de investigación; se considera que el mejor método para hacerlo consiste en realizar ejercicios de solución de problemas.

2.7.3. Importancia de los conocimientos previos

Los conocimientos previos son los saberes que tiene cada alumno, antes de adquirir nueva información.

Los conocimientos que los alumnos tienen sobre el tema a desarrollar durante la sesión de aprendizaje sirven como marco de referencia a partir del cual se otorgan significados a la nueva información; a través de la incorporación de la nueva información se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento.

“Los significados que cada sujeto puede dar a un objeto de conocimiento dependen de las teorías y nociones que ya haya construido ese sujeto en su desarrollo intelectual. Es por ello que los significados que cada sujeto puede dar a un mismo objeto pueden ser diferentes” (Aisenberg 137).

Los alumnos de telesecundaria tienen conocimientos de diversa índole, producto de su experiencia familiar, escolar y social. Algunos de estos conocimientos puede que sean vagos o erróneos; así mismo, habrá dentro de un mismo grupo, alumnos que posean más información que otros sobre un tema determinado, ocasionado por la accesibilidad de los alumnos a la información; por ejemplo, un alumno hijo de profesionistas que tiene dentro de su casa acceso a periódicos, revistas, libros, Internet u otros medios de información ha tenido una mayor oportunidad de acceso a información que un alumno que es hijo de un obrero que solamente cuenta con radio y televisión como fuentes de información.

Es necesario tener en cuenta los conocimientos que los alumnos tienen previos a la clase y para ello la participación del profesor es fundamental.

El conocimiento previo influye de diversas maneras en los procesos de retención. A medida que el alumno va adquiriendo conocimientos, le resulta más fácil identificar la información relevante y organizarla en formas significativas.

Para un mayor conocimiento sobre la forma de trabajar en el salón de clases con los conocimientos previos de los alumnos, anexamos el trabajo titulado “Para qué y como

trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria” de Beatriz Aisenberg.

2.8. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es aquel que tiene significado para el sujeto que conoce. Ausubel considera que para que se logre un aprendizaje por recepción significativo, el niño debe tener madurez cognoscitiva suficiente para que, sin experiencia empírica ni concreta, pueda comprender conceptos y proposiciones expuestos verbalmente, como por ejemplo el significado de democracia o de aceleración. Mencionamos anteriormente en la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, que la persona desarrolla la abstracción en la etapa de las operaciones formales, por lo cual consideramos necesario que el alumno se encuentre cognoscitivamente en esta etapa, para que posteriormente pueda llevar a cabo el aprendizaje por recepción significativo.

Ausubel considera que todo el aprendizaje en el salón de clases puede estar situado a lo largo de dos dimensiones: por el modo en que se adquiere el conocimiento que puede ser por repetición o por recepción y por la forma en que el conocimiento se integra en la estructura cognitiva del aprendiz ya sea por descubrimiento o significativo. Un ejemplo de recepción repetitiva es cuando el maestro presenta el material al alumno, lo explica y el alumno lo memoriza tal cual. La otra combinación posible es la recepción significativa, el material se presenta lógicamente organizado y se relaciona con lo que ya sabe el alumno. Otra combinación es el descubrimiento repetitivo en donde el aprendiz llega a la solución de un problema y memoriza el procedimiento; la última combinación es el descubrimiento significativo, el alumno llega a una solución haciendo uso de su conocimiento previo. Las combinaciones descritas pueden ser significativas si se cumplen las siguientes condiciones:

1. Si el estudiante emplea una actitud de aprendizaje significativo (una disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento).

2. Si la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa (si consiste en sí de un material razonable o sensible y si puede relacionarse de manera sustancial y no arbitraria con la estructura cognoscitiva del estudiante particular).

En el *aprendizaje por recepción significativo*, el contenido principal de la tarea de aprendizaje, simplemente se le presenta al alumno en su forma final; él, únicamente necesita relacionarlo activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo o reconocimiento posterior, o como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado.

En el aprendizaje por recepción, el contenido se le presenta al alumno en su forma final y en la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente solo se le pide que internalice o incorpore el material (una lista de sílabas sin sentido o de adjetivos apareados, un poema o un teorema de geometría) que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura. En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización (Ausubel 1983: 34).

El aprendizaje significativo por recepción es importante en la educación, porque es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representada por cualquier campo del conocimiento. En el *aprendizaje por descubrimiento*, el contenido principal de lo que ha de aprenderse se debe descubrir de manera independiente, antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva. Los alumnos llevan a cabo los dos tipos de aprendizaje; El aprendizaje significativo por recepción se complementa con el aprendizaje por descubrimiento y viceversa para resolver problemas de la vida académica y de su vida cotidiana.

Los grandes volúmenes de material de estudio se adquieren en virtud del aprendizaje por recepción, mientras que los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento; pero es obvio que ambas funciones coinciden en parte: el conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción se usa también para resolver problemas de la vida diaria y el aprendizaje por descubrimiento

se emplea comúnmente en el salón de clases para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y poner a prueba la comprensión (Ausubel 1983:36).

2.8.1. Condiciones del aprendizaje significativo

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en qué ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por la relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Que la *tarea de aprendizaje* sea o no potencialmente significativa, depende de dos factores principales tanto de la naturaleza del material que se va a aprender, como de la naturaleza de la estructura cognoscitiva del alumno en particular.

□ *La naturaleza del material que se va a aprender*

El material no debe ser arbitrario ni vago para que pueda relacionarse de modo intencionado y sustancial con las correspondientes ideas relevantes que se hallan dentro del dominio de la capacidad de aprendizaje humano.

La propiedad de la tarea de aprendizaje, que es la que determina si el material es o no potencialmente significativo, pertenece a la significación lógica; ¹ si acaso en muy raras ocasiones faltará de las tareas de aprendizaje escolar, pues el contenido de la materia de estudio, casi por definición tiene significado lógico (Ausubel 1983:50).

¹ Reconocemos que nuestro uso del término lógica denota un tipo de significado que es inherente a los conocimientos que han de aprenderse y no representa la misma utilización empleada en filosofía, sino que representa un significado limitado.

□ *La naturaleza de la estructura cognoscitiva*

La estructura cognoscitiva del alumno en la adquisición de significados como fenómeno natural ocurre en seres humanos *específicos*.

Es necesario que el contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno en particular. En lo concerniente a los resultados del aprendizaje significativo en el salón de clases, la disponibilidad y otras propiedades importantes, de contenidos relevantes en las estructuras cognoscitivas de diferentes alumnos constituyen las variables y determinantes más decisivos de la significatividad potencial, de ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el CI, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas (Ausubel 1983:50).

2.8.2. Criterios para el material de aprendizaje

Los criterios que debe cubrir el material de aprendizaje son: el de la relacionabilidad no arbitraria y el de la relacionabilidad sustancial.

El primer criterio – *el de la relacionabilidad no arbitraria*- menciona que si el material muestra la suficiente intencionalidad, entonces hay una base adecuada y casi obvia de relacionarla de modo no arbitrario con los tipos de ideas correspondientes pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender; por ejemplo, los datos sobre las temperaturas promedio mensual de las ciudades se relacionan significativamente con un concepto de clima y con las ideas acerca de la radiación solar.

El segundo criterio – *el de la relacionabilidad sustancial*- menciona que si el material de aprendizaje es lo suficientemente no arbitrario, un símbolo ideativo equivalente (o grupo de símbolos), podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese ningún cambio resultante en el significado; esto se debe a que ni el aprendizaje significativo ni el significado que surge, dependen del uso exclusivo de signos particulares. El mismo concepto o proposición podrían expresarse de manera sinónima y deberían seguir comunicando exactamente el mismo significado; por ejemplo, can, hund, chien y perro

tendrían el mismo significado en personas que dominasen el inglés, el alemán, el francés y el español.

2.9. TEORÍA COGNITIVA DEL APRENDIZAJE

Origen del paradigma cognitivo

A principios del siglo XX el conductismo y el neoconductismo postulaban análisis asociacionistas más o menos sofisticados de la conducta, y negaban o minimizaban el valor funcional de los procesos mentales. Hacia mediados de la década de los 50, se observó un abandono progresivo de los presupuestos asociacionistas, y una aceptación creciente de los procesos mentales como objeto legítimo de estudio. La psicología cognitiva es la que se encarga de estudiar el comportamiento inteligente de sujetos humanos.

La psicología cognitiva está interesada primariamente en la organización funcional de la mente, de modo análogo al técnico de programación que se limita a conocer y manipular los aspectos funcionales del ordenador (software), sin preocuparse de la microestructura del sistema (hardware) Esta distinción conceptual permitió a la psicología cognitiva desmarcarse de la psicofisiología y sus aportaciones (De Vega 1986:36).

La psicología cognitiva está interesada en como los sujetos conocen, tratan de saber que es lo que el ser humano esta llevando a cabo en su cerebro cuando piensa, habla, lee, resuelve problemas, procesa textos o realiza diferentes tipos de comportamientos, es decir intentan conocer que es lo que sucede cuando se exhibe inteligencia humana.

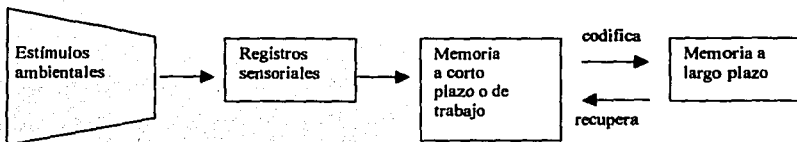
Lo importante en estas teorías, es saber cómo es que se puede repetir lo que se lee; saber qué pensamiento se estaba llevando a cabo, tal vez una representación de imágenes o tal vez una representación verbal. Actualmente en la psicología cognitiva no existe un solo enfoque cognitivo "No existe una perspectiva unitaria en la psicología cognitiva actual, sino más bien una gran variedad de enfoques o "paradigmas", que apenas tienen común su énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales de comportamiento" (De Vega

1986:24) Dentro de los diferentes enfoques se encuentran La Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget, la Teoría el Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Teoría del Procesamiento Humano de la Información; ésta última es la que desarrollaremos en este apartado.

Los teóricos cognoscitivos se concentran en el flujo de información a través del sistema cognoscitivo: Describen el Procesamiento Humano de la Información a partir de los modelos de computadora, las cuales funcionan con la entrada, procesamiento y salida de información. Se considera que con el advenimiento de la computadora, los psicólogos comenzaron a concebir la mente humana como un sistema manipulador de símbolos. "A semejanza de la computadora, el ser humano debe manipular símbolos y transformar la información (entrada) en productos (salida)". (Mece 2000:147).

De acuerdo con Estes W.K. en su libro *Lenguaje Humano y Memoria* citado por Cynthia Klinger en el libro *Psicología Cognitiva Estrategias en Práctica Docente*, se considera que el objetivo final es la construcción de una representación teórica de la secuencia de eventos que ocurre mientras la información-estímulo se transforma a través de operaciones perceptuales y cognitivas en formas codificadas que pueden preservarse en la memoria organizada.

Los componentes del sistema de procesamiento de la información se muestran gráficamente en la siguiente figura:



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.9.1. Modelo del Sistema Humano de Procesamiento de la Información

En la Teoría del Procesamiento Humano de la Información, las etapas son sucesivas en el aprendizaje; Primero, el estímulo llega a la memoria sensorial a corto plazo, luego pasa a largo plazo, dándose de manera secuencial. La información llega del ambiente, se codifica, se almacena y después puede recuperarse.

El sistema de procesamiento de la información comienza con los estímulos que llegan al aparato cognoscitivo desde cualquiera de los sentidos, ésta información se guarda durante un lapso breve en lo que se conoce como registros sensoriales. Cada sentido posee un registro propio. La información se perderá en el sistema si no se reconoce e interpreta. Una vez interpretada la información pasa a la memoria a corto plazo, componente del sistema que la conserva mientras conscientemente la procesamos un poco más. El hecho de que sea manipulada de forma consciente ha llevado a algunos investigadores a asignarle el nombre de memoria de trabajo (operativa). Dada la capacidad a corto plazo, el sujeto debe efectuar algunas operaciones cognoscitivas en la información nueva si quiere retenerla durante un periodo mayor. (Mece 2000:150).

Para entender mejor esto, mencionaremos un ejemplo: Generalmente recordamos un número telefónico si lo repetimos varias veces, y durante más tiempo si lo relacionamos con otra información importante; La información que de alguna manera ha sido transformada u organizada pasa a la memoria a largo plazo. Este componente del sistema cognoscitivo posee una gran capacidad y guarda la información en forma indefinida; durante la recuperación la información almacenada a largo plazo y en los registros sensoriales puede combinarse en la memoria de trabajo para realizar varias actividades cognoscitivas y de solución de problemas.

De acuerdo con este modelo, los adelantos cognoscitivos del pensamiento se logran gracias al mejoramiento gradual de la atención, de la memoria y de las estrategias con que se adquiere y se utiliza la información.

2.9.2. Atención

El libro *Introducción a la Psicología Cognitiva* nos dice que “la atención es un sistema de capacidad limitada que realiza operaciones de selección de información y cuya disponibilidad o estado de alerta fluctúa considerablemente” (De Vega 1986: 125). De acuerdo con esta definición, De Vega considera que los mecanismos de atención permiten seleccionar una fracción relevante de todos los mensajes concurrentes y procesarla intensamente mientras que el resto de la información eventualmente irrelevante quedará amortiguada y recibirá un procesamiento mínimo o nulo. De este modo, consideramos que el cerebro humano no es un mero receptor pasivo de información, sino que gracias a su atención, selecciona y decide a cada instante que aspectos del entorno son relevantes y requieren una elaboración cognitiva, ya que nuestros sentidos son excitados casi constantemente por estímulos de diversas especies: las voces de las otras personas, la presión de la ropa que usamos, las sensaciones de calor o frío, etc. Sin embargo, en cualquier momento estamos conscientes sólo de un número limitado de estos estímulos. La atención se dirige únicamente a ciertos objetos seleccionados; si jugamos ajedrez, nuestra atención está enfocada sobre las piezas del tablero, apenas nos damos cuenta de las personas que nos hablan o no notamos la temperatura de la habitación.

Joan Corbella Roing en su libro *Descubrir la Psicología*, nos menciona que el hecho de dirigir la atención hacia determinados estímulos no siempre está sujeto a una simple cuestión de control voluntario. “Una gran variedad de influencias internas del organismo y otras externas a él, determinarían si la atención será sostenida o distraída, si los procesos perceptivos se destacarán nítidamente o serán borrosos” (Corbella 1994:9).

A:R:Luria en su libro *Atención y Memoria*, menciona que existen dos clases de factores que determinan la atención del hombre: el primero, es la estructura de los estímulos externos que llegan al hombre; el segundo, los factores concernientes a la actividad del propio sujeto.

Factores externos

El primer factor perteneciente a este grupo, es la intensidad (fuerza) del estímulo; ésta se lleva a cabo cuando el hombre se halla ante un grupo de estímulos iguales o dispares; uno de los cuales se destaca por su intensidad (magnitud, colorido, etc.), su atención se ve atraída por ese estímulo; Por ejemplo, una luz brillante, el mal olor, un ruido fuerte, etcétera.

El segundo factor es la novedad del estímulo o su diferencia con respecto a otros estímulos. Si entre los estímulos conocidos aparece uno que se distingue radicalmente de los demás, enseguida atrae la atención; por ejemplo, cuando conducimos un automóvil y en el sentido contrario otro automóvil está utilizando las luces altas; o cuando vamos conduciendo por el periférico y vemos anuncios espectaculares de gran tamaño, pero vemos un espectacular de gran tamaño que además se encuentra en doble o triple dimensión.

Factores internos

Este grupo de factores corresponde a la influencia de las necesidades, los intereses y las disposiciones que tiene el sujeto.

La atención del hombre se ve atraída por sus necesidades, por ejemplo, cuando tenemos hambre, ubicaremos rápidamente los lugares donde venden alimento, o si estamos viendo televisión, pondremos más atención a los anuncios de comida; Otro ejemplo es cuando la persona se interesa por el deporte, entre toda la información que le llega, destaca la que se refiere a un partido de fútbol; mientras que el que se halla interesado por las novedades en tecnología, presta atención a los libros o revistas relacionados con esta área.

2.9.3. Memoria

Luria define a la memoria como "la impresión (grabado), retención y reproducción de las huellas de la experiencia anterior" (Luria 1994:55); La memoria da al hombre la posibilidad de acumular información y contar con los indicios de la experiencia anterior al desaparecer los fenómenos que la motivaron. La memoria es una función cognoscitiva que utiliza y organiza activamente las informaciones recibidas para hacer eficaz la interacción del organismo con el ambiente.

Se han distinguido diversos tipos de memoria en función de los criterios usados para clasificarla; para fines de nuestro trabajo, nosotros desarrollaremos los mencionados anteriormente en la Teoría del Proceso Humano de la Información.

Memoria Sensorial

Este tipo de memoria, registra la información en función de los órganos sensoriales que intervienen: visual, auditiva, táctil, gustativa, olfativa, etc. tal y como la recibe, sin ningún tipo de elaboración o transformación del estímulo; este almacenamiento de la información es breve y de ahí pasa a la memoria a corto plazo también llamada memoria de trabajo.

Memoria a Corto Plazo o Memoria de Trabajo

La memoria a corto plazo o memoria de trabajo depende de la atención momentánea, pues comprende las impresiones que se pueden abarcar en un único acto de atención; en éste, se pueden retener entre cinco y nueve unidades (números, palabras o frases); sin embargo, mediante la práctica (repetición de la información), puede guardarse información indefinidamente en la memoria a largo plazo.

Memoria a Largo Plazo

"La memoria a largo plazo viene precedida de un periodo de consolidación (entre 15 y 60 minutos) durante la cual se consolidan las huellas de la memoria. Este tipo de memoria requiere del esfuerzo y la laboriosidad" (Corbella 1994:30) Lo más importante para lograr

la memoria a largo plazo no es la repetición sino la profundidad en la elaboración del estímulo.

Aplicaciones en el aula

La información que tiene más significado para el alumno, es la que este procesa de manera más profunda y activa, por lo que es fundamental que todo maestro tome en consideración la memoria de trabajo de sus estudiantes.

Estrategias de codificación en la memoria

De acuerdo con Meece, las estrategias de codificación en la memoria son: repaso, organización y elaboración.

- *La estrategia de repaso* consiste en repetir la información una y otra vez; es la primera estrategia de memoria que aparece en los niños pequeños; esta estrategia se emplea cuando se requiere una retención literal de la información.
- *La estrategia de organización* consiste en agrupar elementos o información en formas más fáciles de recordar, como categorías o esquemas; aparecen más tarde en el desarrollo del niño ya que son más complejas que las de repaso. En la escuela adoptan varias formas: estructurar las ideas en un esquema, buscar relaciones entre ellas, identificar las ideas principales en un segmento de texto y agrupar los elementos en categoría; estas estrategias mejoran la memoria y la comprensión, porque el niño transforma activamente el material de aprendizaje en alguna forma significativa para él.
- *La estrategia de elaboración* consiste en agregar o profundizar la información a recordar con el propósito de hacerla más significativa y fácil de guardar; para realizarla, se recomienda relacionar la información con conocimientos previos, traducir la información a nuestras propias palabras, ofrecer ejemplos concretos de conceptos abstractos y resumir las ideas principales de una historia o capítulo. El uso de la estrategia de elaboración aparece mucho después que las de repaso y las organizacionales. Las investigaciones indican que las utilizan principalmente los niños de los últimos grados de primaria y los adolescentes.

Las estrategias de recuperación, designan a las operaciones mentales con las cuales se recobra la información almacenada en la memoria. Las investigaciones distinguen entre estrategias de reconocimiento y recuerdo.

- *Las estrategias de reconocimiento* consisten en identificar un estímulo como algo que ya antes hemos visto, oído o experimentado en alguna otra forma. El estímulo es el que produce el recuerdo de esta memoria.
- *Las estrategias de recuerdo* consisten en recuperar la información sin pistas ni sugerencias que faciliten el proceso.

2.10. PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Se le llama planeación o instrumentación didáctica a “la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno” (Moran 1986:168).

La planeación es un trabajo docente que debe estar en constante replanteamiento, susceptible de modificaciones que serán producto de revisiones de todo un proceso de evaluación. Lo anterior lleva a considerar tres situaciones básicas en las que se debe desarrollar:

1. Un primer momento que es cuando el maestro organiza los elementos o factores que incidirán en el proceso.
2. Un segundo momento, en el que se detecta la situación real de los sujetos que aprenden y se comprueba el valor de la planeación como propuesta teórica, tanto en sus partes como en su totalidad.
3. Un tercer momento, en el que se rehace la planeación a partir de la puesta en marcha concreta de las acciones o interacciones previstas.

Con la visión de estos tres momentos, el maestro está en condiciones de emprender la tarea de planeación didáctica en forma de unidades, cursos, seminarios, etc., pero, esta actividad será más congruente si se inserta en el contexto del plan de estudios de la escuela. Se concibe a la instrumentación didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también interviene el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinaciones, tanto institucionales como sociales. Nosotros desarrollaremos la instrumentación didáctica en la perspectiva de la Tecnología Educativa, ya que es en ésta en la que nace el modelo educativo de Telesecundaria, y aunque en la actualidad hay cambios en cuanto al proceso de planeación, aún conserva algunas de sus características.

2.10.1. Planeación didáctica en la perspectiva de la tecnología educativa

La Tecnología Educativa surge en nuestro país en la década de los cincuentas como consecuencia de la expansión económica que se caracterizó por las considerables inversiones extranjeras, así como por el empleo de una tecnología cada vez más desarrollada; esta tecnología retoma el carácter instrumental de la didáctica para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clase; El poder del maestro cambia de naturaleza en el sentido de que su autoridad ya no reside en el dominio de los contenidos, como sucedía en la didáctica tradicional, sino ahora es en el dominio de las técnicas.

La tecnología educativa, en tanto se apoya en los supuestos teóricos de la psicología conductista, entiende el aprendizaje como conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se opera en el sujeto como resultado de acciones determinadas, y a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje (Moran 1986:180).

La didáctica brinda una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje; el maestro pasa a ser un ingeniero conductual.

La tecnología educacional es la planificación sistemática del proceso de instrucción mediante el empleo de recursos humanos y mecánicos; esta planificación incluye tanto la designación de objetivos como la elaboración de materiales y la conducción y evaluación del proceso instructivo (Fernández y Sarramona, 1975: 269).

2.10.2 Componentes de la Planeación Didáctica en la Tecnología Educativa

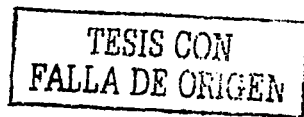
A) *Objetivos de Aprendizaje*

Una de las tesis fundamentales de la especificación de objetivos de aprendizaje, es que constituyen la definición operacional de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante, como resultados de sus experiencias de aprendizaje; Los propósitos que se pretenden alcanzar son planteados en los temarios de asignaturas.

La descripción y delimitación clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al final de un ciclo de instrucción que puede corresponder a un tema, una unidad, un capítulo, un curso, un área, etcétera. (Moran 1986: 181).

En la noción de objetivos conductuales que sustenta la tecnología educativa, subyace un concepto fragmentado y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y consecuentemente con la realidad. Actualmente en telesecundaria los contenidos conductuales han sido substituidos por la intención didáctica en ésta se menciona el propósito que se pretende lograr al término de la sesión de aprendizaje.

El autor que mayor influencia tuvo y sigue teniendo en la programación didáctica de objetivos de aprendizaje es Benjamín Bloom con su obra "Taxonomía de los Objetivos de la Educación.



B) Análisis de los contenidos

En la tecnología educativa, los contenidos son algo dado y validado por la institución educativa y su grupo de expertos. "En la formulación de objetivos conductuales, al contenido se le considera formando parte del binomio conducta-contenido en la especificación del objetivo, pero en la inteligencia de que es el medio a través del cual se manifiesta la conducta" (Moran 1986:182). Con lo anterior se confirma que lo importante no son los contenidos, sino las conductas.

Los contenidos se oficializan, se institucionalizan y, por lo tanto, pocas veces se someten a discusión, cuestionamientos y menos aún a replanteamientos o revisiones críticas; estos contenidos se conciben constitucional y socialmente como asépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

C) Actividades de aprendizaje

Se define la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje o cualquier cosa que se realice en el salón de clase para enseñar. La función del profesor, es el control de estímulos, conductas y reforzamientos; la función del alumno, es someterse a la tecnología, a los programas creados para él y a los instrumentos de enseñanza (libros, máquinas, procedimientos y técnicas).

En la Tecnología Educativa "Los procedimientos y las técnicas didácticas son estudiados, seleccionados, organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza" (Moran 1982:186). En este modelo educativo, se privilegia de sobremanera la planeación y la estructura de la enseñanza sin tomar en cuenta las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje.

En la Tecnología Educativa se considera al salón de clases como un laboratorio en donde se experimentan técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje; un espacio donde los datos, las cifras y los fenómenos cobran vida y se convierten en facturas de eficiencia y de eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se considera que la tecnología educativa ha

cumplido más bien el requisito de “poner al día” a las instituciones en el aprovechamiento de adelantos tecnológicos pero que en realidad estas modernizaciones han resultado incapaces de superar las concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

D) Evaluación del aprendizaje

En la Tecnología Educativa, la evaluación esta directamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y con el concepto de aprendizaje.

“Se entiende por aprendizaje la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. Esta concepción de aprendizaje subraya el carácter observable y medible del mismo, lo reduce únicamente a lo que el sujeto cognoscente es capaz de manifestar de modo objetivo” (Moran 1982: 187).

La evaluación se ocupa de la verificación y/o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas de dichos objetivos; esta noción de evaluación, en realidad se refiere a medición, por eso cobra auge el uso casi indiscriminado de las pruebas objetivas; se considera que éstas reúnen las propiedades técnicas de validez, objetividad y confiabilidad, avalando así el carácter observable y medible del aprendizaje.

2.10.3 Críticas a la Tecnología Educativa

La tecnología educativa se basa en la Corriente Psicológica del Conductismo y utiliza como estrategia de trabajo el método experimental.

La tecnología educativa, al dejar al profesor y al alumno fuera del planteamiento de los fines de la educación, convierte al primero en un ejecutor robotizado de metodologías ideadas y diseñadas por “expertos” tecnólogos educativos, y al segundo, en un pasivo

consumidor del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa.

2.11. CONCLUSIONES

A través del desarrollo de este capítulo, hemos podido reconocer la importancia de que las instituciones educativas cuenten con un modelo pedagógico que sea la guía fundamental del proceso educativo. Abordando las diferentes teorías cognitivas, hemos logrado conocer el proceso de mediación que realiza el alumno en su proceso de aprendizaje.

Es necesario que el maestro conozca las diferentes teorías de aprendizaje para su aplicación práctica en su proceso educativo. Consideramos que no hay una teoría exclusiva y sustentable sobre el proceso de aprendizaje, ni fórmulas universales. Cada actividad de aprendizaje es diferente y se debe de tratar de una forma única, ya que en ella intervienen diferentes factores como son los niveles de desarrollo de los estudiantes, el contexto socioeconómico en el cual se desenvuelven y el modelo pedagógico de la institución y su particular concepto de aprendizaje; así como las características del grupo de alumnos.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

CAPITULO 3

CAPITULO COMUNICATIVO

3.1. TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS

El análisis sistemático se define como "El estudio de la organización de los sistemas, consistente en identificar cuáles son los componentes que cada sistema selecciona, cómo se distinguen unos de otros y qué relaciones mantienen en el sistema" (Serrano 1992:103). Para poder desarrollar el análisis sistémico es necesario partir de los conceptos sobre sistema y comunicación.

Un *sistema* es un conjunto de elementos organizados más sus relaciones; implica una estructura y un funcionamiento y debe ser una entidad real, algo que existe. A los elementos que están organizados dentro del sistema se les denomina componentes.

Para realizar el análisis sistémico, el objeto de estudio debe estar organizado y sus componentes deben presentar las siguientes características:

1. Han sido seleccionados
2. Se distinguen entre sí
3. Se relacionan entre sí

De este modo, esas características pueden ser explicadas como una consecuencia de su pertenencia al sistema. Para ilustrar más claramente estos elementos, describimos cada uno de ellos.

Selección de los componentes de un sistema

“Un componente pertenece a un sistema cuando su existencia es necesaria para que el sistema funcione o permanezca organizado como tal sistema”. (Serrano 1992:96). A la relación del componente con el sistema se le llama implicación y puede ser:

- a) *Obligatoria*. Cuando la desaparición de ese elemento tiene como consecuencia la desaparición del sistema, su transformación en otro diferente, o su incapacidad para funcionar como tal sistema.
- b) *Optativa*. Cuando el sistema puede funcionar sin desaparecer, o reproducirse sin transformarse en otro sistema, sustituyendo ese componente por otro.

La flexibilidad de un sistema está determinada por los componentes que lo integran. Un sistema en el que todos los componentes son obligatorios será completamente rígido; un sistema en el que todos sus componentes fueran optativos sería completamente elástico. Existen además de los anteriores, otros elementos que se denominan incorporados; son elementos que precisan de la existencia del sistema pero no están implicados en él.

Distinción entre los elementos componentes de un sistema

“Un componente se distingue de otro u otros en el interior de un sistema dado; cuando las diferencias que existen entre ellos, o sus diferentes comportamientos son necesarios para que el sistema funcione o permanezca organizado como tal sistema” (Serrano 1992:99) A esta distinción se le llama diferenciación y puede ser:

- *Estructural*. En la configuración del sistema, la existencia de ese componente es necesaria para que ocupe una de las posiciones que presenta esa configuración y que no puede ser ocupada por otro componente.

- *Funcional*. En la configuración del sistema, la existencia de ese componente es necesaria para que asuma una de las funciones que contiene esa configuración y esa función no puede ser asumida por otro componente.

En un sistema, la diferenciación entre los componentes del sistema puede apoyarse en la existencia de componentes heterogéneos, es decir, de distinta naturaleza; el número de componentes viene definido por el repertorio de elementos diferenciados, y no por el número total de elementos.

Relaciones entre los elementos componentes de un sistema

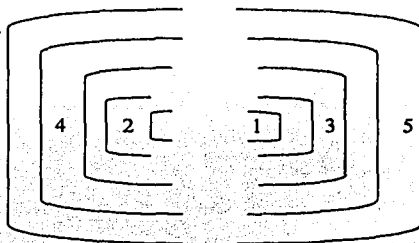
"Un componente pertenece a un sistema dado cuando las relaciones que establece con otro u otros componentes del sistema son necesarios para que el sistema funcione o permanezca organizado como tal sistema". (Serrano 1992:100) Estas relaciones se expresan como dependencias y con ello se indica si el estudio de cada componente del sistema se ve afectado por otro u otros componentes y viceversa; las dependencias pueden ser:

- *Solidarias* (Interdependencia de a \longleftrightarrow b) Cuando el cambio de componente significa necesariamente que le antecede, acompaña o sucede el cambio de otro u otros componentes y viceversa.
- *Causales* (determinación a \leftarrow b) Cuando el cambio del componente significa necesariamente que le antecede, acompaña o sucede el cambio de otro u otros componentes pero no a la inversa.
- *Específicas* (covariación, asociación, correlación a y b) Cuando el cambio del componente significa que algunas veces cambian otro u otros componentes, pero no necesariamente y viceversa.

Las dependencias pueden ser relaciones directas o indirectas entre los componentes del sistema y pueden o no manifestar esas afectaciones. La distribución que existe en el sistema entre relaciones de carácter específico, por una parte, y de carácter solidario o causal, por otra, es un indicador de constrictión que caracteriza a la organización del sistema.

De acuerdo con lo desarrollado hasta este momento, podemos decir que el alcance del análisis sistemático depende del conocimiento de los componentes implicados en forma obligatoria y optativa en un sistema, de sus diferenciaciones estructurales o funcionales y de las dependencias solidarias, causales o específicas que les relacionan. Al exterior del sistema, está el entorno que es la conjunción de los diversos sistemas; cada sistema afecta el entorno y el entorno a cada sistema dando como resultado una interdependencia dialéctica.

Se ha propuesto un modelo denominado "modelo de la cebolla" que da coherencia a los diferentes sistemas, que por ser abiertos, son interactuantes y por lo tanto multiafectados.



1. Sistema Cognitivo
4 Sistema Cultural

2. Sistema Comunicativo
5.Sistema Histórico.

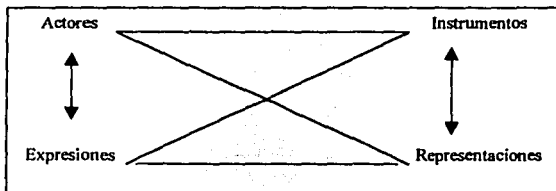
3. Sistema Social

3.2. MODELO DIALÉCTICO PARA EL ESTUDIO DE LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN

Manuel Martín Serrano en el libro *Teoría de la Comunicación, Epistemología y Análisis de la Referencia*, ENEP Acatlán, 1992, nos dice que en la comunicación humana se presentan todas y cada una de las características que identifican a los sistemas finalizados, éstas se reconocen porque:

- a) Intervienen componentes cuyas relaciones están organizadas.
- b) Los componentes son heterogéneos y asumen funciones diferenciadas en el proceso comunicativo.
- c) Persigue algún fin.

Martín Serrano desarrolla un modelo dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación; el modelo menciona los (elementos) componentes que están implicados en el sistema comunicativo; éstos, son actores, expresiones, instrumentos y representaciones.



SON ACTORES:

- 1) Las personas físicas que en nombre propio o como portavoces o representantes de otras personas, grupos, instituciones u organizaciones, entran en comunicación con otros actores.

- 2) Las personas físicas por cuya mediación técnica, unos actores pueden comunicarse con otros, siempre que su intervención técnica en el proceso comunicativo excluya, incluya o modifique los datos de referencia proporcionados por los otros actores (Serrano 1992:161).

La condición de Actor es referida a la situación de estar implicado en la producción, el consumo o la distribución de comunicación. Se distinguen dos clases de actores:

- *Actores que se sirven de la comunicación.* Son responsables de la información que circula en el sistema de comunicación y de su consumo.
- *Actores que sirven a la comunicación.* Aquellos que ponen en circulación, información elaborada por otros actores y consumida por terceros, siempre que su intervención afecte a los datos de referencia que le llegan a Alter.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos de la comunicación son los aparatos biológicos o tecnológicos que pueden acoplarse con otros aparatos biológicos o tecnológicos para obtener la producción, el intercambio y la recepción de señales; se organizan en sistemas de amplificación y de traducción de señales, constituidos por un órgano emisor, un canal transmisor y un órgano receptor, como mínimo (Serrano 1992:163).

La función de los instrumentos de la comunicación se divide en dos:

- a) *Los instrumentos que sirven a la comunicación* son los media amplificadores - funcionan sin modificar la naturaleza de la señal que de ellos obtiene el Actor-, o media traductores -transforman señales acústicas, luminosas, electromagnéticas en otra materia o energía- como los media audiovisuales.
- b) *Los instrumentos que se sirven de la comunicación* son aquellos que para funcionar utilizan información (computadoras).

EXPRESIONES

Según Manuel Martín Serrano, una expresión es una "sustancia" (puede ser cualquier cosa de la naturaleza, objeto fabricado u organismo vivo) "informada" (entidades perceptibles ante algún sentido de Alter sobre la cual Ego ha realizado un trabajo expresivo, es decir, ha sido energizado para poseer la capacidad de generar señales y/o modular las energías que pueden afectar los sentidos de algún ser vivo) entendida ésta como materia que se puede percibir a través de los sentidos. Existen tres tipos de sustancias expresivas:

- 1) *Sustancia expresiva proveniente de la naturaleza.* Aquí, el actor de la comunicación le asigna a cualquier cosa de la naturaleza (sustancia) funciones expresivas, por ejemplo, cuando el maestro retoma de la naturaleza un material para explicar su clase.
- 2) *Sustancia expresiva con objetos fabricados.* En ésta, el objeto fabricado proviene de la naturaleza y es trabajado por el hombre para convertir a ese objeto en sustancia expresiva. Existen dos tipos de objetos fabricados que sirven para expresarse:
 - Objetos producidos específicamente para producir señales comunicativas; como los semáforos, el lápiz, las hojas de papel, etc.
 - Objetos producidos para servir a otros usos no comunicativos, pero que se utilizan de manera secundaria para generar expresiones. La función principal de éstos objetos, es la de satisfacer necesidades sociales; por ejemplo, un muro de una casa, la vestimenta del maestro y la del alumno, un trapo rojo, etc.
- 3) *Sustancia expresiva corporal.* Se refiere al movimiento del cuerpo, al repertorio de articulaciones (gestos y posturas) que sirven, en la mayoría de los casos, para expresar necesidades, sentimientos y estados de ánimo.

Para que una sustancia expresiva logre su objetivo de generar señales, es necesario que se le aplique un cúmulo de energía, la cual debe ser modulada para llegar de manera armónica a los sentidos de Alter, por ejemplo, el trabajo de escribir, que es una modulación de energía que permite deslizar el lápiz sobre el papel.

REPRESENTACIONES

Las representaciones son aquéllas que organizan un conjunto de datos de referencia proporcionados por el producto comunicativo, en un modelo que posee algún sentido para el usuario o los usuarios de esa representación. Las representaciones se pueden diferenciar según su uso:

- 1) *Representaciones que son modelos para la acción.* Dan a la información un sentido que afecta al comportamiento; es adquirida por aprendizaje y está muy interiorizada; por ejemplo, el conductor de un vehículo posee un modelo de representación que establece determinadas respuestas (acelerar, girar el volante) en conexión con determinados estímulos generados en la ruta y el tablero del automóvil.
- 2) *Representaciones que son modelos para la cognición.* Dan a la información un sentido que afecta al conocimiento; por ejemplo, el aprendizaje de la escritura proporciona un modelo de codificación y decodificación de expresiones.
- 3) *Representaciones que son modelos intencionales.* Dan a la información un sentido que afecta los juicios de valor; por ejemplo, el modelo que pone en relación los usos por unos u otros actores, con los efectos (materiales, sociales, políticos, cognitivos, estéticos, culturales) que se aspira a lograr mediante la comunicación.

Es importante mencionar que se considera que no existe la posibilidad de comunicación si el trabajo expresivo de Ego, y el trabajo perceptivo de Alter, no están guiados por las representaciones.

Componentes Exteriores al Sistema de Comunicación Respecto a los Cuales está abierto

Para completar el modelo dialéctico, se considera necesario referirse a otros sistemas exteriores del sistema de comunicación a los cuales está abierto, y que intervienen en su funcionamiento; en ellos se incluyen los datos de referencia de la comunicación y las intervenciones y mediaciones originadas en el sistema social.

Intervenciones originadas por los Datos de Referencia

El objeto sobre el que se comunica, se desarrolla a partir de los datos de referencia; desde la perspectiva de la comunicación, son un conjunto de expresiones asociadas a un conjunto de representaciones; el objeto de referencia no pertenece al sistema comunicativo. La penetración del [SR] en el sistema comunicativo [SC] se produce por la medicación de los datos de referencia.

Intervenciones originadas en el Sistema Social

El sistema social y el sistema comunicativo se encuentran íntimamente interrelacionados, ya que se influyen mutuamente; En éste apartado sólo mencionaremos las intervenciones que se dan del sistema social hacia el sistema comunicativo.

Por intervención del Sistema Social sobre el Sistema de Comunicación, se entiende toda práctica personal o institucional que afecta a alguno de los componentes del sistema de comunicación o al sistema en su conjunto (Serrano 1992:172).

Clases de prácticas que afectan al sistema comunicativo:

- a. Intervenciones que afectan a los actores de la comunicación. Son aquellas prácticas que determinan la actuación o no-actuación de unos u otros actores en el proceso comunicativo, entre ellas la coacción y persuasión.
- b. Intervenciones que afectan a los instrumentos de la comunicación; son aquellas prácticas que determinan el empleo o no empleo de uno u otros

media; entre ellas, la apropiación de los media por personas o entidades públicas, estatales ó privadas.

- c. Intervenciones que afectan las expresiones de la comunicación; son aquellas prácticas que determinan o no, el empleo de unas u otras expresiones; entre ellas, el silenciamiento y la censura.
- d. Intervenciones que afectan a las representaciones de la comunicación; son aquellas prácticas que determinan el empleo o no empleo de unos u otros modelos de representación; Entre ellas, la deformación ideológica de la realidad, la manipulación y el falseamiento.

Los objetos de referencia también afectan la relación del Sistema de Comunicación cuando se determina cuales pueden ser mencionados y como pueden serlo.

Intervenciones que afectan al Sistema Social (mediación de la comunicación)

El sistema de comunicación puede utilizarse como un interventor que controla el funcionamiento de alguna institución o de alguna práctica social. Mediante la comunicación cabe intervenir sobre las necesidades, los valores y, en general, sobre los modelos del mundo que caracterizan a los diferentes grupos humanos. Estas intervenciones son estudiadas como "mediaciones comunicativas". Describimos el modelo dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación, con la finalidad de conocer cuáles son los elementos que integran al sistema de comunicación y como se interrelacionan. Con base en el modelo, llevamos a cabo el análisis de la comunicación educativa que se desarrolla en el aula, objeto de estudio de nuestro análisis; una vez identificado el proceso comunicativo, analizamos como se realiza la mediación cognitiva por parte de los alumnos, con los instrumentos que utilizan, libro de Conceptos Básicos y programa televisivo.

3.3. UBICACIÓN SISTÉMICA DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Héctor Jesús Torres Lima en su trabajo titulado "La Comunicación Educativa Hacia la Definición de su Objeto de Estudio" (tesis 1994), lleva a cabo el análisis sistémico de la Comunicación Educativa; considera a ésta como un hecho o entidad real y por lo tanto organizada de alguna manera, tomando en cuenta que es una entidad real y que forma parte de una realidad, la analiza como fenómeno histórico, cultural, social, comunicativo y cognitivo.

3.3.1. La Comunicación Educativa en el Entorno Histórico

Torres Lima empieza a desarrollar la relación comunicación-educación desde la prehistoria, mencionando que es, desde esa etapa histórica, que se utiliza la comunicación, al pretender el hombre dejar sus conocimientos a otros hombres y considera que, los instrumentos que utilizó para ello, fueron los biológicos; al transcurrir del tiempo, éstos instrumentos fueron cambiando debido principalmente a los avances tecnológicos. "La relación comunicación educación existió desde el nacimiento de la educación, pero no es hasta que se diferencia, se "descubre" y estudia en forma separada de la educación misma, que se habla de la comunicación educativa como campo de estudio" (Torres 1994:78).

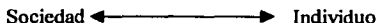
La Comunicación Educativa como objeto de estudio nace en la década de los 20's; se considera que el momento del nacimiento de la comunicación educativa, es cuando los educadores se dedicaron a observar y a utilizar los medios (radio, cine y fotografías) en el acto educativo; En aquél tiempo se llamaba comunicación audiovisual o auxiliares de la enseñanza; las características de los medios consistían en presentar expresiones cada vez más analógicas al objeto de referencia.

3.3.2. La Comunicación Educativa como una Forma de Enculturizar

La enculturización es el conjunto de interpretaciones sobre el entorno (ya sea material, social o ideal) y de lo que acontece en dicho entorno que hace un grupo; el proceso de enculturización se lleva a cabo cuando se ponen en relación lo que pasa (sucesos), y los fines y las creencias que los grupos sociales quieren preservar.

Quando a un grupo no sólo se le dice lo que ha pasado en el entorno y como está éste último, sino que además se le proporcionan ciertos parámetros para que los pueda interpretar o intervenir y ese grupo los interioriza y los adopta como suyos, se dice que ha sido enculturizado (Torres 1994:84).

La enculturización afecta el nivel cognitivo de los individuos, por lo que se considera que el proceso ha sido completo cuando el individuo ha interiorizado las interpretaciones que se llevan a cabo del entorno; se produce y reproduce al mismo tiempo que las organizaciones sociales. A la vez que se enculturiza a los individuos, se da la producción y reproducción de éstos, por lo que se dice que existen dos formas de enculturización complementarias, una de la sociedad al individuo y otra del individuo hacia la sociedad.



Función Enculturizadora de la Comunicación Educativa

La comunicación educativa tiene entre sus finalidades, cumplir un papel enculturizador en la sociedad en donde se produce, ya que maneja una visión acerca del contexto y selecciona los sucesos que trata y la forma de hacerlo; Torres Lima nos menciona que se puede cumplir esta función si reúne ésta los siguientes requisitos:

- Que contenga una interpretación acerca de la realidad.

- Que los agentes educativos la interioricen y la lleven al nivel de las representaciones, expresiones y prácticas sociales, aunque pueda haber una incongruencia entre estos niveles (Torres 1992:91).

Se considera que la comunicación educativa tiene la posibilidad de cumplir una función enculturadora independientemente de que tenga o no la intención o finalidad de hacerlo; esto puede ser posible porque un agente educomunicativo puede tener esa intención pero no lograrla, o bien, puede enculturizar sin proponérselo.

3.3.3. La Comunicación Educativa como Práctica Social

La Comunicación Educativa es considerada como una práctica social, es decir, como un hecho concreto que se realiza en la vida cotidiana de los miembros de las sociedades.

Torres Lima menciona que el sistema social está compuesto fundamentalmente por relaciones que el poder político establece a nivel superestructural y las relaciones que los hombres establecen para producir satisfactores materiales y/o inmateriales a nivel estructural; considera que estas constantes aparecen casi siempre ligadas al acto educativo.

La educación está fundamentalmente dirigida a legitimar las condiciones en que se realiza el ejercicio del poder político con la finalidad de que el grupo conserve esas mismas características que le han permitido la sobrevivencia e identificación frente a otros grupos. Por otra parte enseña a los miembros de un grupo social las formas en que se producen/reproducen los satisfactores para cubrir las relaciones materiales y espirituales que le han permitido sobrevivir y diferenciarse de otros grupos (Torres 1994:106).

La educación como práctica social, clasifica sus características en dos niveles diferentes:

- 1) *Estructural*, definido como aquellas características que les son sobredeterminantes y que le permiten funcionar de manera congruente con el todo social.

- 2) *Funcional*, definido como las formas, tipos y producción al interior del sistema educativo.

La educación depende (de manera sobredeterminada) por factores externos (estructurales), tales como el ejercicio del poder político y la producción de bienes; Una forma donde se puede apreciar es cuando se hace la selección de contenidos escolares, esto es, que a determinadas políticas y posición del gobierno en cuestión, los contenidos escolares se ven modificados, o cuando hay modificaciones en la producción social de satisfactores, se encuentre un correlato educativo en el sentido de que los contenidos de la enseñanza se modifiquen y se excluyan unos conocimientos por otros. Podemos apreciar lo anterior en el caso de México, en donde ha dependido del plan de gobierno en curso que se privilegien unos conocimientos sobre otros y unas carreras sobre otras. En cuanto a las características funcionales, la educación tiene tres componentes principales: la forma, los tipos y la manera en que se produce/reproduce la educación como práctica social.

FORMA

La educación siempre ha necesitado de la comunicación, ya que es a través de ésta, que se pueden transmitir las informaciones de un individuo a otro, y para ello, ha utilizado los diferentes instrumentos tecnológicos como son la televisión, la radio, los ordenadores, etc., y recursos biológicos como es la voz humana, gestos y movimientos corporales.

La forma que adquiere la educación será la misma que la comunicación tiene, es decir, en una analogía, el agua (la educación) adquirirá la forma de su contenedor y vehículo que la transporta (vaso), con lo cual el agua se diferencia del vaso y viceversa. En este sentido las formas educativas se han adaptado a las diferentes formas de comunicación que históricamente han existido: de individuo a individuo, en grupo, por redes y masiva (Torres 1994:108).

A lo largo de la historia han existido diferentes formas de comunicación: de individuo a individuo, en grupo, por redes y masiva; actualmente las formas de comunicación no

corresponden a una época en particular, sino que dependiendo de la actividad que estemos desarrollando, será la forma de comunicación que utilizemos.

La comunicación de individuo a individuo exige ciertas particularidades, como estar cara a cara, en un mismo lugar, tiempo y circunstancias, tanto quien desea comunicar como quien es comunicado (actores de la comunicación) En la enseñanza individuo a individuo, se debe encontrar un enseñante y un enseñado en el mismo lugar, tiempo y circunstancia (Torres 1994:108).

Estamos de acuerdo con el autor al considerar que ésta es la forma más antigua de educar, ya que desde el hombre prehistórico, a través de la comunicación educativa, se transmitía la cultura de las generaciones adultas a los jóvenes." *La comunicación grupal* se realiza entre más de dos actores, generalmente utilizando las mismas capacidades físico-biológicas naturales. Los actores deben estar reunidos en una misma circunstancia, tiempo y lugar" (Torres 1994:109). Esta forma de comunicación se realiza, por ejemplo, en el salón de clases, donde un grupo de alumnos se reúne con un maestro con la finalidad de que se lleve a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La comunicación por redes se da cuando la información se transmite por ciertos "conductos" preestablecidos y sólo a aquellos que pertenecen a ciertos grupos, élites o número reducido de personas, quienes entre sí, intercambian documentos, libros, informaciones o conocimientos (Torres 1994:109).

En este tipo de comunicación es en donde ubicamos a la telesecundaria, ya que la señal que se genera en la *red edusat* solamente llega a las instituciones que proporcionan el servicio de esta modalidad educativa o están interesadas en la información proporcionada por la red.

Torres Lima identifica dos principales formas de comunicación por redes en el campo educativo:

1. Los sistemas de cómputo que manejan información que depende de la suscripción.

2. Los llamados "colegios invisibles" en los cuales sólo "los que saben" participan y que se dan en los corredores de los institutos de investigación, pasillos de las escuelas, congresos, etc., en los colegios invisibles sólo participan algunas personas y no admiten fácilmente a otras.

El requisito fundamental para la comunicación por redes, es el establecimiento de "conductos" para hacer circular -sólo por ahí- la información que interesa sólo a los miembros del grupo.

La comunicación masiva tiene como característica la intervención de una tecnología que permite producir (emitir) cada vez un mayor número de mensajes a unos receptores considerados como anónimos y heterogéneos y quienes son comunicados de manera simultánea. Esta forma de educar concibe que la interacción física entre enseñado y enseñante, no es necesaria, sino que puede sustituirse por la "imagen" (ya sea visual, sonora y/o verbal) en donde se supone la presencia de un enseñante, para quienes aprenden y se "supone la presencia" de enseñados para quien enseña, dado que los actos de enseñar y aprender, son producidos temporalmente, unos antes y otros después.

TIPOS

Existen dos tipos de educación: el privado y el público; esta clasificación se refiere al sentido de la utilidad que la educación representa ya sea para un individuo en particular, o bien para la sociedad o grupo social al cual pertenezca el individuo.

Se entiende por educación de tipo público a aquélla en la cual se trata de que un alumno produzca/reproduzca ciertas conductas que son útiles al grupo en el cual se desenvuelve, sin que importe, o bien se ponga en segundo plano, los intereses particulares del alumno como individuo. La educación de tipo privado responde a una necesidad particular del individuo, subjetiva, pero válida para ese individuo.

PRODUCCIÓN

Se refiere a la manera en que se realiza (produce socialmente) la educación. Así, se clasifica en:

- *La no institucional*, en donde no hay una institución que dedique recursos materiales y humanos específicamente a la educación, por ejemplo, la familia.
- *La institucionalizada*, en donde aparecen ciertos agentes sociales cuya principal función es dedicarse a la enseñanza profesional, y paralelamente, se forma a la escuela como una institución dedicada específicamente para ello, con personal capacitado, con licencia para ejercer la docencia; además de una cierta infraestructura e ideas para enseñar y un aparato administrativo que garantice su funcionamiento.

3.3.4. La Comunicación Educativa en el Entorno Comunicativo

Los componentes del sistema de comunicación educativa son: los actores, los instrumentos, las expresiones y las representaciones.

3.3.4.1 Actores

Los actores de la comunicación educativa desempeñan cuatro funciones: Como mediadores, emisores-fuente, receptores y controladores. En el trabajo se parte del nivel de actuación de los actores entendiendo por éste, el lugar y el papel que utilizan los actores para actuar. Partir del papel de actuación, permite conocer los lugares desde donde se actúa y los papeles que se cubren; se hace la aclaración que un mismo actor puede cubrir varios papeles y que un papel puede ser desempeñado por varias personas.

Las posiciones de los actores de la comunicación educativa son:

1. Quienes viven la experiencia de recibir un mensaje de comunicación educativa.
2. Quienes controlan el momento o la circunstancia de la recepción del mensaje de la comunicación educativa.
3. Quienes producen los materiales para las expresiones de la comunicación educativa.
4. De quienes se toman o provienen las informaciones que son los referentes de la comunicación educativa.

Los actores que realizan las acciones antes enunciadas son:

1. Alumnos, que son los receptores.
2. Profesores de grupo, instructores o coordinadores quienes controlan las circunstancias de la recepción, se les llama controladores.
3. Mediadores, quienes producen técnicamente la expresión, hacen los guiones, planifican la expresión y los contenidos, los locutores y los profesores-monitores.
4. Los autores, investigadores o libros de texto, de quienes se toman o proporcionan las informaciones para los contenidos que los mediadores reelaboran en programas y que son las fuentes de información.

Características de cada uno de los actores:

Los alumnos son considerados actores-receptores y se homogenizan en cuanto reciben todos un mismo producto-programa; esto es posible porque cuando el material se planifica y elabora, se tiene en cuenta a un receptor-alumno virtual ideal (un alumno que resulta de un concepto que posee cualidades de todos los alumnos reales y de ninguno); consecuentemente los alumnos-receptores a pesar de ser heterogéneos en cuanto poseen características individuales reales, son homogenizados en la comunicación educativa; estos alumnos también se convierten en "objetos" transformables o modificables, como consecuencia de ser ellos de quienes se espera que aprendan. Ya se conoce que la escuela busca dirigirse a las esferas intelectual, emocional y psicomotriz de los alumnos y que en la medida en que éstas se modifican se habla de aprendizaje.

Los controladores son quienes conducen y reproducen ciertas condiciones de recepción, es decir, son los profesores que exponen los programas de la comunicación educativa frente a sus alumnos; estos controladores pueden ajustarse a las indicaciones que los mediadores planearon, o bien, hacer modificaciones leves o drásticas; pueden estar de acuerdo con los contenidos o pueden corregir o hasta resemantizar no sólo los contenidos sino todo el programa.

Los controladores deciden qué hacer y en que momento son, de acuerdo a circunstancias específicas (ideológicas y/o institucionales), los que hacen que la comunicación educativa sea aceptada o no como una práctica educativa común en el sistema educativo.

Los mediadores de la comunicación educativa son los que producen los materiales-programas, y a quienes se les define como los educadores; éstos funcionan como un equipo interdisciplinario en donde existe una división técnica del trabajo debido al empleo de la tecnología. Existen tres ocupaciones:

1. *Los planificadores y los guionistas*, quienes deciden qué organización y método particular deben llevar los contenidos en el programa; éstos comunicadores se especializan en métodos de selección de medios y en condiciones de recepción.
2. *Los realizadores*, son los técnicos especializados en la producción material de los programas; se encargan de la escenografía, las luces, las tomas, la grabación, la edición y reproducción de las cintas magnetofónicas, videográficas, acetatos, fotografías, etc.
3. *Los directivos*, quienes se encargan de mantener la infraestructura y definen las jerarquías y el tipo de relaciones y honorarios dentro del "equipo"; son quienes contratan y venden los programas a los clientes (escuelas).

Se les dice mediadores porque son los que deciden los contenidos, esto es, lo que se refiere propiamente a lo que se enseña: Si la teoría "X", el procedimiento "Y", o la definición "Z"

En la medida en que “traducen o interpretan” de acuerdo a sus intereses, consiente o inconscientemente, es que median y lo hacen en dos niveles: Una mediación cognitiva que corresponde a la aplicación intelectual de lo mediado, y la otra, a una mediación estructural que tiene que ver con la organización de los contenidos y con el instrumento o canal que se emplee (radio, televisión, acetatos, etc.).

Existen tres formas de selección que son mediaciones: La del autor, la del tema y de la forma de decirlo. La función de los emisores fuente en la comunicación educativa es la de servir como fuentes de información. Existen dos tipos de emisores fuente:

- a) Los identificados en el relato con nombre propio (actores y personajes que suelen ser científicos sociales o de ciencias naturales o bien escritores literarios, compiladores, cronistas de los cuales se median sus expresiones (generalmente escritos en forma original) o bien lo que hicieron en su vida real (biografías, descubrimientos, inventos, etc.).
- b) Los no identificados y que generalmente son expresiones o actos ejecutivos (hechos) cuya difusión en la sociedad es tan amplia que no necesitan de una “autoridad en la materia” para ser creíbles o retomarlos en el relato (por ejemplo la enseñanza de la suma).

3.3.4.2. Los Instrumentos de la Comunicación Educativa

Los instrumentos de la Comunicación Educativa son los elementos tecnológicos que tienen como condición necesaria el empleo de la electricidad; éstos pueden apoyarse en los instrumentos biológicos y didácticos, pero también puede coexistir con ellos.

Instrumentos Tecnológicos. En éstos, la condición necesaria que se establece para que sean considerados en este apartado, es que empleen electricidad, por ejemplo la radio, televisión, acetatos, diaporamas, computadoras, etc.

Instrumentos Biológicos. Son los que utilizan el profesor y alumno, como son la voz, ademanes, expresiones corporales, expresiones gestuales, proxémica, etc.

Instrumentos de la Didáctica naturales o artificiales. Son los instrumentos que utiliza el profesor y alumnos como pueden ser: gis, pizarrón, libros, láminas y modelos vivos o artificiales.

Los instrumentos tecnológicos de la comunicación educativa pueden emplearse solos en la enseñanza-aprendizaje, o bien pueden usarse como auxiliares.

3.3.4.3. Las Expresiones de la Comunicación Educativa

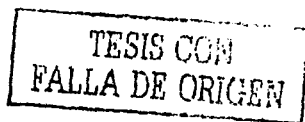
Torres Lima menciona que de acuerdo con Manuel Martín Serrano, las expresiones se componen de:

1. Sustancia, que puede ser cualquier cosa de la naturaleza, objeto fabricado y/u organismo vivo.
2. Sustancias expresivas, que son las materias informadas o entidades perceptibles ante algún sentido de Alter.

En la Comunicación Educativa, cualquier cosa que los actores de la comunicación consideren pertinente, puede ser usada como sustancia, siempre y cuando esa "cosa" (sustancia) sea capaz de contener información (los contenidos propios de la educación) a través de señales ajustadas a los rangos de percepción de los actores receptores (alumnos).

Las expresiones en la comunicación educativa tienen las siguientes características con respecto a su presentación:

1. La expresión es transmitida por un instrumento tecnológico que "impacta" la percepción del receptor por la tecnología usada y está doblemente mediada: por el



propio sistema educativo y por los actores mediadores de la comunicación educativa.

2. No permiten una retroalimentación directa con los mediadores y en ocasiones tampoco con el profesor del grupo hasta que la emisión termina.
3. La expresión supone un conocimiento nuevo para los alumnos (ya sea que se les use como un refuerzo de lo ya explicado por el profesor del grupo o que sustituya a la explicación, o que sea empleado como un procedimiento introductorio), porque siempre será un conocimiento por aprender.
4. Se acompañan de un conjunto de actividades complementarias a la expresión propiamente dicha.
5. No son disonantes en esencia con los paradigmas mediadores del sistema educativo. Las expresiones van dirigidas a un sistema específico que tienen un currículum, un plan de estudios, programas y un sistema de evaluación del aprendizaje.
6. Son sistemáticas y organizadas en cuanto a los contenidos.

La mediación que se realiza en la expresión es la del Sistema Educativo en lo que se conoce como *currículo*, planes de estudio o programas de estudio.

Se considera a la escuela como un sistema dinámico, abierto y contradictorio que sintetiza un conjunto de interrelaciones endógenas a la propia institución, y exógenas al sistema escolar que en última instancia se expresan en el currículo.

De las principales fuerzas internas se mencionan las siguientes:

1. Los contenidos de enseñanza-aprendizaje que son cambiados, modificados o permanecen -de acuerdo al avance científico- a los paradigmas científicos y epistemológicos de la ciencia en cuestión.
2. Los actores educativos que se encuentran en la administración (burócratas, dirigentes sindicales, secretarios de estado, directores de escuela), en la planificación / supervisión (elaboración de planes y programas de estudio, investigadores de métodos de enseñanza, formadores de profesores, personal

académico que vigila la aplicación de los contenidos y métodos), en el salón de clases (alumnos y profesores de grupo) y personal de apoyo (Intendencia, técnicos y personal de construcción y mantenimiento de las instalaciones físicas).

3. Los métodos de enseñanza de la institución educativa.
4. Las relaciones sociales que son producto de las interacciones antes mencionadas.

Es necesario explicar la educación desde dos aspectos: Con base en lo que sucede en su interior y con las interrelaciones que establece con la sociedad; éstas interrelaciones son una afectación de la sociedad a la escuela y viceversa.

3.3.4.4. Representaciones de la Comunicación Educativa

Torres Lima considera que el pensamiento es toda actividad mental que un sujeto desarrolla; ésta actividad incluiría tres instancias básicas que Freud menciona: El *Ello*, el *Yo* y el *Super Yo*.

“Se define a el “Ello” como el conjunto de factores psicológicos presentes al nacer, incluyendo los instintos.” (Torres 1994:147) De acuerdo con el autor el “Ello” dirige dos procesos 1. Acción refleja, que es congénita o automática, como el estornudo y el parpadeo. 2. Proceso primario, que procura la descarga de la tensión mediante la formación de una imagen del objeto capaz de eliminarlo, esto es, genera una experiencia alucinatoria, la cual denomina: realización del deseo.

“Se define al “Yo” como el conjunto de factores que existen en virtud de que las necesidades del organismo requieren apropiadas relaciones con el mundo objetivo” (Torres 1994:147). Se dice que el “Yo” es el ejecutivo de la personalidad, porque orienta los caminos para la acción, selecciona las características del ambiente a los que ha de

responder, y decide cuáles instintos y cómo serán satisfechos; El "Yo" está gobernado por el principio de realidad.

"Se define al "Super Yo" como al representante interno de los valores tradicionales y de las normas sociales" (Torres 1994:148). De acuerdo con el autor el "Super Yo" opera bajo dos sistemas: 1. La conciencia moral que se da cuando el niño aprende a orientar la conducta, según los lineamientos trazados por los mayores, en respuesta a los premios y castigos. 2. El ideal del "Yo" cuando el infante merece la aprobación o el premio parental; si la conciencia castiga al individuo conduciéndolo a sentirse culpable, el ideal del "Yo" lo premia llevándolo a sentirse orgullo de sí. El "Yo" es la instancia psíquica que más activa se encuentra en el proceso educativo.

El conocimiento se encuentra organizado y estructurado en teorías, donde cada concepto se elabora sobre una red completa de otros conceptos; el conocimiento individual se organiza en estructuras que confieren significación y potencialidad cognitiva; supone la ampliación permanente de estructuras de asimilación, mediante la acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado.

A partir de las experiencias de intercambio con el entorno, cada individuo organiza -de una manera peculiar- la representación del mismo entorno en estructuras o conjuntos relacionados de contenidos que sirven de base y orientan a los futuros intercambios.

Todo aprendizaje es el resultado de un proceso activo de asimilación de informaciones nuevas a esquemas de conocimiento ya elaborados. Un esquema es una totalidad organizada, cuyos elementos internos se implican mutuamente; se reestructuran como consecuencia de la asimilación y la intervención activa del sujeto sobre los objetos materiales o sobre las relaciones conceptuales; son la base de toda adquisición cognoscitiva coherente, significativa y duradera.

El conocimiento es "el resultado de una organización en la que interviene, en grados diversos, el sistema total de esquemas de que dispone el sujeto" (Torres 1994:152).

En la comunicación educativa se dan aprendizajes coherentes e incoherentes, significativos y no significativos, duraderos y perecederos, dependiendo de si la información es asimilada o no, si se incorpora a los esquemas previos o no, si es significativa o no. La comunicación sólo es el vehículo que se utiliza para proporcionar la información.

La comunicación educativa trata de que la información contenida en las expresiones, se perciba por los actores receptores, para lo cual es necesario diseñar situaciones de recepción, acomodar las señales a las capacidades perceptivas del receptor (modulación de la energía expresiva) así como que las expresiones sean "entendidas" (decodificadas).

Se pretende promover aprendizajes que se "conecten" con los esquemas previos de Alter, para lo cual si se trata de comunicación educativa en el aula, es necesario un alto grado de sistematicidad, orden, lógica, en los nuevos contenidos con respecto a los "viejos" para que puedan ser congruentes.

Se trata de que los aprendizajes promovidos por la comunicación educativa sean usados constantemente con la finalidad de hacerlos duraderos, lo cual obliga a los actores mediadores a diseñar métodos que "conecten" y/o relacionen, la información con la vida real de los receptores, es decir, que se dé la práctica, pero al mismo tiempo, se deben brindar esas posibilidades en los contenidos mismos, para que Alter, por sí mismo, conceptualice y ponga en práctica sus mismas suposiciones.

La representación tiene como elementos (entre otros) a las estructuras psíquicas Yo, Ello, y Super Yo, que interactúan en toda la vida del individuo, sin embargo, la instancia que más actúa en el momento del aprendizaje es el Yo; ésta se organiza en estructuras que confieren significación y potencialidad cognitiva a cada porción de la experiencia individual del conocimiento; supone la ampliación permanente de estructuras de asimilación mediante la acomodación de las mismas para acoger significativamente el nuevo material asimilado, por lo cual, la comunicación educativa -al promover aprendizajes- debe considerar lo antes dicho.

Aparte del funcionamiento de la estructura psíquica y la forma en que lleva a cabo las representaciones, éstas también se usan para servir:

1. De modelos que guíen la acción, es decir, dan un sentido a la información y esto afecta el comportamiento, por ejemplo, el conductor de automóvil posee un modelo de representaciones que establece determinadas respuestas.
2. De modelo para la cognición; dan a la información un sentido que afecta el conocimiento, por ejemplo, el aprendizaje de matemáticas requiere de la representación de su lenguaje técnico.
3. De modelos intencionales; dan a la información un sentido que afecta los juicios de valor, por ejemplo, en la práctica de la comunicación de masas, el modelo que pone en relación los usos por unos u otros actores, con los efectos (materiales, sociales, políticos, cognitivos, estéticos, culturales) que se aspira a lograr mediante la comunicación.

Relación entre Aprendizaje y Educación

La escuela es la institución con reconocimiento y validación social para dedicar recursos materiales y humanos específicamente y de manera profesional a las actividades educativas; Es en las instituciones educativas en donde se propicia de manera sistemática, ordenada, progresiva e integral el aprendizaje de los alumnos.

La educación es un acto social por lo que hay diversas instancias sociales que educan, pero la única especializada para ello es la escuela; ésta es la encargada de promover los aprendizajes que el grupo social ha reconocido como válidos y útiles. Se debe entender que el aprendizaje corresponde a una conquista biológica y la educación es un hecho social.

La escuela promueve los aprendizajes de aquellos modelos que guían la acción, la cognición y la asignación de juicios de valor que el grupo social en cuestión, ha reconocido como importantes y necesarios para permanecer (reproductiva y productivamente) como grupo social diferenciado de otros grupos. Los aprendizajes promovidos en las escuelas

tratan de ser integrales con respecto a las áreas intelectual, psicomotriz y emotiva. Teniendo clara la diferencia y la relación entre aprendizaje y educación, llevaremos a cabo la relación de tales conceptos con el de comunicación educativa.

La comunicación educativa es una forma de educar y por ende de promover aprendizajes que se relacionan con las representaciones. Dependiendo de los actores, instrumentos y expresiones de la comunicación educativa, las representaciones relacionadas al acto educativo, tienden a variar en cuanto al sentido significativo y tipo de relaciones que establecen (clase por televisión, el profesor produce explicaciones y aclaraciones sobre un tema, o que esté sentada una persona frente al monitor de una computadora interactuando con un programa (software).

Se concluye que la comunicación educativa es una práctica educativa emergente que trata de generalizarse en la sociedad; que es propia del sistema capitalista monopólico; enculturiza como cualquier otra forma de educación; tiene las mismas condicionantes sociales que otras formas educativas, y que en la forma de producción y en las relaciones que guarda con los demás elementos comunicativos, es donde se encuentran más marcadas las diferencias con otras formas de educar.

3.4. LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA

La comunicación educativa abarca tres grandes áreas: comunicación educativa en el aula, comunicación educativa para la recepción de mensajes de los medios de comunicación masiva y, comunicación educativa por los medios de comunicación masiva.

Debido a que en éste trabajo pretendemos analizar cual es la mediación cognitiva que establecen los alumnos de telesecundaria con los medios de comunicación (televisión y libro Conceptos Básicos) desarrollaremos las características de la comunicación educativa en el aula, y comunicación por los medios de comunicación masiva, específicamente lo referente a educación a distancia que ya fue descrito en el capítulo pedagógico.

La Comunicación Educativa en el Aula (CEA) es la que se lleva a cabo en el salón de clase de cualquier institución educativa que incorpora a los medios de comunicación tecnológicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando los materiales educativos se produzcan para ser usados en varios cursos (por varios profesores y alumnos en asignaturas similares) y vayan acompañados de un método didáctico diseñado especialmente para ello.

La finalidad de la comunicación educativa es promover aprendizajes a través de la enseñanza que se hace con el empleo de medios de comunicación tecnológicos y que llevan un método didáctico específico.

Lo que se pretende con el uso de los medios de comunicación es potenciar esa capacidad de "hacer presente" al objeto que se estudia.

La comunicación educativa en el aula implica la participación de un modelo mediador específico, una división social y técnica para producir los materiales y, sobre todo, un grupo social involucrado en el proceso de enculturización.

Este tipo de comunicación, por el alto costo que implica producir materiales para la enseñanza y por la forma de producirla (industrial), se tiene que distribuir masivamente, con lo cual los costos se abaten y, en consecuencia, los lenguajes (palabras —orales y escritas, los sonidos y las imágenes) deben ser significados por la mayoría de los actores educativos de una manera muy semejante.

La C.E.A. al emplear instrumentos que permiten más la analogía y por lo tanto más concretos, requieren de un menor esfuerzo intelectual para su interpretación. No es el mismo esfuerzo mental percibir la realidad a través de la escritura, a percibir esa misma realidad a través de la televisión en donde las imágenes y sonidos son muy semejantes (analógicos) a los de la realidad y requieren de un aprendizaje por socialización. La C.E.A. trabaja en conjunto con la didáctica, la pedagogía, la psicología del aprendizaje, la teoría y técnicas de producción de la comunicación.

Es necesario hacer una aclaración si se considera que hay C.E.A. por el simple hecho de emplear a la comunicación con fines educativos; ésta ha existido desde el momento mismo de la existencia de la educación escolarizada y tendríamos que dividirla en dos tipos:

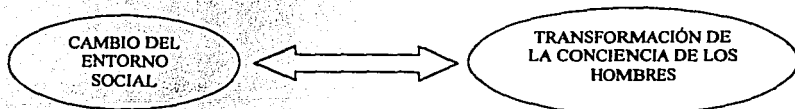
1. La que establecen los actores de la comunicación, en donde usan instrumentos que no tienen incorporada energía eléctrica. Un ejemplo sería la comunicación que se establece en el salón de clase entre el docente y el alumno, y busca por parte del docente, promover aprendizajes en los alumnos y para ello emplea la voz, la gestualidad, el cuerpo, el dominio del escenario áulico, el gis y el pizarrón.
2. La que establecen los actores de la comunicación, en donde se usan instrumentos que funcionan con energía eléctrica. Los actos expresivos son producidos por actores inmersos en una división social y técnica del trabajo.

3.5. TEORÍA DE LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN

El conocimiento del cambio del entorno social a través de los medios de comunicación

Manuel Martín Serrano en su libro *La Producción Social de Comunicación*, menciona que la relación que existe entre el cambio del entorno social y la transformación de la conciencia de los hombres, es uno de los temas de reflexión más antiguos, en donde las polémicas se han radicalizado en la visión idealista o materialista del mundo.

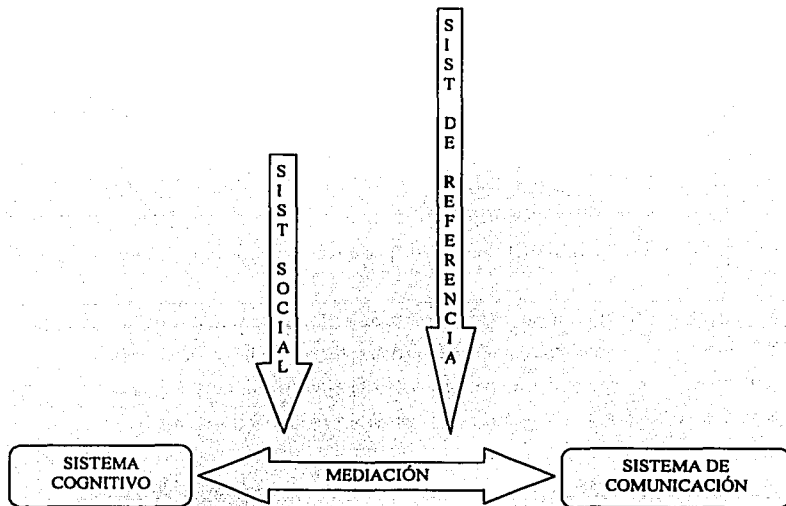
TEORÍA DE LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN



Serrano considera que las relaciones existentes, por una parte entre acontecer y comunicación y, por otra, entre comunicación y conocimiento, también está determinada

por el criterio que defiende cada teórico; cree que el materialismo y el idealismo son erróneos porque ambos son mecanicistas; asimismo menciona que para comprender qué efectos produce la comunicación sobre la conciencia y los comportamientos de las personas, es necesario recurrir a un modelo que tome en cuenta los procesos de mediación.

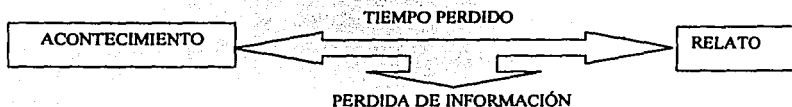
Las mediaciones se manifiestan en el salto cualitativo que existe entre el funcionamiento del propio Sistema de Comunicación y las características operatorias del Sistema Cognitivo; y además en que las relaciones entre ambos sistemas están afectadas tanto por la intervención del Sistema Social como por la existencia de un Sistema de Referencia (Serrano 1986:105).



Serrano inicia su desarrollo teórico planteando la capacidad comunicativa de informar sobre lo que acontece; nos dice que no es posible que algún medio de comunicación masiva pueda obtener un conocimiento completo acerca de lo que acontece y aún menos transmitirlo, ya que la dificultad para aumentar la capacidad de vigilancia de los medios,

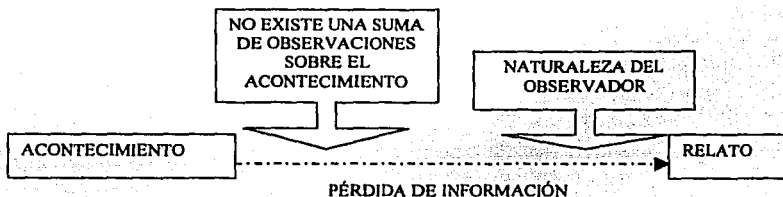
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

está inscrita en la naturaleza misma de la comunicación, por lo que no se puede resolver mejorando las tecnologías. "El paso desde el tiempo y el espacio en el que pasan las cosas, al espacio en los que se relatan las cosas que pasan, se paga siempre con pérdida de información" (Serrano 1986:106).



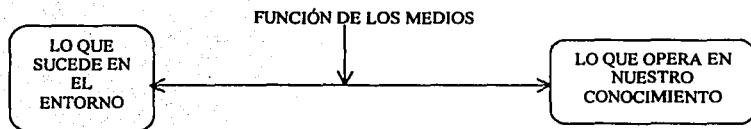
Hay dos causas de pérdida de información; la primera se refiere del carácter limitado y delimitado que tiene todo producto comunicativo como puede ser el periódico y la televisión, ya que no existe relato alguno que pueda expresar en información la suma de observaciones que podría realizarse de un acontecer cualquiera; la segunda se genera en la naturaleza misma del observador.

El informador, como cualquier otro ser humano, está incapacitado para desprenderse de sus intereses, necesidades, prejuicios, cuando sus sentidos perciben unos sucesos o permanecen ciegos y sordos a otros; y cuando su reflexión interpreta de alguna u otra forma el acontecer que describe. El informador, sea o no profesional, participe o no como testigo de lo que acontece, es un Mediador (Serrano 1986:107)



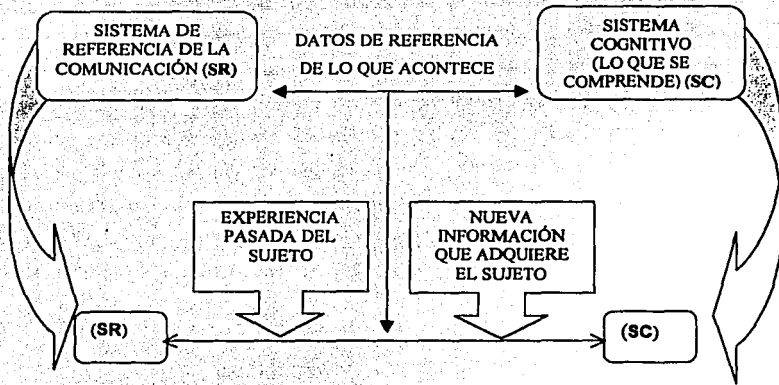
TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Serrano plantea que la comunicación de masas existe para establecer un tránsito desde el nivel existencial donde se transforma al mundo, al nivel cognitivo, donde se modifica el conocimiento sobre el mundo; considera que hay que analizar la función de los medios de comunicación con relación a lo que sucede en nuestro entorno y con relación a lo que se opera en nuestro conocimiento.



Lo que acontece pertenece al Sistema de Referencia de la Comunicación (SR); lo que se comprende corresponde al Sistema Cognitivo (SC). El funcionamiento entre ellos es autónomo, en tanto que no exista entre ellos el enlace que proporcionan los datos de referencia o los actos. El Sistema de Referencia logra afectar al Sistema Cognitivo por los datos de referencia sobre lo que acontece; éstos fundamentalmente proceden:

1. De la experiencia pasada del sujeto cuando recuerda información.
2. De la nueva información que adquiere el sujeto; ésta nueva información puede suscitarse por la observación directa de lo que ocurre, por los datos que le proporcionan otros en una comunicación personal o por los que se entera en los medios de comunicación masiva. Esta última vía de experiencia es la que vamos a desarrollar en este trabajo, pero tomando el sistema referencial que ofrecen los programas de telesecundaria y cómo llevan a cabo la mediación de la información los alumnos.



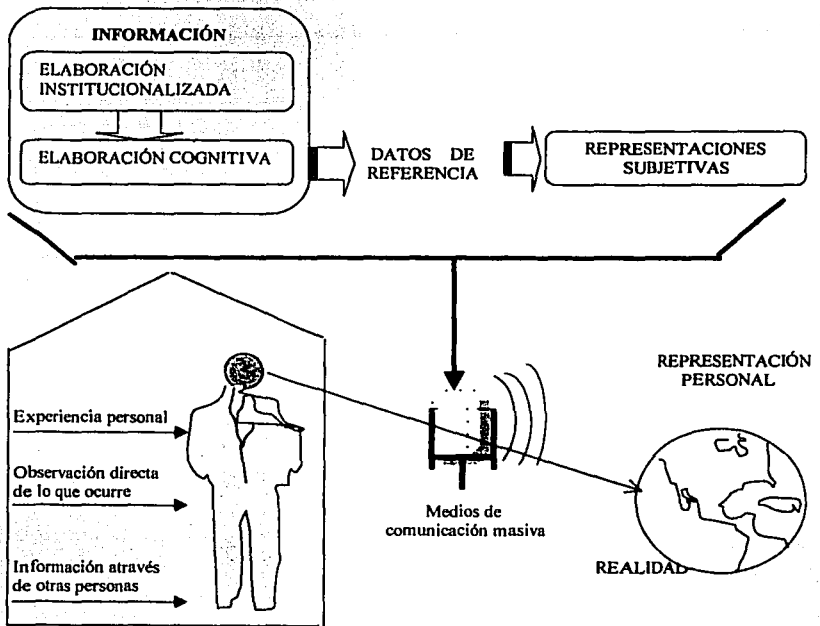
En los medios de comunicación masiva, los datos de referencia son producto de una elaboración institucionalizada de la información previa a la elaboración cognitiva de la información con la que se constituyen las representaciones subjetivas.

Es previo que otro Actor (Emisor) distinto del sujeto cognoscente adquiera un conocimiento a propósito de algo de lo que ocurre en el entorno y que en el marco de una comunicación educativa se elabore y se difunda un producto comunicativo, que proporcionará determinada información sobre el objeto de referencia. Sólo más tarde el Actor cognoscente (Receptor) tomará en cuenta en todo o en parte, esos datos, para generar o alterar una representación personal de la realidad en la cual puede tener cabida alguna apreciación respecto al acontecer a propósito del que se inició en el proceso comunicativo (Serrano 1986:109).

La representación personal que hace el individuo acerca de la realidad, no puede ser atribuible al efecto exclusivo de la información obtenida por el Actor Receptor a través de los medios de comunicación masiva, ya que existen otras fuentes de información como son entre otras: la experiencia del sujeto, la observación directa de lo que ocurre y la información a través de otras personas que también aportan datos significativos para la configuración del estado cognoscitivo.

Se considera que el sistema cognitivo puede afectar al sistema de referencia a través de los actos que llevan a cabo los receptores a partir de una información proporcionada por los medios de comunicación masiva, ya que puede pasar de un conocimiento reflexivo al ejecutivo, realizando algo que transforme el entorno; por ejemplo, un programa sobre el problema de la contaminación ambiental, puede sensibilizar a algunas personas y provocar que inicien una clasificación de basura orgánica e inorgánica y con la primera lleguen hasta la producción de composta (abono orgánico) participando con ello en el mejoramiento del ambiente. Podemos decir entonces que existen afectaciones mutuas entre el Sistema de Referencia (donde suceden las cosas) y el Sistema Cognitivo (donde se opera con las representaciones de las cosas que suceden).

MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA



FALLA DE ORIGEN

Las representaciones que un individuo hace del entorno, están influidos por tres aspectos que son: la observación del entorno, la experiencia que la persona ha tenido de su relación con el entorno y la información que conoce a través de los medios de comunicación masiva; ésta última presenta características diferentes a las anteriores ya que es aquí donde una persona externa interviene para permitirnos acceder a la información.

La característica de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación radica en que ésta ha sido seleccionada y preelaborada por la tarea expresiva de unos u otros Actores diferentes al usuario. Por esa razón la consonancia entre el acontecer y el conocer que queda atribuir al afecto de la comunicación está mediada por Alter; y cuando el mediador actúa a través de los medios de comunicación, que son instituciones sociales, la mediación está institucionalizada (Serrano 1986:111).

La reflexión que lleva a cabo Martín Serrano acerca de los efectos de comunicación, se basa en una visión dialéctica del mundo, en donde se considera que la transformación del mundo se relaciona con el cambio de la conciencia, pero que la conciencia no es un mero reflejo real del mundo, ni la práctica de los sujetos con el mundo un mero resultado de sus estados de conciencia. Partiendo de éstas premisas, concluye que la comunicación pública aparece como una forma institucionalizada de intervención de esa relación, pero en consecuencia con ellas.

Mediante el recurso de la comunicación no se puede transformar un estado dado del mundo en un estado de conciencia, ni una determinada representación de la realidad en una práctica social determinada. Sería erróneo entender la comunicación de masas como una correa de transmisión entre el cambio social y el cambio de las ideologías (o viceversa), tanto si se cree que la correa gira progresivamente a favor de la historia o regresivamente oponiéndose a ella. Las representaciones del mundo, como las prácticas sociales de las personas, son el resultado de conflictos subjetivos y objetivos, individuales y colectivos que se suscitan entre las necesidades y los valores, entre los deseos y las limitaciones (Serrano 1986:112).

La comunicación como una actividad institucionalizada de mediación entre el Sistema de Referencia y el Sistema Cognitivo, se ve envuelta en una forma de conocimiento dialéctico sobre la realidad, ya que se considera que la naturaleza dialéctica de la práctica comunicativa tiene sus límites y su autonomía primero, porque el cambio del entorno condiciona la transformación de los Sistemas de Comunicación, en la necesidad de preservar las representaciones del mundo compartidas por la sociedad y segundo, porque la modificación de las representaciones colectivas también condiciona la transformación de los Sistemas de Comunicación, pero en la necesidad de ofrecer datos de referencia sobre el acontecer que sean pertinentes para manejar el entorno.

3.5.1. Elaboración de productos comunicativos

Consideramos que las características que tienen los productos comunicativos que elaboran los medios de comunicación masiva, son las mismas que tienen los productos de comunicación educativa, por lo cual solamente nos referiremos en las páginas siguientes al término "medios de comunicación", integrando en éste a los Medios de Comunicación Masiva y a los Medios de Comunicación Educativa.

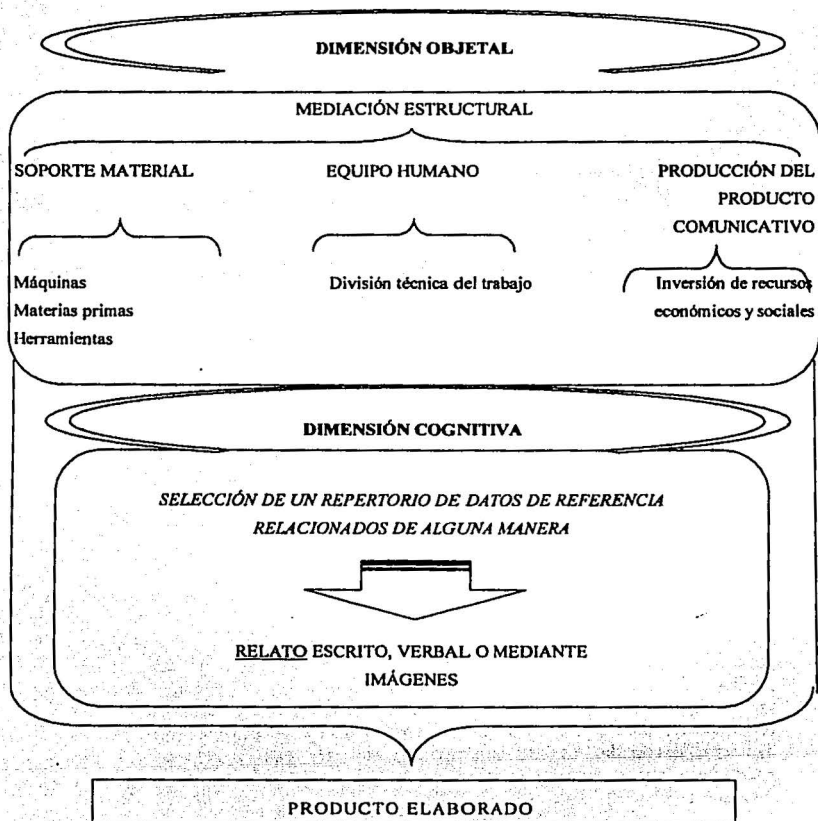
El producto que elaboran los medios de comunicación tiene una dimensión objetal y otra cognitiva; ambas dimensiones son interdependientes y con características diferentes.

Dimensión objetal de los productos comunicativos

La dimensión objetal se manifiesta porque se requiere de un equipo y una organización para la elaboración y distribución del producto comunicativo; en primer lugar, requiere de un soporte material como son las máquinas, las materias primas y las herramientas para la producción del producto; en segundo lugar, requiere de un equipo humano con ciertas peculiaridades, ya que se da una división técnica del trabajo y, en tercer lugar, la producción del producto comunicativo ha requerido de una inversión de recursos económicos y sociales, por lo que es necesario que éste valor del sistema sea restituido a la larga; Este proceso es denominado mediación estructural.

Dimensión cognitiva de los productos comunicativos

La dimensión cognitiva del producto comunicativo se manifiesta porque está elaborado para ofrecer información a través de la selección de un repertorio de datos de referencia y se les ha relacionado de alguna manera; El resultado de esto es un relato ya sea escrito, verbal o mediante imágenes.



El relato que trata del entorno es la manifestación objetivada de una representación del acontecer. Concretamente la relación que objetiva el relato de los MCM corresponde a aquella que ha elaborado el Emisor (o los Emisores) que han participado en su confección (Serrano 1986:123).

Los procesos cognitivos que realiza el Emisor son los mismos que puede realizar cualquier otra persona, pero cuando la representación se realiza a través de los medios de comunicación, la representación adquiere el valor de una visión pública e institucional de lo que aconteció.

Es importante mencionar que se debe conseguir que los productos comunicativos tengan determinados valores de uso para determinados Receptores, y esto supone un conocimiento de sus necesidades, motivos e intereses. " ...el relato debe establecer alguna consonancia entre el tratamiento del acontecer y los intereses o valores (reales o supuestos) que comparten las audiencias (reales o supuestas) de ese medio de comunicación..." (Serrano 1986:126).

3.5.2. Mediaciones que intervienen en la representación social

La participación de los medios de comunicación en la mediación social, inicia cuando la institución mediadora u otros actores sociales, seleccionan determinada información para hacerla pública.

La mediación específicamente comunicativa comienza cuando los Emisores (con la aceptación de la institución mediadora) eligen, en el marco de tales acontecimientos públicos, determinados objetos de referencia. Los Emisores ofrecen a sus audiencias un producto comunicativo que incluye un repertorio de datos de referencia a propósito de esos objetos. Los datos se relacionan conceptualmente entre sí de una manera determinada; el resultado suele denominarse "relato". Los relatos se expresan en algún soporte material (por ejemplo el papel periódico o la cinta de video) (Serrano 1986:129).

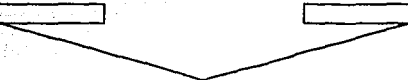
Son dos las mediaciones principales que realizan los medios de comunicación: la mediación cognitiva que opera sobre los relatos de los medios de comunicación, ofreciendo a las audiencias modelos de representación del mundo y, la mediación estructural que opera sobre los soportes de los medios, ofreciendo a las audiencias modelos de producción de comunicación.

La mediación cognitiva tiene como objetivo lograr que las Representaciones que los Emisores elaboran en un relato y que manifiestan una visión del mundo, sean compartidas por los Receptores.

La mediación estructural se realiza cuando se diseña la forma del objeto comunicativo, este diseño va a depender del medio de comunicación que se utilice para transmitir la información, ya que cada uno de ellos maneja formas diferentes de relato, lo que ofrece seguridad al receptor.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

	MEDIACIÓN COGNITIVA	MEDIACIÓN ESTRUCTURAL
Opera sobre:	Relatos de los medios de comunicación.	Soportes de los medios.
Lo que ofrece:	Modelos de representación del mundo.	Modelos de producción de comunicación.
Objetivo:	Lograr que las representaciones que los <i>Emisores</i> elaboran, sean compartidas por los <i>Receptores</i> .	Diseñar la forma del objeto comunicativo.



REPRESENTACIÓN SOCIAL HECHA PÚBLICA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

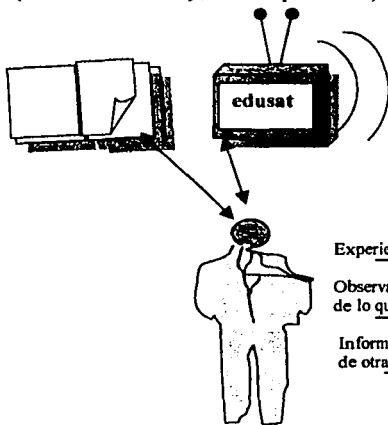
La telesecundaria lleva a cabo una doble mediación; la mediación cognitiva que se produce desde el momento en que los contenidos son mediados por los planes y programas de estudio y posteriormente por los Actores Emisores encargados del relato que se presenta en las transmisiones y, por otro lado, una mediación estructural al utilizar para sus sesiones de aprendizaje el televisor y el libro Conceptos Básicos.

TELESECUNDARIA

MEDIACIÓN COGNITIVA	MEDIACIÓN ESTRUCTURAL
1) Los contenidos son mediados por los planes y programas de estudio.	Utiliza para sus sesiones de aprendizaje, el televisor y el libro Conceptos Básicos
2) Los contenidos son mediados por los Actores Emisores encargados del relato que se presenta en las transmisiones	

REPRESENTACIÓN EDUCATIVA

(transmisión televisiva y libro conceptos básicos)



REPRESENTACIÓN PERSONAL



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.5.3. Mediaciones existentes entre el acontecer y su conocimiento por vía comunicativa

Martín Serrano considera que las mediaciones que realizan los medios de comunicación, son el resultado del propio proceso de producción comunicativa. Menciona que todos los componentes que intervienen -desde que el acontecer es objeto de referencia de la comunicación, hasta que el producto comunicativo resulta conocido por las audiencias- pueden participar en las tareas mediadoras; comenta también, diferentes tipos de mediaciones que se establecen en la producción comunicativa.

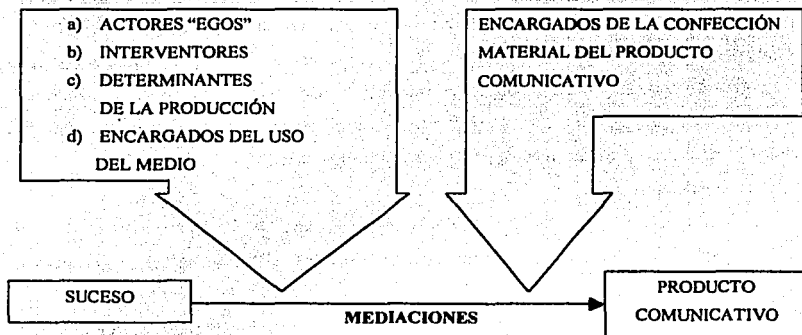
Tipos de Mediaciones:

1. Media cognitivamente la comunicación cada uno de los actores "Egos" de la comunicación, es decir, los comunicadores que tienen a su cargo la iniciativa de información.
2. Controla la comunicación cognitivamente cada uno de los interventores que pueden determinar la producción comunicativa de Ego.
3. Median cognitivamente quienes tienen a su cargo el uso del medio. Los datos de referencia que se difunden se expresan de formas distintas, dependiendo de la naturaleza tecnológica del medio, debido a la forma en que se relacionan unos datos con otros.
4. Median estructuralmente los encargados de confeccionar materialmente el producto comunicativo.
5. Aún en el supuesto de que todos los Receptores recibieran la misma información por los mismos medios, la representación que cada uno de ellos elaboraría de lo que acontece en su entorno sería distinta. La representación del entorno es una actividad cognitiva en la cual se desarrollan modelos particulares de representación; Para elaborar cada modelo, los receptores incorporan a los datos de referencia de los medios de comunicación, datos que provienen de otros orígenes, como serían los que cada persona posee acerca de ese referente, y entre todos ellos, aquellos que convienen a sus necesidades, expectativas, intereses y motivos más o menos concientes.

MEDIACIONES EXISTENTES ENTRE EL ACONTECER Y SU CONOCIMIENTO POR VIA COMUNICATIVA

MEDIACIÓN COGNITIVA

MEDIACIÓN ESTRUCTURAL



3.6. TEORÍA DE LA MEDIACIÓN SOCIAL

Manuel Martín Serrano define a la mediación como "la actividad que impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden" (Serrano 1978:54).

La teoría de la Mediación Social es capaz de interpretar y sistematizar la diversidad de elementos que se constituyen al interior de un proceso social, es decir, permite dar orden a las cosas, objetos, hechos o conceptos que se han dado dentro de las sociedades occidentales, de acuerdo con su grado de desarrollo.

El autor menciona que un modelo mediacional es comparable con un código y lo explica desde dos puntos de vista:

- a. Un modelo puede interpretarse como un mero sistema codificante que significa lo mismo que una estructura, es decir, estructura y código son modelos que permiten unificar la diversidad del acontecer desde el punto de vista sociocultural que desde siempre han compartido el mediador y los receptores.
- b. Si todo modelo es un código, entonces significa lo mismo que coerción. El modelo de coerción explica que el código es una forma de tomar partido acerca de "lo que ocurre", lo que equivale a decir que código e ideología son términos que designan, en este contexto la misma cosa.

La significación del código como control social es una constante cultural, en la medida que el mediador utiliza los mismos supersignos que los sujetos emplean para pensar y actuar.

Orden equivale al modelo establecido de entenderse con el mundo. Cuando por alguna razón este orden social produce alteraciones, ya sea por ajustes entre normas, tecnología o personalidad, las instituciones mediadoras restablecen el equilibrio; a estos sistemas se les denominan modelos de integración.

La mediación suele encomendarse a instituciones culturales, políticas, científicas o profesionales. Es por ello que cuando el mediador introduce un sistema de orden entre las cosas, con el fin de ofrecer una visión del mundo, se produce un cambio importante. La información del mediador deja de tener por objeto la realidad original, y por el contrario, a través de ésta, se trata de explicar el orden como una forma de interpretar el mundo.

Por lo anterior se puede decir que sólo se puede hablar de mediación cuando determinados significados deben asumir ciertos significantes y cuando se atribuyen los segundos a los primeros, existe un código mediador, es decir, es requisito fundamental la existencia de un referente común.

3.6.1. Usos de la comunicación

Serrano considera que el referente, constituye en la comunicación, el fundamento material de la veracidad; respecto a él, se dice que la comunicación es objetiva, por esa razón sugiere que se adopte la relación que establece el *médium* con el referente como criterio para clasificar a *los media* desde el punto de vista de la comunicación.

Clasificación de los media según las características de sus lenguajes:

Relación del signo con el referente	Relación del mensaje con el referente		Características de los códigos
	Acrónicos	Sincrónicos	
Abstractos	Libro ~ Radio	~Radio	Particulares
Iconicos	Cine ~TV	Media Index (~TV, tele reunión imago-telefonía)	Generales
Características de los mensajes:	Referentes sujetos al control del mediador	Referentes resistentes al control del mediador	

La distinción entre los media, según la relación que guardan los signos que emplean con el referente, permite separar los media abstractos y los media icónicos.

- Son media abstractos, aquellos que comunican mediante signos, cuya forma no se parece a la forma del referente; Los más importantes emplean la palabra escrita o hablada.
- Son media icónicos los que recurren a signos isomorfos respecto al referente; La fotografía, el dibujo lineal o artístico denotan el referente por el parecido que el signo reproduce (Serrano 1978:83).

- La distinción entre los media, según la relación temporal que guarda el momento de la presentación del mensaje con el momento en el que existe el referente, sirve para diferenciar los media acrónicos de los sincrónicos.

“Son media acrónicos, aquellos que por su naturaleza o por su uso, comunican su mensaje mediando un lapso de tiempo más o menos largo respecto al momento en el que existió o sucedió el referente” (Serrano 1978:84). Entre los media abstractos, es acrónico el libro, el uso de la radio cuando transmite las noticias de ayer, o el estado del tiempo para las próximas horas y, la televisión cuando difunde un reportaje de archivo; Asimismo, el cine, la prensa y las revistas.

“Son media sincrónicos, aquellos que pueden comunicar su mensaje simultáneo con la existencia temporal del referente” (Serrano 1978:84); Son sincrónicos la radio y la televisión cuando están transmitiendo en vivo; los media que al mismo tiempo son sincrónicos e icónicos, se les denomina media index.

La diferencia existente entre los media abstractos e icónicos se refleja -desde el punto de vista de la comunicación- en la naturaleza de los códigos respectivos. Un media abstracto sólo puede comunicar haciendo uso de un código social particular, compartido por los emisores y los receptores; Por ejemplo, el libro es un médium para los que saben escribir y leer una lengua determinada.

Los media icónicos pueden comunicar remitiendo a los códigos sociales generales. Los programas televisados pueden ser difundidos en todo el mundo, y comprendidos por todos los telespectadores que pertenecen al mismo ámbito cultural; las propias imágenes y los códigos sociales generales que posee el telespectador, bastan para reconstruir el significado del discurso icónico.

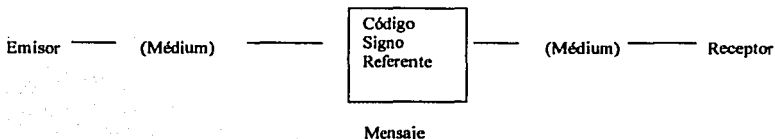
Los media acrónicos se prestan al control del significado de sus mensajes por parte del mediador. El referente esta ausente de la información cuando se lleva a cabo el mensaje. La función referencial del mensaje descansa en una imagen o en una expresión. Este referente vicario puede ser fragmentado, reconstituido o incluso construido, de forma tal que el mediador puede introducir en el mensaje un significado a su conveniencia y justificarlo en la pseudoevidencia de una referencia (vicaria) previamente manipulada (Serrano 1978:86).

En los mensajes acrónicos, el destinatario de la información recibe la información ya mediada y no puede verificar por sí mismo la objetividad del mensaje, ya que el referente que se le presenta ha sido fragmentado o reconstituido por parte del mediador; en cambio, los media sincrónicos permiten que el destinatario pueda verificar la objetividad del mensaje, porque el referente acompaña a la comunicación.

3.6.2. Formas de empleo de la comunicación

A partir de la definición de comunicación, Martín Serrano utiliza para el análisis de las formas de empleo de la comunicación, un esquema clásico del modelo de comunicación inspirado en Jakobson: "Definimos la comunicación como la transmisión de un mensaje, desde un emisor a un receptor, sobre un referente, por medio de un médium" (Serrano 1978:107).

Esquema del modelo de comunicación



Los elementos de la comunicación que distingue éste modelo son:

- El emisor
- El receptor
- El medio

- El mensaje que implica: Signos (gestos, palabras, imágenes), códigos y Referentes (objetos, cosas, sucesos, datos).

Partiendo de éste modelo, Serrano distingue tres formas de comunicación posibles:

- Informativa
- Reproductiva
- Contracomunicativa

Función Informativa

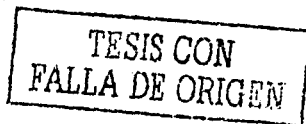
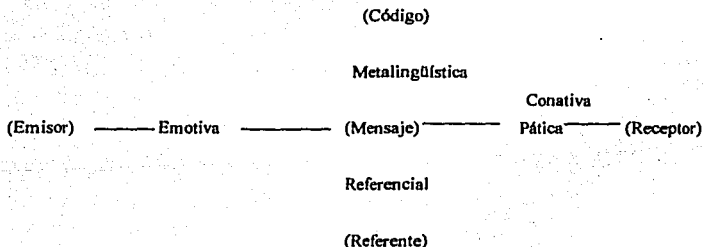
-El emisor utiliza la comunicación para transmitir datos; emplea los códigos para controlar a información sobre el objeto que llega al receptor.

-En la secuencia informativa el emisor, el médium, el contenido de la información y el receptor comparten un objeto (referente) sobre el que comunican y se refieren a él para comprobar la exactitud de la información.

-El emisor se esfuerza en facilitar un repertorio de datos sobre la realidad y en hacer expresas los códigos para que el receptor pueda conocer el sistema codificante que ha aplicado.

Empleo del mensaje en la comunicación con fines informativos

Las funciones entre los elementos de comunicación informativa



La relación entre los elementos lleva a cabo las siguientes funciones:

- *Referencial*. Explora si existe distinción entre el signo utilizado y la cosa a la que hace referencia el signo.
- *Emotiva*. Analiza la actitud del emisor respecto a la información que transmite (p. Ej. a favor o en contra)
- *Conativa*. Todo mensaje pretende lograr una reacción en el receptor.
- *Pática*. Se refiere a que la continuidad de la comunicación con el receptor se convierte en un fin por sí misma.
- *Metalingüística*. El emisor introduce una información con el objeto de aclarar el significado de la propia información; emplea los mensajes para controlar los códigos de decodificación.

Serrano nos menciona como cumple la televisión sus funciones informativas:

-En la televisión los signos suplantando frecuentemente a los objetos a los que se refiere, principalmente en la publicidad; se trata de confundir el aspecto referencial de la información, por ejemplo, se anuncia un desodorante para hombres y con el uso de éste, los hombres obtienen mayor seducción que los que no lo usan.

-En la televisión se oculta la función emotiva del mensaje; en este medio, se adopta un aire distante y neutro respecto a sus contenidos; las actitudes son transportadas por medio de los códigos en vez de dar la interpretación expresa de las noticias.

-En la televisión, la función conativa sólo se expresa en la publicidad; no se transmite como "consejo", "recomendación" o "exigencia", sino como condicionamiento: Determinados comportamientos son reforzados porque la televisión muestra que llevan al éxito, mientras que otros son relacionados con el fracaso.

-La televisión intenta que nunca se pierda la función pática del mensaje; Desde que aparece la primera imagen en el televisor hasta el cierre de la emisión, el primer imperativo es la

continuidad del flujo de mensajes. La televisión es el médium en el que la comunicación circula del emisor al receptor.

-La televisión pocas veces tiene necesidad de aclarar expresamente el significado metalingüístico de sus mensajes, ya que éstos son escasos porque los códigos que se aplican a todas las noticias son elementales y comprensibles. La fácil comprensión de los mensajes está en relación con la sencillez de los códigos. Serrano concluye este apartado mencionando que la televisión informa, pero su uso actual no es fundamentalmente informativo.

Función reproductiva de la comunicación

-El emisor utiliza la comunicación para transmitir información sobre la información; Emplea los mensajes para controlar los códigos de decodificación que va a aplicar el receptor.

-En la secuencia reproductiva el emisor, el médium, el contenido de la información y el receptor comparten el código sobre el que se comunican. La exactitud de la información se comprueba a través del código. Cuando la comunicación está orientada a esta forma, el emisor ajusta la realidad al sistema de orden *a priori* que desea conservar.

Funciones entre los elementos de la comunicación reproductiva

(Referente)

Ilustrativa

(Emisor) — Técnica — (Mensaje) — Consonancia — (Receptor)

Redundante

(Código)

Empleo de la comunicación con fines reproductivos

Serrano menciona que los media son vehículos de enculturización y de control social a través de su función reproductiva; Las relaciones que establecen los elementos que se hacen presentes en esta forma de comunicación, dan como resultado las siguientes funciones:

- *Ilustrativa.* El referente sirve para proporcionar un ejemplo que confirma la validez del código.
- *Técnica.* El mensaje permite que el emisor pase desapercibido; la ocultación del responsable de la información detrás del propio médium, pretende hacer pasar al emisor por un mero técnico de la comunicación.
- *Consonancia.* Los mensajes tratan de que el receptor adopte como propio el sistema de mediación propuesto por el médium.
- *Redundante.* El mensaje reproduce siempre alguna de las subrutinas que forman parte del repertorio aceptado en el código.

La reproducción es una forma de comunicación que trata de ocultar la existencia de un emisor que controla la información, mediante mensajes que utilizan los objetos para ilustrar códigos redundantes, cuya función es influir sobre las representaciones, las actitudes y los comportamientos del receptor frente a la realidad y los modelos de la realidad. (Serrano 1978: 116).

Serrano considera que el código es el referencial más importante de la comunicación a través de un medio icónico; Menciona que la comunicación reproductiva centrada en la transmisión de códigos, es una forma de uso del médium que facilita el control social. Actualmente se emplea la televisión con fines reproductivos y tiene por objeto reproducir el sistema normativo de la sociedad.

Función Contracomunicativa

Este uso de la comunicación carece de un código que ponga con relación al referente con el mensaje. La destrucción de las formas codificadas de la comunicación no se produce por falta de información, sino al contrario, por la emisión de mensajes tan ricos en contenido informativo que son no-decodificables por el receptor, el cual se ve obligado a remitirse a los códigos generales (de carácter social, psíquico o lingüístico) si desea encontrar el sentido de los mensajes que carecen de códigos referidos al tema del mensaje.

Las funciones entre los elementos de la contracomunicación

(Código)

Innovadora

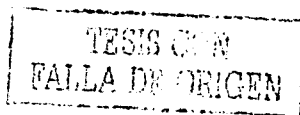
(Emisor) — Emancipadora — (Mensaje) — Disonante — (Receptor)

Subversiva

(Referente)

Las relaciones que mantienen los elementos de esta forma de comunicación dan como resultado las siguientes funciones:

- **Subversiva.** La referencia a los objetos muestra que los significados de los mensajes no se corresponden con la realidad.
- **Emancipación.** El emisor emplea los mensajes para expresar sus actitudes, intereses, valores, etc., confundidos con los intereses, actitudes y valores generales que introduce el código.
- **Innovadora.** La organización del mensaje rompe rutinas que aplicados a los datos de la realidad, transforman la información en una mera convención, por ejemplo, los "relojes blandos" de Dalí contradicen la imagen de la dureza (duración) que se asocia al tiempo.



- **Provocación de disonancia.** El mensaje es un impacto provocativo que desorganiza los esquemas convencionales que el receptor acepta para interpretar la realidad; es disonante respecto a los estereotipos que usa el receptor para analizar la comunicación.

Atendiendo a esto último, se dice que cuando existe disonancia entre lo que se informa y lo que acontece, surgen tres planos que permiten la reducción de la disonancia.

3.6.3. Planos mediacionales

Manuel Martín Serrano menciona tres planos que participan en la reducción de la disonancia:



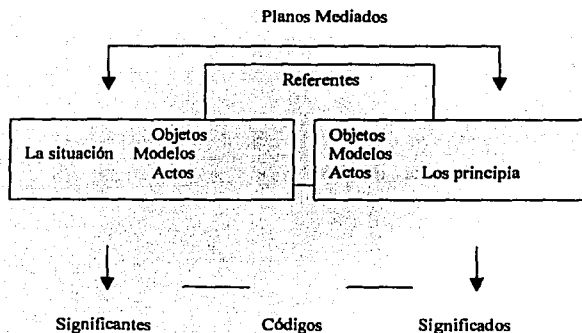
- El primero corresponde a la mediación; es el plano cognitivo en el que se verifica un proceso de interacción entre otros dos planos de la realidad social. (mediación entre lo que pasa y debería de pasar).
- El segundo plano esta constituido por los cambios que el acontecer opera en la realidad social. Un suceso que afecta al grupo, una norma o una aspiración que cambian, un código nuevo que se adopta u otro antiguo que se muestra vulnerable, etcétera, en éste análisis de la mediación se le denomina "Plano de la situación".
- El tercer plano está constituido por las constancias, cuya preservación es fundamental para la reproducción del grupo, los bienes que deben seguirse produciendo y poseyendo, las normas que fundan el consenso, las aspiraciones que determinan la cooperación, etcétera, se denomina "Plano de los principia" (Serrano 1978:73).

El mediador encuentra las cosas unas veces como referentes de la situación y otras de los principia; del mismo modo, las aspiraciones, los actos o las normas entre las que se debe mediar, le van a llegar tanto de la situación como de los principia.

El cambio social consiste en un permanente proceso de mediación de los elementos significantes que se incorporan al medio humano (p. Ej. Los objetos o las técnicas) y son relacionados con todas las sucesivas significaciones (p. Ej. Bienestar, solidaridad) mediante modelos que abarcan nuevos ámbitos de aplicación o salen de ámbitos sobre los que en otro tiempo mediaron.

Para que exista consonancia en la que sea posible el consenso social, es necesario que exista un referente. Cuando los referentes de la situación son heterogéneos respecto a los de los principios, el proceso de mediación requiere la participación de un referente común; es el momento en el que el mediador introduce los códigos para que sirvan como referente, con la función de reducir la disonancia entre el plano de la situación y el plano de los principios.

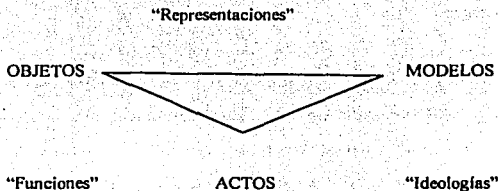
Forma Canónica del Proceso Mediador



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1. Clases de códigos mediadores

Serrano propone la distinción entre tres tipos de mediaciones en función de los referentes mediados:



- Son representaciones las mediaciones que reducen la disonancia entre los objetos y los modelos.
- Son ideologías las mediaciones que reducen la disonancia entre los modelos y los actos.
- Son funcionales las mediaciones que reducen la disonancia entre los objetos y los actos.

Sin embargo estos no representan la única forma de mediación que interviene en comunicación, ya que existen otros dos modelos llamados modelos mediacionales.

3.6.4. Modelos mediacionales

Partiendo del hecho de que la mediación se propone de un análisis histórico de relaciones sociales, es necesario saber como se media entre la historia y las relaciones sociales. La teoría plantea la existencia de modelos mediacionales, tanto culturales como sociales, que permiten establecer las relaciones que se presentan entre los sistemas social y referencial.

Modelos Culturales

Serrano manifiesta que en cada época ha existido un modelo mediador, que es lo que ha dado la interpretación histórica del acontecer. En este contexto plantea la existencia de cuatro modelos.

- a. **Modelo medieval.** Se sustenta en la obra de Dios "En la época medieval no existía la percepción cultural de un estado artificial (creado por el hombre) en oposición de un medio natural" (Serrano 1978:9). La actividad del hombre se consideraba de recreación.
- b. **Modelo de la Ilustración o Enciclopedismo.** Se rige a través de la ciencia experimental. El hombre busca el conocimiento por medio del raciocinio y la inteligencia, mediante la disección y exploración de la naturaleza. En esta época se busca la felicidad mediante la fabricación de objetos materiales como una forma de sustitución del medio natural.
- c. **Modelo del Capitalismo.** Se basa en el desarrollo tecnológico; todo se explica a través de la razón científica y el progreso humano. En esta época, la burguesía logró acrecentar la productividad, hasta entonces impensada, y racionalizó la producción introduciendo la división social del trabajo entre propietarios de los medios de producción y otros propietarios de la fuerza de trabajo.
- d. **Modelo del Capitalismo Monopólico.** Está mediado por un medio artificial. Aquí se propone una aproximación a la realidad fundada en una imagen perceptiva del mundo y una reconciliación total entre el medio natural y artificial. El cambio a este modelo tiene que ver en cierta medida con la aparición los nuevos medios electrónicos.

Modelos Sociales

Por otro lado, Martín Serrano dice que "cada forma de mediar la sociedad tiene su paralelo en una teoría cognoscitiva que puede ser referida a un modelo lógico; este modelo debe dejar que por su medio se exprese la ideología que se utiliza para interpretar al mundo" (Serrano 1978:25), y para ello clasifica cuatro modelos sociales de mediación:

- a) *Modelos Mosaicos de la Mediación* "La mediación mosaica desune todos los datos, los desarticula y los presenta sin discriminación unos junto a los otros; se esfuerza en que las posiciones relativas de los componentes del sistema sean funcionales y no se produzcan inversiones en un orden de secuencias. Así, los hechos por heterogéneos que sean pueden integrarse en la misma definición de la realidad (Serrano 1978:26). Los códigos mosaicos imponen una visión fragmentada de la realidad. En la televisión la experiencia es mosaica: Los acontecimientos pueden ser desarticulados "en piezas", listos para sucederse los unos a los otros, sin respetar las secuencias temporales o espaciales.
- b) *Modelo de Mediación Jerárquica*. La inclusión (←) es la operación de los modelos jerárquicos; Para la representación jerárquica de la sociedad, los hechos aparecen contenidos los unos en los otros en un orden de implicación. "Al mediador le interesa el nivel de cada dato. El mundo se presenta estructurado por capas: para llegar al dato más profundo hay que atravesar todos los que se le superponen y no se pueden pasar de un hecho a otro sin tener en cuenta a los intermedios" (Serrano 1978: 66).
- c) *Modelo de Mediación Articular*. La reproducción del orden articular permite que los mediadores se puedan sustituir unos con otros, de esta forma la visión del mundo conserva el mismo orden inicial. Mediante este modelo las cosas son referidas al orden inminente que el mediador establece. La exclusión (] [) es la operación esencial de los modelos articulares El análisis articular infiere a partir de la observación del conjunto de movimientos efectuados por el mediador; Con los datos de la realidad, el código del sistema.
- d) *Modelo Latente o Abstracto*. Da referencia al uso de datos explícitos con el objeto de interesar al espectador en una realidad que de ellos se infiere. El mediador emplea un sistema de orden que posee carácter latente; Nunca muestra los criterios que emplea para clasificar la realidad porque para el propio mediador son inconscientes o desea mantenerlos ocultos. Éstos, transforman en funcional las apariencias irracionales, contradictorias o incomprensibles de la realidad.

Dado que las ideologías están orientadas hacia el control social del grupo, el modelo o los modelos deben ser simples y genéricos para que puedan ser aplicados a situaciones concretas.

3.6.5. Modelo de mediación de la televisión

Serrano considera que la televisión está comprometida con el cambio o la estabilidad social en cuanto productora de modelos de la realidad; que el modelo de orden que emplea la televisión para presentar los hechos, expresa una teoría del mundo real y de las finalidades del individuo y de la sociedad. "El modelo que está detrás de los hechos presentados en la televisión, permite comprender qué cambios –o qué perpetuaciones- de la concepción del mundo podemos atribuir al médium" (Serrano 1978:125).

Los medios de comunicación expresan sus puntos de vista sobre el orden de la sociedad a través del proceso de mediación de su actividad; controlar la forma de mediar, se considera que es aplicar el contenido de la realidad al modelo de orden y al tipo de significaciones que posteriormente son utilizados por el receptor de la información para comprender el presente y poder prever el futuro y, por lo tanto, para actuar.

En la televisión, el controlador se ve obligado a actuar como mediador, ya que "se reserva el hecho de establecer las correspondencias existentes entre el plano de los hechos y el plano de los principios, dejando en libertad los principios y los hechos que tienen derecho a asomarse a la pequeña pantalla" (Serrano 1978:145); En este sentido, el controlador es quien decide cual es la información que se va a presentar en la pantalla. La televisión trata de reproducir con cualquier hecho y cualquier idea un modelo estable de la visión del mundo.

La forma de mediar más característica de la televisión es la mediación latente. El análisis de las estructuras latentes de la TV, muestra que la realidad está dividida entre situaciones llamadas a durar (vigentes) y situaciones efímeras (no vigentes).

Se consideran vigentes las situaciones que pueden tener consecuencias sobre el mundo, ya sea para alterarlo o para mantenerlo; carecen de vigencia las situaciones que se presentan como incapaces de afectar el estado actual del mundo. Serrano considera que la mediación que lleva a cabo la televisión, consiste en proporcionar un modelo de razonamiento que cumpla con las siguientes características:

1. Respete el principio de no-contradicción, condición de nuestras propias estructuras de orden.
2. Elimine la necesidad de mostrar la contradicción del mundo.
3. Permita la inclusión de todo género de acontecimientos, situaciones o ideas, sin llevar a cabo una exclusión en el ámbito de contenido.

Estas constricciones socio-culturales le son impuestas al médium por la sociedad que lo usa y a la que está dirigida su actividad.

El modelo de mediación adoptado por la televisión es el del razonamiento disociativo; éste aparece con el siguiente modelo: "Si (no x) y (x) son contradictorios, se excluye que puedan pertenecer a la misma realidad". El esquema de representación es el siguiente:

R : [(x) // (no x)]

En la misma realidad, dos cosas que se niegan no pueden estar una junto a la otra.

Luego (x) = no (no x)
(no x) = no (x)

Por lo tanto la presencia de una en la realidad supone la no presencia de su contraria.

Es así que [(x), (no x)]

Es así que se dan al mismo tiempo las dos cosas que se niegan mutuamente.

Luego R1: (x) \longleftrightarrow 0
R2: (no x) \longleftrightarrow 0

Luego la subsistencia de ambas implica que existen al menos dos realidades.

Siendo 0 la categoría vacía, la "carencia" que indica la ausencia de toda realidad expresable y de toda representación.

Un ejemplo es cuando la televisión trata el problema del hambre en los niños del tercer mundo (referido a Biafra) y de la saciedad (referida a las comidas enlatadas para gatos y perros). En uno y otro caso, el punto de vista está centrado en los hábitos alimenticios del hombre y el referente es "abundancia // subdesarrollo"; En el modelo, su oposición no es inevitable, pero basta con que la representación introduzca cuantas dimensiones hagan falta para que el hambre humana y la saciedad canina nunca lleguen a chocar por mucho que se entrecrucen. En un mundo multidimensional, el hambre no es la falta de algo, sino la existencia de una afirmación respecto a la única ausencia: el vacío; éste, igualmente sirve al referente para afirmar la saciedad.

Se concluye que el modelo de mediación que se ha adoptado para controlar la televisión, elimina la conciencia de la contradicción mediante un sistema de orden próximo basado en la disociación y, que quién impone la forma de mediación a la televisión, es la sociedad con sus valores.

3.7. CONCLUSIONES

La Teoría General de Sistemas ha permitido ubicar el modelo dialéctico para el estudio de los sistemas de comunicación como uno integrado por componentes: actores, instrumentos, expresiones y representaciones que establecen una relación con el sistema social, cultural e histórico, a través de los datos de referencia y de las prácticas que afectan a los componentes del sistema comunicativo. Éste modelo de comunicación sistémico nos permite conocer el proceso de comunicación y sus componentes en una forma más completa, ya que hasta hace poco tiempo se consideraba que la relación era vertical, de los medios de comunicación a las personas. A través de la Comunicación Educativa hemos podido conocer sus características: Desde una perspectiva histórica, su surgimiento; desde una perspectiva social, su forma enculturadora de la sociedad en la que se produce y la

práctica social que se realiza en las escuelas; En el ámbito estructural se organiza en niveles, y las formas en que se realiza son (de individuo a individuo, en grupo, por redes o masiva) por los tipos, en público y privado y, por la forma en que se produce socialmente, en institucional o no institucional.

En el apartado correspondiente al conocimiento del cambio del entorno social a través de los medios de comunicación, pudimos conocer los modelos comunicativos que toman en cuenta los procesos de mediación, las características que se tienen en cuenta en la elaboración de los productos comunicativos y las mediaciones que intervienen en la representación social (cognitiva y estructural).

La Teoría de la Mediación Social tuvo la finalidad de ubicar los diferentes modelos de mediación, una clasificación de *los media* según las características de sus lenguajes, las tres formas de empleo de la comunicación y el modelo de mediación de la televisión.

Con el estudio de las distintas teorías desarrolladas nos hemos percatado que la relación que establecen los alumnos con los medios de comunicación no se presenta en forma lineal ni directa y que es objeto de dos tipos de mediaciones la estructural y la cognitiva.

CAPITULO 4

METODOLOGÍA

4.1. INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA

En las ciencias sociales se realizan investigaciones a partir de dos perspectivas teóricas: la Teoría Positivista y la Teoría de la Crítica Social.

La primera, basa sus investigaciones en los métodos cuantitativos; en ellos, se subraya la fiabilidad de las mediciones, el análisis de las partes o componentes de los fenómenos y las variables del resultado; estos métodos tienen su origen en las Ciencias Naturales, donde se da por supuesto la uniformidad de la naturaleza, con ellos se tiende a hermanar y homogeneizar los conocimientos a través de leyes universales que sirven para explicar y predecir los cambios que se dan y que son su foco de atención.

A mediados del siglo XIX, Augusto Comte, propuso una ciencia positivista de la sociedad, modelada a partir de las ciencias físicas. El supuesto de la uniformidad de la naturaleza es tomado de las ciencias naturales por las ciencias sociales, positivista y conductista.

El conductismo tiene como finalidad la búsqueda de leyes universales de la conducta humana, su atención es hacia los comportamientos observables y su afán es por la precisión y cuantificación de las acciones y comportamientos.

El modelo conductista y cuantitativo supone una aceptación de los supuestos mecanicistas, estáticos y ahistóricos propios del paradigma positivista. Una fundamentación similar es lo que permite pensar que los individuos pueden ser estudiados de modo objetivo mediante análisis empíricos o diseños experimentales. Implícitamente admiten, asimismo que la selección y organización de los datos puede hacerse aislando e ignorando el contexto social y cultural en el que se producen y obtienen (Goetz, 1988:12).

La segunda perspectiva teórica, la "Crítica Social" surge como una alternativa a esa concepción de la realidad y de las ciencias sociales, argumenta la falta de análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales en las que se producen los datos, no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos; así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las condiciones que deciden sus conductas y de los resultados tal y como ellos mismos los perciben. Con esta teoría surge una nueva perspectiva en investigación *La Interpretación*.

La escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y de la situación en general. (Goetz, 1988:13).

Los seres humanos -según esta perspectiva- crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente; en este sentido, nuestras acciones también están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con que nos relacionamos.

Un análisis crucial para la investigación interpretativa es la distinción entre conducta (acto físico) y acción (conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa); en este sentido, el objeto de la investigación interpretativa es la acción y no la conducta. "Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado" (Erickson, F. 1989:214).

Las investigaciones etnográficas son unas de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reconstructiva de la realidad; éstas, vienen utilizándose en la actualidad como término para definir tanto las etnografías como la llamada investigación

cualitativa, de campo, antropológica, naturalista, fenomenológica, interaccionista, interpretativa, estudio de caso, por mencionar sólo algunas.

Para la realización práctica de sus estudios, la investigación etnográfica recurre a los métodos cualitativos, en éstos se utilizan como criterio básico de validez, los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores.

4.2. ESTUDIO DE CASO

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa utilizado en las ciencias sociales y es un estudio de la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto para llegar mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y de la toma de decisión que se requiere en la situación estudiada. Martínez lo define en la siguiente forma:

El estudio de casos es una narración que nos proporciona información contextualizada sobre un determinado sujeto, realidad, acontecimiento o hecho que tiene como finalidad implicar a un sujeto y/o grupo en el estudio del asunto presentado, de manera que se llegue a la elaboración de una descripción diagnóstica de la situación, a la identificación de los problemas y a la propuesta de decisiones, de métodos para implementarlas, de estrategias y recursos para la solución de los problemas y de sistemas de evaluación para controlar los resultados. Finalmente, es preciso que el caso llame la atención y solicite la reflexión sobre algún aspecto teórico, es decir se debe justificar, es un caso de algo. (Martínez 1995:24).

Consideramos que el *estudio de casos* es el método de investigación más adecuado para llevar a cabo un estudio sobre la mediación cognitiva que establecen los alumnos de telesecundaria con los medios de comunicación educativa (programas televisivos y libro de Conceptos Básicos), ya que este método nos permite estudiar la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto.

Martínez propone un decálogo operativo para llevar a cabo la investigación de estudio de casos; delante de cada punto, desarrollaremos la forma en que nosotros hemos ido cubriendo cada uno de los pasos.

1. Estudiar el caso planteado situándolo dentro del contexto específico o en el que tiene lugar; esto lo hicimos desarrollando el marco referencial en el trabajo.
2. Analizar el caso desde distintas perspectivas tratando de señalar las principales variables que actúan como descriptores de la situación planteada. Al elaborar nuestro proyecto de investigación analizamos el caso desde diversos aspectos y decidimos que es la mediación cognitiva que hacen los alumnos con los medios de comunicación, la que nos interesa investigar, porque a través de éste conocimiento en la investigación, en un primer momento y después de los maestros y personal directivo, que se pueden plantear estrategias que nos permitan lograr un mejor aprendizaje en los alumnos.
3. Identificar la información adicional que se requiere para conocer el caso con detenimiento e indicar los principales datos que sería necesario recabar. La información que consideramos necesario investigar en un primer momento, fue el planteamiento teórico pedagógico en el que se sustenta el modelo educativo de telesecundaria, y en un segundo momento sustentar teóricamente la mediación cognitiva que establecen los individuos con los medios de comunicación educativa; posteriormente, a través de la técnica de grupos de discusión, conocer cuál es la mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación, programas televisivos y libro de conceptos básicos.
4. Detectar los puntos fuertes y débiles de la situación, así como las interacciones que se producen entre ellos, los roles más significativos, los planteamientos teóricos e ideológicos desde los que se plantean las intervenciones que entran en juego en el caso; finalmente, partiendo de estas consideraciones, enumerar los problemas planteados, estableciendo una jerarquía en razón de su importancia y/o urgencia; este apartado se cubrió al elaborar el proyecto de investigación.
5. Estudiar separadamente cada uno de los problemas describiendo los principales cambios que es preciso llevar a cabo para, en cada situación, solucionar cada uno de

los seleccionados; este paso y los siguientes se cubrirán al realizar la investigación de campo y conocer los resultados.

6. Generar diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios.
7. Estudiar los pros y los contras de cada una de las alternativas y establecer un proceso de selección hasta llegar a un par de decisiones, eligiendo la que presente mayor coherencia con los fines establecidos, sea factible y conlleve el menor número de dificultades y efectos negativos. La alternativa que proponemos al problema planteado es la de un curso taller dirigido a los maestros.
8. Implementar la decisión tomada señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo. Los aspectos del curso taller han sido desarrollados en la propuesta.
9. Determinar el procedimiento con el que se realizará la evaluación de la decisión adoptada y sus efectos.
10. Reflexionar sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado.

4.3. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

Las técnicas de investigación se clasifican como cualitativas o cuantitativas; para estudiar la realidad, las primeras se centran en el lenguaje y la observación e intentan describir a las personas en situaciones naturales; en contraste, la línea cuantitativa tiene como origen una tradición académica que deposita su fé en los números que representan opiniones o conceptos. La técnica de grupo de discusión, es una forma básica del enfoque cualitativo en la investigación social.

Los grupos de discusión producen material cualitativo, ya que aportan conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes; tales resultados se obtienen mediante preguntas abiertas en las que los participantes pueden escoger la manera de contestar, y también mediante la observación de los participantes durante la discusión grupal. El grupo de discusión presenta un clima de naturalidad en el que los participantes "son influidos por, e influyen en" el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida

real. El investigador cumple varias funciones en el grupo de discusión: modera, escucha, observa y eventualmente analiza un proceso inductivo.

El grupo de discusión en sus inicios, comenzó imitando parcialmente al grupo terapéutico. El moderador —figura del psicoanalista— interpretaba los fenómenos producidos en el grupo como “emergentes situacionales” vistos desde la “microsituación” de ese grupo. Los resultados de tal interpretación sólo podían relacionarse con la investigación de la cual partían. Si se ponían en relación con la “macrosituación social” a la que pertenecían los participantes del (los) grupo(s) la mirada del psicoanalista se volvía insuficiente para la comprensión de los procesos sociales. Los sociólogos se debían hacer cargo de esta tarea, a condición de adquirir el bagaje teórico y práctico pertinente.

En los últimos años, la técnica de grupo de discusión ha tenido diversas aplicaciones: en la investigación de mercados, para evaluar anuncios de televisión, como estrategia en la mercadotecnia de productos, en instituciones educativas, entre otras.

El grupo de discusión se considera como un procedimiento muy apropiado cuando el objetivo es explicar como percibe la gente una experiencia, una idea o un hecho. Se considera al grupo de discusión como un espacio donde es posible intercambiar opiniones sobre un hecho en particular, pero durante este cambio de opiniones los interlocutores se influyen unos a otros con sus comentarios en el curso de la discusión, por lo tanto las opiniones del individuo pueden cambiar, esto se considera un proceso normal ya que es a través de escuchar las opiniones de otros que nos formamos nuestro punto de vista personal. Richard A. Krueger define al grupo de discusión como:

Una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información en un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen de la discusión. (Krueger 1988:24).

En lo referente al tamaño del grupo, Ibáñez -a diferencia de Krueger- señala que el tamaño se sitúa entre los cinco y diez actuantes, ya que considera que a partir de cinco, el grupo puede funcionar, puesto que el número de canales de comunicación es aceptable, pero hace la aclaración que va a depender de la investigación de la que se trate y de los posibles grupos que se puedan articular para definir el número de actuantes que integren un grupo. De acuerdo con Krueger los grupos de discusión tienen cinco características o rasgos; estas características se relacionan con los elementos componentes del grupo:

- (a) Personas
- (b) Que poseen ciertas características
- (c) Ofrecen datos
- (d) De naturaleza cualitativa
- (e) En una conversación guiada

Los temas a tratar en un grupo de discusión deben ser cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano; este análisis debe incluir un estudio a profundidad del hecho, experiencia o tópico, con el objeto de describir el entorno de la experiencia y los ingredientes o componentes de ésta. Las preguntas se deben encuadrar en un contexto que sea comprensible y lógico para el participante; éstas deben ser estructuradas en una secuencia lógica y natural; el guión de la entrevista debe ser memorizada por el moderador y éste no hace presiones para que el grupo alcance un consenso, en lugar de ello, su atención se concentra en comprender los procesos mentales seguidos por los participantes cuando desarrollan los temas de discusión.

Los grupos de discusión ofrecen varias ventajas, como por ejemplo:

- 1) Que la técnica es un método de investigación social que en esencia recoge datos de la vida real en un entorno social.
- 2) Es flexible ya que permite al moderador desviarse del guión, para explorar cosas inesperadas del discurso grupal.
- 3) Posee una gran validez subjetiva.

- 4) Ofrece resultados rápidos.
- 5) Tiene costos reducidos.

El proceso de investigación mediante grupos de discusión

Una investigación mediante grupos de discusión consta de tres fases: el diseño del estudio, la realización de las entrevistas y el análisis y la redacción del informe de los resultados a partir de los datos recogidos. Dentro de cada una de estas fases, hay varias tareas que requieren ser planificadas y ejecutadas.

En la fase del diseño el investigador tiene que tener en cuenta cuáles son los objetivos del estudio y quienes son los destinatarios del informe.

La fase de conducción de grupos se compone de tres tareas distintas, éstas son: desarrollar las preguntas, dominar las técnicas de moderación y seleccionar a los participantes; una vez concluidos estos tres requisitos se podrán realizar las entrevistas grupales.

La fase de análisis / redacción del informe es el punto final del proceso de investigación; los datos son analizados y a continuación se elabora un informe.

La fase del diseño de investigación

De acuerdo con Jesús Ibáñez, la etapa del diseño atraviesa todo el proceso de investigación ya que éste está regulado por la estrategia del sujeto del investigador y esa estrategia no deja de operar.

El diseño se inicia reflexionando sobre el propósito sobre el que se hace el estudio; a continuación se organizan dichas reflexiones en una forma lógica y secuencial, se sugiere al investigador que redacte por escrito de forma tan precisa como le sea posible una descripción del problema que le ocupa y los fines que persigue el estudio.

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, el investigador determinará quienes le pueden aportar la información buscada; Para ello, es fundamental definir con precisión quienes componen la población objeto de estudio para poder llevar a cabo la investigación.

Richard A. Krueger sugiere al investigador redactar una descripción del problema y un anteproyecto de investigación; éste anteproyecto debería reflejar que procedimientos se van a seguir; dentro del proyecto se plantea el desarrollo de una planificación cronológica como de una planificación presupuestaria.

Un plan cronológico debe contener los siguientes elementos: fechas, fases, personas responsables, ayudantes y comentarios diversos. El plan cronológico se representa en un calendario con las distintas fases ordenadas secuencialmente y junto a la identificación de las tareas que deberán ser complementadas por los diversos individuos.

El plan presupuestario es un resumen de los costos del proyecto que complementa el plan cronológico y ofrece información adicional sobre la cantidad de tiempo, trabajo y dinero que serán necesarios.

Las preguntas en el grupo de discusión

En un grupo de discusión las preguntas constituyen la esencia de la entrevista; deben aparentar ser espontáneas, pero deben ser cuidadosamente seleccionadas, y enunciadas de modo tal que hagan surgir la máxima cantidad de información.

Krueger nos sugiere que una entrevista incluya menos de diez preguntas y a menudo cinco o seis en total; Considera que con éstas es suficiente, ya que cuando son planteadas en un entorno grupal la discusión puede alargarse durante varias horas; Ello lo explica en parte debido a la naturaleza de las preguntas y de los procesos cognitivos del ser humano. A medida que los participantes responden a las preguntas, sus respuestas inducen nuevas ideas o asociaciones en el resto de los presentes; éstas respuestas sirven como señales que despiertan nuevas ideas en los demás participantes y éstas nuevas ideas se consideran necesarias para explorar toda la gama de opiniones.

En los grupos de discusión se usan preguntas abiertas, ya que éstas permiten al sujeto determinar él mismo la dirección de su respuesta. La mayor ventaja de la pregunta abierta es que revela lo que el entrevistado piensa, en lugar de revelar lo que el entrevistado sospecha que el entrevistado piensa; sin embargo, se sugiere que al final de la entrevista se utilicen preguntas cerradas; las preguntas dicotómicas y los ¿por qué? deben evitarse.

Se aconseja ofrecer a cada participante, información básica, consistente en el propósito del estudio para minimizar supuestos tácitos, ya que en toda situación de entrevista, los entrevistados realizan supuestos sobre la naturaleza de las preguntas y responden en consonancia con éstos.

Es necesario establecer el contexto para las preguntas, de tal modo que los participantes se hallen mentalmente preparados para responder; ello se consigue mediante los comentarios introductorios por parte del investigador y también a través de las primeras preguntas que se dirigen al grupo; se sugiere presentar al inicio de la entrevista un corto cuestionario escrito para ayudar a centrar eficazmente la atención sobre el tópico que es objeto de la discusión.

Las preguntas deben estar ordenadas en una forma que les parezca lógica a los participantes; el procedimiento más común consiste en ir desde lo general a lo específico.

Se aconseja llevar a cabo una prueba piloto; tras ésta experiencia, el moderador deberá reflexionar una vez más sobre la ordenación y la redacción de las preguntas, también deberá tener en cuenta el aspecto de la habitación, la composición de los participantes y los procedimientos que ha utilizado para animar la discusión de los participantes; finalmente, un procedimiento que puede ser utilizado, es el de observar los comentarios posteriores a la sesión por parte de los entrevistados.

Guía de entrevista de la investigación Los medios de comunicación educativa y su mediación cognoscitiva.

En telesecundaria, durante una sesión de aprendizaje, se consideran como emisores de la información, al programa de televisión y Libro de Conceptos Básicos, y al alumno, como receptor de la información. Una problemática que hemos detectado es que los maestros piensan que al observar el programa de televisión y hacer la lectura del Libro de Conceptos Básicos, el alumno aprende los temas tratados; sin embargo, notamos que al resolver las actividades de su Guía de Aprendizaje², el alumno tiende a copiar la clave que se le proporciona al final de la lección³, y no desarrolla muchas veces las actividades con la información proporcionada por los medios de comunicación.

Ante ésta problemática creemos necesario llevar a cabo una investigación para conocer ¿Cuál es la mediación cognitiva que establecen los alumnos de Telesecundaria con los medios de comunicación educativa (programas televisivos y libro de Conceptos Básicos)? Para ello utilizaremos la técnica de grupo de discusión; Es necesario aclarar que esta investigación solamente contempla a los alumnos de primer grado, ya que se considera que son la población que nos podrá arrojar datos importantes sobre nuestra investigación, porque son alumnos que se incorporan a esta nueva modalidad educativa.

Se llevará a cabo una prueba piloto de la entrevista para conocer si las preguntas que hemos planteado son entendibles para los alumnos y podremos obtener la información que necesitamos, de no ser así, se corregirán las preguntas o los aspectos que nos puedan estar afectando la entrevista como pueden ser el lugar o el procedimiento de la entrevista, entre otros.

Al inicio de la entrevista, se les pedirá a los alumnos que elaboren una lista de los programas de televisión que más les gustan de las diferentes materias que cursan, con el fin de centrar la atención sobre los medios de comunicación.

² Se considera el instrumento organizador del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde lleva a cabo el análisis y síntesis de la información, proporcionada a través del televisor y del libro de Conceptos Básicos.

³ - Esta tiene como finalidad que el alumno evalúe su trabajo y revise si sus respuestas fueron las adecuadas.

Guión de la entrevista:

1. ¿Qué información o conocimiento tienen acerca del tema que se va a tratar en clase?
2. ¿Qué es lo que más recuerdan del programa televisivo?
3. ¿Qué es lo que más recuerdan de la lectura de la sesión de aprendizaje del libro de Conceptos Básicos?
4. Después de observar el programa televisivo y leer el libro de Conceptos Básicos ¿Qué conocimiento obtuvieron del tema?
5. ¿La información de la transmisión televisiva y la lectura del libro Conceptos Básicos, cambiaron las ideas o conocimientos que ustedes tenían del tema tratado? ¿Por qué?
6. ¿Qué utilidad tiene para ustedes la información que obtuvieron?
7. ¿Qué relación establecen con su vida diaria la información proporcionada por el programa televisivo y el libro de Conceptos Básicos?

Es necesario aclarar que durante la prueba piloto, nos percatamos que las preguntas iniciales no nos arrojaban los datos que nosotros esperábamos, por lo que las reestructuramos; así como el espacio y el proceso que habíamos planteado; Primero reunimos a los alumnos para preguntarles qué conocimientos tenían sobre el tema que se trataría en clase; posteriormente, fueron a su grupo y se incorporaron al trabajo del aula; al término de la sesión les pedimos que se incorporaran nuevamente al grupo de discusión y continuamos con las siguientes preguntas. Este procedimiento nos proporcionó mejores resultados que hacer las preguntas generales sobre todas las materias. Es importante mencionar que los alumnos tenían sólo cinco días de trabajar con toda la metodología de telesecundaria, ya que la escuela no contaba con sesiones televisivas desde el inicio del ciclo escolar, por lo que los alumnos trabajaron con la información que era proporcionada por los maestros y con el libro de Conceptos Básicos; en este sentido, consideramos que esto puede afectar en cierta forma las respuestas proporcionadas, ya que es poco tiempo de integrar al proceso educativo los dos medios de comunicación programa televisivo y libro de Conceptos Básicos.

Técnicas de Moderación

El grupo de discusión se desarrolla en parte, a la labor del moderador, por lo que es necesario que el moderador esté familiarizado con los procesos grupales; debe saber cuándo dar por finalizado un tema y tocar el siguiente punto, pero sin hacerlo prematuramente; otra característica que debe tener, es una base adecuada de conocimientos sobre el tema -objeto de discusión- para poder juzgar todos los comentarios con una cierta perspectiva y hacer hincapié en las áreas que sean más importantes. "El moderador se ocupa principalmente de guiar la conversación, de mantener la fluidez del discurso y tomará muy pocas anotaciones. Las notas que toma el moderador les servirán para identificar aspectos sobre los cuales regresar" (Krueger 1988:79).

Los moderadores deben estar mentalmente despejados y libres de distracciones, ansiedad o preocupaciones que puedan limitar su capacidad de pensar con rapidez y precisión; Moderar una discusión grupal requiere concentración y una escucha atenta.

Krueger sugiere mantener una conversación corta justo antes de comenzar la discusión grupal propiamente dicha, hablando espontánea e informalmente sobre asuntos de poca importancia, con la finalidad de crear un ambiente amistoso, cálido y comfortable.

Las sesiones de grupo de discusión son registradas de dos formas: mediante un magnetofón y por medio de anotaciones tomadas por el moderador; Éstas no deberán desvirtuar la espontaneidad de la entrevista. La necesidad de grabar la conversación debe ser comentada abiertamente al inicio de la discusión y la grabadora será presentada como una herramienta que nos ayudará a recordar todos los comentarios que hagan los participantes; a continuación se solicita a los asistentes que hablen de uno en uno para evitar cacofonías en la grabación.

El esquema que se recomienda para iniciar una discusión grupal cubre los siguientes puntos:

1. La bienvenida
2. Revisión general del tema a tratar
3. Las normas básicas
4. La primera pregunta

Lo que sigue, es desarrollado de los puntos comentados, aplicados en nuestra investigación:

“Buenos días y bienvenidos a la reunión. Les agradezco que hayan aceptado la invitación y se unan a éste grupo, estamos intentado obtener información acerca del conocimiento que adquieren con los medios de comunicación educativa en telesecundaria, por ello, hemos invitado a algunos alumnos que estudian en ésta institución, para que nos comenten sus puntos de vista y sus ideas; Nos interesa saber lo que piensan, porque sus ideas son representativas de las ideas de otros alumnos; no hay respuestas *correctas* o *equivocadas*, simplemente puntos de vista que pueden ser muy distintos entre sí; por favor, traten de sentirse completamente libres de comentar sus puntos de vista, incluso si difieren de lo que otros hayan dicho”

“Antes de comenzar, permítanme que les dé algunas indicaciones generales; traten de hablar de uno en uno, estamos grabando la sesión porque no queremos olvidar ninguno de sus comentarios, y si hay varias personas hablando al mismo tiempo, no se distinguirán sus comentarios en la grabación y perderemos parte de la conversación; nos citaremos por nuestros nombres, pero en ningún caso citaremos sus nombres asociados a comentario alguno en nuestro informe final; pueden estar seguros que lo que digan será estrictamente confidencial; quiero insistir que estamos igualmente interesados en los comentarios negativos como en los positivos; ésta reunión durará aproximadamente una hora”.

Krueger sugiere dos técnicas para su utilización por el moderador; Éstas son la de pausa y la petición de ampliación; Considera éstas técnicas muy útiles para obtener información adicional de los participantes. La pausa de cinco segundos se utiliza con mayor frecuencia tras un comentario individual; ésta, corta pausa a menudo hace surgir puntos de vista alternativos, o bien, muestras de acuerdo con la posición previamente expresada. La

segunda técnica es la petición de ampliación, una petición de información adicional; cuando las personas hacen comentarios vagos que pueden tener varios significados, o bien a decir "sí estoy de acuerdo" la ampliación es una técnica efectiva para licitar información adicional.

El moderador dispone de varias opciones para concluir la reunión; el procedimiento más común consiste en agradecer a los participantes su participación; otra alternativa es la de resumir brevemente los principales puntos de vista y pedir a los participantes que juzguen si han sido recogidos fielmente; otra táctica es la de describir el propósito del estudio y lanzar a continuación a los participantes una pregunta abierta. ¿Les gustaría añadir otra idea? ¿Hay algo que se les haya olvidado comentar? .

Los participantes en el grupo de discusión

Para determinar a quién se tiene que convocar a un grupo de discusión, se deben tener en cuenta los objetivos de la investigación.

El grupo de discusión se caracteriza por ser homogéneo, pero conservando al mismo tiempo una heterogeneidad suficiente para permitir un contraste de opiniones, se busca homogeneidad en cuanto a ocupación, clase social, nivel educativo, edad, cultura o características familiares.

Krueger sugiere planificar cuatro sesiones de grupos de discusión por segmento de población y modificar posteriormente ese número en función de las necesidades. Si nada nuevo surge durante la tercera sesión entonces el cuarto podrá cancelarse; cuando se dé redundancia sobre el tema, se considera que es tiempo de acabar con las entrevistas y de escribir el informe.

Análisis de los datos en los grupos de discusión

“El análisis de datos consiste en examinar, categorizar, tabular o reorganizar de alguna manera la evidencia empírica de modo que de cuenta de los propósitos iniciales del estudio” (Krueger 1988:109). Se considera que el análisis de los datos, inicia volviendo la vista hacia los objetivos del estudio y a partir de éstos se analizan.

El proceso de análisis gira en torno a la profundidad que debe tener éste; Krueger lo representa a través de una gráfica como una línea continua de profundidad que iría desde la simple presentación directa de los datos hasta la interpretación de éstos:

Continuo de profundidad de análisis

Datos directos ← ————— → Frases descriptivas ← ————— → Interpretación

En uno de los polos se presentan los datos directos que consisten en reproducir fielmente las afirmaciones realizadas por los miembros del grupo de discusión, a medida que responden a cada uno de los temas que se abordan en la conversación.

A medio camino del continuo, estarían las afirmaciones descriptivas que consisten en resúmenes de las respuestas de los participantes; el investigador se plantea ofrecer breves descripciones basadas en los datos directos y seguidas de ejemplos ilustrativos de éstos. El estilo descriptivo busca facilitar la tarea del lector ofreciéndole únicamente las citas más frecuentes o significativas; los criterios de selección deben ser determinados por los objetivos del estudio.

El nivel interpretativo exige el esfuerzo más importante por parte del investigador; éste se apoya en el proceso descriptivo, pero ofrece el significado de los datos en lugar de un resumen de éstos y apunta hacia la comprensión.

Una característica que debe tener el proceso de análisis, es que debe ser sistemático y verificable. Sistemático en el sentido de que debe seguir un proceso secuencial, y verificable, en el sentido de que otro investigador debería llegar a conclusiones similares usando los documentos disponibles y los datos directos.

El proceso de análisis implica tomar en cuenta las palabras, el tono de voz, el contexto, la comunicación no verbal, etcétera.

El proceso de análisis debe comenzar desde la plática de presentación con los participantes; cuando éstos hayan abandonado el lugar de reunión, se sugiere que el moderador se retire a un lugar aislado y dé inicio a la sesión de preanálisis, anotando comentarios resumidos y, enseguida, escuchar toda la cinta para escribir un resumen más completo de la conversación; el proceso continúa cuando se reúnen todos los resúmenes preliminares, las grabaciones, los guiones de entrevista, los datos demográficos de los participantes y las transcripciones de las conversaciones.

Krueger nos menciona algunas sugerencias para realizar un análisis del discurso.

1. Se leen todos los resúmenes, uno tras otro, tomando notas sobre posibles tendencias y líneas de opinión; se relacionarán todas las opiniones importantes por la frecuencia o intensidad con que hayan sido expresadas.
2. Se leen las transcripciones y se marcan las secciones que se refieren a cada pregunta concreta del guión de la entrevista y se marcan los comentarios que pueden ser utilizados como cita textual.
3. Se escuchan las cintas o se leen las transcripciones, concentrándose en un tema cada vez, cuando todas las respuestas a una pregunta hayan sido examinadas; el analista preparará un breve esquema que resuma cómo transcurrió la discusión sobre ese tema.

Se recomienda que mientras se realiza el análisis, se tengan en cuenta cinco factores:

- a. *Las palabras.* El investigador deberá reflexionar sobre las palabras utilizadas efectivamente por los participantes, como sobre el significado de tales palabras; en ocasiones puede realizar un recuento de la frecuencia de aparición de las palabras más utilizadas, agregar juntos conceptos similares u organizar respuestas en un continuo o bien en categorías.
 - b. *El contexto.* Las respuestas de los participantes siempre son ocasionadas por un estímulo (una pregunta realizada por el moderador, o un comentario de otro participante) El analista deberá examinar el contexto para localizar el estímulo e interpretar el comentario a la luz de dicho contexto.
 - c. *Consistencia interna.* Los participantes en un grupo de discusión modifican e incluso en ocasiones, dan la vuelta a sus posiciones tras haber interactuado con otros. Cuando hay cambios de opinión, el investigador generalmente traza la evolución que siguió el flujo del discurso para determinar causas que puedan explicar dichos cambios; éstas evoluciones han de ser registradas, ya que pueden cobrar relevancia en el informe final, si los cambios de opinión fueran importantes para los objetivos de estudio.
 - d. *Grado de imprecisión de las respuestas.* Las respuestas concretas, basadas en experiencias reales deben tener un mayor peso en el análisis que las respuestas vagas e impersonales.
 - e. *Ideas básicas.* El investigador puede llegar a enfrentarse a tal multitud de comentarios y detalles que llegue a perder de vista las tendencias o ideas básicas que vertebran todo el discurso del grupo; Tras finalizar el análisis, el investigador podría dejar a un lado el informe durante un cierto tiempo y anotar posteriormente los tres o cuatro hallazgos más importantes.
4. Recordar los objetivos del estudio. El investigador debe reflexionar sobre los objetivos del estudio y sobre la información que se necesita; el tipo de informe y la

perspectiva que ha de tener éste, guiarán el proceso de análisis; los informes de los grupos de discusión caen típicamente dentro de tres categorías:

- a) Breves informes orales que presentan los hallazgos claves.
- b) Informes descriptivos (orales y/o escritos) que resumen los comentarios u observaciones de los participantes.
- c) Informes analíticos (orales y/o escritos) que presentan los hallazgos y las tendencias fundamentales e incluyen asimismo, comentarios seleccionados que sirven como ejemplos.

Es importante recordar que un aspecto a considerar durante el análisis es la comunicación no verbal en los grupos.

El investigador tiene el deber de presentar los puntos de vista de los participantes de manera imparcial y exacta, y para hacerlo, es lícito realizar algunos cambios menores en los enunciados de las declaraciones, siempre que su significado no se vea afectado.

El Informe

Los informes pueden ser presentados en diversas formas: por escrito u oralmente, complementados con audiovisuales, gráficos, fotografías, cintas de audio / vídeo, tablas o figuras, entre otras opciones disponibles. En el caso de esta investigación el informe que se realizará será el escrito.

Estructura del informe escrito

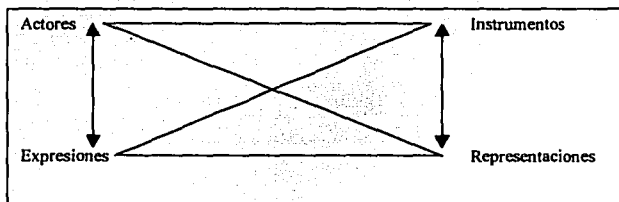
El esqueleto o estructura del informe está compuesto de los temas clave por los que se solicitó el estudio, o por las ideas básicas que han surgido en el discurso; Éstos temas o ideas, servirán como hilo conductor del informe escrito; Pueden ser escritos siguiendo diversos estilos o modelos; El primer estilo consiste en introducir el tema o idea básica y a continuación presentar todos los comentarios de los participantes (modelo de "datos directos"); el segundo estilo consiste en una descripción resumida seguida por citas ilustrativas (modelo descriptivo); el tercero ofrece citas ilustrativas seguidas por las

interpretaciones correspondientes (modelo interpretativo) Nuestro informe escrito sobre la mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación educativa en telesecundaria lo haremos basándonos en el modelo descriptivo.

4.4. APLICACIÓN DEL MODELO DIALÉCTICO DE COMUNICACIÓN EN LA TELESECUNDARIA (OBJETO DE NUESTRO ESTUDIO)

Utilizaremos el modelo dialéctico que propone Manuel Martín Serrano para el estudio de los sistemas de comunicación en su libro titulado "Teoría de la Comunicación, Epistemología y Análisis de la Referencia" con la finalidad de ubicar los elementos que integran el sistema de comunicación educativa en las aulas (objeto de estudio en nuestro análisis)

Componentes pertenecientes al sistema de comunicación



Actores

Martín Serrano distingue dos clases de actores:

- *Los actores que se sirven de la comunicación.* Considera que éstos son responsables de la información que circula en el sistema de comunicación y de su consumo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- *Los actores que sirven a la comunicación.* Son aquellos que ponen en circulación información elaborada por otros actores y consumida por terceros, siempre que su intervención afecte a los datos de referencia que le lleguen a Alter.

De acuerdo con esta distinción, consideramos que los actores que se sirven de la comunicación son los docentes ya que son los responsables de poner en circulación la información en el salón de clases y de su consumo, y son actores que sirven a la comunicación porque ponen en circulación la información contenida en los programas televisivos, en audiovisuales, en el libro de Conceptos Básicos u otra información que ellos consideren pertinente o apropiada para sus clases.

El maestro Héctor Jesús Torres Lima en su trabajo titulado "La Comunicación Educativa Hacia la Definición de su Objeto de Estudio", aplica el modelo dialéctico desarrollado por Manuel Martín Serrano a la comunicación educativa y considera que los actores desempeñan cuatro funciones: Actores mediadores, Actores emisores fuente, Actores receptores y Actores Controladores.

Los actores mediadores de la comunicación educativa son los que producen los materiales y los programas.

Los actores emisores fuente son los que sirven como fuentes de información, de quienes provienen las informaciones que son referentes de la comunicación educativa.

Los actores receptores son los que reciben un mensaje de comunicación educativa.

Los actores controladores son los que controlan el momento o la circunstancia de la recepción del mensaje de la comunicación educativa.

De acuerdo con esta clasificación consideramos que los actores que intervienen en el salón de clases son:

Los actores controladores que en este caso son los docentes ya que controlan el momento o la circunstancia de la recepción del mensaje de la televisión educativa dentro del salón de

clase y deciden si los alumnos observan el programa televisivo de la sesión o hacen otras actividades.

Los actores receptores son los alumnos, ya que viven la experiencia de recibir un mensaje de comunicación educativa, y son homogenizados en cuanto reciben todos un mismo programa televisivo en cada grado y en cada materia.

Instrumentos

Los instrumentos de la comunicación los ubicaremos a partir del área de Comunicación Educativa. De acuerdo con Torres Lima los instrumentos son los elementos tecnológicos que tienen como condición necesaria el empleo de electricidad y pueden apoyarse en los instrumentos biológicos y didácticos, pero también pueden coexistir con ellos.

Los Instrumentos Tecnológicos que se utilizan en el proceso de comunicación en el aula es el aparato de televisión y ocasionalmente la videocassetera.

Los Instrumentos Biológicos son los del profesor y el alumno: voz, ademanes, expresiones corporales y expresiones gestuales.

Los Instrumentos Didácticos que se utilizan son el gis, pizarrón, libros, lápiz, pluma, cuaderno y esquemas entre los principales.

Expresiones

En la Comunicación Educativa cualquier cosa que los actores de la comunicación consideren pertinente puede ser usada como sustancia expresiva siempre y cuando esa "cosa" (sustancia) sea capaz de contener información (los contenidos propios de la educación) a través de señales ajustadas a los rangos de percepción de los actores receptores (alumnos).

Las expresiones que identificamos en el salón de clase son las siguientes:

1. Sustancia expresiva proveniente de la naturaleza, empleadas en la clase.

Cuando el maestro o el alumno lleva material proveniente de la naturaleza para ejemplificar su clase por ejemplo encontramos en un salón el proceso de germinación de semillas en la materia de Biología y de Educación Tecnológica, otra cosa que encontramos fue que los alumnos llevaban desecho de materia orgánica para la elaboración de composta.

2. Sustancia expresiva con objetos fabricados

- Objetos producidos cuya principal función es comunicar: gises, pizarrón, cintas para cassette de audio y video, lápiz, pluma, carteles, cuaderno, hojas de papel, diferentes tipos de papel cascarón, crepe, lustre, etc.
- Objetos producidos para servir a otros usos no comunicativos, pero que se utilizan de manera secundaria para generar expresiones. En esta expresión encontramos el uso del uniforme por parte de los alumnos que los identifica como estudiantes de una escuela determinada y por otra parte la forma de vestir de la maestra.

3. Sustancia expresiva corporal.

Durante la clase el docente y el alumno realizan actos comunicativos con su cuerpo, cuando se mueven de determinada forma o hacen gestos de agrado o de aburrimiento ante determinadas actividades o materias, asimismo cuando comentan la información y aceptan la información que se les esta proporcionando o la ponen en duda.

Representaciones

Las representaciones en el campo de la comunicación actúan organizando un conjunto de datos de referencia proporcionados por el producto comunicativo, en un modelo que posee un sentido para el usuario o los usuarios de esa representación.

Serrano diferencia las representaciones según su uso:

- a. Representaciones que son modelos para la acción. Dan a la información un sentido que afecta el comportamiento y es adquirido por aprendizaje y esta muy interiorizada. Por ejemplo el alumno posee un modelo de representación que establece determinadas respuestas estudiar, hacer tareas, trabajar en clase en conexión con los estímulos generados por el maestro.
- b. Representaciones que son modelos para la cognición. Dan a la información un sentido que afecta el conocimiento. Por ejemplo el aprendizaje de las Matemáticas, la Física, la Química, la Biología se realizan por la adquisición de las representaciones específicas de sus respectivos lenguajes técnicos.
- c. Representaciones que son modelos intencionales. Afectan los juicios de valor, pone en relación los usos por unos u otros actores, con los efectos (materiales, sociales, políticos, cognitivos, estéticos, culturales) que se aspira a lograr mediante la comunicación.

La escuela promueve los aprendizajes que guían la acción, la cognición y la asignación de juicios de valor que la sociedad ha reconocido como importantes y necesarios para permanecer (productiva y reproductivamente) como grupo social diferenciado de otros.

La comunicación aporta datos de referencia para que susciten representaciones generales (accionales, cognitivas o intencionales); esas representaciones para que sean eficaces deben de contener un modelo dotado de sentido.

Cuando Ego recurre al empleo de expresiones comunicativas para introducir datos de referencia sobre sí mismo, sobre Alter, o sobre el entorno, pretende lograr que Alter se represente un modelo de acción, de cognición o de valoración a propósito de un

determinado referente. Para lograr este resultado, no es necesario que los datos de referencia aportados por el producto comunicativo contengan toda la información necesaria para que Alter elabore el modelo completo de representación que Ego aspira a inducirle; ni siquiera es siempre necesario que la organización de los datos de referencia explicita el sentido.

En la lección de historia "¿El hombre de las cavernas? Que tiene como intención didáctica que el alumno conozca la expansión del hombre en la tierra se menciona que se piensa que el hombre primitivo era un ser salvaje que no se diferenciaba de los animales pero que a través del programa de televisión se mostrará que, lejos de esto, la inventiva le llevó a crear organizaciones sociales y a manejar los primeros utensilios, consideramos que ésta es la representación que se pretende que el alumno elabore, para poder comprobar si efectivamente el alumno elabora esta representación hicimos la primera pregunta a los alumnos sobre los conocimientos que ellos tienen antes de realizar el trabajo con el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos.

Entrevistadora: -¿Qué saben acerca de los primeros hombres?

Edith: -Que ellos construían sus propias herramientas para poder cazar mejor y tener mejor condición de vida.

Alejandro: -De que antes ellos cazaban por su propia mano que no se juntaban en grupos para cazar los animales grandes.

Reynaldo: -Qué todavía no habían hecho nada de las herramientas...

Para conocer que representación elaboraron después de trabajar con los medios de comunicación realizamos la siguiente pregunta:

Entrevistadora: -¿Después de observar el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos, qué conocimientos obtuvieron del tema?

Erick: - Que se organizaban en grupos para poder cazar.

- Jacqueline: -Y que ya después tuvieron sus propias herramientas, las mujeres... éste...recogían fruta, cosecha, y agarraban hierbas para que se conservara prendido el fuego.
- Marisol: -Que las mujeres rejuntaban cosecha y hacían canastas.
- Luis: -Que cuando cambiaba el clima vivían en cuevas o cavernas.
- Alejandro: -Que los hombres se juntaban en grupos para cazar animales grandes.
- Marisol: -Que si querían sobrevivir tenían que juntarse en grupo.
- Alejandro: -También decía que cuando se fueron de allí de los territorios a Asia y Europa y que unos se fueron y en el clima frío se tuvieron que meter en las cuevas, y en las cuevas encontraron los restos de las fogatas que ellos prendían.
- Edith: -Este... y en las cuevas, allí vivían, allí trabajaban mejor y podían cazar mejor a los animales, ya sea en equipo... este... por ejemplo este...cuando mataban que un mamut, necesitaban llamar a toda su familia para poder matarlo y cocerlo y también comerlo.

Como podemos comprobar la representación que se perseguía que el alumno elaborara, se logró; lo podemos ver cuando los alumnos comentan que era necesario que se organizaran socialmente y que producían sus herramientas, asimismo porque cambiaron las ideas que tenían antes de la sesión de aprendizaje, esto lo podemos reafirmar con la siguiente pregunta:

- Entrevistadora: -¿Después de ver el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos, cambió la idea que tenían sobre el tema?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Qué fue lo que cambió?
- Alejandro: -Pues por decir, uno pensaba que uno sólo mataba a un animal grande y viendo ya el programa televisivo, nos dimos cuenta que era entre todos, que fue en grupo.

- Reynaldo: -Que se organizaban todos para que, así, todos lo mataban, así todos, entre varios.
- Entrevistadora: -¿Cambio alguna otra idea?
- Edith: -En que pensábamos que tal vez, este... nada más vivían así como en nuestros tiempos ahora, pero ellos tenían que pasar por climas templados a donde había hielo y unos morían y otros sobrevivían.
- Erick: -Que se enfrentaban a huracanes, cazaban mamuts, este que... de que como convivían ellos.
- Entrevistadora: -¿Y en los demás que ideas cambiaron?
- Reynaldo: -Que no nada más cazaban mamuts, sino muchos diferentes animales, chicos o grandes.

Para poder conocer con mayor exactitud cuáles fueron las representaciones que elaboraron con cada uno de los medios de comunicación, elaboramos una pregunta sobre cada uno de ellos; en primera instancia, nos referiremos al programa televisivo con la siguiente pregunta:

- Entrevistadora: -¿Qué es lo que más recuerdan de lo que vieron en la televisión?
- Erick: -Las ilustraciones (el alumno se refiere a las imágenes)
- Entrevistadora: -¿Cuáles imágenes?
- Erick: -De los hombres, como cazaban.
- Edith: -Como se trasladan de un lugar a otro.
- Alejandro: -Como vivían en condiciones frías.
- Entrevistadora: -¿Cómo se dieron cuenta que vivían en condiciones frías?
- Alejandro: -Pasaban por el hielo caminando.
- Luis: -Por todo el campo recolectaban frutas.
- Edith: -Como se vestían, también con las pieles de animales y lo que encontraban allí, ellos mismos lo fabricaban para poderse tapar y pasar; como había clima frío, ellos le quitaban la piel a los animales y se tapaban con ellas.
- Alejandro D: -Como los hombres cazaban a los animales para poder sobrevivir.
- Entrevistadora: -¿Cómo lo hacían?

- Marisol: -Con las armas que tenían (esta afirmación la hace con respecto a la participación de Alejandro y continúa con su comentario) Que comúnmente nosotros pensábamos que los primeros hombres vivían en cavernas y arrastrando un garrote.
- Alejandro: -En esos años fue 60,000 o 100,000 antes de nuestra era.
- Alejandro D: -Que gracias a los instrumentos, pudieron mejorar su vivienda.
- Jacqueline: -Que nosotros pensamos que vivían en cavernas y cuevas pero que vivían en techos comunes.
- Ramón: -...y que provocaron la extinción como los glaciares.
- Edith: -Que disminuía la recolección de cosas en temporadas de frío.
- Luis: -Que también, gracias a sus herramientas, les ayudó a facilitar la caza de los animales.
- Edith: -Que ellos habitaron gran parte de Europa y América, para poder sobrevivir.
- Marisol: -Y que cuando había una glaciación, los hombres y los animales iban al norte.
- Erick: -Que los glaciares cubrieron extensas áreas y se extendieron hasta ocupar buena parte del continente de Asia, Europa y América.
- Alejandro D: -Que las mujeres recolectaban frutas y verduras y...
- Erick: -(Interrumpe)...que buscando varios climas el hombre fue ocupando varios continentes.
- Alejandro: -Que su primera herramienta fue una piedra común.
- Marisol: -Que posteriormente, los instrumentos fueron perfeccionados.

Como podemos apreciar los alumnos han tenido una representación intencional del programa televisivo, ya que se pretendía que los alumnos tuvieran un conocimiento de la expansión del hombre en la tierra, que creó organizaciones sociales e inventó sus primeras herramientas.

Para reforzar esta representación, en la Guía de Aprendizaje se pide al alumno que comente con sus compañeros cómo elaboraron los primeros hombres sus herramientas. En la sección de lectura se pide que lea la lección ¿El hombre de las cavernas? en el libro Conceptos Básicos para que conozca porqué los hombres se dispersaron por muchas regiones de la tierra, y posteriormente, en el apartado de análisis y síntesis de la información, se le pide que señale en un mapa los principales sitios de hallazgos de las culturas paleolítica y mesolítica; después se le pide que ilumine las áreas donde se desarrollaron las glaciaciones y que lea unos enunciados y escriba si es verdadera ó falsa la información. Para concluir la lección, se le pide que observe una ilustración de una familia paleolítica y describa las funciones que está realizando cada miembro. En el apartado de evaluación, se le pregunta si tuvo problemas para ubicar los hallazgos arqueológicos; posteriormente se le proporciona la clave para que revise las respuestas de las oraciones y que compare si las respuestas son semejantes con las que anotó y por qué.

Como podemos observar la guía de aprendizaje y el libro Conceptos Básicos tienen la finalidad de reafirmar la información proporcionada por el programa televisivo y la representación que el alumno haga del tema, ya que todos son considerados como complementarios.

De acuerdo con la división que hace Manuel Martín Serrano de las representaciones que la persona elabora (accionales, cognitivas e intencionales) según su uso, podemos observar que el alumno ha realizado a través del trabajo con el programa televisivo, el libro de Conceptos Básicos y la Guía de aprendizaje, representaciones accionales y éstas las podemos apreciar con la pregunta ¿Qué relación tiene la información proporcionada por el programa televisivo y el libro de Conceptos Básicos con su vida diaria?

- Edith: -Pues sí se relaciona, porque los instrumentos que ellos fabricaron, nosotros los seguimos utilizando, ya sea igual o con otro nombre.
- Alejandro: -Reflexionar, para que, por decir, ellos se juntaban en grupos y nosotros también podemos juntarnos en grupos para estudiar, hacer trabajos...

Reynaldo: -(interrumpe a su compañero y agrega) ...o también para comer; uno va por esto, uno va por lo otro y así entre todos hacemos la comida.

Las representaciones accionales que los alumnos han elaborado a partir de la información proporcionada por el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos, tiene que ver con su vida cotidiana.

Dentro de las representaciones que los alumnos elaboran y que son modelos para la cognición encontramos en los grupos de discusión las referentes a las Matemáticas, la Biología, la Física y Química. Esto lo hicimos a través de la pregunta ¿Con los programas televisivos y el libro de Conceptos Básicos obtienen un mayor conocimiento acerca de los temas mencionados en las diferentes materias?

Alejandro: -Por decir, las matemáticas, nos sirven para por decir vamos a la tienda y pagamos con un billete grande, podemos hacer cuentas, hacer las operaciones como la hacemos en la escuela.

Edith: -Qué todo lo que nos enseñan, este casi siempre lo vamos a utilizar.

Entrevistadora: -¿Cómo por ejemplo?

Marisol: -Las matemáticas, es la materia que más se utiliza.

Alejandro: -Español, porque nos sirve para los verbos combinados, palabras que no podemos pronunciar bien y que nos pueden servir para aprender, cómo se dicen, cómo se escriben, como se leen.

Erick: -A mí me sirve para cuando hago un mensaje o una carta.

Entrevistadora: -¿ La puedes redactar mejor?

Alumno: -Sí.

Como podemos observar, en algunas intervenciones, los alumnos mencionan características particulares de cada materia que son necesarias para elaborar un mayor conocimiento en cada una.

4.5. MEDIACIÓN COGNITIVA

Los alumnos median la información que les es proporcionada por los medios de comunicación a través de su sistema cognitivo, pero además influyen en esta mediación *el sistema de referencia y el sistema social*.

En este apartado nos referiremos a la mediación cognitiva que realizan los alumnos con los medios de comunicación (programa televisivo y libro Conceptos Básicos) en la modalidad educativa de telesecundaria, basándonos en la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget, en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y en la Teoría del Procesamiento de la Información.

4.6. TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget consideró que los alumnos construyen activamente el conocimiento usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos; Consideró que son dos los principios básicos que rigen el desarrollo intelectual: la organización y la adaptación. La organización representa la tendencia de cualquier organismo para arreglar sus partes y procesos en un sistema coherente; la segunda es la tendencia del organismo para adaptarse al ambiente. Piaget utilizó los términos de asimilación y acomodación para describir como se adapta el niño al entorno.

Consideramos que mediante el proceso de asimilación, los alumnos moldean la información nueva que reciben del programa televisivo y del libro Conceptos Básicos para que ésta encaje en los esquemas con los que cuenta el alumno y, debido a que esta información no se incorpora tal y como es transmitida por los medios de comunicación, los alumnos, durante el proceso, realizan la acomodación que es la modificación de sus esquemas para integrarla. Si la nueva información es compatible con la que ya conoce el alumno, se alcanza un estado de equilibrio, ya que todas las partes de la información encajan perfectamente; pero cuando no es así, es necesario reorganizar la información para lograr el equilibrio.

Es necesario que el maestro tome en cuenta cuatro mecanismos o factores que intervienen en el desarrollo cognoscitivo que menciona Piaget:

1. *Maduración de las estructuras físicas heredadas.* Los alumnos de telesecundaria tienen que tener un sistema biológico normal.
2. *Experiencias físicas con el ambiente.* Los alumnos no deben enfocarse únicamente a la información proporcionada por el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos, sino que deben complementar sus actividades teniendo experiencias con el medio ambiente en el que viven.
3. *Transmisión social de información y de conocimientos.* Es necesario que el maestro tome en cuenta los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a desarrollar con la finalidad de que los alumnos activen las estructuras previas que tienen sobre el conocimiento para integrar la nueva información.
4. *Equilibrio.* Es necesario que el alumno durante su proceso de asimilación y acomodación de la nueva información logre un equilibrio en su estructura cognoscitiva.

Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: etapa sensoriomotora, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. El alumno de telesecundaria se encuentra ubicado por su rango de edad en la etapa de las operaciones formales, por lo cual se considera que ha logrado desarrollar un pensamiento abstracto y empieza a trabajar con hipótesis formales; sin embargo, es necesario que el maestro valore si el alumno efectivamente cumple con las características de esta etapa, ya que se considera que puede haber variaciones dependiendo de las experiencias culturales y en este caso es necesario adecuar las actividades de aprendizaje al nivel de desarrollo del alumno.

Las tareas del maestro en esta teoría están fundamentadas en escoger las actividades adecuadas de aprendizaje para el nivel de desarrollo del alumno y en estimular la dirección y autoconstrucción del aprendizaje.

4.7. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Para que el alumno logre un aprendizaje significativo, debe de tener madurez cognoscitiva para comprender conceptos y proposiciones expuestos verbalmente y además cumplir con dos condiciones:

1. El alumno debe tener disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento.
2. La tarea de aprendizaje debe de ser por sí misma potencialmente significativa.

Así, consideramos que si el alumno ha logrado llegar a la etapa de las operaciones formales, tiene disposición para relacionar la información presentada por el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos con los conocimientos que ya tiene sobre el tema y si el material de los medios de comunicación es por sí mismo significativo, el alumno logrará un aprendizaje significativo.

Un factor importante en el aprendizaje significativo, es considerar los conocimientos previos de los alumnos en el momento de proponer o afrontar la adquisición de los nuevos conocimientos; es por ello que consideramos importante que el maestro tome en cuenta antes de observar el programa televisivo, los conocimientos que los alumnos tienen del contenido a tratar, ya que a partir de ellos se puede establecer una relación entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el alumno.

Los significados los realiza el alumno asimilando el nuevo conocimiento a los esquemas que ya posee.

El aprendizaje significativo por recepción se complementa con el aprendizaje por descubrimiento y viceversa.

4.8. TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El proceso que siguen los alumnos en la mediación cognitiva que realizan con el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos teniendo como base la Teoría del Procesamiento de la Información es el siguiente:

Primero, el estímulo ambiental es propiciado por el programa televisivo a través de imágenes y de audio, posteriormente, del libro Conceptos Básicos a través de la información escrita y de imágenes.

Segundo, la información es guardada durante un lapso breve en lo que se conoce como registros sensoriales; si esta información no es reconocida o interpretada, se perderá.

Tercero, la información que ha sido interpretada, pasará a la memoria de corto plazo mientras es procesada en forma conciente si se quiere retener durante un periodo mayor; durante este periodo de tiempo, los procesos de atención seleccionan los elementos constitutivos o eventos con base en la relevancia que tienen para la actividad del momento; la representación que generan constituye el subsistema activo de memoria de trabajo; mientras esta información está en la memoria de trabajo, se activan procesos de búsqueda para obtener información que permita el reconocimiento y el recuerdo.

Cuarto, la información que ha sido organizada, pasa a la memoria a largo plazo, en donde se considera que se guarda en forma indefinida.

Los adelantos cognoscitivos se logran con el mejoramiento de la atención, de la memoria y de las estrategias con que se adquiere y se utiliza información.

4.9. INFLUENCIA DEL SISTEMA DE REFERENCIA Y EL SISTEMA SOCIAL EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN COGNITIVA

Considerando que las mediaciones se manifiestan en el salto cualitativo que existe entre el funcionamiento del propio sistema de comunicación y las características operatorias del Sistema Cognitivo, y además, en que las relaciones entre ambos sistemas están afectadas tanto por la intervención del Sistema Social como por la existencia de un Sistema de Referencia. Podemos concluir que los alumnos median la información que les es proporcionada por los medios de comunicación a través de su sistema cognitivo, pero además influyen en esta mediación *el sistema de referencia y el sistema social*; lo podemos observar cuando los alumnos al iniciar el *grupo de discusión*, nos mencionan cuales son los conocimientos que ellos tienen acerca del tema que se va a tratar en la sesión de aprendizaje, y después de observar el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos, modifican sus conocimientos sobre el tema.

Para conocer cuál es el sistema de referencia o conocimientos que tienen los muchachos antes de una sesión de aprendizaje (tomamos como ejemplo la materia de Geografía en la lección nueve que lleva por título *¿Son todos iguales?* La intención didáctica o el propósito que se persigue es que el alumno establezca una comparación entre el sol, la tierra y los planetas) elaboramos la siguiente pregunta: *¿Qué es lo que saben del sol y los planetas?*. Algunos de los comentarios fueron:

- Raymundo: -Lo que sé, es que tienen su órbita cuando giran alrededor del sol, sé que su movimiento se le llama de traslación y cuando gira sobre su propio eje se le llama rotación; lo tienen todos los planetas, excepto creo que el sol.
- Karen: -No todos los planetas son del mismo tamaño, unos tienen más satélites que otros.
- Erick: -Que unos giran al contrario de las manecillas del reloj.

Raymundo: -Que su movimiento se llama elíptico cuando giran alrededor del sol y hacen todos sus movimientos se les llama elípticos, pues todos giran iguales alrededor del sol, unos a la derecha, otros a la izquierda, y los que giran a la derecha, creo que están dentro del cinturón de asteroides y los que giran a la izquierda están fuera del cinturón de asteroides.

Como podemos observar, algunos de los alumnos cuentan con un sistema de referencia, que puede provenir de la experiencia pasada del sujeto; de la información que adquiere por la observación directa de lo que ocurre, o por lo que se ha enterado en los medios de comunicación. Los datos que el alumno posee, van a afectar la información que le es proporcionada por los medios de comunicación en modo diferente en cada uno, ya que el aprendizaje que realizan es de forma individual y cada uno de los alumnos incorpora la información a sus esquemas usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos; nos podemos percatar de ello a partir de las respuestas a la pregunta ¿Con el programa televisivo y el libro de Conceptos Básicos, qué conocimientos obtuvieron acerca del tema?

Mario: -Que los planetas giran alrededor del sol y que vemos que tienen como líquido.

Raymundo: - Yo aprendí que el sol no se mantiene estable, sino que se mantiene en movimiento; Yo pensaba que estaba estable y no está estable.

Mario: -Que un planeta tiene varias lunas; no me acuerdo que planeta...

Raymundo: -(Interrumpe y contesta)... Júpiter tiene 19 satélites y que tiene Saturno, tiene, según Saturno su... ¿Cómo se llama?...¿Cómo se le llama? (permanece en silencio y después susurra) no me acuerdo...

Isela: -Que Plutón no tiene; no se saben sus características.

Erick: - Su órbita; se desconocen las características de Plutón y su órbita.

Jessica: -Y que un planeta tiene 69 satélites.

- Raymundo: -... Que el sistema solar esta formado por el sol, los planetas y 69 satélites, miles de asteroides, gas y polvo.
- Isaac: -Que la tierra es el único planeta que tiene vida. No se sabe de otro planeta que tenga vida.
- Mario: -Que si no existiera luz no habría vida.
- Raymundo: -Que en la superficie del sol, la temperatura es de 6,000 grados.

Como podemos observar en las respuestas hay alumnos que modificaron las ideas que tenían sobre el tema, algunos otros reafirmaron las ideas o conocimientos que tenían y otros mencionan información aunque en algunos de ellos esta información suele ser muy vaga, es en este momento que consideramos que la intervención del maestro es muy apropiada para lograr el aprendizaje.

En los medios de comunicación, los datos de referencia son producto de una elaboración institucionalizada de la información previa a la elaboración cognitiva de la información, con la que se constituyen las representaciones subjetivas.

La representación personal que ha elaborado el alumno -tomando en cuenta la información proporcionada por el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos- la podemos conocer con la respuesta a la pregunta ¿Cambió la idea o conocimiento que ustedes tenían sobre el tema después de observar el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos?

- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Qué fue lo que cambió?
- Erick: -Las características de los planetas y los satélites que hay en el sistema solar; sus partes del sol, y nada más en el único planeta que hay agua es en la tierra.
- Raymundo: -Para mí cambió casi toda la información, y nos dieron más información sobre el tema conocido como los planetas; ya sé cuales son sus características de cada planeta.

- Isela: -Cuántos satélites tiene cada planeta y saber si hay vida en otros planetas, o nada más en la tierra.
- Raymundo: -Sus imágenes del sol.
- Mario: - Yo recuerdo como caía el líquido de Venus (el alumno se refiere a la información que se transmitió por televisión en donde se menciona que Venus alcanza una temperatura de 500° C en su superficie, por lo que algunos metales como el plomo están fundidos).
- Erick: -Cómo se movían los planetas alrededor del sol.

La forma en que el sistema social influye en la mediación cognitiva que realizan los alumnos sobre el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos, tiene que ver con la funcionalidad que le encuentran a la información proporcionada; esto lo apreciamos en el grupo de discusión al realizar la pregunta ¿Qué utilidad tiene para ustedes la información que aprendieron?

- Mario: -Para los exámenes; para contestar la guía.
- Raymundo: -Para cuando me pregunten algo sobre el tema, pues... no me quede callado.
- Erick: -Para responder todo lo que nos preguntan los maestros...
- Jessica: -... Y saber en qué planeta estamos viviendo.
- Isaac: -Para los siguientes años; para más información.
- Erick: -Como saber sus características de cada planeta.

Consideramos que las formas de influir del sistema social en la mediación cognitiva, abarcan mucho más aspectos que los mencionados anteriormente, tales como la situación social y económica en la que el alumno se desenvuelve y que de alguna manera influye para que el alumno incorpore la información a sus estructuras de conocimiento con uno u otro fin entre otras.

4.10. CONCLUSIONES

La investigación interpretativa, ha permitido realizar investigaciones cualitativas que nos permiten obtener un mayor conocimiento acerca de las interpretaciones que hacen los seres humanos de las interacciones que establecen con las personas y con los objetos con los que se relacionan.

El estudio de casos como método de investigación, nos permitió realizar la investigación sobre el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos con los medios de comunicación educativa (programa televisivo y libro de Conceptos Básicos) en la escuela telesecundaria oficial No. 0358 "Leona Vicario". Para reunir la información utilizamos la técnica de grupo de discusión y para ello elaboramos una serie de preguntas y realizamos los grupos de discusión con los alumnos a fin de obtener como resultado final, los puntos de vista de los alumnos.

Es necesario que los maestros tomemos en cuenta la información que nos están proporcionando los alumnos y la relacionemos con las teorías pedagógicas y comunicativas para poder tener una mejor comprensión de los procesos de mediación que realizan los alumnos e integremos esta información a la práctica educativa.

CAPITULO 5

PROPUESTA CURSO TALLER

La información resultado de nuestro proceso de investigación se dará a conocer a los docentes utilizando la estrategia de curso taller.

5.1. DESCRIPCIÓN DEL TALLER

El curso-taller como modalidad de trabajo, requiere que los maestros participantes tomen en cuenta las siguientes consideraciones:

- ❑ El éxito de la propuesta depende, en gran medida, del compromiso y de la participación individual y colectiva de los maestros en el desarrollo de las actividades.
- ❑ Cada participante debe contribuir a enriquecer el trabajo colectivo aportando su experiencia docente, sus comentarios y sugerencias en el análisis de los temas.
- ❑ Las opiniones, puntos de vista y reflexiones de cada participante son un material valioso para el trabajo colectivo.
- ❑ Cada integrante del grupo está comprometido en la creación de un ambiente de trabajo que favorezca el intercambio de conocimientos, opiniones y dudas y, a partir de todo ello, la generación de productos colectivos.

El taller estará estructurado por siete sesiones, con una duración de dos horas (en conjunto suman catorce horas de trabajo) y se pretende que su puesta en práctica sea desarrollada en reuniones de Consejo Técnico. La estructuración del taller en etapas, tiene como finalidad promover el análisis y la reflexión entre los maestros acerca del proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos.

Participantes

Los once docentes de la institución: diez profesores y la responsable de coordinar el curso taller.

Materiales

- Material fotocopiado sobre teorías pedagógicas y comunicativas en las que se sustenta la investigación.
- Libro de Conceptos Básicos
- Guía de Aprendizaje del Alumno
- Guía Didáctica del Maestro
- Cuaderno de trabajo
- Pliegos de papel bond
- Marcadores

Propósitos

Mediante la realización de las actividades propuestas se pretende que los profesores:

- Identifiquen y reflexionen sobre los elementos o aspectos que intervienen en el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos de la telesecundaria con los medios de comunicación educativa –programa televisivo y libro de Conceptos Básicos- en la telesecundaria.
- Analicen la importancia que tiene tomar en cuenta los diferentes elementos que intervienen en el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos de la telesecundaria 0358 “Leona Vicario” con los medios de comunicación –programa televisivo y libro de Conceptos Básicos.
- Comprendan la importancia de considerar las experiencias y conocimientos previos de los alumnos en el tratamiento de los contenidos.
- Analizar la importancia de las teorías pedagógicas en el proceso de mediación cognitiva.
- Incorporen a su práctica educativa cotidiana el conocimiento acerca del proceso de mediación que realizan los alumnos.

- Propiciar la formación de colectivos docentes que actúen encabezados por un coordinador, para buscar mejores resultados educativos en el plantel.

Contenidos

- Teoría de la Mediación Social y Teoría de la Producción Social de la Comunicación de Manuel Martín Serrano
- Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget
- Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel
- Teoría Cognitiva del Procesamiento de la Información
- Lectura de apoyo "Para qué y como trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" de Beatriz Aisenberg.

El curso taller tiene como principal actividad la lectura y análisis de las teorías cognitivas del aprendizaje, la teoría de la mediación social y la teoría de la producción social de la comunicación.

Actividades

Las actividades se planean para su realización de manera individual, en equipos o en grupo:

- Las individuales consisten en ejercicios de lectura y análisis de documentos y, en la redacción de textos que permitan organizar la información presentada por los integrantes del grupo; por ello se sugiere que cada participante utilice un cuaderno de notas para registrar las reflexiones, ideas y resultados que surjan de las sesiones de taller.
- Las de equipo se centran en la organización y análisis de los documentos revisados y en la elaboración de esquemas.
- Las que se realizan en grupo son de reflexión y análisis. Mediante su puesta en práctica se pretende promover que los productos del trabajo en equipo sean conocidos y enriquecidos con el aporte de los integrantes del taller; en este

momento de trabajo los participantes tienen la oportunidad de obtener una visión general de temas cuyos aspectos han sido estudiados por equipos diferentes; asimismo cuando la temática lo requiera, se espera que en este espacio se establezcan conclusiones y acuerdos.

5.2. SESIONES

5.2.1. Primera sesión

TEORÍA DE LA MEDIACIÓN SOCIAL

Propósito

Identificar los elementos que intervienen en el proceso de mediación social.

Materiales

- Lectura de apoyo “Teoría de la Mediación Social”
- Pliegos de papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas

1. Individualmente, hacer la lectura del texto “Teoría de la Mediación Social” e identificar los elementos que intervienen en el proceso de mediación social.
2. En equipos, elaborar un esquema en donde representen los diferentes elementos que intervienen en el proceso de mediación social.
3. En grupo y con base en el trabajo realizado:
 - Comentar el esquema y lo importante que es conocer e identificar los elementos que intervienen en el proceso de mediación social.
 - Elaborar conclusiones sobre la importancia de conocer los diferentes elementos que intervienen en el proceso de mediación social y como estos inciden en la

apropiación de la información por parte del alumno del libro Conceptos Básicos y Programa televisivo.

Productos esperados

- Esquema de los elementos que intervienen en el proceso de mediación social.
- Conclusiones colectivas sobre la importancia de conocer los elementos que intervienen en el proceso de mediación social.

5.2.2. Segunda sesión

TEORÍA DE LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN

Propósito

Comprender el proceso de mediación que se establece entre el sistema comunicativo y el sistema cognitivo.

Materiales

- Lectura de apoyo "Teoría de la Producción Social de la Comunicación"
- Cuaderno de trabajo
- Pliegos de papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas

1. Lectura individual del texto "Teoría de la Producción Social de la Comunicación"
2. En equipos, elaborar el modelo del proceso de mediación cognitiva entre el sistema de comunicación y el sistema cognitivo.
3. Exponer al resto del grupo, el trabajo realizado.
4. Entre todo el grupo, analizar el proceso de mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación.

5. En plenaria, reflexionar sobre las siguientes cuestiones y registrar las conclusiones.
 - a. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en el proceso de mediación cognitiva?
 - b. ¿De qué manera influye el proceso de mediación que realiza cada alumno en su proceso de aprendizaje?
 - c. ¿Cómo podemos aprovechar la mediación cognitiva que realizan los alumnos para enriquecer el proceso educativo?

6. De manera individual, redactar un texto en el que se expongan algunas reflexiones sobre la manera en que los alumnos llevan a cabo el proceso de mediación cognitiva y como se puede retomar esta información para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Productos esperados

- Modelo del proceso de mediación cognitiva.
- Texto con reflexiones personales sobre el proceso de mediación cognitiva que hacen los alumnos con los medios de comunicación.

5.2.3. Tercera sesión

TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Propósito

Comprender el proceso humano del procesamiento de la información a partir de modelos de computadora: Entrada, procesamiento y salida de símbolos.

Materiales

- Lectura de apoyo "Teoría del Procesamiento Humano de la Información"
- Cuaderno de trabajo
- Pliegos de papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas

1. Lectura individual del texto "Teoría del Procesamiento Humano de la Información"
2. En equipos, elaborar un esquema en el que se explique la teoría del procesamiento humano de la información.
3. Exponer el esquema elaborado ante el grupo.
4. En grupo, realizar colectivamente una valoración sobre la importancia de contar con esta información y formular sugerencias para aplicar en el trabajo cotidiano en el aula.
5. Registrar sus conclusiones.

Productos esperados:

- Esquema sobre la Teoría del Procesamiento Humano de la Información.
- Conclusiones colectivas sobre la importancia de conocer la Teoría del Procesamiento Humano de la Información y la aplicación en el trabajo cotidiano.

5.2.4. Cuarta sesión

LA INCORPORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS AL TRABAJO DE LAS ASIGNATURAS

Propósito

Comprender la importancia de considerar las experiencias y conocimientos previos de los alumnos en el tratamiento de los contenidos.

Materiales

- Lectura de apoyo "Para qué y como trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: Un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" de Beatriz Aisenberg.
- Libro Conceptos Básicos
- Guía de Aprendizaje
- Guía Didáctica
- Cuaderno de trabajo
- Papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas.

1. En equipos, hacer una lectura comentada del texto de Beatriz Aisenberg, de manera específica el apartado "la función de los conocimientos previos en el aprendizaje de nuevos contenidos".
2. Identificar los argumentos relativos al papel de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos en la adquisición de nuevos conocimientos.
3. Proponer una secuencia de actividades de un tema en la que se plantee la exploración y las experiencias previas y su vinculación con contenidos programáticos.

4. En grupo, presentar los resultados de esta actividad.
5. En plenaria, obtener conclusiones sobre el papel que debe otorgarse a las experiencias y conocimientos previos de los alumnos.

Productos esperados

- Secuencia de actividades que incluyan el trabajo con conocimientos y experiencias previas de los alumnos y su vinculación con los contenidos programáticos.
- Conclusiones colectivas sobre la importancia de considerar las experiencias y conocimientos previos de los alumnos en los temas tratados en clase.

5.2.5. Quinta sesión

TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE JEAN PIAGET

Propósito

Analizar las etapas de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget y ubicar la etapa en la que se encuentra el alumno de telesecundaria y sus características.

Materiales

- Lectura de apoyo “ Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget”
- Cuaderno de trabajo
- Pliegos de papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas.

1. Leer individualmente la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget.
2. En equipos, comentar la lectura y elaborar un esquema en donde se ubiquen los principios, mecanismos y etapas del desarrollo cognoscitivo.
3. Identificar la etapa en la que se encuentran los alumnos de telesecundaria y sus características.
4. En plenaria, elaborar conclusiones sobre la necesidad de conocer los principios, mecanismos de desarrollo y etapas de la teoría del desarrollo cognoscitivo y sus características.

Productos esperados

- Esquema sobre las etapas del desarrollo cognoscitivo
- Conclusiones sobre la necesidad de conocer y aplicar la información de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget con los alumnos de la telesecundaria 358 “Leona Vicario”.

5.2.6. Sexta sesión

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Propósito

Conocer los elementos que intervienen para que el alumno logre un aprendizaje por recepción significativo.

Materiales

- Lectura de apoyo “Teoría del aprendizaje significativo”
- Cuaderno de trabajo
- Pliegos de papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas

1. Lectura individual del texto “Aprendizaje significativo”
2. En equipos, realizar un análisis del texto de acuerdo al siguiente orden:
 - Equipo 1. Significado y dimensiones del aprendizaje significativo
 - Equipo 2. Condiciones para el aprendizaje significativo
 - Equipo 3. Criterios para el material de aprendizaje
3. Los miembros de cada equipo diseñarán un esquema que integre el contenido del texto.
4. Presentar y explicar ante el grupo el esquema elaborado.
5. En grupo, elaborar conclusiones comunes que expresen los puntos de vista sobre lo expuesto por los equipos.
6. En forma individual, anotar conclusiones en el cuaderno.

Productos esperados

- Esquema sobre la teoría del aprendizaje significativo.
- Conclusiones sobre la importancia de conocer los elementos que intervienen para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de telesecundaria.

Teniendo como bases las teorías mencionadas anteriormente, se pretende que los maestros reconozcan y analicen los elementos que intervienen en la mediación cognitiva que realizan los alumnos.

5.2.7. Séptima sesión

EJERCICIO DE MEDIACIÓN COGNITIVA

Propósito

Sintetizar lo visto en sesiones anteriores a través de la experimentación de un ejercicio de mediación cognitiva.

Materiales

- Programa televisivo de una sesión de aprendizaje
- Libro de Conceptos Básicos
- Guía de aprendizaje
- Cuaderno de trabajo
- Papel bond
- Marcadores

Actividades

Tiempo estimado: dos horas

1. Individualmente, describan en su cuaderno lo que saben acerca del tema de la sesión de aprendizaje (la sesión de aprendizaje y el programa televisivo dependerán del día en que sea aplicado el ejercicio y corresponderán a una sesión de aprendizaje posterior con la finalidad de que el maestro no haya preparado aún su clase y realice el ejercicio en las mismas circunstancias en que lo hacen los alumnos)
2. Individualmente, observen el programa televisivo y contesten la siguiente pregunta en su cuaderno.

¿Qué es lo que más recuerdan del programa televisivo?

3. Individualmente, realicen las actividades indicadas en la guía de aprendizaje correspondiente a la sesión de aprendizaje.

4. Individualmente, contesten las siguientes preguntas en su cuaderno:

- 1) ¿Qué es lo que más recuerdan de la lectura de la sesión de aprendizaje del libro de Conceptos Básicos?
- 2) Después de observar el programa televisivo y leer el libro de Conceptos Básicos ¿Qué conocimiento obtuvieron del tema?
- 3) ¿La información de la transmisión televisiva y la lectura del libro Conceptos Básicos, cambiaron las ideas o conocimientos que ustedes tienen del tema que se está tratando? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué utilidad tiene para ustedes la información que obtuvieron?
- 5) ¿Qué relación establecen con su vida diaria la información proporcionada por el programa televisivo y el libro de Conceptos Básicos?

5. En equipos, comenten las preguntas anteriores y establezcan conclusiones anotándolas en pliegos de papel bond.

6. En grupo, expongan las conclusiones obtenidas en cada una de las preguntas y analicen por qué cada uno de ustedes realizó una representación diferente de la información proporcionada por el programa televisivo y el libro Conceptos Básicos.

7. En grupo, y con base en las respuestas y conclusiones anteriores contesten las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué elementos de los vistos en la primera y segunda sesión del curso taller, intervinieron en el proceso de mediación cognitiva que realizaron al observar el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos?
- 2) ¿Cómo incidieron estos elementos durante la observación del programa televisivo y la lectura del libro Conceptos Básicos?
- 3) ¿Cómo podemos aprovechar la mediación cognitiva que realizó cada uno de ustedes para enriquecer el proceso educativo?

- 4) Con base en la Teoría del Procesamiento Humano de la Información ¿Qué pasos son los que seguimos durante la recepción televisiva en la apropiación de la información y por qué es importante que los conozcamos como docentes?
- 5) En el caso de ustedes como receptores de la información ¿Por qué fue importante considerar sus conocimientos previos?
- 6) De acuerdo con la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget ¿Podrían describir qué principios o mecanismos de desarrollo, intervinieron en la incorporación de la nueva información a sus conocimientos previos?
- 7) ¿Qué elementos y condiciones intervinieron para que ustedes lograran un aprendizaje significativo?
- 8) Ahora, aplicando estos conocimientos al trabajo con los alumnos en el salón de clases ¿En qué actividades se lleva a cabo el proceso de mediación cognitiva?
- 9) ¿Qué importancia tiene conocer los elementos que intervienen en el proceso de mediación cognitiva?
- 10) ¿Por qué es importante, al inicio de las sesiones, considerar los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema a desarrollar?
- 11) ¿Cuál es la relevancia que tiene el conocer las diferentes teorías pedagógicas y comunicativas para comprender el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos?
- 12) ¿Qué importancia tiene incorporar estos conocimientos a nuestro trabajo cotidiano como docentes?

8. En grupo, elaboren conclusiones sobre la manera en que los alumnos llevan a cabo el proceso de mediación cognitiva y como se puede retomar esta información para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. En forma individual, elaboren una síntesis sobre la importancia de tomar en cuenta la información vista en los temas anteriores para comprender el proceso de

mediación cognitiva que realizan los alumnos e incorporar los conocimientos adquiridos a la práctica educativa cotidiana.

Productos esperados

- Conclusiones sobre los diferentes elementos y teorías que intervienen en el proceso de mediación cognitiva.
- Texto con una síntesis general sobre el proceso de mediación cognitiva y reflexiones sobre la importancia de incorporar los conocimientos adquiridos al trabajo en clase.

5.3. ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

El curso taller esta organizado para realizarse en reuniones de consejo técnico; es importante que todos los maestros cuenten con el material en el que están registradas las actividades.

5.4. ALCANCES

- Propiciar en los maestros el estudio y conocimiento sobre teorías pedagógicas y comunicativas.
- Que los maestros reflexionen sobre los elementos o aspectos que intervienen en el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos de telesecundaria con los medios de comunicación educativa –programa televisivo y libro de Conceptos Básicos-.
- Que los maestros incorporen a su práctica educativa cotidiana los conocimientos generados en el taller con la finalidad de mejorar el proceso educativo.
- Que los maestros se reconozcan como un colectivo docente que trabaja para mejorar la calidad educativa en la institución escolar.

5.5. LIMITACIONES

Que el tiempo que se plantea para llevar a cabo las sesiones del curso, no sea otorgado en su totalidad por cubrir otros aspectos que en la institución se trata en juntas de academia como son: concursos escolares, convocatorias para interpretación de himnos o participación de escoltas, así como la organización interna de la escuela de los diferentes tipos de eventos que se vayan presentando.

Nota: El mapa conceptual de curso taller y el cuadro de sesiones de trabajo son presentados en la sección de anexos.

CONCLUSIONES FINALES

En la hipótesis de investigación de este trabajo planteamos que si se logra un análisis de la mediación cognitiva que establecen los alumnos con los medios de comunicación en telesecundaria, entonces se podría proponer una forma más eficiente de aprendizaje significativo.

Partiendo de esta hipótesis y a través del desarrollo del trabajo, consideramos que hemos logrado conocer a través de las teorías pedagógicas y comunicativas, cuál es el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos con los medios de comunicación.

Si consideramos que la mediación es la actividad que impone límites a lo que puede ser dicho, y a las maneras de decirlo, por medio de un sistema de orden, y que lo cognitivo se refiere a los procesos que implica la acción de conocer, entonces podríamos concluir que la mediación cognitiva se refiere a las actividades que realizan los alumnos para organizar y procesar la información que adquieren a través de los medios de comunicación educativa.

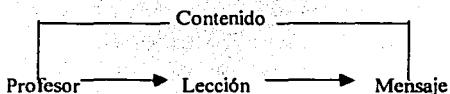
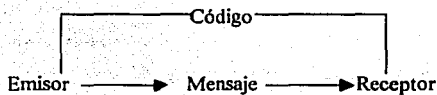
El fundamento pedagógico lo desarrollamos a partir de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Teoría del Procesamiento de la Información, y, el fundamento teórico comunicativo, se basa en la Teoría de la Producción Social y de la Mediación Social de Manuel Martín Serrano.

A través del desarrollo de la investigación nos percatamos que el proceso de mediación cognitiva que establece el alumno con los medios de comunicación, no corresponde a un proceso vertical de comunicación de un emisor a un receptor pasivo, por lo tanto, el alumno no se apropia de toda la información proporcionada por los medios de comunicación, sino solamente de la información que le es significativa. Con el desarrollo de nuestra investigación, identificamos elementos que permiten reconocer al alumno como un sujeto que, al conocer, integra la nueva información a sus estructuras cognitivas, pero que no lo hace mecánicamente sino que intervienen la experiencia, sus intereses, expectativas, conocimientos previos, y todo lo vivido (su presente, su pasado y su futuro) interviene en

su proceso de aprendizaje; asimismo, se debe tomar en cuenta que el alumno es un sujeto sociocultural y determinado de múltiples maneras

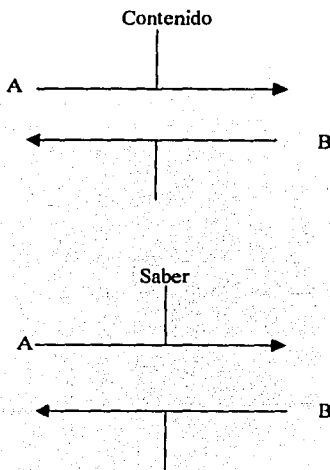
A partir de este conocimiento, consideramos que era necesario propiciar una reflexión con los maestros a través de un curso-taller para que consideren que la mediación cognitiva que realizan los alumnos está determinada por diversos factores o elementos. Debido a que se trata de una reflexión, lo que se pretende, es un *cambio de enfoque* acerca de los procesos de mediación que realizan los alumnos, en donde se deje de ver al alumno como un ser pasivo que recibe la información mecánicamente, a un alumno activo que incorpora la información que es importante para él a sus estructuras cognitivas.

Nuestra propuesta pretende ayudar a cambiar la idea de un modelo de enseñanza tradicionalista, en donde la enseñanza consiste en preparar al alumno a acceder al saber que el maestro y los medios de comunicación transmiten; el alumno se debe conformar a eso que le enseñan y que consiste en repetir contenidos; Su rol sería el de memorizar, repetir y reproducir el saber; En analogía a este modelo de enseñanza, estaría el modelo comunicativo, en donde los medios son concebidos como emisores y los alumnos como receptores; en él, se explica la comunicación como un sistema de transmisión de informaciones; los esquemas de estos modelos serían los siguientes:



Con relación al modelo anterior, nuestra propuesta busca cambiar la idea que se tiene por un modelo pedagógico interactivo, en donde los mensajes se dirigen a los diferentes órganos sensoriales y se toma en cuenta la realidad del alumno. Este modelo respeta el hecho de que todo conocimiento, toda ciencia es una construcción personal, y que toda actividad de aprendizaje necesita de las estructuras cognitivas del educando; asimismo, consideramos que la información que reciben los receptores de los mensajes que provienen de los diversos medios de comunicación, no se presenta en forma lineal y directa, sino que esta mediado por su historia personal y social, así como por su relación con las diversas instituciones socializadoras con las que tiene contacto, principalmente la escuela y la familia. La función del maestro consiste en hacer surgir o emerger la personalidad del alumno; en analogía a este modelo está el Modelo de Comunicación Sistémica, en el que el mensaje es producto de co-texto, resultado de la interacción de A y B, por lo que se considera que son dos los autores que obran simultáneamente en la producción, y, la adecuación del mensaje, proviene de las actividades de los interlocutores presentes.

Esquema:



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El trabajo del pedagogo ha consistido en hacer una detección del problema que se presenta en el proceso educativo en la telesecundaria 0358 "Leona Vicario" y trata de brindar una alternativa de solución a través de la propuesta de un curso taller.

Con el curso se pretende que los maestros analicen el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos e incorporen este conocimiento a su práctica educativa cotidiana, con la finalidad de mejorar el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Aparici, Roberto, (1996). *La educación para los medios de comunicación*, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Archet, Margaret, (1979). *Orígenes sociales del sistema de educación*, Sage, Londres.

Ausubel, David P et al (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México.

Barranco, Lourdes (1996). *La construcción de los discursos sociales en el grupo de discusión*, Escuela de Comunicación, Universidad Anáhuac, México.

Cazares Hernández, Laura et al. (1990). *Técnicas actuales de investigación documental*, Trillas, México.

Charles Creel, Mercedes et al. (1992). *Educación para los medios*, Instituto Latinoamericano de Servicios Educativos, México.

Charles Creel, Mercedes et al. (2000). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, Trillas, México.

Corbella Roig, Juan, (1994). *Descubrir la psicología*, Folio, Barcelona.

Cortes Rocha, Carmen (1986). *La Escuela y los medios de comunicación masiva*, Secretaria de Educación Pública, México.

De la Torre, Saturnino et al. (1998). *Como innovar en los centros educativos, estudio de casos*, Escuela Española, España.

Díaz Barriga Arceo, Frida (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Mc Graw Hill, México.

Erickson, Frederick (1989). *Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza*, en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, Vol. II, Paidós, España.

Escudero, Yerena, M. (1997), *La Comunicación en la enseñanza*, Trillas, México.

Fernández A. Y J. Sarrramona (1975). *La Educación constantes y problemática actual*, CEAC, Barcelona.

Ferres, Joan (1997). *Televisión y educación*, Paidós, Barcelona.

Florez Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Mc Graw Hill, Colombia.

García Aretio, Lorenzo, (1990). *Un Concepto integrador de enseñanza a distancia en la educación a distancia: Desarrollo y apertura*, Caracas, Venezuela.

García Duarte, Noemí (2000). *Educación mediática el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*, Miguel Ángel Porrúa, México.

Goetz J.P. y Lecompte M..D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, S.A., Madrid.

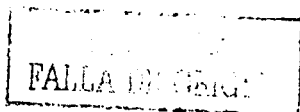
Gómez Navas, Leonardo, (1986). *Política educativa de México*, Patria, México.

Gutiérrez, Francisco (1974). *Pedagogía de la comunicación*, Humanitas, Buenos Aires.

Gutiérrez, Francisco (1979). *El lenguaje total*, Humanitas, Buenos Aires.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis (1992). *Aprendizaje operatorio. Ensayos de teoría pedagógica*, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: Situación y perspectivas*, (traducción de 1981. Londres), Kapelusz, Buenos Aires.



Ibáñez, Jesús (1988) *Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión*, Escuela de Comunicación, Universidad Anáhuac, México.

Kaplun, Mario (1992). *A la educación por la comunicación*, UNESCO, Santiago de Chile.

Klingler, Cynthia et al. (2000). *Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente*, McGraw-Hill, México, D.F.

Krueger, Richard A. (1988), *El grupo de discusión guía práctica para la investigación aplicada*, Pirámide, Madrid.

Larroyo, Francisco (1976). *Historia general de la pedagogía*, Porrúa, México, D.F.

Luria, Aleksander, R. (1994). *Atención y memoria*, Fontanella, Barcelona.

Martín- Barbero, Jesús (1998). *De los medios a las mediaciones*, Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogota.

Martín Serrano, Manuel (1978). *Teoría de la mediación social*, Akal, Barcelona.

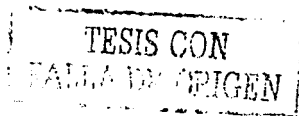
Martín Serrano, Manuel (1986). *La producción social de la comunicación*, Alianza, Madrid.

Martín Serrano, Manuel (1992). *Teoría de la comunicación, epistemología y análisis de la referencia*, ENEP Acatlán, México.

Martínez Sánchez, Amparo et al. (1995). *El estudio de caso para profesionales de la acción*, Narcea, España.

Meece, Judith (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*, Mc Graw Hill, México.

Moguel Contreras, Idolina (1980). *Comunicación educativa, ponencia del primer coloquio de televisión didáctica en México*, Fonapas, México.



Molina, Alicia (1985). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*, Secretaría de Educación Pública, México.

Nuevas Tecnologías Educativas (1983). *Diccionario de las ciencias de la educación*, Santillana, Madrid.

Orozco Gómez, Guillermo (1996) *Televisión y audiencias un enfoque cualitativo*, Universidad Iberoamericana, México.

Panza González, Margarita et al. (1986). *Fundamentación de la didáctica*, Gernika, México.

Panza González, Margarita (1993). *Pedagogía y currículo*, Gernika, México.

Pérez Tornero, J.M. (1994). *El Desafío educativo en la televisión*, Paidós, México.

Quezada Arce, Humberto et al. (1972), *Orientaciones para dirigir la escuela primaria*, Oasis, México.

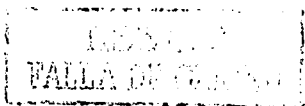
Reyes Rosales J. et al (1969). *Orientaciones para dirigir la escuela primaria*, Oasis, México, D.F.

Sierra Caballero, Francisco (1996). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, Escuela de Comunicación, Universidad Anáhuac. México.

Stake, E. Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid.

Tiffin, John et al. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*, Paidós Ibérica, España.

Torres Lima, Héctor Jesús (1990). *Apuntes preliminares para la materia de comunicación educativa de la carrera de periodismo y comunicación colectiva de la preespecialidad de investigación y docencia*, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México.



Torres, Rosa María et al. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*, Secretaría de Educación Pública, México.

UNAM (1991). *Plan de estudios de doctorado en Pedagogía*, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, México.

Vega, Manuel De (1986). *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza Editorial Mexicana S.A. México.

Wasserman, Selma (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu, Argentina.

Tesis

Torres Lima, Héctor Jesús (1994). *La comunicación educativa hacia la definición de su objeto de estudio*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

Hemerografía

Aisenberg, Beatriz, "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos, un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria" en *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires.

Meléndez Crespo, Ana, "La educación y la comunicación en México" en *Perfiles Educativos No. 5*, México 1984.

Documentos Oficiales

SECYBS (1990). *Manual de organización de la escuela telesecundaria*, México.

SEP a. (1993). *Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP b. (1994). *Guía didáctica del maestro Primer Grado*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP c. (1994). *Conceptos básicos Volumen 1 Primer Grado*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993*, Secretaría de Educación Pública, México.

Plan de curso del maestro 2000-2001

Plan de trabajo del ciclo escolar 2000 -2001

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

{ <http://www.investigación.ilce.edu.mx/dice/publicaciones.html> }. Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños.

{ <http://www.investigación.ilce.edu.mx/dice/publicaciones.html> }. Uso pedagógico de la televisión.

{ <http://www.lcc-marketing.com/boletfnact.htm> }.. La investigación cualitativa: Más allá de la encuesta.

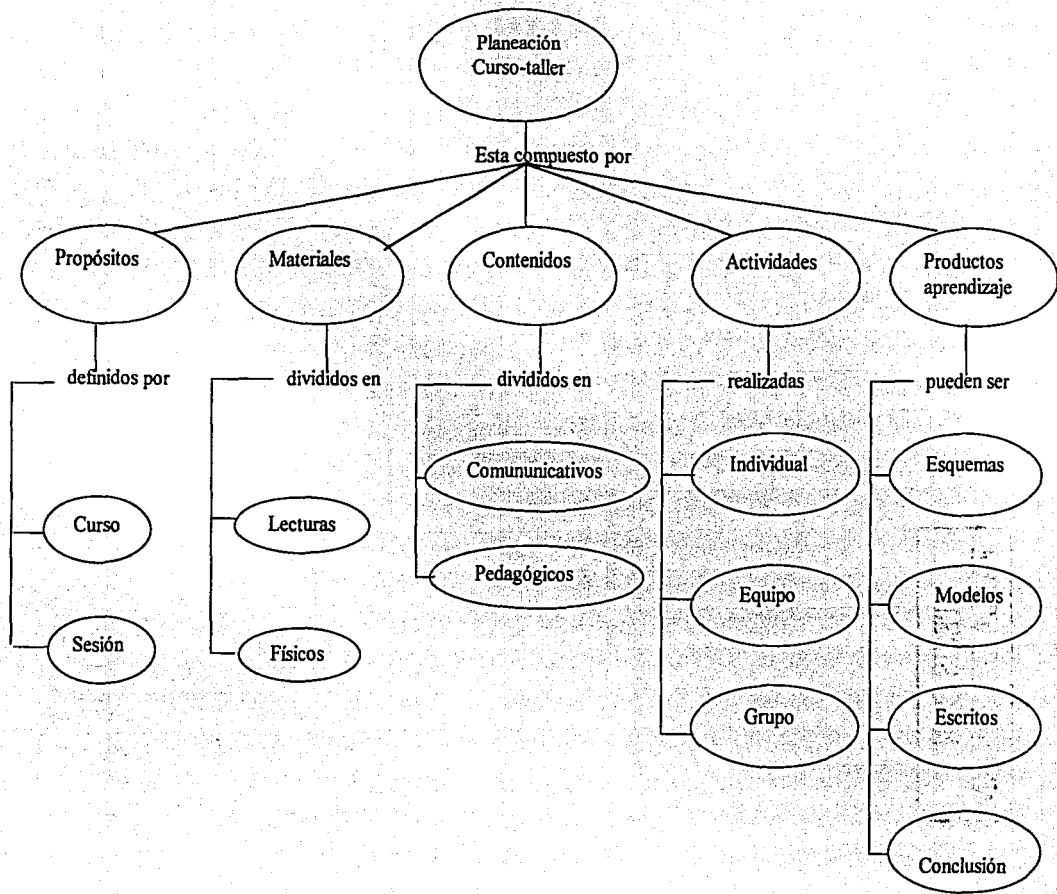
{ <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencial-14htm> }. Grupos de discusión sobre metodología de investigación cualitativa asistida por computadora en ciencias sociales.

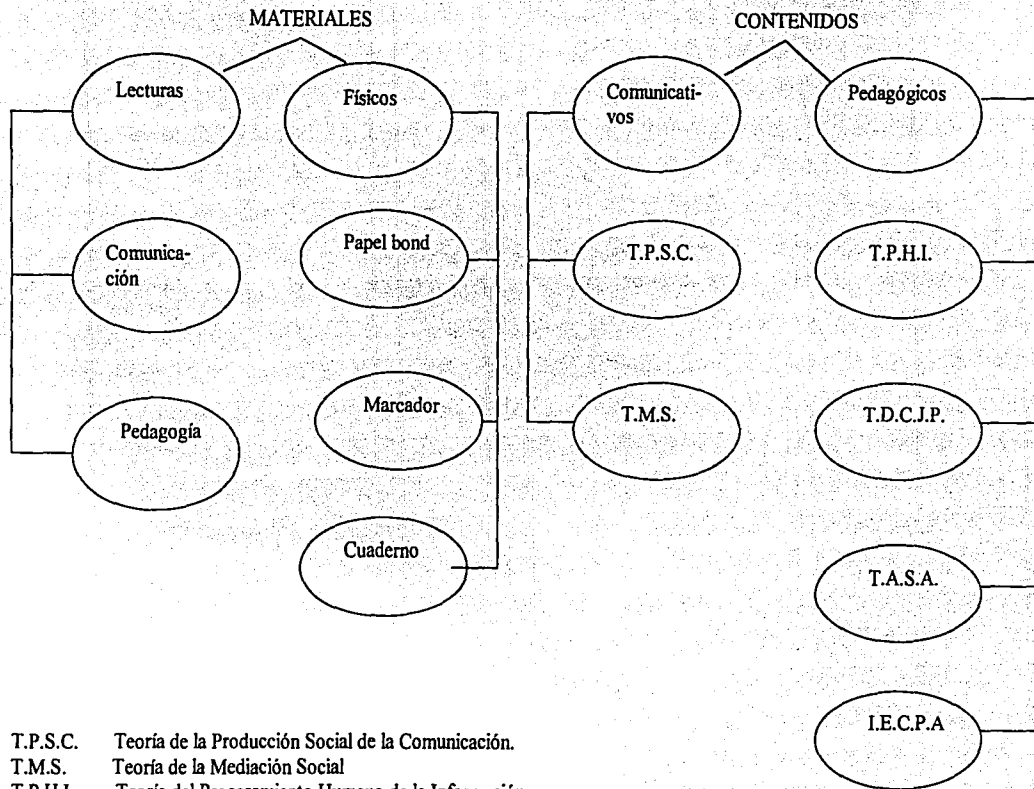
ANEXOS

- Anexo 1. Mapa conceptual, curso taller
2. Cuadro de sesiones, curso taller
 3. Información -grupo de discusión-
 4. Lectura:

Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

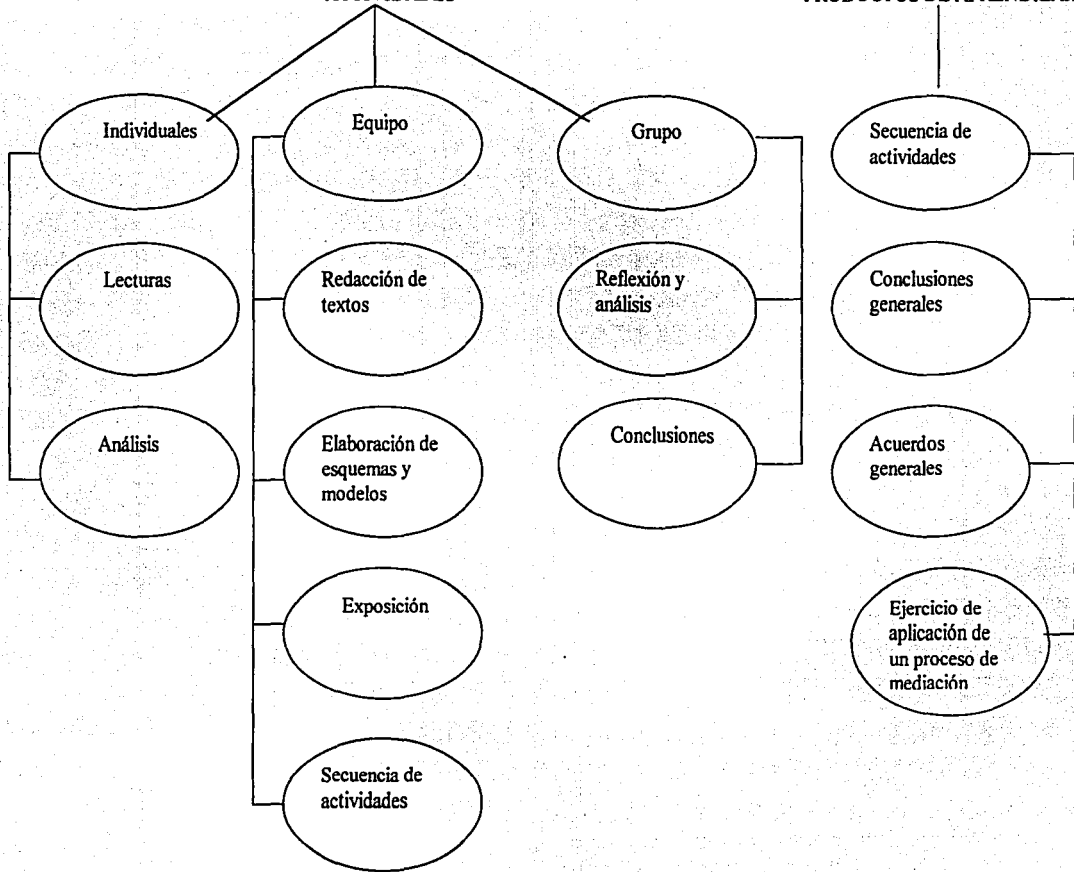




- T.P.S.C. Teoría de la Producción Social de la Comunicación.
 T.M.S. Teoría de la Mediación Social
 T.P.H.I. Teoría del Procesamiento Humano de la Información
 T.D.C.J.P. Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget
 T.A.S.A. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel
 I.E.C.P.A. Incorporación de las Experiencias y Conocimientos Previos de los Alumnos.

ACTIVIDADES

PRODUCTOS DE APRENDIZAJE



104

En el siguiente cuadro se hace una síntesis de los temas que se tratarán por sesiones, así como el tiempo estimado para su realización.

SESION	CONTENIDOS	PRODUCTOS ESPERADOS	TIEMPO
Primera	Teoría de la Mediación Social.	Esquema de los elementos que intervienen en el - proceso de mediación social.	2 horas
Segunda	Teoría de la Producción Social de la Comunicación	Modelo del proceso de mediación cognitiva. Texto con reflexiones personales sobre el proceso de mediación cognitiva que realizan los alumnos de los medios de comunicación.	2 horas
Tercera	Teoría del Procesamiento de la Información.	Esquema sobre la teoría del procesamiento humano de la información a -partir de los modelos de computadora.	2 horas
Cuarta	La Incorporación de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos al trabajo de las asignaturas.	Secuencia de actividades que incluyan el trabajo con conocimientos y experiencias previas de los alumnos y su vinculación con los contenidos programáticos.	2 horas
Quinta	Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget.	Esquema en donde se identifiquen las etapas del desarrollo cognoscitivo y sus características.	2 horas
Sexta	Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.	Esquema de la teoría del aprendizaje significativo.	2 horas

210

SESION	CONTENIDOS	PRODUCTOS ESPERADOS	TIEMPO
Séptima	Ejercicio de aplicación de un proceso de mediación cognitiva	Texto con una síntesis general sobre el proceso de mediación cognitiva y reflexiones personales sobre la importancia de incorporar los conocimientos adquiridos al trabajo en clase.	2 horas

211

INFORME GRUPO DE DISCUSION

Los alumnos se encuentran reunidos sentados alrededor de un escritorio; tomando uno de los lugares se encuentra el moderador; después de explicarles cuál es la finalidad de la entrevista, da inicio el grupo de discusión; en el centro de la mesa se coloca la grabadora. Los alumnos en total son 7, cuatro son hombres y tres mujeres, todos pertenecientes a tres grupos diferentes de primer grado; tienen una semana de trabajar en conjunto con el libro Conceptos Básicos y el programa televisivo.

Buenos días y bienvenidos a la reunión. Les agradezco que hayan aceptado la invitación y se unan a este grupo estamos intentando obtener información acerca del conocimiento que adquieren con los medios de comunicación educativa en telesecundaria, por ello, hemos invitado a algunos alumnos que estudian en ésta institución, para que nos comenten sus puntos de vista y sus ideas. Nos interesa saber lo que piensan, porque sus ideas son representativas de las ideas de otros alumnos; no hay respuestas correctas o equivocadas, simplemente puntos de vista que pueden ser muy distintos entre sí; por favor traten de sentirse completamente libres de comentar sus puntos de vista, incluso si difieren de lo que otros hayan dicho.

Antes de comenzar, permítanme que les dé indicaciones generales; traten de hablar de uno en uno, estamos grabando la sesión porque no queremos olvidar ninguno de sus comentarios, ya si hay varias personas hablando al mismo tiempo, no se oirá nada en la grabación y perderemos parte de la conversación; nos citaremos por nuestros nombres; quiero insistir en que estamos interesados en los comentarios negativos como en los positivos.

La materia que se tomo como base para este grupo de discusión fue la de Geografía.

- Entrevistadora: -Primera pregunta ¿Qué es lo que saben del sol y los planetas?
- Raymundo: -Lo que sé, es que tienen su órbita cuando giran alrededor del sol, sé que su movimiento se le llama de traslación y cuando gira sobre su propio eje se le llama rotación; lo tienen todos los planetas, excepto creo que el sol.
- Entrevistadora: -Bien ¿los demás?
- Karen: -No todos los planetas son del mismo tamaño, unos tienen más satélites que otros.
- Erick: -Que unos giran al contrario de las manecillas del reloj.
- Raymundo: -Que su movimiento se llama elíptico cuando giran alrededor del sol y hacen todos sus movimientos se les llama elípticos, pues todos giran iguales alrededor del sol, unos a la derecha, otros a la izquierda, y los que giran a la derecha, creo que están dentro del cinturón de asteroides y los que giran a la izquierda están fuera del cinturón de asteroides.
- Entrevistadora: -Muy bien, es lo único que podríamos agregar... bueno, pasamos a la siguiente pregunta, pero antes les voy a pedir que regresen a sus salones y que observen el programa de televisión y hagan sus actividades igual que sus demás compañeros, yo les llamo cuando termine la clase para poder continuar con la entrevista. Los alumnos se van hacia su salón y se incorporan al trabajo en grupo cuando ha terminado la clase e inicia la siguiente me dirijo a sus salones y solicito a la maestra que si les pueden dar permiso de salir para continuar con la entrevista, ubicados nuevamente en el lugar de la entrevista les hago la siguiente pregunta. Con el programa televisivo y el libro de Conceptos Básicos ¿qué conocimientos obtuvieron acerca del tema?
- Mario: -Que los planetas giran alrededor del sol y que vemos que tienen como líquido.
- Raymundo: - Yo aprendí que el sol no se mantiene estable, sino que se mantiene en movimiento; Yo pensaba que estaba estable y no está estable.
- Mario: -Que un planeta tiene varias lunas; no me acuerdo que planeta...
- Raymundo: -(Interrumpe y contesta)... Júpiter tiene 19 satélites y que tiene Saturno, tiene, según Saturno su... ¿Cómo se llama?...¿Cómo se le llama? (permanece en silencio y después susurra) no me acuerdo...

- Entrevistadora: -No hay problema, ¿Los demás no quieren comentar nada?
- Isela: -Que plutón no tiene; no se saben sus características.
- Erick: - Su órbita; se desconocen las características de Plutón y su órbita.
- Jessica: -Y que un planeta tiene 69 satélites.
- Entrevistadora: -¿Cualquier planeta?
- Jessica: -No, pero no recuerdo cual es...
- Raymundo: -... Que el sistema solar esta formado por el sol, los planetas y 69 satélites, miles de asteroides, gas y polvo.
- Entrevistadora: -¿Nada más quieren comentar?
- Isaac: -Que la tierra es el único planeta que tiene vida. No se sabe de otro planeta que tenga vida.
- Mario: -Que si no existiera luz no habría vida.
- Raymundo: -Que en la superficie del sol, la temperatura es de 6,000 grados.
- Entrevistadora: -La siguiente pregunta sería ¿Qué utilidad tiene para ustedes la información que aprendieron? ¿Para qué les van a servir?
- Mario: -Para los exámenes; para contestar la guía.
- Raymundo: - Para cuando me pregunten algo sobre el tema, pues... no me quede callado.
- Erick: -Para responder todo lo que nos preguntan los maestros...
- Jessica: -... Y saber en qué planeta estamos viviendo.
- Isaac: -Para los siguientes años; para más información.
- Erick: -Cómo saber sus características de cada planeta.
- Entrevistadora: -¿Sería todo?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -Siguiente pregunta: Después de observar el programa de televisión y leer el libro Conceptos Básicos, ¿cambió la idea o conocimiento que ustedes tenían sobre el tema?

- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Sí, por qué? A ver plátiquenme, ¿Qué fue lo que cambió?
- Erick: -Las características de los planetas y los satélites que hay en el sistema solar; sus partes del sol, y nada más en el único planeta que hay agua es en la tierra.
- Raymundo: -Para mí cambió casi toda la información, y nos dieron más información sobre el tema conocido como los planetas; ya sé cuales son sus características de cada planeta.
- Isela: -Cuántos satélites tiene cada planeta y saber si hay vida en otros planetas, o nada más en la tierra.
- Entrevistadora: -¿Qué es lo que más recuerdan del programa televisivo y del libro de Conceptos Básicos?
- Raymundo: -Sus imágenes del sol.
- Mario: - Yo recuerdo como caía el líquido de Venus (el alumno se refiere a la información que se transmitió por televisivo en donde se menciona que Venus alcanza una temperatura de 500° C en su superficie, por lo que algunos metales como el plomo están fundidos)
- Isaac: -Las ilustraciones de los planetas.
- Erick: -Cómo se movían los planetas alrededor del sol.
- Entrevistadora: -¿Nada más sería eso?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Del libro de Conceptos Básicos, que recuerdan?
- Raymundo: -Igual, sus ilustraciones; tiene más información.
- Erick: -Y que está más explicado y se entiende.
- Mario: - Con la transmisión vas entendiendo más o menos, y con el Conceptos Básicos ya entiendes más bien todo y ya podemos contestar la guía.
- Jessica: -Que se aprende mejor de Conceptos Básicos que, bueno, y un poco de la transmisión.

- Ramón: -Bueno, yo un poco de la televisión.
- Entrevistadora: -¿Todos aprenden más de Conceptos Básicos que de la transmisión televisiva?
- Alumnos: -Aja (asienten con la cabeza afirmativamente)
- Raymundo: - Yo me doy una idea de lo que se va a tratar el programa televisivo; de lo que se va a tratar el Conceptos Básicos, y si ya tengo más información para entenderle mejor.
- Entrevistadora: -Ahora ¿Qué relación tiene la información que les dio el Programa televisivo y el libro Conceptos Básicos? ¿En qué se relaciona esta información con lo que vivimos?
- Isaac: -Con lo del sol no, que es lo que nos puede dar ahorita, vida, si no, estaríamos congelados.
- Entrevistadora: -Aja, muy bien. Los demás ¿qué relación creen que tenga?
- Raymundo: -Con el día y la noche, cuando estamos en la noche, está al contrario de la luz del sol.
- Mario: -El oxígeno... los árboles que nos dan oxígeno también.
- Erick: -Que si no hubiera sol, que el viento se haría hielo... se congelaría.
- Entrevistadora: -¿Algo más? ¿Nada más? (Los alumnos asienten con la cabeza afirmativamente), nuestra siguiente pregunta sería: ¿Qué conocimientos de los que adquirieron han aplicado en su vida diaria? De esto ¿Qué aplicarían en su vida diaria?
- Mario: -este... plantaríamos más plantas para que haya más oxígeno y regar los árboles y las plantas.
- Entrevistadora: -Nada más eso sería.
- Raymundo: -La recta numérica, sirve para enumerar números.
- Erick: -Para conocer el año.
- Entrevistadora: -¿Para conocer el año?
- Erick: No, para conocer el año...
- Raymundo: -(Interrumpe a su compañera y liga su idea anterior)... también se puede hacer con la recta una línea del tiempo.

Erick: -(Interviene) antes de cristo, después de cristo; el siglo.

Entrevistadora: -Ubicar el tiempo ¿no?

Erick: -La línea del tiempo.

Entrevistadora: -¿Eso sería todo?

Alumnos: -Sí.

Entrevistadora: -Bueno muchachos, les agradezco que me hayan contestado las preguntas y damos por terminado el grupo de discusión.

INFORME DE GRUPO DE DISCUSIÓN

LECCIÓN 10 DE HISTORIA TITULADA "EL HOMBRE DE LAS CAVERNAS"

Los alumnos se encuentran reunidos sentados alrededor de un escritorio; tomando uno de los lugares se encuentra el moderador; después de explicarles cuál es la finalidad de la entrevista, da inicio el grupo de discusión; en el centro de la mesa se coloca la grabadora. Los alumnos en total son 9, seis son hombres y tres mujeres, todos pertenecientes a tres grupos diferentes de primer grado; tienen una semana de trabajar en conjunto con el libro Conceptos Básicos y el programa televisivo.

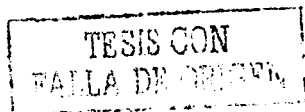
Buenos días y bienvenidos a la reunión. Les agradezco que hayan aceptado la invitación y se unan a este grupo estamos intentando obtener información acerca del conocimiento que adquieren con los medios de comunicación educativa en telesecundaria, por ello, hemos invitado a algunos alumnos que estudian en ésta institución, para que nos comenten sus puntos de vista y sus ideas. Nos interesa saber lo que piensan, porque sus ideas son representativas de las ideas de otros alumnos; no hay respuestas correctas o equivocadas, simplemente puntos de vista que pueden ser muy distintos entre sí; por favor traten de sentirse completamente libres de comentar sus puntos de vista, incluso si difieren de lo que otros hayan dicho.

Antes de comenzar, permítanme que les dé indicaciones generales; traten de hablar de uno en uno, estamos grabando la sesión porque no queremos olvidar ninguno de sus comentarios, y si hay varias personas hablando al mismo tiempo, no se entenderá nada en la grabación y perderemos parte de la conversación; durante la entrevista nos citaremos por nuestros nombres; quiero insistir en que estamos interesados en los comentarios tanto negativos como en los positivos.

- Entrevistadora: -¿Qué saben acerca de los primeros hombres?
- Edith: -Que ellos construfan sus propias herramientas para poder cazar mejor y tener mejor condición de vida.
- Alejandro: -De que antes ellos cazaban por su propia mano que no se juntaban en grupos para cazar los animales grandes.
- Reynaldo: -Qué todavía no habían hecho nada de las herramientas, y así nada más con la mano te veían y como si pelearan con uno y con otro.
- Entrevistadora: -¿Después de observar el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos, qué conocimientos obtuvieron del tema?
- Erick: -Que se organizaban en grupos para poder cazar.
- Jacqueline: -Y que ya después tuvieron sus propias herramientas, las mujeres... éste...recogían fruta, cosecha, y agarraban hierbas para que se conservara prendido el fuego.
- Marisol: -Que las mujeres re juntaban cosecha y hacían canastas.
- Luis: -Que cuando cambiaba el clima vivían en cuevas o cavernas.
- Alejandro: -Que los hombres se juntaban en grupos para cazar animales grandes.
- Marisol: -Que si querían sobrevivir tenían que juntarse en grupo.
- Alejandro: -También decía que cuando se fueron de allí de los territorios a Asia y Europa y que unos se fueron y en el clima frío se tuvieron que meter en las cuevas, y en las cuevas encontraron los restos de las fogatas que ellos prendían.
- Edith: -Este... y en las cuevas, allí vivían, allí trabajaban mejor y podían cazar mejor a los animales, ya sea en equipo... este... por ejemplo este...cuando mataban a un mamut, necesitaban llamar a toda su familia para poder matarlo y cocerlo y también comerlo.
- Entrevistadora: -Sí, lo cocían.
- Edith: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Qué utilidad tiene para ustedes la información que obtuvieron?
- Alejandro: -Que es importante, porque de allí podemos saber más acerca de nuestros antepasados.

- Erick: -También saber, cual fue nuestro pasado, como se alimentaban, como vivían...
- Edith: -Tratar de conocer como eran, cómo se fueron organizando, y también este... como se alimentaban y cuales eran sus condiciones para vivir...
- Alejandro: -(interrumpe) Como vivían.
- Edith: -(retoma la palabra)...y tratar de conocer nuestra prehistoria.
- Reynaldo: -Como empezaron a hacer sus herramientas.
- Entrevistadora: -¿Alguna otra cosa?
- Marisol: -Como lo fabricaban ellos (se refiere a los hombres de las cavernas) o como conocían antes y como fueron evolucionando, como se juntaban para matar.
- Entrevistadora: -Bien, ¿Sería todo?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Después de ver el programa televisivo y leer el libro Conceptos Básicos, cambió la idea que tenían sobre el tema?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Qué fue lo que cambió?
- Alejandro: -Las dudas.
- Entrevistadora: -¿Cómo cual?
- Alejandro: -Pues por decir uno pensaba que uno sólo mataba a un animal grande y viendo ya el programa televisivo nos dimos cuenta que era entre todos, que fue en grupo.
- Reynaldo: -Que se organizaban todos para que, así todos lo mataban, así todos, entre varios.
- Entrevistadora: -¿Cambio alguna otra idea?
- Edith: -En que pensábamos que tal vez, este... nada más vivían así como en nuestros tiempos ahora, pero ellos tenían que pasar por climas templados a donde había hielo y unos morían y otros sobrevivían.

- Erick: -Que se enfrentaban a huracanes, cazaban mamuts, este que... de que como convivían ellos.
- Entrevistadora: -¿Y en los demás que ideas cambiaron?
- Reynaldo: -Que no nada más cazaban mamuts, sino muchos diferentes animales chicos o grandes.
- Entrevistadora: -¿Alguién más que nos quiera comentar? ¿Qué piense diferente ahora que lo que pensaba antes? ¿Qué es lo que más recuerdan de lo que vieron en la televisión?
- Erick: -Las ilustraciones (el alumno se refiere a las imágenes)
- Entrevistadora: -¿Cuáles imágenes?
- Erick: -De los hombres, como cazaban.
- Edith: -Como se trasladan de un lugar a otro.
- Alejandro: -Como vivían en condiciones frías.
- Entrevistadora: ¿Cómo se dieron cuenta que vivían en condiciones frías?
- Alejandro: -Pasaban por el hielo caminando.
- Luis: -Por todo el campo recolectaban frutas.
- Edith: -Como se vestían, también con las pieles de animales y lo que encontraban allí, ellos mismos lo fabricaban para poderse tapar y pasar como había clima frío; ellos le quitaban la piel a los animales y se tapaban con ellas.
- Alejandro D. -Como los hombres cazaban a los animales para poder sobrevivir.
- Entrevistadora: -¿Cómo lo hacían?
- Marisol: -Con las armas que tenían (esta afirmación la hace con respecto a la participación de Alejandro y continúa con su comentario) -Que comúnmente nosotros pensábamos que los primeros hombres vivían en cavernas y arrastrando un garrote.
- Alejandro: -En esos años fue 60,000 o 100,000 antes de nuestra era.
- Alejandro D. -Que gracias a los instrumentos, pudieron mejorar su vivienda.



- Jacqueline: -Que nosotros pensamos que vivían en cavernas y cuevas pero que vivían en techos comunes.
- Ramón: -...y que provocaron la extinción como los glaciares.
- Edith: -Que disminuía la recolección de cosas en temporadas de frío.
- Luis: -Que también, gracias a sus herramientas, les ayudó a facilitar la caza de los animales.
- Edith: -Que ellos habitaron gran parte de Europa y América, para poder sobrevivir.
- Marisol: -Y que cuando había una glaciación los hombres y los animales iban al norte.
- Erick: -Que los glaciares cubrieron extensas áreas y se extendieron hasta ocupar buena parte del continente de Asia, Europa y América.
- Entrevistadora: -¿Algo más que recuerden?
- Alejandro D. -Que las mujeres recolectaban frutas y verduras y...
- Erick: -(Interrumpe)...Que buscando varios climas el hombre fue ocupando varios continentes.
- Alejandro: -Que su primera herramienta, fue una piedra común.
- Entrevistadora: -Bien, ¿Alguien más quiere comentar algo?
- Marisol: -Que posteriormente los instrumentos fueron perfeccionados.
- Entrevistadora: -Bien (los alumnos se quedan en silencio y la entrevistadora decide pasar a la siguiente pregunta) ¿Dónde consideran que aprenden más, en el programa televisivo o en el libro de Conceptos Básicos?
- Alumnos: -En el Conceptos Básicos.
- Entrevistadora: -¿Por qué se les facilita más Conceptos Básicos?
- Reynaldo: -Porque la televisión tenía poco de lo que va a tratar, pero ya viendo Conceptos te vas dando cuenta que aprendes más.
- Alejandro D: -Que Conceptos Básicos nos facilita más las explicaciones.
- Marisol: -Que en Conceptos Básicos se busca más rápido lo que no entendiste de la transmisión, o lo que quieres encontrar.

- Erick: -Porque en el programa televisivo se da una parte de lo que viene en Conceptos de la explicación de los seres vivos y de sus antepasados.
- Luis: -Porque en el programa de televisión se ve bien como los hombres fueron haciendo sus herramientas.
- Entrevistadora: -O sea, ¿la televisión te sirve para imaginarte lo del Conceptos?
- Luis: -No, con el Conceptos Básicos uno se imagina, a veces; ya en la televisión ya ves si estuvo mal lo que uno se imaginó.
- Alejandro: -Pues, yo lo entiendo al revés, porque yo en la televisión entiendo como va a hacer la lección del Conceptos Básicos.
- Entrevistadora: -Las imágenes que ven en la televisión les ayudan.
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Para qué?
- Erick: -Para contestar nuestra guía y sacar información.
- Entrevistadora: -Para ustedes que vienen de primaria y que allí no vejan la televisión en sus clases, pero si llevaban libros, por ejemplo este, ¿Es importante para ustedes el programa de televisión en telesecundaria, o no mucho?
- Alejandro: -Por que, por decir...aquí te... como quien dice, te regalan más tiempo para que tú puedas resolver bien tu guía y eso, no como en la primaria; en la primaria que lees y luego, luego contestas, no te dejan razonar.
- Entrevistadora: -Aquí razonan más sobre lo que aprenden.
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Todos?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -Bueno, la siguiente pregunta sería ¿Qué relación tiene la información proporcionada por el programa televisivo y el libro de Conceptos Básicos con su vida diaria? ¿Esta información que ustedes aprenden de Historia se relaciona con su vida diaria y en que se relaciona?

- Erick: -A mí me sirve para cuando hago un mensaje o una carta.
- Entrevistadora: -¿La puedes redactar mejor?
- Alumno: -Si.
- Entrevistadora: -¿Qué es lo que más les gusta de los programas televisivos?
- Alejandro: -Que nos hacen razonar.
- Erick: -Que nos dan otra idea, de la que tenemos.
- Alejandro: -Que nos enseñan cosas diferentes.
- Entrevistadora: -¿Diferentes a qué?
- Alejandro: -En la primaria nos enseñan que la suma, la multiplicación, y aquí ya nos enseñan como más oportunidades para mejorar.
- Entrevistadora: -¿Qué es lo que más les gusta y más recuerdan de su libro de Conceptos Básicos?
- Edith: -Que podemos razonar mejor y conocer los libros nos ayuda a mejorar nuestro interés (Los demás alumnos se quedan en silencio y la entrevistadora decide cambiar la pregunta)
- Entrevistadora: -¿Les gusta telesecundaria?
- Alumnos: -Si.
- Erick: -Aquí nos dan más información que en otras escuelas.
- Marisol: -Que en las secundarias generales.
- Entrevistadora: -¿Por qué?
- Alejandro: -Porque en las secundarias generales el maestro, nada más dice la lección y se sale o esta haciendo otra cosa y la telesecundaria te brinda su tiempo, te ayuda con lo que no entiendes y...
- Reynaldo: -(Interrumpe a su compañero y menciona)...como aquí sólo tenemos un maestro y ellos tienen varios maestros, los otros te revuelven, te piden una cosa y otros te piden otras cosa y te revuelven.
- Ramón: -Que aquí nos enseñan con imágenes.
- Entrevistadora: -¿Tú con las imágenes aprendes más?

- Edith: -Pues sí se relaciona, porque los instrumentos que ellos fabricaron nosotros los seguimos utilizando, ya sea igual o con otro nombre.
- Entrevistadora: -¿Otra cosa?
- Alejandro: -Nosotros nos podemos imaginar por decir, utilizamos un cuchillo y podemos imaginar que nosotros cortamos con una piedra.
- Entrevistadora: -¿Es la única relación que encuentran?...(silencio por parte de los alumnos, la entrevistadora decide pasar a la siguiente pregunta) ¿Qué conocimientos de los que adquirieron hoy en su materia de Historia aplicarían en su vida diaria ustedes? ¿Lo que aprendieron hoy les sirve en algo para su vida diaria?
- Alejandro: -Reflexionar, para que, por decir, ellos se juntaban en grupos y nosotros también podemos juntarnos en grupos para estudiar, hacer trabajos...
- Reynaldo: -(interrumpe a su compañero y agrega) ...o también para comer uno va por esto, uno va por lo otro y así entre todos hacemos la comida.
- Entrevistadora: -Nos ayuda para organizarnos, ¿Otra cosa? ¿Para qué otra cosa nos puede ayudar lo que aprendimos en Historia? (los alumnos se quedan en silencio, la entrevistadora hace la siguiente pregunta) ¿De los programas que ustedes ven, de todas las materias tiene utilidad para ustedes la información?
- Alumnos: -¿Sí?
- Entrevistadora: -¿Para qué?
- Alejandro: -Por decir, las matemáticas, nos sirven para por decir vamos a la tienda y pagamos con un billete grande, podemos hacer cuentas, hacer las operaciones como la hacemos en la escuela.
- Edith: -Qué todo lo que nos enseñan, este casi siempre lo vamos a utilizar.
- Entrevistadora: -¿Cómo por ejemplo?
- Marisol: -Las matemáticas, es la materia que más se utiliza.
- Alejandro: -Español, porque nos sirve para el uso de los verbos, palabras que no podemos pronunciar bien y que nos pueden servir para aprender, cómo se dicen, cómo se escriben, como se leen.
- Entrevistadora: -¿Qué más?

- Ramón: -Sí, con las imágenes nos explican.
- Entrevistadora: -¿A todos les ayudan las imágenes para aprender?
- Alumnos: -Sí.
- Entrevistadora: -¿Por qué consideran que les ayuda?¿no sería lo mismo que ustedes leyeran, a que vieran la televisión?
- Alejandro: -Pues sí, pero las imágenes no vienen en el libro, y en las imágenes ya vas viendo como eran, como son, como somos nosotros ahorita (el alumno se refiere al proceso que ha tenido el hombre en su evolución)
- Entrevistadora: -Pues bien, bueno pues, muchachos les damos las gracias por participar en este grupo de discusión, la información que nos han proporcionado nos será de mucha utilidad.

Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria

Beatriz Aisenberg

Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica.

J. DELVAL

Introducción

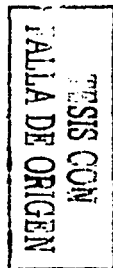
Quienes enseñamos estudios sociales con la intención de lograr este objetivo advertimos las dificultades que tienen los niños para comprender los fenómenos sociales, así como nuestras propias dificultades para ayudarlos a mejorar dicha comprensión.

Es en el contexto de este objetivo general y en el contexto de estas dificultades donde debemos situar los aportes que puede realizar la psicología genética para la constitución de una didáctica de estudios sociales en la escuela primaria.

Dentro de este contexto podemos afirmar que la psicología genética puede realizar valiosos aportes para mejorar nuestra práctica de la enseñanza, dado que esta disciplina estudia cuáles son los procesos intelectuales por medio de los cuáles se construye el conocimiento. Estos procesos cumplen un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos sociales. Conocerlos nos permitirá adecuar nuestras actividades de enseñanza para mejorar la calidad del aprendizaje de los contenidos escolares.

En este sentido, la función que cumple la psicología en relación con la didáctica es instrumental: brinda conocimientos que son necesarios para la

Tomado de *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, B. Aisenberg y S. Alderqui (comps), Buenos Aires, Paidós: Paidós Educador, 110, pp. 137-162



construcción de una teoría específicamente didáctica y para contribuir a garantizar el cumplimiento de determinadas metas educativas en el campo de la práctica de la enseñanza. La didáctica debe tomar de la psicología los conocimientos que necesite en función de los objetivos que se proponga, para integrarlos con sus restantes componentes tanto en el plano de la teoría como en el de la práctica.

Un aporte de la psicología genética

Entre los aportes de la psicología genética a la didáctica figura un principio general muy conocido: todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores.

Este principio deriva de la concepción general sobre cómo se construye el conocimiento. Desde la perspectiva de la psicología genética, conocer es otorgar o construir significados. Los significados que cada sujeto puede dar a un objeto de conocimiento dependen de las teorías y nociones que ya haya construido ese sujeto en su desarrollo intelectual. Es por ello que los significados que otorgan distintos sujetos a un mismo objeto pueden ser diferentes.

Los conocimientos anteriores (es decir, las teorías y nociones ya construidas) funcionan como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento.

En la medida en que se asimilan nuevos significados a este marco, este mismo se va modificando, se va enriqueciendo. Es así como pasamos de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

De aquí deriva el sentido por el cual es necesario tener en cuenta los conocimientos previos en las actividades de enseñanza: estos conocimientos constituyen el marco asimilador desde el cual los alumnos otorgarán significados a los contenidos escolares.

Pero resulta muy complejo aplicar a la enseñanza de los estudios sociales este principio general tan conocido. Se han hecho diversos intentos que representaron tanto distorsiones de la teoría psicológica como de la misma teoría y la práctica pedagógicas.

Una de las principales distorsiones (todavía vigente en la práctica de la enseñanza de los estudios sociales) consiste en la centración exclusiva en los conocimientos previos de los alumnos.

Creemos que esta centración, que lleva a dejar de lado aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es producto de diversos factores. Uno de ellos lo constituye el contexto educativo predominantemente empirista (tanto a nivel de la teoría como de la práctica) en el que se produce el impacto del *hallazgo* de los conocimientos previos. El hincapié que se hace en ello surge como consecuencia de que antes eran totalmente ignorados. En el afán de remarcar su importancia se pasó de un polo al otro, en el sentido de que se relegaron otros aspectos igualmente importantes.

Pero la psicología genética, si bien sostiene que los conocimientos previos desempeñan un papel fundamental para la construcción del conocimiento, de ninguna manera los considera suficientes.

Uno de los postulados básicos de la teoría es el interaccionismo: no hay construcción de conocimiento si no existe interacción con el objeto a conocer. El descuido de los contenidos de enseñanza no es deducible del núcleo teórico de la psicología genética. Tener en cuenta los conocimientos previos no implica trabajar sólo con los ni dejar de lado los contenidos por enseñar. Sin nuevos contenidos no hay aprendizaje posible.

Pero, en relación con el aprendizaje de contenidos curriculares, nos topamos con otro de los factores que favorecieron las distorsiones mencionadas. Se trata de un doble "vacío" de investigación: por un lado, al menos para el campo de conocimiento social, carecemos de indagaciones psicogenéticas sobre los conceptos vinculados a contenidos escolares. Sería necesario desarrollar dentro del programa de investigación psicogenética indagaciones cuyo objeto sea el proceso de reconstrucción por equilibración de contenidos en condiciones instruccionales, para llenar este vacío (Castorina, 1993).

Por otro lado, existe un vacío de investigación didáctica que ha contribuido a la realización de una transposición simple de la teoría del aprendizaje psicogenético al aula. En este sentido, se plantea una tarea vinculada a la relación entre psicología genética y didáctica: "... la teoría *pura* del aprendizaje desarrollada fuera de la escuela debe afrontar los desafíos que le propone el campo específico de la práctica educativa" (Castorina, 1991).¹

¹ Remito al lector a J. A. Castorina (1991) "La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa", en *Propuestas Psicopedagógicas para el año 2000*. Buenos Aires, FADIP, y a J. A. Castorina (en prensa), "Problemas epistemológicos de las teorías de aprendizaje en su transferencia a la educación", en *Temas de Psicopedagogía* (núm. 6), *Anuario 1991*. Buenos Aires, Formis Sociedad Editora.

Este capítulo propone aportar elementos que contribuyan a esclarecer las relaciones entre el principio psicológico general según el cual todo nuevo conocimiento se origina a partir de conocimientos anteriores, y la práctica concreta de enseñanza de estudios sociales en la escuela primaria. Está conformado por reflexiones sobre las prácticas realizadas a la luz de los aportes teóricos de la psicología genética. Se trata de reflexiones orientadas a iniciar un cambio de respuesta para los siguientes interrogantes:

En primer lugar, cuáles son las características de los conocimientos previos a partir de los que se aprenderán los contenidos del área de estudios sociales.

En segundo lugar, cuál es el sentido de enseñar teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

En tercer lugar, cómo trabajar en el aula para lograr una articulación entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos contenidos del área de estudios sociales.

Cabe aclarar que no se dará una respuesta acabada a estos interrogantes, sino unas primeras respuestas provisionales que pueden dar lugar al inicio de investigaciones, dado que, de acuerdo con Castorina (1993), "...lo que la teoría no ha dicho, aún puede decirlo...", y es deseable que lo haga para contribuir a la constitución de una teoría de la enseñanza de estudios sociales con base científica.

Una aproximación a las características de los conocimientos previos de los niños para el aprendizaje de los contenidos del área de estudios sociales

a) El conocimiento infantil sobre el mundo social

Para bajar a la práctica de la enseñanza el principio general sobre la necesidad de trabajar con los conocimientos previos de los niños, la primera interrogante ineludible que se nos plantea es: ¿cuáles son los conocimientos previos que conforman el marco asimilador desde el cual los niños pueden otorgar significado a los contenidos escolares del área social?

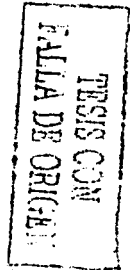
Estos trabajos desarrollan el tema de las relaciones entre psicología genética y didáctica, incluyendo las distorsiones producidas por la aplicación de la teoría psicogenética pura al aula, y también responden a las críticas efectuadas a la teoría: tanto las que responsabilizan a la psicología genética por el aturdimiento de los contenidos curriculares como las que sostienen que está incapacitada por principio para articularse a estudios sobre las interacciones sociales que supone el aprendizaje escolar.

No podemos dar a esta interrogante una respuesta acabada, ya que la investigación psicogenética sobre el conocimiento infantil acerca del mundo social está en sus comienzos, y son muchos todavía los problemas sin resolver. Sin embargo, a partir de los resultados de dichas investigaciones, que se centran en el conocimiento infantil sobre los sistemas de relaciones sociales y sobre las instituciones, podemos proponer una primera respuesta provisoria:

El marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales.

Esta primera respuesta deriva de ciertos principios, con los cuales concuerdan las investigaciones hasta ahora realizadas, que nos permiten definir algunas características del conocimiento infantil sobre el mundo social:

- a) Los niños llegan a la escuela con ideas sobre el mundo social, no vienen vacíos. Tienen, por ejemplo, ideas sobre la familia, la ciudad, la autoridad, la justicia, sobre aspectos económicos.
- b) Los niños, para conocer los objetos del mundo social, realizan construcciones propias y originales. No reciben pasivamente la información de los adultos sobre los distintos aspectos del mundo social, sino que realizan un trabajo intelectual ligado a sus propias interacciones sociales. Se plantean interrogantes y formulan hipótesis originales acerca de los objetos con los cuales interactúan.
- c) En la medida en que el conocimiento se construye en las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las ideas sociales que los niños construyen guardan estrecha relación con el tipo de interacciones sociales que viven. No todos los niños tienen el mismo tipo de interacciones. Todo niño, además de sujeto psicológico que aprende es, fundamentalmente, un sujeto social, pertenece a un grupo social determinado. La particular inserción de los niños en la realidad social marca el proceso de construcción de las nociones sociales.
- d) Los niños no construyen solamente nociones ligadas al mundo social inmediato. Su experiencia social incluye informaciones sobre lugares cercanos y lejanos recibidas a través de los adultos y de los medios de comunicación, a las cuales también los niños dan significado.



-
- e) Los significados que otorgan los niños a los objetos del mundo social responden a una lógica determinada, por lo cual guardan coherencia entre sí. No son significados *cualesquiera* o aleatorios. La lógica a la cual responden las nociones sociales de los niños nos permite inferir sus teorías sobre el mundo social, que constituyen los marcos asimiladores de los objetos sociales de conocimiento.
- f) Las teorías infantiles sobre el mundo social son diferentes de las concepciones de los adultos. Presentan, con respecto a éstas, *distorsiones* y muchísimas *lagunas*.

Algunos ejemplos

Haremos aquí referencia a algunos aspectos de dos investigaciones sobre nociones sociales de los niños, que no servirán de ejemplo para comprender las características recién enunciadas del conocimiento infantil sobre el mundo social.

Nociones económicas, indagadas por J. Delval (1987)

Delval realizó en España una investigación sobre las ideas infantiles acerca del mundo económico. Una de las nociones que estudió es la de ganancia en el proceso de compra-venta. Es decir, partió de una noción relativamente sencilla, que además está ligada a la experiencia directa de los niños con el mundo social.

En este estudio encontró que para los niños pequeños (alrededor de siete-ocho años), el vendedor de un negocio vende sus mercancías al mismo precio o a un precio que el que paga al fabricante. O lo vende al mismo precio, porque "es lo que vale el producto", entonces no se lo puede vender más caro, o lo vende más barato que lo que lo pagó, porque si vende barato la gente le comprará mucho y ganará mucha plata.

Esta concepción ejemplifica la originalidad de las ideas infantiles sobre el mundo social. Es decir, nos muestra que los niños no se limitan a repetir lo que escuchan de los adultos. En este sentido sostenemos que el conocimiento del mundo social no es una copia de la realidad, sino que supone un trabajo intelectual en relación con ella.

Este mismo ejemplo también ilustra la distorsión de las ideas infantiles con respecto a la realidad y a las nociones de los adultos. Desde nuestro punto de

vista constituye una idea *absurda*, dado que es totalmente contradictoria con el concepto mismo de ganancia. Pero muchas veces ocurre que lo que para nosotros es contradictorio, no lo es para los niños.

Para comprender la lógica y el sentido de esta idea de *ganancia* debemos recurrir a una teoría infantil más general, que es el marco del cual surge dicha idea. No es casual que todos los niños de esta edad planteen ideas tan similares y compatibles entre sí.

Esta teoría infantil, dentro de la cual se comprende la idea de ganancia, es una teoría según la cual la realidad social está "...regida por principios morales y de equidad o reciprocidad y no por principios económicos". En esta sociedad "...las instituciones sociales desempeñan una función benéfico-social, y [los niños] creen que el tendero recibe la mercancía gratis y únicamente se encarga de distribuirla".

Es decir, pareciera que el niño asimila el mundo económico (que es un mundo de relaciones impersonales) desde un marco de referencias de relaciones personales; por lo cual aplica las normas que rigen estas relaciones al campo económico. "Esto lo lleva a ver al vendedor como un amigo que nos está haciendo un favor, que nos está ayudando, dándonos algo que necesitamos, y por lo tanto no puede cobrar más de los que le ha costado a él porque eso no estaría bien".

Cabe aclarar que ésta no es una teoría explicitada por los niños, sino que es un modelo teórico construido por el investigador. Es un modelo que pretende reflejar la lógica de las ideas infantiles sobre un determinado objeto de conocimiento. El estudio psicogenético de las nociones infantiles permite al psicólogo inferir esta lógica.

Nociones políticas, indagadas por J. A. Castorina

Es una investigación dirigida por el profesor Castorina, realizada en la ciudad de Buenos Aires, sobre las ideas de los niños de escuelas primarias acerca de la autoridad presidencial. encontramos que los niños interpretan el mundo político desde un marco en el que predominan relaciones personales reguladas por el afecto y la moral. Es decir, pareciera que para los niños el mundo político se rige también por leyes morales (Castorina y Aisenberg, 1989).

Para los niños de ocho y nueve años, la función del presidente es "hacer el bien", "cuidar al país" y "ayudar a la gente". La peculiaridad de esta función

es que supone un presidente intrínsecamente bueno, bueno "por naturaleza", por la definición de la función: siempre hace y dice cosas buenas; no cabe otra posibilidad.

Pero ésta no es una idea aislada, sino que se inserta en un marco general dentro del cual se mantiene una coherencia. Por ejemplo, veamos la noción de estos mismos niños sobre la obediencia a la autoridad política: sostienen que la gente hace caso a lo que el presidente dice, no porque exista un deber de obediencia. Es decir, no conciben una obligatoriedad de obediencia, dado que es innecesaria y sería contradictoria con el marco general desde el cual significan la autoridad presidencial; una figura benéfica es incompatible con la coacción que podría derivar de la obligatoriedad de obediencia.

Para estos niños la gente, de hecho, hace caso a lo que el presidente diga porque el presidente hace "el bien", "ayuda" y "cuida". Entonces la gente le hace caso porque quiere, porque lo que dice está bien, porque el presidente tiene razón. No existe una necesidad de obedecer, no hay obligatoriedad derivada de la relación de autoridad. Existe una obediencia de hecho que deriva de una decisión personal, ligada a la voluntad y a convicciones personales.

Pareciera ser, nuevamente según Delval (1988), que los niños tienen una visión idílica del mundo social. viéndolo como un terreno de cooperación y de ayuda mutua, regido por un orden completamente racional, "al igual que el mundo físico, en el que cada cosa está situada en su sitio y la realidad sirve para satisfacer las necesidades del hombre".

Esta conceptualización de la sociedad no concibe conflictos porque no puede explicarlos. Si existen, de hecho, para los niños "los buenos" y "los malos", pero las explicaciones que dan sobre la sociedad parecerían corresponder a una sociedad de *buenos* solamente. Los *malos* o las injusticias dentro de esta teoría son excepciones o simples errores sin ninguna explicación, que vienen a alterar un orden totalmente racional y funcional.

Los que estamos en contacto con niños sabemos que desde pequeños tienen ideas sobre lo justo y lo injusto, y que pueden cuestionar con muy buenos argumentos aquello que consideran injusto. Pero no es lo mismo reconocer y reaccionar frente a las injusticias, que elaborar una teoría que explique su existencia, así como la existencia de cualquier conflicto en la sociedad.

No deben sorprendernos estas ideas infantiles si tenemos en cuenta que en la historia del pensamiento de la humanidad existieron ideas similares. Por

ejemplo. Tamarit (1988), refiriéndose a Parsons como un teórico funcionalista de la sociedad, sostiene que "...se inscribe coherentemente en el marco de una perspectiva que concibe a la sociedad como un sistema armónico, derivado naturalmente del hecho de que los individuos participan de un sistema común de valores y de normas que generan intereses colectivos". En este modelo de sociedad no se conciben conflictos.

Salvando las distancias, existe bastante similitud con la descripción de Delval (1987) de la teoría infantil sobre el mundo social: "Los individuos, por su parte, se esfuerzan por hacer las cosas lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos siempre por intereses altruistas".²

Con respecto a la diversidad de ideas infantiles debidas a la diferente pertenencia social de los niños, encontramos un ejemplo en la investigación sobre autoridad presidencial, dado que se contrastaron niños de sectores sociales medios y de sectores populares.

Si bien los niños de ambos sectores sociales interpretan a la autoridad política desde un marco de referencia moral y de las relaciones personales, en los niños de sectores populares este marco también incluye aspectos del mundo laboral que no aparecen en los niños de sectores medios. La caracterización que hacen sobre la función presidencial, por ejemplo, incluye tareas y modos de relación propios del capataz de una fábrica. En consecuencia, aceptan más fácilmente la obligatoriedad de la obediencia.

El presidente, para ellos, también hace el bien, pero lo hace en estrecha relación con problemas del mundo laboral. Dice a la gente, por ejemplo, "que no tienen que llegar tarde al trabajo", es decir, da buenos consejos y "si no tienen trabajo, le dice dónde pueden conseguirlo".

Los ejemplos aquí presentados nos dan una idea sobre los aspectos del mundo social que los niños conocen, referidos a la realidad social con la cual ellos interactúan, que es la realidad actual. Es desde teorías de este tipo que los niños asimilan los contenidos escolares referidos al mundo social.

Pero una parte importante de los contenidos escolares se refieren a la historia. Pasaremos a tratar este aspecto.

² Cabe aclarar que esta comparación entre teorías infantiles y teorías de la historia de la ciencia no responde a la idea de que los niños, en su proceso de construcción del conocimiento, *repiten* el proceso de construcción realizado por la ciencia. Se recurre a la historia de la ciencia porque da elementos al investigador para comprender las teorías infantiles.

TRANS CON
CALA DE ORIGIN

*b) Algunas ideas sobre el marco asimilador
para el aprendizaje de la historia*

"Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico, se entienden con grandes dificultades y muy tardíamente" (Delval, 1981).

Aparentemente, la primera idea de los niños es que el mundo social siempre fue como es ahora. No tienen ninguna concepción sobre cambio, evolución o proceso en la historia.

El primer momento histórico que parecen concebir los niños como diferenciado del actual es el del origen de la vida del hombre. Origen muy lejano, e indefinido en el tiempo. Este origen es un recorte desvinculado de la realidad actual, no hay proceso que los una. Por lo cual, el marco asimilador desde el cual los niños otorgan significado a los contenidos históricos que les enseñamos no concibe diferenciaciones entre distintos periodos.

Esta situación nos plantea una interesante paradoja: nosotros valoramos la enseñanza de la historia porque pensamos que ayudará a los niños a comprender mejor la sociedad actual. Este es uno de los objetivos centrales de la enseñanza de la historia. Pero los niños, para comprender las sociedades del pasado, utilizan como instrumentos de asimilación las conceptualizaciones que tienen sobre la sociedad, que se refieren, en su mayor parte, a la sociedad del presente. Es decir, para comprender una organización social en cualquier época de la historia el referente infantil es su conocimiento sobre la sociedad actual. Esto produce distorsiones en la comprensión de las sociedades del pasado, porque los niños les atribuyen significados que son de nuestra realidad.

Es cierto que también los adultos interpretamos el pasado desde la actualidad. La historia es una teoría actual que trata de explicar el pasado, y en gran medida las investigaciones que se realizan están relacionadas con problemas del presente. Pero la teoría histórica concibe una diferenciación entre los distintos periodos de la historia misma, así como una diferenciación entre cada uno de ellos y la actualidad.

Estas diferenciaciones son producto de construcciones intelectuales. La enseñanza de la historia debe ayudar a los niños a construir las progresivamente,

tomando como punto de partida la indiferenciación inicial tanto entre distintos momentos de la historia como entre distintos tipos de sociedades.

Dijimos que asimilar contenidos históricos desde un marco de referencia centrado en le presente genera significaciones distorsionadas.

Veamos un ejemplo de estas distorsiones tomado de una observación de clase, de 4º grado, trabajando el tema "Comunicados aborígenes del actual territorio argentino en la época previa a la llegada de los españoles a América".

Un grupo de niños está leyendo un texto con la información de que un grupo indígena (los diaguitas) trabajaba la cerámica. El texto está acompañado por una lámina que muestra a mujeres indígenas moliendo granos en un mortero, y cacharros de cerámica al lado de ellas.

La maestra se acerca al grupo y uno de los niños le dice: "Estos indígenas hacían artesanías de cerámica". ¿Para qué usaban las artesanías?", pregunta la maestra. "Para adornar las casas", afirma el niño.

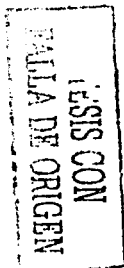
La maestra duda, mira la ilustración, e insiste: ¿Por qué pensás que usaban las artesanías como adorno?". "Para eso las compra mi mamá." Y otro niño agrega: "Sí, a mi mamá también le gustan las artesanías. En mi casa hay un montón".

El significado que estos niños están dando a las artesanías indígenas deriva de lo que para ellos significa la artesanía en el contexto de su forma de vida actual. Yuxtaponen este significado, sin hacer ninguna diferenciación, para contextualizarlo en la forma de vida indígena. Los niños no *atrapan* la función o utilidad del cacharro dentro del sistema de vida que están estudiando.

¿Qué hace la maestra?

Pide a los niños que busquen en el libro información sobre la alimentación de este grupo indígena, y que piensen y anoten en sus cuadernos cómo conseguían sus alimentos, dónde los guardaban, cómo los cocinaban.

También les pide que hagan dos dibujos: uno, de un grupo de indígenas comiendo, y otro de una familia actual a la hora de la cena. Por último les sugiere que busquen en el diccionario el significado de la palabra *artesanía*.



Es decir, la maestra propuso como tarea un abordaje a la nueva información tendiente a esclarecer el error: orientó a los niños para que se centraran en contextualizar las artesanías en la forma de vida indígena. La comparación que propone realizar toma como punto de partida la distorsión realizada por los niños con el objetivo de orientarlos hacia el establecimiento de diferenciaciones, para que se acerquen a un conocimiento más objetivo, y así ayudará a los alumnos a entender la función del cacharro en el contexto de la vida indígena, partiendo de la comparación con nuestros utensilios actuales.

En la puesta en común del trabajo de todos los grupos se retoma el tema. Se comparan los utensilios de cocina que usamos ahora con los utensilios que utilizaban los indígenas. Esta comparación permitió a los niños establecer una diferenciación necesaria para una mejor comprensión de los contenidos que se estaban enseñando.

Este ejemplo nos muestra la importancia de atender a las significaciones particulares que dan los niños a los contenidos que enseñamos.

Si nos ocupamos de escuchar las ideas de los niños sobre los conceptos y los temas que queremos enseñar, podremos orientarlos y brindarles la información que ellos necesitan para comprender más objetivamente los contenidos que enseñamos. Gran parte de esta información es tan obvia para nosotros, que nos cuesta registrar que no lo es para los niños.

La enseñanza de los contenidos del área social que incluyan las ideas de los niños permitirá que ellos logren una mayor comprensión de los contenidos que nosotros queremos enseñar. Nuestra tarea es precisamente intentar disminuir al máximo sus distorsiones, para lograr una comprensión lo más objetiva posible.

Para poder hacerlo, es imprescindible que esas distorsiones surjan en la clase, única manera de conocerlas, para poder intervenir. No pretendemos sostener que por nuestra intervención, por nuestras explicaciones, vamos a anular totalmente estas distorsiones, pero sí podremos reducir la distancia en algunos casos, acercando a los niños a un conocimiento más objetivo. En otros casos, tal vez ayudemos a los niños a tomar conciencia de que la diferencia existe.

Si nosotros no intervenimos, si no hacemos que se expliciten las ideas previas con todos los errores (y también los aciertos) que ellas puedan tener, los

niños conservarán sus errores, y nosotros no tendremos información sobre lo que aprenden en nuestras clases. Evaluaremos la repetición de nuestras ideas, y si los alumnos se *equivocan* en las respuestas a nuestras consignas, nos costará mucho entender el significado de sus errores.

Para superar la paradoja planteada, es decir, para que el estudio del pasado ayude a los niños a comprender la sociedad actual, es necesario tener en cuenta las conceptualizaciones que ya tienen sobre esta sociedad. Esto permitirá mejorar la comprensión tanto de los aspectos sociales del pasado como de los del presente.

La función de los conocimientos previos en el aprendizaje de nuevos contenidos

Nuestra tarea en la escuela es enseñar nuevos contenidos. ¿Por qué entonces debemos tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, es decir, conocimientos que los niños ya poseen y que además presentan errores y distorsiones?

Porque, tal como lo afirmamos anteriormente, es a partir de estos conocimientos previos que los niños interpretarán los contenidos que les enseñemos. Las ideas que los niños tienen sobre el mundo social constituyen el punto de partida para el aprendizaje de los contenidos escolares del área de estudios sociales. Y esto no depende de una decisión o de la voluntad de los adultos, sino que responde a la naturaleza del proceso de construcción del conocimiento.

Lo que sí depende de la decisión de los adultos es el lugar que les damos en el trabajo del aula a estos conocimientos previos; es decir, para qué y cómo los tenemos en cuenta.

Creemos que el sentido del trabajo con las ideas de los niños consiste en facilitar y mejorar la asimilación de nuevos contenidos. Se trata de un recurso metodológico que utilizamos para lograr un mejor aprendizaje de los contenidos que queremos enseñar.

Para que esto sea posible es imprescindible desarrollar un trabajo articulado entre los nuevos contenidos y las ideas de los niños en tanto marcos de asimilación de dichos contenidos.

No es tarea sencilla lograr esta articulación. En la práctica de la enseñanza de estudios sociales suele darse una centración en uno de los dos aspectos, que

plantea una falsa disyuntiva: o se trabaja sólo atendiendo a los nuevos contenidos, o sólo atendiendo a los conocimientos que los niños ya poseen.

Si nos centramos sólo en los contenidos, favorecemos una repetición mecánica y no una verdadera apropiación. Los contenidos quedan *prendidos con alfileres*. Esto no ocurre sólo en las metodologías asociadas a la llamada enseñanza tradicional. Muchos trabajos grupales consisten en copias y *rejuntas* de información, sin una verdadera interacción entre los niños en torno de los significados de dicha información. En estos trabajos se reparten papeles: uno lee, otro piensa, otro escribe; o se reparte el trabajo: cada uno hace una parte.

Muchas mal llamadas *investigaciones* consisten en mandar a buscar información sobre un tema sin tener claro qué se busca ni para qué.

En este tipo de trabajos quedan fuera las significaciones que dan los niños a los contenidos: cómo los interpretan, qué problemas o preguntas se plantean. Quedan fuera los niños mismos.

En el otro extremo, encontramos una modalidad que trabaja sólo con los conocimientos previos de los niños. Las clases consisten en lograr charlas, en las que se propone un tema y los niños dicen lo que ya saben sobre él.

Esta modalidad refleja una confusión en torno de qué significa trabajar con las ideas de los niños: supone que todo nuestro trabajo en el área debe centrarse solamente en dichas ideas.

De este modo, se *acuimula* un montón de información que los niños ya tienen, sin saber luego qué hacer con ella. Hay cuestiones obvias que a veces es preciso remarcar: si lo único que hacemos es escuchar a los niños, no enseñamos nada.

En este tipo de trabajos, las ideas infantiles se constituyen en un fin en sí mismas. No cumplen ninguna función en relación con el aprendizaje de nuevos contenidos.

Si no proponemos actividades con nueva información para que los conocimientos anteriores se pongan en juego y se enriquezcan, no hay aprendizaje posible.

El sentido de trabajar con las ideas de los niños es que éstas constituyan el instrumento, el marco asimilador para dar significado a los nuevos contenidos.

No hay una construcción espontánea de los contenidos curriculares del área social. Si queremos que los chicos aprendan, tenemos que presentar información nueva. El problema reside en lograr un abordaje significativo de esta in-

formación. Esta es una clave para la articulación entre las nociones infantiles y los nuevos contenidos.

Es necesario plantear situaciones (preguntas, problemas, simulaciones) que permitan a los niños explicitar y fundamentar sus ideas, que promuevan la discusión y la confrontación de diferentes puntos de vista, que favorezcan el planteo de hipótesis sobre distintas cuestiones sociales. Pero esto cobra sentido sólo si:

- está muy claro para maestro y alumnos sobre qué se está discutiendo;
- se fundamentan y sistematizan estas ideas y discusiones;
- fundamentalmente, se confronta este bagaje de ideas y discusiones con los nuevos contenidos presentados en los distintos materiales informativos y explicativos.

Es en el proceso de otorgar significación a los nuevos contenidos donde se ponen en juego las teorías e ideas que los niños ya tienen. Es en este mismo proceso donde se enriquecen en el intento por asimilar los nuevos contenidos, donde pueden plantearse los conflictos cognitivos tanto intraindividuales como interindividuales, donde surgen los nuevos interrogantes. Es ésta la actividad necesaria para apropiarse de los nuevos contenidos. Es ésta la actividad que el maestro debe promover en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trabajar con las ideas de los niños no significa hacer *primero* un trabajo diagnóstico sobre las ideas de los niños y luego introducir los nuevos contenidos *independientemente* de esas ideas. Pude haber un trabajo previo, pero es indispensable que haya un trabajo conjunto. Este es el que garantiza las posibilidades de asimilación.

Tenemos una idea infantil, por ejemplo, sobre la ley. En la investigación ya mencionada sobre autoridad presidencial, se cita la siguiente afirmación de un niño de 11 años: una ley "es como una ordenanza, que dice lo que se tiene que hacer y lo que no hay que hacer". Sin embargo, también sostiene que nadie las puede hacer "...porque si alguien las haría podría poner cualquier cosa" (Castorina y Aisenberg, 1989).

Distintas investigaciones muestran que para los niños las leyes son inmodificables, y que parecen no ser obra humana.

El trabajo escolar puede ayudar a modificar esta idea sobre el origen *no humano* de las leyes a través de actividades con nuevos contenidos sobre la elaboración de leyes tanto a través de la historia como en la actualidad, centrándose en la comprensión de quiénes pueden elaborar y modificar las leyes y en qué condiciones estos cambios son legítimos.

Es en este sentido que los contenidos escolares pueden presentarse como contraargumentaciones que ayuden a modificar y a enriquecer las ideas de los niños, de modo que se acerquen a un conocimiento más objetivo sobre los distintos objetos sociales.

La noción infantil sobre la ley, como cualquier otra sobre el mundo social, podrá modificarse en la medida en que los alumnos se involucren en sucesivas y diferentes situaciones en las que tengan que confrontar sus ideas con información que los lleve, en algún momento a plantearse conflictos, a tomar conciencia de la contradicción que existe entre la idea que sostienen y la nueva información. No hay modificaciones inmediatas ni automáticas, pero sí un proceso de reestructuración y cambio en la construcción de nociones sociales.

Es preciso que la información que aportan los contenidos escolares pase a formar parte de dicho proceso de construcción. Es ésta la única forma de lograr un aprendizaje significativo.

Lo dicho anteriormente no supone que la única manera de presentar información nueva a los niños sea bajo la forma de un *bombardeo* de contraargumentaciones. Ésta es sólo una estrategia posible. Además, los niños también tienen informaciones e ideas acertadas, y la nueva información puede proveerse como nuevas argumentaciones que ayuden a fortalecer las fundamentaciones de dichas ideas.

Para cerrar esta sección haremos algunas aclaraciones sobre los conocimientos previos, relacionados nada menos que con su propia definición. ¿Qué son los conocimientos previos?

En primer lugar, la expresión *conocimientos previos* es utilizada desde diversas teorías psicológicas del aprendizaje. El significado que adquiere esta misma expresión no es el mismo para todas las teorías.

En el marco de la psicología genética, como ya se ha explicado, denominamos conocimientos previos a las teorías y nociones ya construidas por un sujeto para un campo específico de conocimiento. La construcción de nociones y teorías supone y requiere información específica sobre el campo en cuestión.

Es frecuente que en los trabajos de aula se reduzcan los *conocimientos previos* a esta información específica. Esta reducción aparece bajo la forma de indagaciones que apuntan únicamente a determinar qué información ya tienen los niños sobre un tema particular, por ejemplo: "¿Qué saben sobre la Semana de Mayo?".

Bienvenida sea la información que los niños ya conozcan sobre un tema: es importante tenerla en cuenta como punto de partida. Pero realizar un diagnóstico de la información ya conocida no es lo mismo que trabajar con los conocimientos previos tal como los hemos definido. Esta tarea implica superar el plano de la información específica (tanto la conocida por los niños como la que queremos enseñar), buscando las explicaciones y fundamentaciones (es decir, los significados) que otorgan los niños a dichas informaciones. Es en estas explicaciones y fundamentaciones que aparecen *reflejadas* las nociones y teorías infantiles, y también las informaciones que los niños manejan.

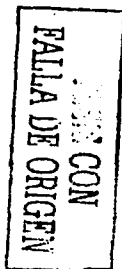
Por último debemos tener en cuenta que en el discurso de los niños (y también en el de los adultos) sobre temas sociales, no sólo encontraremos explicaciones racionales originales e informaciones, sino también *representaciones sociales* y prejuicios. Una enseñanza de Estudios Sociales que pretenda formar individuos críticos debe favorecer el esclarecimiento de los prejuicios, promoviendo trabajos que ayuden a diferenciarlos de afirmaciones racionales. Pero es importante no confundir los prejuicios que puedan enunciar los niños con sus ideas originales sobre el mundo social.

Hacia una articulación entre conocimientos previos y contenidos escolares en el trabajo del aula

Para lograr una articulación es preciso que en el proceso de planificación y conducción de la enseñanza tengamos muy claro, en primer lugar, qué es lo que queremos enseñar y para qué. Y en segundo lugar, que planteemos el desafío del cómo.

Determinación de los contenidos por enseñar

Tomemos, por ejemplo, un contenido *clásico* de los programas escolares de historia argentina: "Las guerras de Independencia". Se trata de las guerras que se producen entre criollos y españoles a partir de la Revolución de Mayo de 1810.



Es común que en el aula se trabaje este tema leyendo sobre las campañas militares, y armando cuadros o mapas repletos de nombres de patriotas, de batallas y de fechas.

Esta modalidad de trabajo responde a una particular concepción de los contenidos de la historia, que los reduce a un conjunto de hechos. (Y también responde a una determinada concepción del aprendizaje, que lo reduce a la simple repetición de información.)

En cambio, si partimos de la concepción según la cual los contenidos de la historia, como los de cualquier disciplina social, son explicaciones que articulan conceptos y relaciones, deberemos buscar otro abordaje.

De acuerdo con la concepción de una historia explicativa (véase el capítulo 2 de este volumen) y de los contenidos escolares de la historia acordes con esta concepción (véase el capítulo 4 de este volumen), podemos proponer como contenidos para el tema "Las guerras de Independencia" los siguientes ejes: ¿por qué se produjeron estas guerras?, ¿qué intereses estaban en juego?, ¿cómo se relacionan estas guerras con la vida social, económica y política en las Provincias Unidas en la década de 1810?, ¿qué consecuencias tienen? Estas preguntas son las que definen el contenido a trabajar.

En esta selección de contenidos (como en cualquiera otra) no sólo juegan criterios disciplinares. Están implícitos los objetivos que dan sentido a la enseñanza de la historia, relacionados con ciertos valores; un pueblo que lucha por defender su independencia y los costos que esta lucha significa no son contenidos neutros.

Búsqueda de los conocimientos previos para la asimilación de los nuevos contenidos

En el trabajo de aula muchas veces es necesario indagar qué nociones tienen los niños en relación con los contenidos que queremos enseñar.

No se trata solamente de indagar qué es lo que ya saben sobre la información específica que pensamos desarrollar. En muchos casos es posible que los alumnos no tengan ninguna información sobre los temas históricos que planificamos enseñar. No obtendremos respuesta si les preguntamos qué saben sobre las guerras de independencia; tampoco se trata de que los niños tengan que adivinar los contenidos de los programas escolares.

Se trata de encontrar, dentro del repertorio de nociones sociales que los niños ya tienen, aquellas que pueden vincularse a los nuevos contenidos, es decir, aquellas desde las cuales podrían asimilarse los nuevos contenidos. No sabemos si los niños tienen conocimiento de las guerras en cuestión, pero si sabemos que alguna noción sobre la guerra tienen. Y, si pretendemos que los niños aprendan significativamente el tema "guerras de Independencia", la noción de *guerra* que tengan construida deberá desempeñar un papel fundamental en los significados que otorguen a este nuevo contenido.

Proponemos entonces un trabajo de *anticipación* que nos permita conocer cuáles son las ideas de los alumnos sobre la guerra, qué problemas se plantean en torno de ella. En este sentido, afirmamos que es la planificación de los contenidos que queremos enseñar la que nos indica qué ideas infantiles indagar.

En una experiencia de aula³ en la que se desarrolló una unidad centrada en los contenidos arriba mencionados sobre las guerras de Independencia, como trabajo de anticipación pedimos a los alumnos que cada uno escribiera qué es una guerra.

Estas son algunas de las respuestas de niños de ciclo superior pensadas y escritas individualmente:

"La guerra significa enfrentamiento por distintas causas, que demuestran odio [...]. Las causas pueden ser por territorio, por plata, por racismo, por derechos. En la guerra muere mucha gente y nadie se beneficia".

"La guerra es cuando dos países o un país dividido pelea. Nadie gana [...]. Es maldad, dolor y millones de cosas malas".

"La guerra se hace [...] por cosas que sean importantes para los bandos que luchan [...]. Si es por tierras los bandos atacan al otro hasta que se rinda, en el ataque se mata y mueren personas de los dos bandos. Cuando se rinde un bando quiere decir que no se va a luchar más y el otro gana la guerra [...]. logró el objetivo pero perdió muchas personas".

"Significa odio, muerte de personas inocentes, destrozos sin sentido. Nadie gana".

³ Se trata de una experiencia realizada en 1992 bajo el asesoramiento de la autora, en el Instituto Martín Buber de la ciudad de Buenos Aires, al cual concurren niños de sectores sociales medios

(En estas ideas se mezclan dos planos diferentes: uno es el de los conocimientos sobre el concepto, y otro, que surgió con mucha fuerza en todos los chicos, es el de la valoración negativa sobre la guerra.)

Este trabajo individual permite garantizar que todos los alumnos sistematicen sus ideas. Entre las muchas *modas* didácticas figura la del trabajo grupal. Es cierto que éste enriquece la tarea, pero no suple la necesidad de la reflexión individual. El valor del trabajo grupal reside justamente en enriquecer la reflexión de cada uno de los alumnos en función de los aportes del resto del grupo.

En un segundo momento, se propone realizar una discusión entre todos, con la consigna de intentar armar una definición sobre qué es una guerra, aprovechando lo que todos pensaron. La intención de este trabajo es que cada alumno pueda argumentar sus afirmaciones, determinar las lagunas y las contradicciones que puedan surgir entre distintas versiones sobre la misma noción.

A lo largo de la discusión la maestra va registrando tanto los acuerdos como los desacuerdos sobre qué es la guerra. Queda el siguiente esquema:

La guerra

- Es una pelea entre dos bandos (pueden ser dos países, grupos de países, grupos dentro de un mismo país).
- Se hace por motivos importantes para los bandos. Los motivos pueden ser: por dinero, por territorio, por racismo, por ocupar el gobierno, por defender derechos o ideas.
- Siempre hay destrucción, odio, muerte.
- Nadie se beneficia. Un grupo logra su objetivo pero pierde muchas personas. Duda: ¿hay o no hay beneficio?
- Es algo feo, malo y doloroso.

(Es conveniente realizar este tipo de registros en un papel grande, dado que si se lo hace en el pizarrón no se puede recuperar más adelante la información registrada).

*Aprendizaje significativo de nuevos contenidos
a partir de los conocimientos previos*

Tenemos en nuestro ejemplo definidos los contenidos y también algunas ideas de los alumnos sobre qué es una guerra. Se nos plantea ahora la pregunta crucial: ¿cómo logramos una articulación?

Recurramos nuevamente a los registros de las observaciones de las clases que siguieron a la discusión anterior.

La maestra propone un trabajo grupal con textos sobre las guerras de Independencia que los alumnos traen, con la consigna de averiguar cuáles de las características del esquema ya realizado se dieron en las guerras de Independencia, es decir:

1. ¿Cuáles fueron los bandos?
2. ¿Qué motivos importantes tenía cada bando para hacer la guerra?
3. ¿Qué se destruyó?
4. ¿Hubo o no hubo beneficios con estas guerras? Si hubo, ¿cuáles y para quién?

Es decir, la maestra parte de las ideas del grupo para abordar la lectura. Ésta cobra sentido porque se trata de verificar si son o no aplicables las categorías propuestas por los chicos.

El primer acercamiento al texto no es *ciego* o en función de preguntas pensadas sólo por la maestra, sino que se realiza relacionado con un problema trabajado previamente, que ya sabemos que tiene un significado para los alumnos. Está planteada en el grupo la discusión sobre si una guerra trae o no beneficios.

En este caso particular se trabajó con textos informativos aportados por los alumnos, dado que se trata de un tema que figura en cualquier manual escolar. En otros casos, la maestra puede brindar la información a través de textos seleccionados, de documentos históricos, de exposiciones orales.

Lo que hace interesante la lectura son precisamente las ideas y las discusiones iniciales. Los niños recurren a los libros para buscar información sobre cuestiones que ellos pensaron previamente. Los nuevos contenidos se articulan así con estas cuestiones, ayudando a verificar, a refutar, a complementar las ideas anteriormente formuladas, a lo largo del proceso de lectura y discusión.

Este trabajo con la información es el que constituye fundamentalmente el proceso de aprendizaje. Requiere de aproximaciones sucesivas a los nuevos contenidos, que van permitiendo sucesivas elaboraciones. Partimos de las ideas de los niños. Estas nos muestran que los niños *piensan* por sí mismos, sin que se lo pidamos. Pero esto no alcanza. Nuestra intención es que las ideas iniciales se enriquezcan, se reformulen, a partir del trabajo con nuevos contenidos. Para ello necesitamos ir planteando distintas actividades con dichos contenidos, a través de las cuales se va dando una aproximación gradual.

Un aspecto interesante de este trabajo fue el hecho de que los niños, a partir del trabajo con la información, pasaron a una valoración positiva de estas guerras, bien diferente de la valoración que había dado inicialmente. Algunos grupos concluyen:

“Se benefician los criollos porque forman un gobierno propio, pueden comerciar libremente, tienen sus propias tierras, tienen más poder económico”.

“Son las guerras más razonables porque la Independencia es muy importante para un país porque puede hacer lo que el pueblo quiera y porque depender de otro país es feo”.

Los niños pasaron de un polo al otro: de decir que las guerras no benefician a nadie, pasaron a decir que los criollos sólo obtuvieron de ellas resultados positivos. Desaparece el *horror* por la guerra.

Este pasaje, creemos, se relaciona con que se trata de dos valores muy preciados en juego, que aparecen como contradictorios: la paz y el derecho de un pueblo a pelear por su libertad. Los textos leídos en clase se centraban en este segundo valor, lo cual hizo que los niños *olvidaran* su propia valoración sobre la guerra, en lugar de integrarla con la información trabajada.

Planteamos a los niños este contraste pidiendo que releyeran lo que ellos mismos habían dicho sobre la guerra, tomando como eje la pregunta: ¿las guerras de independencia sólo trajeron beneficios para los criollos?

⁴ El texto trabajado fue el de L. A. Benoni, y L. A. Romero (1989), *¿Qué pasó el 25 de mayo?*. Buenos Aires. Colección Una Historia. Argentina de Libros del Quirquincho, pp. 36-38

Es decir, las ideas inicialmente planteadas por los niños sobre la guerra no quedaron *olvidadas* como un simple diagnóstico inicial. Se trató de contrastarlas con los nuevos significados.

Ir recuperando a lo largo de la unidad las ideas anteriormente formuladas puede servir para que los alumnos tomen conciencia de sus contradicciones, y fundamentalmente de sus aprendizajes.

Recurrimos también a nueva información para contrarrestar la polarización que surgió. Los niños leyeron un texto sobre las consecuencias económicas, políticas y sociales de estas guerras. El texto, a la vez que introduce nuevos contenidos, funciona como *contraargumentador* de las ideas de los alumnos.⁴

Las evaluaciones de la unidad muestran la elaboración de una idea más equilibrada con respecto a las consecuencias de las guerras. Estas son algunas frases de los niños:

"Las consecuencias que tuvieron fueron buenas y malas. Buenas porque España se tuvo que retirar y los criollos lograron tener la independencia".

"Malas, porque se perdió mucho dinero y hubo muertes como en todas las guerras. La guerra es muy cara y no podían mezquinar en gastos porque era imprescindible ganarla. Había que pagar armas, comida, ropa, algunos sueldos, etc., y el gobierno buscó la manera de encontrar plata. Primero la gente con mucho dinero contribuía voluntariamente, luego pusieron impuestos obligatorios".

"Además los ejércitos acampaban en campos de familias, allí comían ganado y las cosechas que encontraban. Con el cuero que quedaba del ganado se lo quedaban y luego se lo vendían a los ingleses. Así se fue empobreciendo mucha gente".

"Con las guerras se perdieron territorios: Paraguay, Banda Oriental y Alto Perú. Lo peor fue Alto Perú, porque ahí estaban las minas de Potosí, de allí salían riquezas que beneficiaban mucho al Virreinato o al país" [*sic*].

En estas producciones de los alumnos aparecen los contenidos que queríamos enseñar, en el marco de un problema que les resultó significativo.

No todos los niños llegaron a esta conceptualización sobre las guerras. La apropiación de nuevos contenidos se realiza por aproximaciones sucesivas en un largo proceso. Hubo para todos un trabajo que permitió un acercamiento

mayor a los contenidos en cuestión tomando como base los conocimientos anteriores, y hubo para todos un enriquecimiento de estos conocimientos anteriores en función de los nuevos contenidos.

Estas son las *dos caras* de un mismo proceso: se trata del proceso a través del cual los niños se acercan progresivamente a una comprensión más objetiva de la sociedad en la que viven, tal como es ahora y como producto de su historia.

Hemos presentado aquí una secuencia de trabajo tomando un caso que aparece como particularmente claro y ordenado. Quienes trabajamos cerca de las aulas sabemos que no es fácil encontrar ejemplos de este tipo.

No siempre podemos determinar con anterioridad cuáles son las nociones infantiles desde las que podrían ser asimilados los nuevos contenidos.

¿Qué hacemos, entonces, antes estos casos? Sólo podemos dar una respuesta provisoria:

- Presentemos a los niños la nueva temática a través de explicaciones y de textos.
- Promovamos actividades que permitan a los niños explicitar qué entienden, es decir, qué significado otorgan a los contenidos presentados. (Muchas veces una buena pregunta es suficiente.)
- En estas primeras interpretaciones es muy probable que surjan indicadores sobre las teorías y nociones desde las cuales los niños están asimilando la nueva información. Prestemos, pues, mucha atención para entender nosotros qué es lo que nuestros alumnos entienden de los nuevos contenidos. Cuanto más los entendamos, mejor podremos orientarlos en la apropiación de dichos contenidos.
- Centremos nuestras clases en explicaciones, nuestras y de los alumnos, y no en meras repeticiones de la información.

Esta modalidad de trabajo nos acercará a las ideas infantiles sobre el mundo social y nos permitirá dar, con el tiempo, una respuesta más consistente.

Epílogo

En la presentación de este trabajo planteamos que la psicología genética brinda conocimientos útiles para favorecer, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una verdadera comprensión de los fenómenos sociales. Este es un objetivo pedagógico al cual quedan subordinados los aportes psicológicos.

Creemos que los aportes de la psicología genética a la didáctica no se limitan sólo a cuestiones cognitivas ni pueden evaluarse sólo en función de ellas. Hemos propuesto aquí una modalidad de trabajo en el aula que encierra también una cuestión de valores.

Trabajar a partir de los conocimientos previos supone concebir a los niños como sujetos protagonistas en su proceso de aprendizaje con capacidad de construir y de transformar. Implica reconocer y respetar sus ideas como valiosos aportes al trabajo del grupo. No es sólo el maestro el depositario de la autoridad del saber.

Verónica Edwards (1985) plantea que la forma de enseñar no es independiente de lo que se enseña. La forma de interacción entre maestro y alumnos aquí propuesta supone enseñar a los niños tanto una relación significativa con el conocimiento como una modalidad de vínculo social.

Bibliografía

- Castorina, J. A. y Aisenberg, B. (1989), "Psicogénesis de las ideas infantiles sobre la autoridad presidencial. Un estudio exploratorio", en Castorina, Aisenberg, Dibar Ure, Palau, Colinvaux. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (1991). "La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa", en *Propuestas psicopedagógicas para el año 2000*, Buenos Aires, ed. FADIP.
- (en prensa). "Problemas epistemológicos de las teorías de aprendizaje en su transferencia a la educación", en *Temas de Psicopedagogía* núm. 6. *Anuario 1993*. Buenos Aires, Forma Sociedad Editora.
- Delval, J. (1981). "La representación infantil en el mundo social", en *Infancia y Aprendizaje*. Madrid. núm. 13.
- (1987). *La construcción del mundo económico en el niño*, Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

- (1988). "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", en *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Edwards Risopatrón, V. (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. México, DIE-Cinvestav (Cuadernos de Investigaciones Educativa, 19).
- Tamarit, J. (1988). "La función de la escuela: conocimiento y poder", en *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, año 6, núm. 10.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN