



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Maestría en pedagogía

**“La meta-recepción de contenidos televisivos
en las docentes de educación preescolar”**

Presenta:

Sandra Mabel Quiles Noguez

Tutor: Dr. José Antonio Jerónimo Montes

Cotutor: Dr. Roberto Pérez Benitez

Julio, 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ESTE TRABAJO ESTÁ DEDICADO A:

Julio:

Por ser mi mejor amigo, gran compañero, esposo y padre;
gracias por tu apoyo y comprensión.

Carlita:

Porque ha sido un gran regalo en mi vida,
hija todo lo que tu quieras es posible, te amo.

Sebastián:

Porque es mi mejor referente de este proyecto,
hijo aunque todavía eres pequeño tu vida será grandiosa.

Mi mamá:

Porque ha sido mi mejor amiga y compañera,
gracias por todo.

Mi papá:

Porque ha sido ejemplo de estudio, esfuerzo y constancia,
gracias por tu tiempo y cariño.

Mi hermana y sobrino:

Por su apoyo y compañía.

Mis hermanos:

Los amo.

Lolita:

Gracias por tu tiempo y aportaciones, sabes que amo a tus hijos.

Gelitos y Claudia:

Porque han querido y cuidado tanto a mis niños.

Todos ustedes:

Saben que son lo más importante en mi vida.

Dr. José Antonio Jerónimo Montes
Porque siempre estuviste cuando necesité orientación e intercambio,
por tu calidez y amabilidad, gracias.

Dr. Roberto Pérez Benítez
Porque sus enseñanzas dieron forma a esta investigación.

Raúl Romero Lara:
Porque ha estado al pendiente de de este trabajo,
siempre dispuesto a leerlo y a dar su opinión.

Gracias por todo.

ÍNDICE

Introducción	1
1. INTERSECCIÓN TEÓRICA	
1.1 El código escrito y el audiovisual	14
1.2 La recepción	19
1.3 Educación en medios	22
1.4 Metacognición	28
1.4.1 Antecedentes	28
1.4.2 Concepto Metacognición	29
1.5 Metacomunicación	36
2. EL CONTEXTO	
2.1 Cambios en la sociedad actual	39
2.1.1 En la tecnología	39
2.1.2 En el papel de la mujer	42
2.1.3 En la familia	43
2.1.3 La globalidad y la educación	44
2.2 La educación preescolar	46
2.2.1 Orígenes de la educación preescolar	47
2.2.3 La obligatoriedad en la educación preescolar	48
2.3 El programa de educación preescolar	51
2.3.1 El PEP (2004) y los medios de comunicación	54
2.4 La docente de educación preescolar	61
2.4.1 La docente como televidente y las teorías implícitas	64
2.5 A manera de conclusión	67
3. DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Primera etapa: Acercamiento	69
3.1.1 Características de la primera etapa	70
3.1.2 Informantes	70
3.1.3 Técnica	71
3.1.4 Resultado orientador	71
3.2 Segunda etapa: Taller “La recepción en busca de la meta-recepción“	72
3.2.1 Problemática	72
3.2.2 Delimitación	73

3.2.3	Supuesto hipotético	73
3.2.4	Objetivo	73
3.2.5	Incorporación de la metacognición	74
3.2.6	Participantes	75
3.2.7	Metodología	77
3.2.8	Técnicas	79
3.2.9	Estrategia	80
3.2.10	Encuentro con el escenario	82
3.3	Tercera etapa: Teoría fundamentada	84
3.4	Categorías de análisis	85
3.4.1	Inicio	87
3.4.2	Conocimiento	87
3.4.3	La recepción como experiencia metacognitiva	89
3.5	El por qué del diseño de investigación	89
4.	RESULTADOS Y ANÁLISIS	
4.1	Etapas y sus resultados	91
4.1.1	Primera etapa: Acercamiento	91
4.1.2	Segunda etapa. Taller “La recepción en buca de la meta-recepción“	93
4.1.3	Tercera etapa: Teoría fundamentada	98
4.2	Relación entre las etapas y la investigación-acción	98
4.3	Análisis	99
4.3.1	Inicio de la recepción	100
4.3.2	Conocimiento de la recepción	105
4.3.3	La recepción como experiencia metacognitiva	121
5.	META-RECEPCIÓN: DEFINICIÓN Y PROPUESTA	
5.1	El origen del concepto meta-recepción	125
5.2	Definición de la meta-recepción	127
5.3	Posibilidad de la meta-recepción	127
5.4	Etapas de la meta-recepción	128
5.5	Implementación	133
	Conclusiones	137
	Bibliografía	145
	Anexos	153

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de largas horas de lectura, reflexión, participación e intercambio de ideas con docentes de educación preescolar, reestructuración constante con los tutores... es el producto de un espacio de mi vida que buscó acercarse a un aspecto tan cotidiano que algunos llegan a ignorar y dar por sentado que todos lo saben hacer: la recepción televisiva, proceso mediante el cual el individuo recibe los mensajes y los interpreta de acuerdo a su historia personal ubicada en un entorno social, económico y político que conforman su cultura.

En este sentido, la recepción televisiva se ha incorporado a nuestra forma de vida de tal manera que la sociedad parece haber entrado en una etapa de resignación, en la que todo está dado y determinado, por lo tanto ha de aceptarse; así los medios de comunicación se han adoptado como parte inherente a nuestra sociedad, y vistos desde diferentes puntos de vista, percibidos como: fuente de riqueza, elemento de poder, medios de dominio, forma eficaz de hacer llegar información, de comercialización, medio de expresión, herramienta alternativa para la cultura y para la educación, en fin, cada persona tiene su propia concepción de los medios de comunicación. La realidad

es que los contenidos televisivos, diversos, locales o extranjeros, fácticos o ficticios, llegan diariamente a buena parte de la población, entre la que se encuentran docentes y alumnos. Estos contenidos televisivos cumplen diversas funciones como informar, vender, entretener y educar, de hecho la televisión es la herramienta más cercana de información -parcial, superficial, manipulada, estudiada, etc., pero al fin información-, es el medio que dadas las circunstancias económicas de nuestro país, entretiene a buena parte de nuestra población; de acuerdo a Rafael Ahumada (2007) entre la población más joven se presenta un mayor consumo televisivo. Así que aunque los contenidos educativos son mínimos, todo el tiempo se puede aprender de este medio.

La recepción televisiva contribuye en la conformación de la visión del mundo, por lo que desde el punto de vista educativo, existe la necesidad de un espacio de reflexión sobre el proceso de recepción, que implica ver más allá, observar de manera más detallada, no quedarse en un primer plano, ubicar al contenido televisivo en el proceso de comunicación, que se produce en un contexto determinado, todos estos datos aportan información para la toma de una postura. Considerando que los medios de comunicación en general y particularmente la televisión re-presentan la realidad, proceso que no es transparente y que implica las intencionalidades del emisor, las características del mensaje, del contexto y del receptor. Sin embargo una de las problemáticas es la aparente facilidad en la toma de postura durante la recepción, pareciera que sólo es cuestión de dejarse llevar, dejando de lado que la recepción implica negociación y construcción de significados.

Gimeno Sacristán (2002), así como Adorno (1973), en su momento, establecieron que el problema de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías en general está en el uso, es decir, en la forma en la que los sujetos se relacionan con los medios. De aquí la necesidad de que el sujeto sea quien controle la situación, quien asuma una postura crítica ante el medio.

Considerando todo lo anterior este estudio está enfocado a las educadoras, debido a que son ellas quienes tienen en sus manos la atención de los preescolares, para quienes su principal entretenimiento es ver televisión, actividad que realizan, en su mayoría, sin el acompañamiento u orientación de un adulto. De ahí que la escuela y en especial las

docentes son las principales orientadoras en este sentido. Además de la importancia de esta tarea, esta investigación se delimita a las profesoras de preescolar porque como lo señala Merlin C. Wittrock, en su libro “La investigación de la enseñanza”, las investigaciones en los últimos años han estado más enfocadas a los procesos cognitivos de los alumnos que a los docentes y señala, además:

...la mayor parte de la investigación cognitiva sobre la enseñanza ha ignorado los procesos cognitivos del profesor, en este sentido. No se han producido estudios del conocimiento de los enseñantes, de los esquemas o marcos que emplean para aprehender la comprensión o los errores del estudiante (Wittrock, 1997: 63).

Las educadoras tienen, entre muchas otras tareas, la orientación de los niños en cuanto al procesamiento e interpretación de información que proviene de los medios de comunicación y en particular del medio televisivo. En este sentido las docentes reconocen que existe una problemática en torno a la televisión, dado que los niños de preescolar tienden a copiar las conductas presentadas en los contenidos televisivos, de ahí que su función no es menor. Las docentes tienen, en este sentido y de manera general, la responsabilidad de enseñar a pensar al estudiante, de enseñarlo a aprender, de despertar en él un interés natural por conocer en profundidad las cosas, los hechos, los fenómenos; de infundirle confianza en sus posibilidades y de respetar su punto de vista.

De esta manera el docente debe intervenir, orientar y reflexionar sobre su práctica educativa, pero también sobre sus prácticas personales y sus procesos de aprendizaje, para entonces comprenderlos mejor e intervenir con sus alumnos. Sin embargo existen diversas problemáticas en torno a las docentes que conviene considerar:

- Las docentes de preescolar no tienen una formación formal en torno a los medios de comunicación en general tampoco sobre la recepción en particular. Es lamentable que debido a la fuerte carga emotiva que implica la recepción ni siquiera existe un espacio de reflexión en torno a esta práctica, dado su carácter cotidiano y, algunas veces, devaluado. A pesar de ello sería aventurado asegurar que el ver televisión siempre se da en un sentido de identificación y sumergimiento, de ahí que la relación

con los medios de comunicación y en específico con el medio televisivo, puede darse en dos formas una donde el individuo participa mediante su experiencia, discurso y cuestionamiento y otra donde la información se incorpora de una manera irreflexiva, por lo tanto se limita a la imitación.

- Esta carencia de formación formal lleva a las docentes a tomar como principal referente su propia práctica como televidentes. De ahí que las docentes echen mano de sus teorías implícitas. Pozo (2002) establece que la actividad educativa tiene sus bases en concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que se conforman en la práctica cotidiana y que a su vez la regulan, estas concepciones son llamadas teorías implícitas que no sólo organizan la labor en el aula sino también la estructura cognitiva de los profesores. La implementación de las teorías implícitas requiere de la puesta en práctica de la cultura experiencial de los docentes, que de acuerdo a Pérez Gómez *“se construye a partir de aproximaciones empíricas y aproximaciones sin elaborar críticamente”* (Pérez, 1990:199). De ahí que las docentes, al considerar los contenidos televisivos como dañinos, los pasan por alto en sus aulas, mientras que sí se muestran más abiertas, tolerantes y a la vez críticas ante los diferentes contenidos, consideran los gustos de los niños y encuentran un espacio de incorporación y análisis. Todo esto puede resumirse en que las prácticas, experiencias, actitudes, creencias y formación personal, vienen a cubrir ese hueco que no han recibido durante su formación académica en torno a la recepción y a los medios de comunicación en general.
- El PEP (Programa de Educación Preescolar) 2004, representó un cambio en la forma de trabajo para las educadoras, el cual establece los propósitos educativos, los campos formativos y las competencias, dejando en total libertad metodológica a las educadoras, situación que rompe con sus paradigmas previos lo cual implicó un desequilibrio en las estructuras cognitivas y laborales de las profesoras y por lo tanto problemas de interpretación y de implementación del programa en su práctica cotidiana.

A todo esto se suman otras problemáticas en torno a la llamada educación en medios, concepto necesario y complejo que se ha venido trabajando desde la aparición del periódico bajo diferentes tendencias, sin embargo de manera general, representa un esfuerzo de comunicadores y educadores por realizar un trabajo conjunto, primero para comprender la relación medio-mensaje-receptor e incluso contexto, y segundo para generar, desde la escuela, una relación más activa por parte del receptor hacia los medios de comunicación. En este sentido:

- Nuestro país no se ha caracterizado por poner especial atención a la llamada educación en medios. Sin embargo, es importante señalar que existen esfuerzos como el Diplomado de Educación para los Medios impartido por la Universidad Pedagógica Nacional en la modalidad a distancia, así como el trabajo realizado por la DGTVE (Dirección General de Televisión Educativa) con los niños y profesores, donde se muestra a los niños cómo se realiza un programa de televisión. Por su parte la Secretaría de Educación se ha ocupado en brindar algunos cursos, talleres, así como la impresión de libros sobre el tema, que lamentablemente no han llegado a todas las educadoras y, en su caso, no siempre con el resultado deseado.

En España, a diferencia de lo que sucede en nuestro país, existe un interés amplio y común entre comunicadores y profesores. En ese país se llevó a cabo el Congreso Hispanoluso denominado “La televisión que queremos” (2005) donde tuve la oportunidad de conocer pensamientos de profesores, trabajadores sociales, psicólogos, comunicadores y diversos profesionistas interesados en promover la educación en medios, contemplando a la televisión como portadora de contenidos que requieren ser interpretados críticamente; también se presentaron experiencias en torno a la televisión como medio didáctico o el aprovechamiento de la producción de contenidos televisivos educativos por parte de los alumnos y la comunidad educativa como una forma de acercamiento a este medio no sólo desde la lectura, sino desde la “escritura”, creando programas que son difundidos en sus comunidades.

- Una de las problemáticas que se expresaron en el Congreso Hispanoluso, como lo apuntó Ignacio Aguaded, es la creciente teorización en torno a la educación en medios, que al final dificulta su puesta en práctica. Y aunque en otros países como Inglaterra, Estados Unidos, España, por mencionar algunos, existen programas de educación en medios impartidos desde la escuela, es necesario que en México, las educadoras consideren que *“la instrucción no debe limitarse a transmitir conocimientos sino que debe dedicarse también a enseñar a los alumnos a aprender”* (Burón, 1997:7), a partir no sólo de los elementos que le son brindados en la escuela, sino también de los recursos a los que tiene acceso a través de los diferentes medios de comunicación y en particular la televisión.

Esta problemática queda ubicada en el campo de la pedagogía, que al tener como objeto de estudio a la educación, se ocupa de este proceso histórico, social, racional, que no se limita a un espacio o a un tiempo determinado, proceso no necesariamente intencional o de manera institucionalizada, que sirve de medio para la transmisión de conocimientos y experiencias que permitirán la incorporación del individuo a la sociedad así como su participación en el ámbito laboral. La educación es un proceso eminentemente social. Participan en ella grupos como la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, que impactan principalmente en las nuevas generaciones, contribuyendo a la conformación de sus aspectos cognitivo, afectivo y comportamental. Estos aspectos sirven de base para la construcción de significados, a partir de la actividad interna del sujeto así como de su relación dialéctica con el contexto; mediante este proceso *“los individuos construyen tanto sus sentimientos e ideas sobre el mundo natural o social como sus propios instrumentos o recursos de conocimiento”* (Pérez, 1999:204). Brockmeier considera que las formas de conocimiento están moldeadas por nuestra cultura y nuestra historia, por lo que son herramientas culturales.

Hasta este momento se han presentado dos conceptos eje de esta investigación, la recepción y la educación en medios, sin embargo ante la falta de formación docente en esta temática y ante la inevitable orientación que la mayoría de las educadoras brindan a sus alumnos respecto a la información que reciben de los contenidos televisivos, se consideró necesario implementar un tercer concepto que ayudara a conocer cómo y para

qué realizan las educadoras el proceso de recepción, para después entender cómo es que esto influye en su desempeño profesional en el aula. De esta manera se incorpora la metacognición, proceso que implica pensar sobre el pensamiento, es decir, una *“reflexión sobre el conocimiento y sobre los procesos que utilizamos para su adquisición, organización y transferencia”* (Pérez, 1996:226). Para Burón (1997) la metacognición implica el conocimiento de las operaciones mentales y saber cómo, cuándo y para qué debemos usarlas.

De esta manera, el concepto de metacognición se retoma desde la perspectiva del procesamiento de la información donde el conocimiento sobre la actividad cognitiva parte del nivel interno del individuo pero se manifiesta externamente, es decir, la regulación se enfoca a mejorar las acciones que intervienen en la tarea. Así se busca entender qué hacen las educadoras durante la recepción y cómo toman postura ante contenidos televisivos. Esto permitirá obtener elementos para lograr a una mejor comprensión de los contenidos televisivos, partiendo de los recursos con los que cuentan las educadoras para establecer la recepción, haciendo conscientes los procesos que realizan durante este proceso, con la finalidad de comprender y facilitar la recepción crítica, es decir, se parte de la práctica para mejorar la misma.

Se busca atender cómo las docentes se relacionan con los medios de comunicación y en especial con la televisión y cómo sus esquemas, experiencias e incluso cómo sus creencias les llevan a comprender su propia recepción e incidir en sus aulas. De ahí que esta investigación tenga un especial interés en realizar un acercamiento a la recepción televisiva que realizan las docentes, cuyo carácter mecánico sumado a la necesidad de formación existente en torno a recepción de contenidos televisivos, hace difusa la manera de atender la responsabilidad que tienen las educadoras con los preescolares sobre la necesidad de interpretación crítica de los contenidos televisivos. La investigación pretende conocer la forma en que las docentes implementan la recepción y si esta manera influye y de qué manera en su abordaje en el aula.

Se parte de la idea de que en la medida que la docente tome conciencia de su propio proceso de recepción comprenderá que éste le lleva a aprender de los medios y por lo tanto los valorará como recursos que pueden ser integrados a su cultura académica,

social y experiencial, y de esa forma contar con más elementos para incorporar reflexión y cambios en la recepción de sus alumnos. Esto permitirá a las docentes conocer mejor a sus alumnos y desarrollar el interés a través de consolidar estrategias meta-cognitivas en los procesos formativos dentro del aula para contribuir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, todo ello con base en una reflexión sobre la actividad que tanto disfrutaban y en la cual invierten un tiempo considerable diariamente: ver televisión. Se trata de atender la televisión abierta y comercial, que es con la que conviven la mayoría de las personas, no como instrumento didáctico sino como un medio fundamentalmente de entretenimiento; pero portador de información que influye y contribuye en el aprendizaje de los individuos.

Para la realización de la investigación, y con la finalidad de organizar el trabajo realizado, se utilizó una metodología mixta, aunque la parte más fuerte de la investigación es cualitativa. El proceso de investigación se dividió en tres etapas, la primera de ellas, de carácter cuantitativo con la finalidad de recolectar datos en torno al conocimiento que las docentes de preescolar tienen sobre el tema de educación en medios, a través de la realización de un cuestionario aplicado a algunas educadoras.

La segunda etapa se realizó mediante la investigación acción, creada por Kurt Lewin a mediados del siglo pasado y que fundamentalmente busca investigar con los participantes, atender la problemática, dar alternativas de solución e implementarlas. Esta etapa constó de la implementación de un taller sobre la meta-recepción con el objetivo de conocer los procesos que intervienen en la recepción televisiva individual, cómo puede mejorarse, así como la manera en que ésta influye en la intervención en el aula. A continuación se presentan las etapas que propone la metodología y la forma en que fueron implementadas en esta segunda etapa:

ETAPAS INVESTIGACIÓN ACCIÓN	IMPLEMENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • La reflexión sobre el tema 	Primera sesión del taller (Intercambio de ideas)
<ul style="list-style-type: none"> • La planeación de acciones 	Segunda sesión (Propuesta de acciones con base en las pautas de análisis, y necesidad de análisis)
<ul style="list-style-type: none"> • La implementación 	Práctica individual e independiente
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación 	Tercera sesión del taller (conclusiones respecto a la recepción personal)

La tercera etapa se realizó de forma paralela a la 2a en donde a través de la teoría fundamentada se construyó del concepto de Meta-recepción.

La **1a etapa**, denominada **Acercamiento**: Esta fase fue el inicio de la investigación y se realizó con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura de Educación Preescolar, que laboran como educadoras y que actualmente se encuentran en un proceso de formación para nivelación. En ese momento el interés era realizar un diagnóstico sobre la forma en que los medios de comunicación -y en especial la televisión- impactan en las educadoras y su aula, para ello se aplicó un cuestionario siguiendo los siguientes objetivos:

1. Conocer las opiniones sobre los medios de comunicación y concretamente sobre la televisión.
2. Acercarse a la forma en que se relacionan con la televisión y la forma en la que la abordan con sus alumnos.
3. Saber si conocen o se encuentran interesadas en conocer sobre educación en medios.

Los resultados que se obtuvieron se presentan en el capítulo 4, los más relevantes fueron dos, el primero fue el desconocimiento que las profesoras tienen de manera general sobre el tópico de la educación en medios, el segundo fue que independientemente de su conocimiento implementaban sus teorías implícitas que les permitían intervenir con sus alumnos respecto a los medios de comunicación, sin embargo lo hacían de maneras diferentes, de ahí que en ese momento se decidió reorientar el objetivo de la investigación

considerando que había que partir de las educadoras, de sus actitudes ante la televisión, así como de su propia recepción.

La **2a etapa**, consistió en la realización del **Taller: “La recepción en busca de la meta-recepción”** el cual se implementó con 9 educadoras, licenciadas en educación preescolar y laborando en jardines de niños oficiales con la finalidad de conocer cómo es que las educadoras establecen la recepción televisiva, cómo hacen para tomar una postura respecto a los contenidos, es decir, cómo algunas profesoras parecen no tener problema y para otras resulta complejo este proceso. Además de conocer si este proceso personal tiene influencia en su actividad profesional. Para esta fase se planteó como estrategia un taller a partir la investigación-acción. Este taller aportó la mayor parte de los datos que ayudaron a acercarse a la recepción y a la forma en la que las docentes la implementan. Se buscó ante todo un espacio de reflexión de las educadoras sobre la recepción televisiva, su importancia entre los preescolares, pero además permitió que ellas analizaran sus procesos al realizar la recepción. Este taller fue un trabajo enriquecedor que culminó en una implementación a nivel personal por parte de las educadoras, es decir, transfirieron sus conocimientos académicos a su interacción social, sin embargo por haberse realizado en período vacacional, no llegó a una implementación en el aula. La interpretación de los datos fue bajo un método de investigación cualitativo.

A la par de esta etapa se puso en práctica una **3a etapa, Teoría Fundamentada**: consistió en la sistematización, análisis, y contrastación constante entre la realidad y la teoría, fue la fase en la que se logró organizar y dar forma a la investigación que en este momento se presenta. Dando como resultado la construcción, primero de las categorías y segundo del concepto de meta-recepción, que surge de la intersección teórica y que se entiende como el conocimiento, reflexión y regulación de los procesos mentales de la recepción, donde se atienden las experiencias cognitivas y afectivas, así como los procesos conscientes e inconscientes, todo ello con la finalidad de comprender los contenidos televisivos también llamados contenidos televisivos. La Meta-Recepción busca regular la tarea, establecer estrategias y evaluarlas para eficientar el logro de la comprensión de los contenidos televisivos. En el capítulo 5 se plantea dicho concepto, sus posibilidades, las etapas en las que se divide y una propuesta de implementación.

Al término de la propuesta y como parte final de la investigación se presentan las conclusiones, entre las que podemos adelantar que las docentes participantes están interesadas por la problemática existente en torno a la recepción televisiva y debido a la falta de formación en torno a los medios de comunicación, las docentes se ven en la necesidad de implementar sus teorías implícitas, conocimientos, experiencias y creencias, pero sobre, en el caso de esta investigación, sus actitudes frente a la televisión, por eso se considera que en la medida en que las docentes reflexionen sobre su propia recepción y le encuentren sentido a dicha práctica, también habrá un cambio en la manera de orientar a los preescolares sobre su recepción televisiva. De ahí la utilidad del concepto meta-recepción ya que permite a las docentes saber qué hacen o qué les falta por hacer para comprender los contenidos televisivos, también llamados contenidos televisivos. Proceso que implica analizar lo que ven y relacionarlo con lo que saben, piensan y viven, para finalmente asumir una postura ante el contenido.

Esta investigación puede ser continuada mediante la investigación acción, generando con las educadoras, propuestas de implementación, así como la evaluación de las mismas.

1

INTERSECCIÓN TEÓRICA

A continuación se desarrollan los aspectos que fundamentan esta investigación, para ello se parte de un análisis del código escrito y del audiovisual, fundamentalmente para establecer la diferencia en la forma de uso por parte de los individuos, y aunque podría decirse que desde el código escrito se hace uso de un código audiovisual, para efectos de este apartado consideremos el código audiovisual como aquél en donde aparecen imágenes y sonido fundamentalmente, así desde esta perspectiva es el prevaleciente en el medio televisivo. El código escrito, por su parte, es el que prevalece en la escolarización. De esta manera lo que se busca al realizar esta comparativa es reflexionar sobre la manera en que el individuo hace uso de un contenido televisivo en comparación con un libro.

Posteriormente se presentan los conceptos eje de esta investigación como son la recepción y la educación para medios, para finalmente pasar a la meta-cognición y la meta-comunicación.

1.1 EL CÓDIGO ESCRITO Y AUDIOVISUAL

El código escrito ha sido el elemento de conservación del saber, y por lo tanto ha sido parte inherente de la escuela, de ahí que una de sus tareas fundamentales sea la alfabetización. Sin embargo, en la actualidad este representa uno de los códigos con los que se está en contacto, incluso parece que ha sido rebasado por el código audiovisual que lamentablemente no es atendido por la escuela, a pesar de ser el transmisor de creencias, saberes, guiones, etc. Pérez Tornero en su libro *Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información* lo expresa de la siguiente manera:

“En cierto sentido -considérese la expresión una metáfora-, la sociedad se está quedando sin aulas, es decir, sin esos espacios cerrados, controlados y reservados en los que el saber fluía verticalmente del maestro a los alumnos. Y es así porque aunque, en términos globales, el número de éstas puede ir aumentando, su peso específico en la sociedad no deja de disminuir desde hace décadas. Pero es así, además, porque las nuevas redes mediáticas -desde la televisión escolar hasta Internet- están penetrando en los centros educativos creando nuevos ambientes de percepción y construcción del conocimiento.” (2000:7)

Patricia Marks Greenfield en su libro *“El niño y los medios de comunicación”* (1985) citando los trabajos de Benn-Moshe y Gavriel Salomon señala que el código escrito y el código audiovisual parecen requerir procesos cognitivos diferentes e incluso aislados, sin embargo si se estimula la observación y la atención a los detalles en el código audiovisual, es decir si de manera general se atiende el uso del medio, ambos códigos pueden complementarse y lograr, por ejemplo, una mayor comprensión de lectura.

Cabe hacer una distinción entre los códigos escrito y audiovisual, para establecer las circunstancias a las que se enfrentan las docentes y los alumnos día a día, ya que por una parte en la escuela se piensa en una lógica del código escrito pero viven otra en su hogares en torno a la televisión. El cuadro siguiente presenta las diferencias entre ambos códigos, para realizarlo se ha tomado como referencia a Gimeno Sacristán (2002), Joan Ferrés (2000), Burón (1997), García Matilla (2003) así como algunas contribuciones de mi parte:

Código escrito	Código audiovisual
Estático	Dinámico
Permanente y por lo tanto accesible al análisis crítico	Efímero pero repetitivo lo cual también permite un análisis crítico
Facilita el recuerdo	Facilita el olvido
La enseñanza de la lectura y escritura se atienden desde la escolarización.	La enseñanza de este código, en México, y se contempla de manera general, por las autoridades educativas en los programas pero no se alfabetiza, en este sentido, desde el aula.
Su uso implica esfuerzo y disciplina.	Su uso, generalmente busca evasión.
La decodificación es compleja, permite la distancia.	La decodificación es casi automática permite la implicación emotiva de los signos.
La decodificación es un proceso que toma su tiempo y generalmente, en un texto, se da de principio a fin.	Debido a la brevedad de los contenidos televisivos no importa tanto si no se establece la relación emisor-medio de principio a fin.
La decodificación requiere actividad del individuo en la comprensión y reconstrucción del significado.	La decodificación no necesariamente implica una actividad del individuo y no siempre se da la comprensión y reconstrucción del significado.
La constante relación del individuo con el código mejora la decodificación: la práctica mejora la lectura.	La constante relación del individuo con el código no garantiza la mejora en la decodificación.
El aprendizaje uso del código se da de manera explícita desde la escuela: “Los niños necesitan aprenderlo”	El aprendizaje del código y su uso se establece de manera implícita: “Los niños ya lo saben”, de ahí que el individuo sea autodidacta.
Fomenta la paciencia, pues el placer es postergado, la decodificación implica tiempo.	Fomenta la impaciencia ante el placer inmediato.
Requiere de la abstracción.	Requiere de la percepción.
Contribuye al pensamiento.	Contribuye a la contemplación.
La imagen es construida por el individuo.	La imagen está dada.

Código escrito**Código audiovisual**

Se requiere de la atención del individuo, sin embargo éste puede regresar a la parte no comprendida.

Independientemente de la atención del individuo, el código sigue su curso, en caso de no comprender alguna parte, se dificulta su revisión posterior, aunque puede o no surgir el interés de hacerlo.

La atención es un proceso que depende del individuo.

La atención es un proceso que depende del medio, velocidad, ritmo, dinamismo, color, audio, cambio, etc y tienen como finalidad capturar la atención del individuo.

Se privilegia la reflexión de los sentidos (vista y oído).

Se privilegia la emotividad, la gratificación.

Explica y describe profundamente.

Asocia y representa lo necesario.

Participa en la capacidad de pensamiento lógico, lineal y secuencial.

Participa en el pensamiento visual, intuitivo y global.

Lleva a un plano intelectual y racional.

El plano es intuitivo y emocional.

La realidad es elaborada, implica una descripción compleja.

La realidad es superficial, debido a la representación dinámica y breve.

Narrativa de la descripción.

Narrativa de la representación.

Se prioriza el contenido, generalmente es un todo completo.

Se privilegia la forma, por ello el contenido muestra fragmentos de la realidad fáctica o ficticia.

Contenido mediato y contextualizado.

Contenido inmediato y generalmente descontextualizado.

Su elaboración sigue un rigor metodológico.

Su elaboración toma en cuenta rigor técnico.

El sujeto es el que controla.

El medio es el que marca el ritmo, la duración de las imágenes y su cambio determinan la duración de la experiencia.

El individuo selecciona de manera reflexiva, considerando el interés y el gusto.

El zapping (cambio de canal), automatiza la selección del individuo, el estado de ánimo marca la selección.

La autoría es patente.

La autoría pasa a un segundo plano.

La relación con el receptor es profunda.

La relación con el receptor es menos profunda.

En el lenguaje televisivo, la combinación de imagen, audio y texto, conforman el contenido televisivo que requiere ser presentado en el menor tiempo posible, dando como resultado cierta superficialidad en su tratamiento y posibilitando la presentación de mayor cantidad de mensajes. De esta manera velocidad, movimiento, cantidad y superficialidad son características del lenguaje televisivo.

Martínez-Salanova establece que la superficialidad “consigue que el espectador se haga con ideas superficiales o muy equivocadas del mundo que le rodea, sintiéndose muchas veces impotente para conocer rigurosamente y en profundidad la realidad de los hechos o el sentido verdadero de los pensamientos u opiniones” (Martínez-Salanova, 2005:165).

Sin embargo una cosa es el medio y otra diferente es la forma de asumirlo, de ahí que existan caminos diferentes para modificar las formas prevalecientes. De hecho las educadoras, participantes de esta investigación, reconocen la importancia de poner atención en el uso del medio, pues este es el camino para establecer una intervención a nivel educativo.

Esta investigación está enfocada al código audiovisual que se hace patente en la televisión, medio que hoy por hoy tiene mayor presencia en el mundo y en nuestro país. Cumple con la expectativa de la vida práctica pues no requiere de esfuerzo para entrar en contacto con ella; vivimos en un mundo que corre vertiginosamente, mientras paradójicamente la televisión te permite hacer una pausa y por qué no, evadirte o sumergirte en sus representaciones. Por otra parte, la televisión tiene la capacidad de acercar a los individuos a hechos ocurridos en tiempo real, a situaciones, e historias, generando veracidad, pues el individuo aparentemente se convierte en testigo; sin embargo, es necesario tomar en cuenta que los contenidos televisivos son construcciones realizadas con base en puntos de vista definidos, de esta manera los medios establecen qué se ve y desde qué perspectiva, llegándolos a convertir como parte de una realidad, es decir, la repetición, incorpora las representaciones a los guiones y esquemas de los individuos, es a esto a lo que Morduchowikz llama el poder de los medios.

Es un hecho que el medio televisivo ha acaparado tiempo y atención que en el pasado correspondían a la escuela y a la familia. Para muchos la televisión es una forma de conectarse al mundo, una forma de pasar un rato de esparcimiento, para una buena parte de la población en México representa la única forma de pasatiempo. Por otra parte la televisión es ante todo un negocio marcado por el interés de generar mayor audiencia e incrementar las ventas, Ferrés reconoce que el único común denominador en los contenidos televisivos es la publicidad, esto ha llevado al sacrificio de la creatividad, dando lugar a un tratamiento peculiar los contenidos televisivos, tendientes a ofrecer un mayor espectáculo recurriendo a fórmulas que paradójicamente han resultado eficaces como la violencia, la denigración de los participantes, el drama o el sexo. Fórmulas que colgándose de la llamada libertad de expresión, se han hecho presentes a toda hora, llegando a niños y adultos. De esta manera se ha permitido la presentación de toda suerte de contenidos, tendencia que se ha seguido en nuestro país, dando lugar a contradicciones en cuanto a la información, conductas, valores que son presentados en la televisión y los que son practicados por la familia o promovidos desde la escuela.

La televisión “se ha convertido en el fenómeno cultural más impresionante de la historia de la humanidad, es la práctica para la que menos se prepara a los ciudadanos” (Ferrés, 2000:16).

Como ya se estableció líneas atrás se da por hecho que los individuos saben cómo, por qué y para qué entrar en contacto con el código audiovisual. Sin embargo es una actividad que se aprende por imitación y que no parece dar lugar a la reflexión o cuestionamiento, es decir, por la naturaleza del código un individuo pequeño puede ver la televisión e incluso adopta las costumbres televisivas en cuanto horarios, tipo de contenidos o actividades complementarias.

1.2 LA RECEPCIÓN

Los individuos al entrar en contacto con los medios de comunicación establecen un proceso al que llamaremos recepción, sin embargo a lo largo del tiempo se han desarrollado diferentes teorías de comunicación masiva que de manera general, presentan dos formas de ver a los receptores o individuos a los que están dirigidos los mensajes de los medios:

1. RECEPTOR PASIVO: visión que surge en las primeras décadas del siglo pasado, esta tendencia está vinculada al conductismo, es decir a la verificación de los efectos atendiendo las conductas observables. Desde el plano comunicativo, el mensaje es el elemento fundamental, donde la estructuración técnica del mismo, es decir, la elaboración eficaz del estímulo, es determinante para que los individuos perciban el mensaje del mismo modo; por lo tanto el contexto no resulta importante en este proceso, donde la recepción se concreta al momento de estar frente al medio de comunicación, espacio que debe generar la conducta deseada. Esta propuesta resultó útil en sus inicios para la propaganda bélica, ahora su utilidad está en el sentido publicitario de los medios de comunicación, que ante la influencia del funcionalismo y la adopción de metodologías cuantitativas, la visión de la omnipotencia de los medios de comunicación es transformada y se amplían los elementos del proceso comunicativo, es decir, además del mensaje se atiende al emisor, al receptor y el efecto del mensaje, Harold Lasswell, citado por Lozano (1996) en 1948 lo expresaba de esta manera: *¿Quién dice qué, en qué canal, a quién y con qué efecto?*. Con este cambio, el interés se centra en el receptor.

Viendo al receptor como sujeto pasivo, los medios de comunicación son considerados como elementos que tienen el poder de influir en la conducta de los individuos, por lo tanto responden a sus intencionalidades, de esta manera los receptores se encuentran en indefensión ante los medios que son considerados como nocivos.

2. RECEPTOR ACTIVO: El receptor, inmerso en una sociedad y una cultura, conforma y negocia los significados que llegan a él a través de los mensajes mediáticos, este proceso se encuentra mediatizado por factores personales y del contexto (Orozco, 1991), que van desde las características de los individuos (edad, sexo, condición económica, nivel educativo, etc),

así como la influencia de los diversos grupos con los que se relaciona; por lo que es una práctica social, donde el aprendizaje se da también desde esta dimensión social. Desde este punto de vista el proceso de recepción va más allá del momento en el que se está frente al medio de comunicación, así la recepción atiende la relación receptor-mensaje, sin dejar de lado las características e intencionalidades del emisor, sus condiciones y relaciones económicas, la relación de este mensaje con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del receptor. Orozco define la recepción de la siguiente manera:

“la recepción televisiva es un “proceso mediado” que antecede y prosigue al mero momento de estar frente a la pantalla. Un proceso que de ninguna manera es unívoco ni transparente, sino por el contrario complejo y hasta contradictorio. Un proceso que se entretije con la vida cotidiana y en el cual intervienen distintos agentes e instituciones sociales. Un proceso, finalmente, que se desarrolla en distintos escenarios” (Orozco, 1991:9).

Por tanto, la recepción se configura de manera activa y puede cambiar de acuerdo al intercambio social, es una situación cultural que depende de la historia personal y se entretije con los diferentes espacios de la vida social del individuo.

El proceso de recepción, de acuerdo con Charles y Orozco (1990), implica la percepción, asimilación y apropiación de mensajes por parte de un sujeto crítico, creativo y selectivo de mensajes de los medios. Pero ante todo es un proceso establecido a partir de mediaciones tales como la cognoscitiva (aspecto racional, afectivo y valorativo del individuo), la cultural (que determina las destrezas cognoscitivas particulares y además asigna la importancia a determinados aspectos), las de referencia (características propias de los individuos: culturales, sexuales, étnicas, socioeconómicas, lugar de nacimiento, que determina la selección de los contenidos, horarios, consumo televisivo), las videotecnológicas (características técnicas propias del medio). (Orozco, 1991: 30-37). Desde esta concepción el receptor adquiere un papel preponderante, donde sus características individuales, culturales y sociales son fundamentales para la interpretación de los mensajes.

Para efectos de esta investigación se entiende por recepción televisiva al proceso dialéctico entre la televisión, el individuo y la sociedad, que se realiza de manera cotidiana. La recepción televisiva influye en la vida personal, es un proceso en el que el individuo participa activamente, configurado por su historia personal e inmerso en un contexto social, político y económico que conforman su cultura. Proceso primordialmente emotivo, pues envuelve al individuo durante y después de estar frente a la televisión; pero además es un proceso donde participa el aspecto cognitivo ya que es el individuo el encargado de seleccionar, almacenar y recuperar información que dan significado y sentido a los contenidos televisivos, en participación con su entorno social. De manera general, la recepción es un proceso informal que debido a su constante práctica se da de manera automática.

De acuerdo con Juan Antonio Huertas, en la recepción intervienen diversos procesos como la percepción, la atención, la comprensión, el interés, el gusto, la recuperación de información, la comparación, la relación con otros conocimientos, entre otros. Esto da lugar a que el individuo no sólo comprenda sino que interprete el mensaje de acuerdo a sus propias actitudes y prejuicios, así como condiciones de cada situación, lo cual implica una interacción entre la cultura del individuo y el mensaje mismo, con lo cual se genera su reconstrucción, de esta manera el sentido comunicativo no se da de manera unidireccional sino que se establece una relación dialéctica entre el mensaje y el receptor. Siguiendo al mismo autor, se considera que el receptor ya sea de manera profunda o superficial realiza un análisis del mensaje, sin embargo existen dos factores que determinan el que un mensaje sea recibido:

“La motivación que tengamos en ese momento y (el) uso que hagamos de nuestras capacidades y de nuestro conocimiento del mundo” (Huertas, 2002:63).

La motivación llevará al individuo a su implicación o no en el mensaje, dependiendo de ella atenderá y comprenderá el mensaje o no lo hará, es decir, lo pasará por alto. Así motivación y conocimientos previos colaboran en una relación más consciente y crítica con el mensaje. Sin embargo no hay que dejar de lado que la recepción televisiva es un proceso en el que tiende a pesar más el aspecto emotivo que el cognitivo.

1.3. EDUCACIÓN EN MEDIOS

En la actualidad los avances tecnológicos han permitido, un mayor acceso a los medios de comunicación, de esta manera, la radio, la televisión y en algunos casos a la prensa, son un enlace entre los individuos y la realidad representada, dichas representaciones participan en la conformación de la visión del mundo, sobre todo, de niños y jóvenes. De ahí que se hable de una mediatización de información y de conocimiento. *“Casi todo lo que conocemos del mundo nos llega a través de los medios, que construyen una imagen de él”* (Morduchowickz, 2003: 36), Vallet, en los 70’s afirmaba que el 80% de los conocimientos adquiridos por el niño provienen de los medios, en especial de la televisión, Marks (1985) por su parte dice que los niños aprenden más de la televisión que de lo que leen o escuchan en el radio, incluso hay quienes dan a la televisión el título de escuela paralela.

En la actualidad se presenta una especie de pugna entre la escuela y los medios de comunicación, por un lado los docentes expresan que los medios de comunicación distraen, malinforman, presentan contenidos inapropiados para los niños, influyen en los niños de manera negativa, etc; sin embargo la escuela de manera formal y los medios de manera informal fungen como agentes educativos, coincidencia valiosa para lograr una intersección reconciliadora.

González Yuste (2000) citando a Sandi expresa:

“La diferencia entre información y conocimiento es que éste último está dotado de significación” (2000: 185).

De esta manera para dar significado y sentido a la información que brinda la televisión y los medios de comunicación en general, se hace necesaria la intervención de los docentes.

Ahora bien cabe diferenciar dos tendencias que de manera general se dan entre la escuela y los medios de comunicación:

- **Pedagogía con la imagen:** los medios de comunicación son vistos como recursos didácticos que motivan y ejemplifican, dando imagen y sonido a experiencias, procedimientos, temáticas que son de difícil acceso, también se habla de un uso en la mejora del proceso comunicativo en el aula. Roberto Aparici (1996) distingue tres concepciones que se aplican a esta línea de uso de los medios:
 - Concepción tecnicista: prevalece el uso de la tecnología por sí misma, sin una reflexión sobre el uso y los objetivos. Se asumen los recursos tecnológicos como funcionales y neutros.
 - Concepción de los efectos: se entiende que los medios transforman y benefician el proceso de enseñanza aprendizaje por el sólo hecho de usarlos.
 - Concepción crítica: se atienden los contenidos de los medios, donde el alumno participa y construye su conocimiento a partir de ellos, se busca que comprendan la construcción de los contenidos televisivos en todas sus dimensiones. Esta concepción se encuentra vinculada a la pedagogía de la imagen que se explica a continuación.

- **Pedagogía de la imagen:** donde la imagen se convierte en el objeto de estudio, así se atienden los contenidos, los aspectos estéticos, técnicos, sociales y económicos de la televisión, que en palabras de Ferrés implica un estudio de los contenidos desde múltiples visiones.

“una aproximación al medio desde todas las perspectivas: técnica, expresiva, ideológica, social, económica, ética, cultural” (1994:121).

Desde esta línea se trata que el receptor también adquiera el papel de emisor, es decir que también pueda comunicarse a partir de la creación propia de contenidos televisivos. El objetivo es que el receptor participe y asuma una posición activa, crítica y creativa.

La pedagogía de la imagen es la parte que nos interesa para el desarrollo de esta investigación. Esto implica un acercamiento al campo comunicativo desde el plano educativo, situación que ha sido de interés en diversos lugares del mundo, sin embargo sus aplicaciones han respondido a diferentes enfoques, dando como resultado una falta de consenso en su denominación, definición y objetivos. Aguaded (1995) señala las siguientes denominaciones:

- Educación para los Medios de Comunicación
- Educación en materia de Comunicación
- Educación para el uso de los Medios de Comunicación
- Educación para la Comunicación
- Lectura Crítica de la Comunicación
- Educación para la Recepción Activa/Crítica
- Lectura Dinámica de Signos
- Pedagogía de la Imagen
- Pedagogía de los Audiovisuales
- Educomunicación
- Educación para la Alfabetización Audiovisual
- Educación de la Percepción
- Pedagogía de los Medios
- Educación para la Televisión
- A las que se pueden añadir:
- Educación para la Recepción, manejada por Orozco y Charles en México
- Educación Mediática, nombrada así por Buckingham en Inglaterra

Esta educación en medios atiende los medios de comunicación tal y como existen con sus intencionalidades comerciales, informativas, de entretenimiento y en menor parte educativas, es decir, no propiamente como un instrumento didáctico.

La UNESCO, desde los 70's, ha buscado conjuntar la educación y la comunicación, abriendo espacios donde, desde la escolarización, se atienda y analice a dichos medios, buscando la conformación de un campo de conocimiento que la UNESCO llama Educación en Materia de Comunicación y la define como:

”Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la educación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación”
(UNESCO, 1984,8 citado por Aguaded 1995:22)

La UNESCO, se manifiesta a favor de atender los aspectos teóricos, técnicos, prácticos y sociales del campo de los medios de comunicación desde la educación, reconociendo a la escuela como la responsable de llevar a cabo esta práctica.

Es necesario acotar que esta preocupación internacional, surge a partir de la toma de conciencia de la fuerza que para los 70’s había cobrado la televisión, sin embargo algunos países reconocen que es necesario educar en medios, incluso desde la aparición de la prensa. Australia, Estados Unidos y algunos países de Europa como Italia y Francia son reconocidos como pioneros en materia de Educación en Medios.

La problemática de esta educación incorporada a la escolarización, ha sido por una parte la falta de formación de los profesores en esta área y por otra, las dificultades para la incorporación de la Educación para los Medios al currículum, así como su evaluación. Mercedes Charles reconoce que América Latina se ha caracterizado por una falta de interés generalizada por parte de las autoridades educativas en torno a la Educación en Medios, que sumada a problemas para la asignación de recursos económicos y temporales han propiciado que los docentes, desconozcan la temática, a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, entre los docentes de España, donde éstos se han organizado en grupos independientes para la enseñanza de este campo.

Para lograr una descripción más clara del camino que ha seguido la educación en medios se presenta en la siguiente página un cuadro que describe las corrientes que siguen coexistiendo, sus características, los elementos de análisis, así como su objetivo, todo ello con base en las tendencias que reconoce Morduchowickz (2003), y aportaciones de Martínez-de-Toda (1999), Orozco (1992), Lozano (1996).

La utilidad de la educación en medios radica en que los alumnos comprenden que la recepción no se concreta al mensaje, sino que hay más elementos implicados y que son ellos como receptores quienes tienen un mayor control sobre lo que ven, así como sobre su interpretación, por lo que su papel como receptores es totalmente activo.

Los enfoques que se muestran en el cuadro son muestra de la evolución de la concepción de los medios, así como la ampliación de los elementos que intervienen en el proceso comunicativo, es decir, en el *Enfoque de los Efectos* es el mensaje el elemento que tiene el papel protagónico al que se le atribuye el poder de incidir en el comportamiento del receptor, sin embargo posteriormente se cae en la cuenta de que el receptor no es un sujeto pasivo, dispuesto a recibir todo, sino por el contrario, el receptor cuenta con su propia historia, conocimientos y experiencias que le permiten ser selectivo. De esta manera, en el *Enfoque Reflexivo*, ya no se interroga qué hacen los medios a los receptores sino qué hacen éstos con los medios, cómo los usan, qué les mueve a ver tal o cuál programa.

El *Enfoque Semiológico*, por su parte, sugiere analizar los contenidos televisivos de manera similar a una obra literaria, lo enriquecedor de este enfoque es que el receptor ya no sólo ve sino que observa y analiza cada elemento que se presenta en la pantalla, lo cual brinda elementos no sólo para la lectura de los medios sino para construir sus propios contenidos. Sin embargo la desvinculación del contexto limita el significado, y por lo tanto cambia también el sentido.

Enfoque	Características	Elementos de análisis	Objetivo
De los Efectos	Su mayor aceptación fue hasta los 70's. Los medios son vistos como elementos perjudiciales y los receptores como pasivos, indefensos y depositarios de las intencionalidades de los mensajes. Steyer (2004) explica que los principales efectos de la televisión en los niños son miedo, ira y depresión. Aspectos como la imitación y la desensibilización llevan a asumir los guiones como naturales y aceptados.	Características técnicas de los mensajes y de qué manera las temáticas (violencia, sexo, drogas, discriminación, crisis familiar) provocan efecto en el comportamiento de niños y jóvenes.	Que el individuo comprenda por qué se tratan ciertos temas de determinada manera. Se busca cierta resistencia moral ante los mismos.
Reflexivo	Corriente que también recibe el nombre de "Usos y Gratificaciones", y que se da a partir de la influencia del funcionalismo y de la metodología cuantitativa, en lugar de los efectos se atienden las funciones de los medios. El receptor en vez de pasivo es considerado activo, así lo señala Kapper, 1975 citado por Lozano (1996:183): <i>"Los miembros del auditorio no se presentan al aparato de radio o televisión, o al periódico, en un estado de desnudez psicológica. En lugar de ello, se encuentran vestidos y protegidos por predisposiciones existentes, por los procesos selectivos y por otros factores"</i> . Los receptores, de acuerdo a conveniencia y necesidades, usan los contenidos. Las funciones de los medios varían de acuerdo a los usos.	Analiza las preferencias y motivaciones de los receptores, es decir, el qué y el por qué, en relación con la cultura propia del receptor.	Que el individuo reflexione sobre los contenidos televisivos.
Semiológico	Es el más popular, se enfoca al lenguaje de los medios de comunicación. Se considera a los contenidos televisivos como construcciones subjetivas que representan versiones de la realidad, sin dejar de diferenciar entre la realidad y la ficción. Desde esta perspectiva los mensajes son analizados desde el punto de vista estético pero separados del contexto; esto impide que los alumnos comprendan la utilidad de la educación en medios en su cotidianidad.	Se analiza la forma y la intencionalidad de los contenidos televisivos, considerando: <ul style="list-style-type: none"> - El significado de los elementos del lenguaje audiovisual como la imagen, la iluminación, el encuadre, el movimiento de cámaras, el color, la música, la tipografía. - Elementos implicados en el texto como el signo, el significante, el significado denotativo y connotativo. - Desde el punto de vista literario, se establecen géneros, personajes, mensaje y de éste se analizan estereotipos, metáforas, metonimias. 	Se busca un individuo analítico y alfabetizado médicamente, que comprenda el significado del mensaje y de la cultura implicada. Se pretende un individuo que además de lector sea constructor de contenidos televisivos.
Crítico	Los mensajes son entendidos como textos que llevan una intencionalidad, por lo que una vez que los contenidos televisivos se transmiten y entran en contacto con el entorno social, político y económico adquieren sentido, por lo que el contexto y la cultura permiten que el sujeto, entendido como un ser activo, resignifique los contenidos televisivos, transformando las intencionalidades originales.	Los elementos de análisis son la ideología, la identidad y la experiencia. El método de análisis es la problematización de las representaciones sociales, de uno mismo, de los demás, en los medios y en la sociedad. La estrategia son las prácticas de reconstrucción, en las cuales se analiza en qué condiciones los individuos aceptan o rechazan la postura ofrecida por los medios. Masterman, retomado por Pérez (2005) considera como elementos: <ul style="list-style-type: none"> - El análisis del emisor, es decir, del medio de comunicación mismo: propietarios, relaciones económicas y políticas, anunciantes, tendencias, legislación que regula, autorregulación. - Mensaje: técnicas, códigos utilizados, contenido (análisis de la realidad construida) considerando valores, actitudes. Fuentes de información. - Audiencia: a quién se dirige el mensaje, organización, impacto e interpretación de los contenidos. 	Que el receptor activamente enfrente los contenidos y sus intencionalidades, haciendo evidente la ideología oculta en relación al contexto.

El *Enfoque Crítico*, resulta enriquecedor pues considera la construcción de los contenidos televisivos, la participación del receptor no se limita a seleccionar sino que analiza al contenido televisivo en relación a su propia realidad, donde entiende como construcción con intencionalidades e intereses.

Todas estas formas de entender la Educación en Medios, implican que el individuo considere otros aspectos que le lleven a interpretar el medio televisivo, por lo que le confieran menor vulnerabilidad ante los contenidos televisivos, y le otorgan elementos para resignificarlos, pretendiendo llegar a un plano más racional que emotivo.

Para fines de esta investigación se considera que el *Enfoque Semiológico* brinda pautas de análisis de lo que se observa y escucha en la pantalla, y por lo tanto el receptor no se queda con una primera impresión, además facilita entender a los contenidos televisivos como contrucciones, es decir, como representaciones de una situación real o ficticia. Por su parte, la contribución del *Enfoque Crítico* es la vinculación del contenido televisivo con la cultura del receptor, con su experiencia, lo cual le permite cuestionar y problematizar.

1.4 METACOGNICIÓN

1.4.1 ANTECEDENTES

La metacognición tiene sus antecedentes en la teoría de la autorregulación de Vigotsky, Díaz, Neal y Amaya-Williams (1993) establecen que ésta permite transformar los procesos básicos (percepción, atención y memoria) en procesos superiores (atención selectiva, memoria voluntaria, etc). La autorregulación es una actividad que requiere de una menor influencia del medio, que se establece mediante la educación y la socialización, que con base en la cultura se establece de manera consciente y no automática, dando lugar a una generación de proyectos y objetivos, mediante planes verbalizados, que regulan la conducta y actividad cognitiva, permitiéndole resolver tareas o situaciones diversas. En la autorregulación el lenguaje es un elemento fundamental, así mientras la palabra

es el signo que media la actividad humana, y colabora en el dominio del entorno, el habla dirige la actividad cognitiva mediante su actuación interna al permitir la reflexión y la planeación, elementos que guían la actividad al logro del objetivo. Otro concepto cercano al de metacognición es el de actividad intencional de Piaget, la cual consiste en la consecución de una meta, mediante la elección de los medios necesarios para la realización y corrección, así como la obtención de una instrucción final de terminación.

1.4.2 CONCEPTO DE METACOGNICIÓN

El concepto de metacognición se empieza a manejar entre los 60's y 70's, se dice que el origen del concepto se da cuando Tulving y Madigan realizaron estudios sobre la memoria, bajo la idea que existe una relación cercana entre los conocimientos y creencias que los individuos tienen sobre su propia memoria y el funcionamiento de la misma. A Tulving y Madigan se atribuye el concepto metamemoria.

La metacognición surge tratando de comprender qué conocen los seres humanos acerca de sus procesos cognitivos, cómo reflexionan a partir de ellos y cómo esto les permite dirigir y mejorar su actuación respecto al logro de un objetivo o solución de un problema.

La metacognición ha sido de utilidad en el proceso de aprendizaje, tal como lo resalta Burón:

“la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología por penetrar en la mente del estudiante, mientras realiza tareas escolares o trata de aprender, para ver qué hace y cómo trabaja mentalmente” (Burón, 1997:7)

Este proceso metacognitivo, de acuerdo a Murrueta (2007) permite al estudiante analizar y dar estructura a sus experiencias de aprendizaje, dando lugar al “aprender a aprender”. Sin embargo, la metacognición, es un proceso que no se concreta sólo a estudiantes sino también a docentes, de una manera personal pero también profesional, es un proceso que se realiza de manera cotidiana, de manera consciente pero muchas veces de manera inconsciente.

Flavell (2000), considerado uno de los pioneros de la metacognición, establece que existen diversas formas de dimensionar y explicar el término. Por lo que a continuación se establecerán las definiciones, así como los elementos que varios autores incorporan a la metacognición. Flavell señala que el conocimiento metacognitivo es:

“cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva (...) porque lo esencial de su significado es “conocimiento sobre el conocimiento.” (Flavell, 2000: 145)

De ahí que Murrqueta (2007) establezca que la metacognición es un conocimiento de segundo orden. Siguiendo a Flavell, el metaconocimiento depende de la experiencia y dominio, por lo que es gradual y su acumulación se da con el tiempo. Este autor considera como metaconocimientos también a aquéllos que se dan de manera automática y de forma no deliberada, pues establece que la complejidad de los procesos cognitivos es la misma, lo único que cambia es el esfuerzo atencional; algunos autores como Pozo (1996) establecen que un requerimiento de la metacognición es que los conocimientos sean conscientes y verbalizables. Para Flavell dentro de los metaconocimientos se incluyen las experiencias afectivas y cognitivas en relación a una empresa cognitiva, para Pozo, la metacognición está relacionada, fundamentalmente con las experiencias cognitivas. Desde Flavell, el campo de acción de la metacognición es a nivel interno, donde las estrategias y la regulación buscan transformar los propios procesos cognitivos. La fundamentación teórica de este autor es la teoría del desarrollo de Piaget y considera la metacognición como una tendencia del desarrollo (Crespo: 2000). Flavell en su libro *Desarrollo Cognitivo*, basa, además, su concepto de *metaconocimiento* en la teoría del procesamiento de la información. Para este autor el metaconocimiento conlleva control y evaluación, y se conforma por:

1. Conocimientos metacognitivos
2. Experiencias metacognitivas.

1. Los conocimientos metacognitivos *“son los conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se han almacenado en la memoria a largo plazo que (...) se refieren (...) a la mente humana y sus hechos” (Flavell, 2000:146).* Basándose en Anderson, Flavell reconoce que estos conocimientos pueden ser declarativos (referentes al qué) o procedurales (referentes al cómo). Para su mejor distinción divide estos conocimientos en 3:

- a) Conocimiento de personas: que implican los conocimientos y creencias que giran en torno a los individuos como seres cognitivos. De esta manera se establecen creencias acerca de capacidades o deficiencias cognitivas de uno mismo, así como comparaciones y diferencias con otros. Los individuos, entonces, saben en qué aspectos son mejores o qué habilidades tienen más desarrolladas, pero también son capaces de reconocer cómo es su actuación respecto a otros, sin embargo también son capaces de desarrollar generalizaciones, estableciendo qué es la mente humana de manera universal.
- b) Conocimiento de tareas: donde se analiza la naturaleza de la información de la tarea, si es compleja o simple, si se tiene conocimiento o no acerca de ella, esto determina la comprensión, el tiempo a invertir, la validez de los juicios que se emitirán a partir de la información, etc. También atiende la naturaleza de la demanda de la tarea, así la complejidad establece el desempeño de individuo.
- c) Conocimiento de estrategias: En este aspecto se determinan los medios para el logro de determinadas metas. Flavell distingue entre estrategias cognitivas y metacognitivas:

Estrategia cognitiva: su función es *“ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que uno esté ocupado” (ibidem: 148)*, por lo que colaboran en el progreso cognitivo.

Estrategia metacognitiva: su función es *“proporcionar información sobre la empresa o el propio progreso en ella” (ibid)*, para este autor, esta estrategia controla y evalúa el progreso cognitivo.

2. Las experiencias metacognitivas “*son experiencias cognitivas o afectivas que están relacionadas con una empresa cognitiva*” (ibidem: 149), pueden ser conscientes y verbalizables o no del todo, largas o cortas, simples o complejas y se pueden presentar en cualquier momento de la actividad cognitiva. Crespo (2000) retomando a Garner establece que las experiencias metacognitivas implican una toma de consciencia, son ese momento de darse cuenta de que algo está sucediendo. Estas experiencias implican cómo uno mismo ve su actuación dentro de una tarea cognitiva y se presentan con mayor probabilidad en una situación en la que se espera control y regulación consciente de los procesos cognitivos por parte del individuo.

Así los conocimientos metacognitivos afectan y dan forma a las experiencias metacognitivas, y éstas, por su parte, proporcionan información acerca de los conocimientos metacognitivos con los que cuenta el individuo.

Para Brunnig, Ronnig y Schraw (2002) la metacognición implica el conocimiento sobre los procesos de pensamiento, la consideran el centro de control del sistema cognitivo, que permite la organización y coordinación de conocimientos y estrategias diversas para el logro de una meta. Para estos autores la metacognición constituye una de las modificaciones que se ha realizado al modelo modal del procesamiento de información y es la encargada de orientar “*el flujo de la información a través de los tres sistemas de memoria inferiores*” (*memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo*), (Brunning, et. al., 2002:37), ya que en la memoria sensorial entra la información, misma que es relacionada con la información contenida en los otros dos sistemas, que regresa a la primera información para asignarle significado y complementarla.

Crespo (2000) explica que el término de metacognición se puede atender desde dos perspectivas, desde la teoría del desarrollo y desde el procesamiento de la información, de donde surgen diversas variantes. Así, desde la teoría del desarrollo, Wellman y Johnson basan sus estudios en la teoría de la mente donde reconocen que los metaconocimientos de los niños se componen de sus intuiciones acerca de sus propios procesos mentales (Flavell, 2002), Mateos (2002) reconoce que la metacognición se presenta desde la

infancia, lo cual se muestra en la resolución de tareas simples. Flavell, basado en la teoría del desarrollo y en el procesamiento de la información, establece el conocimiento metacognitivo como una tendencia del desarrollo, así relaciona este proceso con la aparición de las operaciones formales y que es consolidado a partir de la adolescencia. Una de las exponentes que se se guían por el procesamiento de la información es Ann Brown, a continuación se presenta cómo, esta autora, concibe al término metacognición. Para Ann Brown la metacognición es el conocimiento y regulación de la cognición. Dentro de los conocimientos de los procesos cognitivos, Brown los concibe de carácter declarativo, “*relativamente estable, tematizable, muchas veces equivocado y de desarrollo tardío*” (Martí, 2002:112, Bruning, et.al., 2002), en cambio la regulación es de carácter procedimental, son conocimientos que dependen de la tarea misma y son difícilmente tematizables, a los que esta autora, reconoce su independencia respecto a la edad de los individuos.

Para Brown, Jacobs y Paris, citados por Bruning, et.al. (2002), el conocimiento de la cognición está compuesto por tres tipos de conocimientos:

- Conocimiento declarativo: equivalente al conocimiento de la persona de Flavell, que considera el conocimiento del individuo sobre sí mismo y los aspectos que intervienen en el rendimiento.
- Conocimiento procedimental: equivalente al conocimiento de estrategias de Flavell, Martí (2002) define las estrategias como acciones planificadas realizadas consciente e intencionalmente que se llevan a cabo para el logro de un objetivo.
- Conocimiento condicional: donde el individuo define cómo y para qué del uso de determinadas estrategias, lo cual está relacionada con la tarea y por supuesto con el objetivo.

La regulación de la cognición, se refiere a la actuación del individuo conforme a los conocimientos de sus propios procesos cognitivos, pero ubicados en una tarea con demandas específicas, de acuerdo a autores como Jacobs y Paris, Kluwe, citados por Bruning, et.al., comprende:

- *Planificación*: comprende la selección de estrategias y recursos, recuperación del conocimiento previo, establecimiento de metas y optimización del tiempo, que en su conjunto llevan a la terminación de la tarea.
- *Regulación*: supervisión y autoevaluación de las actividades realizadas durante la tarea, permite la retroalimentación.
- *Evaluación*: implica la valoración de los resultados así como de los procesos reguladores. Por lo que la planificación es una actividad a futuro, la regulación es una actividad que se realiza en el presente y la evaluación se realiza respecto al pasado.

Sin embargo estos procesos se pueden dar en cualquier momento de la actividad cognitiva. Para Mateos (2002) la regulación es un mecanismo de aprendizaje, pues permite guiar los esfuerzos hacia el logro del mismo, así como retroalimentar y evaluar el proceso y los resultados.

Autores como Marzano, Sternberg o Cheng citados por Klinger y Vadillo están de acuerdo con esta apreciación de Brown y Jacobs y Paris, pues reconocen que la metacognición es pensar sobre el pensamiento que conlleva planear, retroalimentar o monitorear y evaluar.

La diferencia entre los representantes de la teoría del desarrollo y los del procesamiento de la información radica que, entre los primeros la regulación está enfocada al proceso cognitivo, por lo que el cambio se establece a nivel interno, tal es el caso de Flavell. Con el procesamiento de la información la regulación está dirigida a modificar y mejorar las acciones en la realización de la tarea, por lo que la regulación parte del individuo pero se expresa a nivel externo. Burón (1997) señala que en la actualidad, se da mayor relevancia al aspecto autorregulador y no sólo cognitivo de la metacognición.

El aspecto regulador de la metacognición ha propiciado diversos estudios entre los llamados expertos y novatos. Los expertos son aquellos que parecen ser más hábiles metacognitivamente, es decir, tienen un mejor manejo de estrategias, resuelven rápidamente los problemas, debido a que, por una parte, cuentan con práctica en el campo pero además tienen un mejor dominio, es decir, su conocimiento declarativo es

más amplio, lo que les permite establecer relaciones, planificar y generar soluciones. Para Mateos (2002) los expertos tienen una aplicación rápida y automática de los conocimientos específicos, por lo que difícilmente pueden verbalizarlos; mientras que los novatos se caracterizan por la aplicación lenta y deliberada de las destrezas. Esta autora ubica a la regulación a la mitad del camino entre los novatos y los expertos, debido a que, se requiere de cierto dominio, cierta práctica pero no tanto como para llegar a la automatización, que de acuerdo a Flavell han pasado por un esfuerzo cognitivo importante, ha habido inversión de tiempo y práctica en el dominio, y por lo tanto, han dejado de ser conscientes. Y aquí es donde se genera la discusión pues mientras para Flavell este tipo de prácticas si implica un conocimiento metacognitivo, debido a que hay un esfuerzo cognitivo, para otros como Pozo (2000), Buning, et.al. (2002), es requisito indispensable la consciencia y por lo tanto la regulación.

También se ha implementado el término de “novatos inteligentes” que son aquéllos individuos que saben cómo adquirir el conocimiento a pesar de sus carencias de conocimientos específicos en el dominio, Mateos habla de que los expertos en un campo suelen ser novatos inteligentes en un dominio diferente, pues aplican estrategias y controlan sus procedimientos. Martí (2002), por su parte, establece que la verbalización de los procedimientos seguidos por los expertos, no son garantía para que los novatos la incorporen como conocimiento estratégico, controlado y consciente, pues intervienen no sólo las carencias en el dominio, sino además comunicar ese punto desde donde el experto concibe a la tarea y la regula metacognitivamente. Siguiendo a este autor, la forma en que un individuo se desenvuelve en una tarea no sólo se determina por sus esquemas (dominio) que guían la actuación, sino también los significados que atribuye a la tarea:

“dichas representaciones son modelos particulares forjados por los sujetos en contacto con la tarea, son en gran medida implícitos, son el resultado a la vez de significados que provienen de esquemas generales de carácter operatorio y de esquemas específicos estrechamente ligados a la situación” (Martí, 2002:118).

De esta manera para que un individuo autorregule su actividad requiere de sentido y pertinencia en la tarea.

Dorado Perea establece que la “*metacognición es la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos, y como consecuencia... transferir todo ello a una nueva actuación*”. (1996:s/n).

Esta es una de las preocupaciones de la educación a nivel internacional, el uso de los conocimientos declarativos, es decir incorporarlos para que sea valorada su utilidad en la resolución de diversos problemas, pero que además se facilite la transferencia de los conocimientos, es decir, que sean utilizados para resolver situaciones de diverso tipo.

Para efectos de esta investigación, se entenderá por metacognición como el conocimiento, reflexión y regulación de los procesos mentales de cualquier actividad cognitiva, que comprenden experiencias cognitivas y afectivas, donde es valioso atender los procesos inconscientes como pautas a seguir para su comprensión.

El valor de este concepto para el objeto de estudio de esta investigación radica en apartar a la recepción de la situación mecánica con la que es realizada y entender que en ella hay procesos mentales que se relacionan con experiencias y que al hacerlos conscientes permiten primero, comprenderlos, pero además autorregularse para lograr una mejor comprensión de los contenidos televisivos.

1.5 METACOMUNICACIÓN

Tomando como base estudios de diversos autores como Asher, Brown, Dickson, Markman, así como los propios; Flavell define la metacomunicación, como el *conocimiento sobre el conocimiento de las comunicaciones*. (Flavell, 1985:347), éste es un proceso que implica que el individuo realice el procesamiento de información profunda y completamente con la finalidad de detectar y dar solución a problemas de comprensión, lo cual conlleva una evaluación de la calidad comunicativa del mensaje en cuanto a su claridad o ambigüedad.

La complejidad de la metacomunicación radica en que sobre todo los niños pequeños no están acostumbrados a pensar sobre productos mentales intangibles como son los mensajes hablados así como realizar el análisis crítico de los mismos, éste es entendido como qué dijo, para qué lo dijo, si hubo claridad o no y si hubo comprensión o no y por qué. De esta manera resulta claro que la *“calidad del mensaje afecta el éxito comunicativo”* (Flavell 1985:349)

Siguiendo al mismo autor, además de la evaluación del mensaje, se requiere del conocimiento del proceso comunicativo, es decir que comprenda el papel del emisor, el mensaje así como del receptor. De esta manera es necesario que el individuo sepa escuchar pero también expresarse, para ello se hace necesaria la retroalimentación para comprender qué parte del proceso no está llevando a una comunicación efectiva. Existen evidencias de que los padres de familia que retroalimentan a los niños de manera explícita en la actuación del niño como emisor o receptor colaboran en la comprensión del proceso comunicativo.

“Quizá las experiencias asociadas con la escolaridad formal ayudan a los niños a aprender sobre la naturaleza y el manejo de las empresas comunicativas (Flavell et al, 1981). A pesar de todo, la escuela y otras experiencias de la vida no hacen avanzar el desarrollo metacognitivo del niño tan rápidamente o tan lejos como sería deseable, y hay un sentimiento creciente de que debemos tratar de encontrar formas de enseñarlo de una manera más directa y sistemática” (Flavell, 1985: 350).

La metacomunicación es un campo amplio que se encuentra presente en la comunicación directa (interpersonal) como en la indirecta o mediada y que se da de persona a persona como lo permite el teléfono o el Chat o de un medio a una persona. Por lo que al hablar de la televisión y todas sus implicaciones para reconstruir el significado de los contenidos televisivos no se aplica el término meta-comunicación.

2

EL CONTEXTO

Para comprender la problemática, se hace necesario insertarla en un contexto más amplio, que contribuye sin duda a darle sentido a la situación de la recepción televisiva, tanto desde el punto de vista social como educativo.

2.1 CAMBIOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

2.1.1 EN LA TECNOLOGÍA

Los cambios han sido notorios en las últimas décadas, si miramos hacia atrás y recordamos nuestra infancia, nos damos cuenta de que la vida era posible sin la diversidad de artefactos tecnológicos como con los que contamos hoy en día, tal es el caso del teléfono, el celular, la computadora, la televisión por cable, el internet, los sofisticados juegos de video que sumados al internet permiten jugar con personas al otro lado del mundo, el mp3, el i-pod, el ds, el psp, las pantallas digitales y demás.

La biotecnología también ha hecho su trabajo, acelerando la cría y el crecimiento de animales, los alimentos ahora tienden a ser transgénicos, sin embargo, parece que no se han revelado todas las consecuencias de estos adelantos.

Los avances en la medicina, han permitido generar vacunas para diversidad de enfermedades, pero a la vez los avances han generado otras enfermedades. Lo cual es paradójico, así todo adelanto y desarrollo genera cambios y por lo tanto tiene consecuencias.

El avance ha sido impresionante, Gómez Buendía resalta lo siguiente:

“Si la vida del Homo Sapiens sobre la Tierra hubiese durado una hora, el 95% de su saber provendría de los últimos 20 segundos. En los últimos 4 segundos – en el siglo XX- se han producido 9 décimos de aquel saber; y en el último segundo – en estos 25 años- hemos aprendido tres veces más que durante el medio millón de años anteriores” (1995:2).

Parece que existe una necesidad en el hombre de evidenciar su poder, de ahí su expansión, lo cual se refleja, cuando menos en nuestro país, en el cambio de lo verde por lo gris, es decir en eliminar la vegetación dando paso al asfalto. Esto ha generado un importante deterioro ambiental y el calentamiento global.

Este avance en el conocimiento ha provocado diversas transformaciones en la organización de la vida, en la solución a las necesidades, y sobre todo en la creación de las mismas. Parece que las necesidades no surgen sino que se generan, dando lugar a una cultura de lo desechable, de lo efímero. La tecnología ha cobrado un papel protagónico, así como del conocimiento como medio para crearla.

La tecnología con miras a solucionar problemas singulares, caracterizada por un avance constante encaminado a facilitar las actividades en el entorno laboral, escolar y social en general. Sin embargo, la tarea del hombre, a la par que crear, es también la adaptación a estos cambios, y por lo tanto transformarse a sí mismo.

Los códigos también han modificado su relevancia. El código visual prevalece. Hoy en día el mundo funciona a través de las pantallas, convirtiéndose en el mediador de la comunicación (Pérez Pérez, 2005, Martínez-Salanova, 2005), propiciando, por una parte, un cambio en las formas comunicativas; es decir, existe una tendencia a la comunicación mediada más que a la interpersonal. Las tecnologías permiten una individualización en su uso, lo que puede propiciar, si no en todos los casos, el aislamiento y la soledad física; sin embargo se crea un acompañamiento virtual. El código escrito ha sido modificado, tal es el caso de los mensajes escritos vía celular, que atienden a la velocidad, característica de la comunicación, del intercambio de información y de la vida en general. Imagen, cambio, velocidad, optimización de espacio y tiempo, así como incertidumbre, son sellos característicos de nuestro tiempo.

Los cambios en las telecomunicaciones, han facilitado la globalización, la eliminación de fronteras, la multiculturalidad, la aparición de culturas dominantes, donde por una parte se crean contenidos televisivos que dan vuelta al mundo y son aceptados; pero también se genera una gran diversidad de oferta especializada para diferentes tipos de públicos.

Estos cambios no sólo han repercutido en el sentido del consumo mediático, sino también en las formas de organización social y laboral, muestra de ello es la educación a distancia y el llamado teletrabajo, donde la internet permite que se lleven a cabo procesos que superan el tiempo y el espacio, brindando oportunidades de desarrollo en entornos más accesibles para los usuarios de estas formas laborales y educativas. Situación en la que no sólo intervienen el acceso a la computadora y la Internet, sino también la transformación en la organización del trabajo, de la enseñanza y del aprendizaje, pues lo que aparentemente es más fácil implica una vez más adaptación, cambio y nuevos retos.

Hoy en día es más frecuente el acceso a la computadora e Internet, a lo que Buckingham (2004) así como Martínez Salanova (2005), hablan de un espacio de conflicto cultural entre las nuevas generaciones y los adultos, en el que ambas partes presentan cierta resistencia a la comprensión y por lo tanto a la convivencia. Esto significa que los adultos han sido educados en un contexto diferente, donde la tranquilidad, la lentitud, así como el código verbal y escrito han prevalecido, en contraposición con los niños y jóvenes que

les ha tocado vivir en un cambio constante tanto tecnológico como cultural, inmerso en el código audiovisual, a los que Buckingham llama “generación internet”. De ahí que adultos, niños y jóvenes tengan diferentes formas de pensar, de conocer, así como de percibir la realidad, por esto es necesario que las docentes reconozcan las habilidades que sus alumnos han adquirido para valorarlas y encauzarlas al enriquecimiento cognoscitivo y personal.

2.1.2 EN EL PAPEL DE LA MUJER

La mujer ha logrado mayores oportunidades en nuestro país. Para los años 70's, sólo el nivel primaria mostraba casi igual número de hombres que de mujeres, en comparación, en el 2005, donde esta misma tendencia se observa pero en el nivel medio superior, presentando una leve diferencia en el nivel superior, donde aún son más los hombres que las mujeres que asisten a las universidades. Esto ha traído como resultado una incorporación importante de la mujer al mundo laboral, mayor independencia económica, tendencia a contraer matrimonio a una mayor edad, aumento en el número de divorcios. En la estadística presentada por el INEGI de “Hogares por sexo del jefe, tipo y clase de hogar de 1950 a 2005”, se señala que de casi un millón de familias en las que la mujer era la jefa de familia en 1960, ha pasado a casi 6 millones en el 2005 (INEGI, 2007). La mujer ha sufrido un cambio cultural que se refleja en su incremento de roles: mujer, madre de familia, pareja, responsable de una actividad económica. De esta manera, el funcionamiento de las familias, ha requerido de la ayuda de los abuelos, tíos o vecinos para el cuidado de los niños. De ahí que el tiempo dedicado a los niños también se vea reducido, y por lo tanto las posibilidades de desarrollo social y cognitivo de los niños pequeños, que en tiempo atrás atendía fundamentalmente la madre de familia. (PEP, 2004).

Esta disminución del tiempo de la mujer en el cuidado de la familia, aunada a la reducción de espacios, la conglomeración de familias en unidades habitacionales, la disminución de áreas de juego, que a su vez ya no representan seguridad para los niños debido al incremento de la delincuencia, han orillado a los niños a buscar refugio en la televisión, los video juegos, los juegos en casa, y en casos extremos en las drogas, entre otros.

La violencia y la drogadicción son un problema que está rebasando la capacidad de solución por parte de instituciones como la familia y el Estado, situación que preocupa; pero que paradójicamente es presentada con toda naturalidad en los medios de comunicación. Parece que hemos sido anestesiados y perdido la capacidad de asombro; pero sobre todo la capacidad de participación pensada y planeada en la resolución de estas problemáticas.

2.1.3 EN LA FAMILIA

La dinámica social actual ha dado como resultado una transformación en las familias, hoy por hoy podemos encontrar familias tradicionales o nucleares, familias compuestas o reconstituidas, familias monoparentales, familias extensas, familias adoptivas e incluso ya son reconocidas las familias de homosexuales.

La familias tradicionales o nucleares son las que surgen de la unión de un hombre y una mujer solteros, de acuerdo a Norma Ojeda, investigadora y directora del Departamento de Estudios de Género y de Familia de El Colegio de la Frontera Norte, establece que la tendencia es que las mujeres han extendido su edad para casarse y por otra parte se ha reducido la diferencia de edad entre el hombre y la mujer. Sin embargo, la realidad es que para las familias actuales el divorcio representa también una perspectiva posible, debido al cambio del papel de la mujer donde al tener mayores estudios amplían su posibilidad de incorporación a la vida económica, situación que posibilita su separación y su autosuficiencia. De esta separación pueden surgir las familias compuestas o reconstituidas cuando estos hombres o mujeres contraen nuevas nupcias o monoparentales cuando ya sea el hombre o la mujer -como lo es en la mayoría de los casos- queda con la responsabilidad de los hijos y por lo tanto de la familia.

Pero las familias monoparentales no sólo son resultado de los divorcios o separaciones -como lo es el caso donde los hombres emigran a los Estados Unidos en busca de oportunidades económicas-, sino de la viudez o de la decisión de las mujeres de ser madres solteras, esto complica la vida familiar, pues dada la responsabilidad económica que tiene las jefas o jefes de familia, y ante la incompatibilidad de los horarios productivo

y educativo, se buscan apoyos sociales sobre todo con familiares cercanos, en muchos de los casos las familias monoparentales se incorporan a la familia de los abuelos o tíos y se constituyen en familias extensas. Situación que busca apoyo en el cuidado de los hijos pero también complejiza su educación al tener varios adultos la responsabilidad sobre su educación.

Una problemática que se presenta es que, socialmente, las familias se conciben “idealmente” como las familias tradicionales donde existen la figura materna y paterna, y en el caso de las familias monoparentales, donde a pesar de que existe la responsabilidad económica, social y afectiva de alguno de los padres respecto a la familia, no se puede evitar, en los hijos, cierto sentimiento complejo de contar con ambos padres.

Ahora ya han sido aceptadas las familias compuestas por homosexuales y se está discutiendo la posibilidad de adopción, situación que seguramente generará cambios, posibilidades y problemáticas.

2.1.4 LA GLOBALIDAD Y LA EDUCACIÓN

A nivel internacional la llamada globalización sigue imperando, y se hace patente en un continuo intercambio cultural y comercial.

“Hay 36 mil empresas multinacionales que controlan un tercio de los activos privado en el planeta, aportan una cuarta parte del producto total y generan un 40% del comercio internacional” (Gómez Buendía, 1998:5).

Las personas emigran buscando mejores condiciones económicas, laborales y sociales, originando problemáticas para diversos países, a los que se les dificulta dar cabida y atender las necesidades de todos ellos. Por otro lado, los tratados comerciales, también han permitido el intercambio de productos, servicios e ideas, beneficiando, en su mayoría, a los países que tienen el control económico, el desarrollo tecnológico, la organización administrativa, la planeación, incrementando, así, las diferencias económicas entre sus participantes.

La educación se ve afectada por todos estos cambios; sin embargo también es responsabilidad de la educación hacer frente a esta nueva sociedad, atender sus necesidades educativas brindando herramientas para aprender, adaptarse, transformar y sobre todo mejorar los diversos ámbitos, brindar una visión de las diferentes culturas revalorando la propia, situación que no resulta fácil, pues las consecuencias son ya patentes, Sacristán (2002, 98-101) plantea las siguientes:

- *Lo privado es sinónimo de bueno; lo público parece ineficaz, idea que marca una línea a seguir también en el plano educativo.*
- *La educación tiene una tendencia a la búsqueda de la calidad, del gerencialismo y control.*
- *Dificultad para planear en el campo educativo, qué tipo de profesionales o técnicos se requieren para el desarrollo de productos y prestación de servicios.*
- *Pérdida de la identidad de los grupos y pueblos, que sin duda, representa la fuerza y la fuente de cohesión de los mismos. La identidad es sustituida por la homogeneización cultural, de aquí el planteamiento de un currículum no localista.*

Ante el avance acelerado en el ámbito científico y tecnológico, el valor del conocimiento, la desmaterialización del trabajo; la necesidad de una formación permanente se hacen patentes. Se habla de que los individuos requieren saber encontrar información; pero además desarrollar el uso de la misma y del conocimiento. La escuela no ha dimensionado la necesidad de adquirir esos procedimientos y así sigue funcionando como transmisora de contenidos, ya no se trata de qué, sino del cómo los individuos deben enfrentarse a problemáticas; ya no son los conocimientos sino las formas de aplicarlos y resolver situaciones en los diversos ámbitos de la vida. Ante esto Pozo y Postigo hablan de una desprotección del individuo, de su falta de herramientas:

“sin procedimientos eficaces de selección, interpretación o análisis de esa información, será muy difícil convertir ese aluvión informativo en verdadero conocimiento”. (Pozo y Postigo, 2000: 23).

Esta es una situación a la que nos enfrentamos con los medios masivos, que están presentes en la vida cotidiana de todos los individuos, que permiten un acceso amplio a información diversa, que se comparte a nivel internacional. De aquí que se requieran estrategias que permitan la selección, análisis, reflexión y comprensión de dicha información. Para ello es necesario atender, desde la escuela, que los contenidos televisivos son construcciones y por lo tanto representan el punto de vista, de quien lo planea, selecciona y elabora; por lo tanto son relativos, tan es así que su significado se transforma de acuerdo al receptor, a su contexto y a su entorno social.

2.2 LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Nuestro país enfrenta nuevas formas de organización familiar, espacios limitados de esparcimiento y convivencia infantil, inestabilidad laboral, diferencias políticas, delincuencia y drogadicción. Problemáticas a las que se suman la tendencia a la mundialización de la cultura y la economía, la omnipresencia de los medios de comunicación, los avances constantes de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que a su vez, inciden en las relaciones sociales, así como en la organización de la producción. (Coll, 1999)

Ante este panorama la educación sigue siendo un proceso clave en el desarrollo de la humanidad. Proceso histórico y socializador, encargado de la transmisión de la herencia cultural así como de la transformación de la cultura, enfocado a atender, sobre todo, a los más jóvenes, para lograr su integración social. La educación es una acción humana que de manera amplia contribuye a la formación integral del individuo.

La educación se da en diferentes momentos y es atendida de manera consciente o inconsciente por diferentes grupos, principalmente la familia, los grupos de amigos, los medios de comunicación, la comunidad y la escuela. La forma de entender y atender la educación también ha cambiado, en muchos casos la educación ha sido reducida a la escolarización, espacio, si no único, si preponderante de esta labor, a ello Coll expresa:

“La educación deja de ser percibida como una responsabilidad compartida, que asume la sociedad entera mediante la influencia educativa, ejercida por un conjunto de actores en un amplio abanico de prácticas y actividades sociales y, en su lugar, se instala la idea de que la educación, entendida básicamente como educación escolar, es responsabilidad del sistema educativo formal, que han de asumir fundamentalmente los y las profesionales que trabajan en él —es decir, el profesorado—, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos.” (Coll, 1999:8).

Por lo tanto existe una necesidad de que los diferentes agentes educativos reconozcan su importancia y asuman su papel en la educación de las nuevas generaciones, encaminándose por un mismo rumbo, apoyándose y complementándose.

Sin embargo, algunos profesores, establecen que los únicos que quienes realmente educan es la familia. Ahora bien, es un hecho que la escolarización, es en quien explícitamente recae el papel de la educación. En la actualidad la educación preescolar ha adquirido importancia tanto por las autoridades educativas como por los padres de familia, sin embargo, este nivel no siempre ha sido reconocido como un paso fundamental de los niños.

2.2.1 ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar surge a finales del siglo XIX, sin embargo, es a principios del siglo pasado que autoridades educativas apoyan a profesoras como Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata para realizar visitas los kindergarten de Estados Unidos e Inglaterra, por su parte Bertha von Glumer fue enviada a realizar estudios a la Normal Froebel de Nueva York, al regresar fue ella quien propuso un plan de estudios para la formación de educadoras en nuestro país.

Se adoptaron los conceptos de Froebel a la educación de niños de entre 3 y 6 años, tales como aprender haciendo, el reconocer las facultades del hombre y por lo tanto a la

educación como vía para incentivarlas y fortalecerlas, el acercamiento a la percepción del mundo exterior mediante material didáctico.

En 1904 se fundan los dos primeros jardines de niños: Federico Froebel y Enrique Pestalozzi. Posteriormente, algunos jardines de niños surgieron de manera anexa a las normales y a las escuelas elementales, donde se les conocía como secciones subprimarias.

En estos tiempos se expresaba que los jardines de niños respondían a:

“la necesidad de que en ellos se formara a niños netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres laboriosos, independientes y productivos.” (Galván Lafarga)

De ahí en adelante hubo preocupación por hacer llegar esta educación a toda la población, ya que el sentir general era que sólo los niños de clase media y alta eran los beneficiados por ella. Así para 1957 ya había 1132 planteles en el país.

La educación preescolar ha tenido una notable expansión en nuestro país. De hecho, fue el nivel educativo con mayor incremento de matrícula en la década de los noventa; de 2 millones 734 mil 54 inscritos en el ciclo 1990-1991 aumentó a 3 millones 423 mil 608 alumnos para el ciclo 2000-2001, es decir, cerca de un millón más de alumnos atendidos en diez años, según las estadísticas históricas de la propia SEP. En contraste, la matrícula en primaria se mantuvo relativamente estable, ya que en este mismo período creció apenas en poco más de 400 mil alumnos. (Guerra y Riviera, 2005:504).

2.2.2 LA OBLIGATORIEDAD EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

La tendencia a la escolarización, la compleja situación socioeconómica de nuestro país, las tendencias internacionales hacia el mejoramiento de la gestión y organización escolar así como a la búsqueda de la calidad, son los aspectos que originan que el 12 de noviembre de 2002, el Congreso de la Unión emita una reforma a los artículos 30 y 31 de la Constitución

Política de México, en la que se decreta la obligatoriedad de la educación preescolar, entendida en dos sentidos: tanto para el Estado como para los padres de familia.

En el artículo 3º se señalan los siguientes aspectos respecto a la obligatoriedad de la educación preescolar:

- La fracción III incorpora que el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal.
- La fracción V establece que es el Estado el encargado de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria.

El artículo 31 manifiesta la obligación de todos los mexicanos de hacer que sus hijos se incorporen a escuelas públicas o privadas de los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria.

El artículo 3º constitucional también expresa la posibilidad de que los particulares impartan educación, para ello deben obtener autorización y reconocimiento por parte del Estado, apegarse a los fines y valores señalados en el mismo, así como a los planes y programas de estudio establecidos por el Ejecutivo.

Esto ha requerido la incorporación de las escuelas particulares; algunas lo han hecho de manera inmediata y otras de manera gradual. En este mismo sentido y buscando la equidad en cuanto a la calidad en la educación preescolar, el Artículo 5º constitucional referente a las profesiones, especifica que para impartir educación a nivel preescolar es requisito indispensable contar con título, sin perjudicar los derechos de quienes hasta ese momento se encuentren laborando como docentes. De ahí que el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) mediante el acuerdo 357, les da la oportunidad de regularizar su condición profesional, a través de la demostración de su experiencia en relación a la teoría y la práctica docente, pudiendo obtener, a partir de un examen, el título de licenciatura en educación preescolar.

Esto da cuenta de que la educación impartida por particulares si no en todos los casos, sí presenta una rezago en la formación de las educadoras respecto a la educación pública. La obligatoriedad de la educación preescolar implica entonces por una parte la necesidad de regularizar y certificar a las educadoras y por otra parte también implicará una organización y asignación de recursos para dotar de infraestructura, materiales y formación docente a este nivel educativo.

Esta obligatoriedad ha sido necesaria dados los cambios sociales, culturales y económicos que se han presentado en nuestro país, la educación preescolar atiende los aspectos emocional, social y cognitivo de los niños y las niñas. Juárez-Hernández, et.al (2005) señalan que la educación preescolar tiene una tarea amplia en la que se consideran los siguientes aspectos:

- *Formación en competencias basadas en las experiencias de vida, que mediante la intervención se forme un individuo competente que funcione en su entorno durante la vida.*
- *Toma de consciencia del niño, de sí mismo, de su ser y saber; de los otros y de su entorno.*
- *Posibilidad de aprender a pensar sobre el pensamiento, la acción y el sentimiento, buscando un niño reflexivo.*
- *Favorecimiento del disfrute de la infancia, del presente.*
- *Reconocimiento de los valores familiares, comunitarios y culturales, posibilitando la conciencia de sí mismo y el respeto a la diferencia.*

El Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1996) considera que la educación básica, de la cual ahora forma parte la educación preescolar, ha de propiciar la adquisición de valores, conocimientos así como competencias intelectuales que lleven al aprendizaje permanente, favoreciendo la curiosidad por conocer y desarrollar los hábitos de trabajo. Para ello es fundamental fomentar la expresión del pensamiento de los niños.

2.3. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

La obligatoriedad de la educación preescolar implicó, entre otras cosas, la elaboración de un nuevo programa para este nivel educativo, situación que ha traído consigo una serie de cambios, sobre todo en el trabajo cotidiano en el aula. Para las educadoras ha resultado complicado el análisis del programa; su comprensión, pero sobre todo su aplicación.

A continuación se describen las características del PEP 92 -programa anterior al actual- y del PEP 2004, para dimensionar las diferencias:

El PEP 92 se basaba en el desarrollo del niño buscando atender los aspectos físico, afectivo, intelectual y social del mismo. Tomaba como principio la globalización y como método al de proyectos que parte de la experiencia del niño y, que mediante el planteamiento de una pregunta lleve a la realización de actividades y juegos que, permitan al niño el logro de los objetivos que fundamentalmente están enfocados al desarrollo de la autonomía e identidad personal, relación con la naturaleza, socialización y expresión creativa. Este programa se centraba en el niño y buscaba la comprensión de sí mismo.

A diferencia del programa anterior, el PEP 2004, se organiza de manera diferente, no se basa en temas sino en competencias, que el propio programa define como *“un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante proceso de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”* (2004:22), desde esta perspectiva las competencias se entienden como un enriquecimiento permanente a través de las experiencias. La SEP establece que competencias se refiere, en esencia, a *la aplicación de conocimientos prácticos a través de habilidades físicas e intelectuales, con respecto a criterios o estándares de desempeño esperados (normas o calificaciones)* (SEP, 2006). Se trata entonces de atender los procesos, es decir, llevar al plano procedimental el conocimiento declarativo.

El modelo por competencias se ha venido manejando a nivel mundial desde la década de los ochentas, es una tendencia economicista proveniente del Banco Mundial, donde se establecieron las competencias del técnicos, y que en fue implementado en México por el CONALEP. El término competencias proviene fundamentalmente del campo empresarial y se utilizó en su inicio para especificar el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que debía tener un trabajador, que constituían la base de su entrenamiento. Díaz Barriga (2006) establece que el término también tiene un origen lingüístico, proveniente de la competencia lingüística establecida por Chosky, así desde esta perspectiva la competencia es un proceso natural.

Las competencias, desde la educación, no pueden negar su visión utilitarista, entendida como la demostración o evidencia de los conocimientos a partir de la resolución de situaciones problemáticas, sin embargo, desde mi perspectiva esto no es adverso, ya que requiere por parte del alumno mayor actividad, es decir que aprenda a aprender, como lo expresa Quiles (2004), implica relacionar conocimientos y habilidades, entendiendos como el ejercicio intelectual que facilita el enfrentamiento a problemas, además se hace necesario entender a la memoria en su dimensión natural y no mecánica, así como la utilidad del uso de estrategias.

Muchos docentes no acaban de entender el término y por lo tanto su aplicación en la planeación y en la implementación en el aula, también hay quienes externan su preocupación debido a la reducción de conocimientos, sin embargo, escuchando a Perrenoud, se entiende que se trata de adquirir conocimientos que te permitan entender la economía o el derecho, por ejemplo, desde una dimensión más cercana a la vida del individuo, es decir, cómo realizar la administración personal de los recursos, cómo invertir, cómo y dónde ahorrar, o cómo defender tus derechos, a quién acudir, etc. Sin embargo, en México, se habla de competencias para la vida y competencias académicas que comprenden la serie de conocimientos que son necesarios para el alumno de determinado nivel o carrera.

En el PEP 2004 los propósitos de manera general se enfocan al desarrollo de un sentido positivo de sí mismos, que lleve a los niños a aprender, a ser autónomos, a trabajar en colaboración, a expresarse con confianza. De igual manera que aprendan a escuchar, reconocer propiedades y funciones del lenguaje escrito. También se pretende que reconozcan su cultura y otras diferentes, construyan nociones matemáticas, desarrollen la capacidad creativa ante problemas que le permitan reflexionar, explicar, comparar soluciones y buscar otras. Es intención del programa que el niño se interese por la naturaleza y con ello se brinden oportunidades de acercamiento a la experimentación. Resalta la importancia de que los niños se apropien de los valores de su comunidad y se reconozca y se aprecie la diversidad. También se busca que desarrollen la sensibilidad, iniciativa, imaginación y creatividad de expresión artística. Otro punto es de interés que conozcan su cuerpo y lo aprovechen para la expresión, el juego y el ejercicio, así como que reconozcan sus cambios, y establezcan cuidados para preservar la salud y evitar accidentes. (PEP, 2004:27-28). En este programa los propósitos son los mismos para los tres grados, sólo que el nivel de complejidad va aumentando de acuerdo al grado.

De lo anterior, se deduce que en el PEP 92-93 la atención era al niño en relación consigo mismo, mientras que el PEP 2004 busca que el niño tome conciencia de sí mismo, de su entorno, pero también se reconozca como parte integrante de un contexto más amplio, en el que existen otros grupos, otras culturas y por lo tanto formas diferentes de organización y pensamiento.

El PEP 2004, brinda una mayor libertad de acción educativa a las docentes, pues se establecen los propósitos y las competencias, pero son ellas quienes establecen las situaciones didácticas considerando las particularidades del grupo. Así las educadoras establecen la modalidad de trabajo y seleccionan los temas, pues no es un programa que se base en contenidos o temas sino en competencias, lo cual provoca cierta confusión en cuanto a la forma de implementar el programa.

Este programa se basa en aprender a aprender, que implica el desarrollo de habilidades para llevar el conocimiento a su forma práctica en la resolución de problemas, es decir, implica el uso eficiente de la información (Quiles, 2004). Para Frida Díaz Barriga y Hernández Rojas (2004:234) aprender a aprender *“implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actúa en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.”* Desde esta investigación aprender a aprender implica darse cuenta de qué es lo que se hace para aprender, para adquirir nuevos esquemas, para construir conocimiento, todo ello repercutirá en una eficaz adquisición de conocimiento declarativo y procedural, así como su comprensión y por lo tanto su adecuada transferencia.

Los docentes son parte fundamental en enseñar a los niños a aprender, ayudarlos a saber cómo, cuando y qué hace para aprender. Para ello se requiere que los docentes implementen este conocimiento metacognitivo, primero de manera personal, lo cual requiere una reflexión sobre sus procesos y acciones implicados en esta adquisición y resignificación de la información para así convertirla en conocimiento.

Esta situación aplica para los medios de comunicación y la gran variedad y cantidad de información que sus contenidos televisivos contienen. En el siguiente apartado se retomarán los puntos en los que el PEP, 2004 resalta la importancia de los medios de comunicación y principalmente de la televisión, para después cerrar con el tema de los docentes y su relación con los medios de comunicación.

2.3.1 EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP 2004) Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

El PEP 2004 se refiere a los medios de comunicación tanto de manera explícita como implícita, vayamos primero a la referencia explícita. Este programa considera que la problemática de los medios de comunicación es considerada un reto de la educación preescolar, debido a diferentes causas:

1. Su presencia entre la mayoría de la población.
2. La influencia que ejercen los medios en en los niños.

De ahí que la escuela ha de colaborar con los niños en el procesamiento de la información e interpretación crítica de los contenidos.

Los propósitos educativos definen la misión de la educación preescolar y los logros esperados en los niños y niñas, dentro de estos propósitos se reconocen los medios de comunicación como una forma de acceso a su cultura y a otras, el propósito es el siguiente:

Que los preescolares “reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante diferentes fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos (ibidem: 28)

Por lo tanto se reconoce a los medios de comunicación como una forma de conocer y acercarse a culturas diferentes, sin embargo no hay que olvidar que los medios de comunicación no son una ventana al mundo, un espejo de la realidad, sino una interpretación de ese mundo, una visión que presenta lo que el “constructor“ de dicho contenido tuvo la oportunidad o la intención de ver y por lo tanto re-presentar.

Los principios pedagógicos, atienden las características propias de los preescolares que permitan un mejor conocimiento de ellos para cumplir los propósitos educativos; estos principios también hacen referencia al papel de la escuela, la docente y la familia, con el fin de lograr una intervención educativa acorde con los propios propósitos.

Dentro de las características infantiles y procesos de aprendizaje, se reconoce que los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son fundamentales para continuar aprendiendo, estos conocimientos han sido adquiridos prioritariamente en la familia, sin embargo, y aunque no se señala en el PEP, los medios de comunicación

juegan también un papel importante. Estos conocimientos previos han de ser incorporados por las educadoras a su práctica educativa, es decir, son el punto de partida de las situaciones didácticas.

Dentro de estos principios, también se reconoce la tarea de la educadora en fomentar que los niños y niñas deseen conocer y tengan el interés por aprender, en este principio se señala que los niños muchas de las veces no tienen claridad en cuanto lo que quieren conocer, otras veces, las cosas o problemas que preocupan a los niños a veces responden a intereses pasajeros y superficiales, motivados, por ejemplo, por un programa de televisión de moda, sin embargo también puede haber inquietudes profundas como ¿por qué la gente muere?, ¿qué le está pasando al mundo?, etc, que también puede provenir de los medios de comunicación. En resumen, puede haber diferentes intereses y es tarea de la educadora atenderlos y mantener una actitud activa hacia el aprendizaje. Y aunque pareciera que los medios de comunicación son tan sólo un pretexto, forman parte de la vida diaria de los niños.

Los campos formativos se organizan en aspectos y cada uno de ellos comprende las competencias a desarrollar:

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL (campo formativo)

IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA (aspecto)

Competencias:

- Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.
- Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.
- Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
- Adquiere gradualmente mayor autonomía.

RELACIONES INTERPERSONALES (aspecto)

Competencias:

- Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
- Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
- Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (campo formativo)

LENGUAJE ORAL (aspecto)

Competencias:

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- Utiliza el lenguaje para regular sus conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

LENGUAJE ESCRITO (aspecto)

Competencias:

- Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores del sistema de escritura.
- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
- Identifica algunas características del sistema de escritura.
- Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO (campo formativo)

NÚMERO (aspecto)

Competencias:

- Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo.
- Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
- Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
- Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.

FORMA, ESPACIO Y MEDIDA (aspecto)

Competencias:

- Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.
- Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
- Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
- Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.

EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO (campo formativo)

MUNDO NATURAL (aspecto)

Competencias:

- Observa a seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.
- Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.
- Experimenta explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.
- Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.
- Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.

CULTURA Y VIDA SOCIAL (aspecto)

Competencias:

- Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.
- Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.
- Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.
- Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS (campo formativo)

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN MUSICAL (aspecto)

Competencias:

- Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales hechos por él.
- Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA (aspecto)

Competencias:

- Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.
- Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
- Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA (aspecto)

Competencias:

- Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL (aspecto)

Competencias:

- Representa personajes y situaciones reales o imaginarias, mediante el juego y la expresión dramática.
- Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias y conversa sobre ellos.

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD (campo formativo)

COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO (aspecto)

Competencias:

- Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.
- Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

PROMOCIÓN DE LA SALUD (aspecto)

Competencias:

- Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.
- Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
- Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Dentro del campo formativo desarrollo personal y social se señala que se requiere de una mayor participación de la familia en el proceso educativo del preescolar, pues es ahí donde se construye la identidad, el desarrollo afectivo y social. La familia es el espacio donde también se inicia el conocimiento y práctica del lenguaje, que permite comprender y reflexionar sobre su entorno, así como expresar sus emociones, opiniones, inquietudes, necesidades, etc. El lenguaje permite la expresión del pensamiento. Además la familia participa de manera fundamental en la formación de hábitos y la práctica de valores.

Sin embargo, la familia incorpora de manera natural los medios de comunicación que también hacen su contribución en torno al lenguaje, a los guiones y por lo tanto en torno a los valores. La familia se limita, la mayoría de las veces, a educar de manera implícita en torno a dichos medios, mostrando a sus integrantes, mediante sus propias prácticas, la manera de relacionarse con ellos, es decir, a qué hora se encienden, qué se escucha, ve o lee, qué nivel de atención se les brinda, así como la credibilidad que se les asigna, cómo se les cuestiona. La familia es quien ha de educar también sobre los medios de comunicación, sin embargo, no existe de manera generalizada un conocimiento sobre los mismos que guíe dicha relación, también llamada recepción.

En el campo formativo lenguaje y comunicación, vuelven a aparecer los medios de comunicación como un pretexto de conversación, acerca de un programa o algún suceso, como un tema en el que expresan sus preferencias. Esto se hace patente en la competencia que permite comunicar estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral:

“Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros” (ibid:64).

En esta edad es importante que empiecen a diferenciar entre hechos fantásticos y reales, características de los personajes y los elementos que ayudan a dar vida a la historia, estos aspectos ayudan en la comprensión no sólo de los textos literarios, sino también de los programas televisivos, también llamados contenidos televisivos, entre los que también incluyen los anuncios comerciales.

En el campo exploración y conocimiento del mundo, y propiamente en el aspecto cultura y vida social, se establece la competencia:

“Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad”, (que queda manifestada cuando), “reconoce los recursos tecnológicos de su medio, explica su función, sus ventajas y sus riesgos (aparatos eléctricos, herramientas de trabajo, medios de comunicación) (ibid:93)

Cabe señalar que este es el aspecto en el que más se concentran las educadoras de jardines de niños particulares, sin embargo queda reducido a cuáles son y para qué sirven los medios de comunicación, esto debido a diversas causas: pesadas cargas de trabajo, concentración de atención en la lecto-escritura, interpretación del programa, entre otras. Sin embargo, la competencia, va más allá al hablar de sus riesgos, tales como adquirir una postura de imitación en lugar de crítica, no cuestionar y asumir como verdadero todo aquello que se presenta, específicamente, en la televisión; considerar a este medio como el espacio de entretenimiento por excelencia, entre otros.

De lo anterior se puede concluir que el tema de los medios de comunicación es un aspecto importante en el PEP 2004, sin embargo, la práctica docente se construye a partir de diferentes aspectos tales como: formación y experiencias de la educadora, que le llevarán a interpretar el programa a partir de una primera lectura y de una lectura entre líneas del programa, pero también depende de sus motivaciones y de sus resistencias.

2.4 LA DOCENTE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

La tarea de la educadora es compleja, pues es la encargada de propiciar el desarrollo de las competencias de los preescolares, partiendo de la idea de que éstas no se dan de una vez y para siempre sino a partir de diversas experiencias. La educadora ha de partir de los conocimientos previos de los preescolares, buscando un enlace entre la familia y la escuela, reconociendo su cultura, sus particularidades, estableciendo acciones que permitan llevar al grupo al alcance de los propósitos educativos. Sin embargo, parece que no se ha logrado generar la relación escuela-familia que permita dar rumbo común a los esfuerzos educativos.

La docente ha de atender no sólo el aspecto cognitivo sino el emocional y social de los niños y niñas, que les permitan autovalorarse y valorar a los demás, relacionarse con su grupo de manera respetuosa y armoniosa, tomar conciencia de sí mismos, y de su entorno inmediato y mediato, que es más complejo, en el que existen otros grupos, otras culturas. Situación que refleja las tendencias actuales como: la globalización, el cambio, la educación permanente.

Hernández y Sancho (2002) hacen una reflexión interesante acerca del papel del docente a lo largo del tiempo en relación con el alumno, el conocimiento y la selección del mismo. Estos autores establecen que la tendencia actual, es considerar al docente como un profesional que eficiente su práctica basándose en la teoría, valorando la relación con el alumno y la familia como un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje; este profesional entiende al alumno como un ser único, a quien es necesario vincular con su entorno, integrando, de esta manera, los contenidos y el contexto.

Tanto la escuela como la familia constituyen lo que llaman comunidades de práctica que retomando a Lave, Resnick, Levine y Teasley así como a Lacasa, es definida por Rodrigo y Correa como:

“entornos espacio-temporales que contienen personas con intenciones y metas que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de las mismas” (Rodrigo y Correa, 2002:77)

La escuela debido a su organización, formalidad, fundamentos y propósitos maneja un discurso de tipo escolar y/o científico, mientras que en la familia se maneja un discurso de tipo cotidiano. Discursos que no siempre son coincidentes, sin embargo, ambos conviven de manera constante en niños y niñas.

En estas comunidades de práctica se generan redes complejas de relación con otros grupos, tal es el caso de los medios de comunicación. Pues por una parte es en la familia donde el niño o niña imita y adquiere hábitos televisivos, estableciendo una práctica, generalmente diaria, pero también autodidáctica donde el eje rector es la percepción de imágenes, textos, audio y movimientos.

Las docentes también se encuentran inmersas en estas comunidades, de ahí que también sean televidentes. Desde su hogar, la forma de relación con los medios de comunicación y en especial con la televisión adquiere un matiz específico, el cual depende de su propia concepción de este medio. Desde el aula la televisión se asume como un recurso didáctico, así como fuente de múltiples temas que interesan y entretienen a niños y niñas. Sin embargo el docente como televidente define en buena medida el uso del medio televisivo en el aula.

Gotez y LeCompte (1988: 20) señalan:

“La auténtica profesionalidad de los docentes se mide por el grado de consciencia y autonomía de sus acciones”.

De ahí que la manera en la que el docente se ve a sí mismo y atiende su práctica determina la implicación, la reflexión, el compromiso por el mejoramiento y el cambio y la intervención más allá de los lineamientos y requerimientos establecidos por las autoridades educativas.

Ahora bien, desde la perspectiva de los medios de comunicación, se hace necesario que las docentes asuman una postura de autocrítica, sobre sus prácticas personales y profesionales.

2.4.1 LA DOCENTE COMO TELEVIDENTE Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las docentes, sin embargo, no escapan a conformar su proceso de recepción televisiva (relación con la televisión) con base en su conocimiento cotidiano debido a varias razones:

1. La recepción televisiva la aprendió desde la familia, desde el conocimiento cotidiano.
2. Falta de formación en torno a los medios de comunicación, desde el punto de vista forma y en específico considerando la educación en medios, es decir, conocimiento sobre qué atender y cómo ha de actuar como perceptor.
3. A pesar de la existencia de cursos y material en torno a los medios de comunicación y la educación en medios, las educadoras no conocen o conocen superficialmente el tema.
4. No se ha propiciado una reflexión en torno a la propia práctica de recepción televisiva. Lo cual se debe a dos factores fundamentales:
 - a. El tiempo que la televisión ha permanecido entre la humanidad, lo que ha permitido su incorporación natural a la cultura.
 - b. La aparente facilidad de decodificación del lenguaje televisivo, sin embargo para llegar a una interpretación crítica se requiere de la implementación de procesos mentales más complejos.

Siguiendo a Rodrigo y Correa (2002) este conocimiento cotidiano genera en el individuo actividad y propuesta, llevándolo a interpretar y transformar su entorno físico y social, sin embargo, la recepción televisiva no siempre se da en este sentido, pues ha sido incorporada como hábito, en la que, algunas veces, pesa más la emoción que el raciocinio, esto lleva al individuo a involucrarse, a dejarse llevar y aunque la recepción televisiva está relacionada con los intereses espontáneos de cada individuo, aparentemente no representa problema alguno para muchos, esta situación debilita la participación del receptor, que sin embargo, no por ello abandona su papel activo.

No hay que dejar de lado que, los docentes, también son televidentes, de ahí que no sólo tengan el compromiso de reflexionar sobre su práctica docente sino sobre su propia práctica televisiva, lo cual implica analizar qué hacen con la información y cómo hacen

para comprenderla, ubicarla y conformar su punto de vista. Se parte de la idea de que la reflexión y la práctica reconstruida de los docentes, permitirá modificar la recepción televisiva de los niños, ya que este proceso permitirá a las docentes caer en la cuenta de lo que se hace y lo que falta por hacer para observar más y así tener mayor información, qué y cómo cuestionar, jerarquizar información y establecer relaciones, todo ello con la finalidad de llegar a una postura crítica.

Ahora bien, si esta experiencia se lleva al aula y se trabaja con contenidos televisivos, se obtiene participación e interés por parte de los niños, ya que constituye uno de sus pasatiempos favoritos, así lo señalan Hernández y Sancho:

“los alumnos están más motivados cuando siguen sus intereses personales o de grupo. Teniéndolo en cuenta se puede conseguir incrementar sus conocimientos y habilidades”. (2002:137)

Tanto en su práctica educativa, como en la recepción televisiva los docentes ponen en marcha sus teorías implícitas que de acuerdo a Rodrigo y Correa (2002: 75) son *“concepciones sobre el mundo físico y social que sirven de guía en la asimilación de nuevo conocimiento”*. Estas teorías se relacionan con un dominio de conocimiento y se presentan de manera constante en un grupo. Para Pozo (2003), estas teorías se usan de manera pragmática, lo cual dificulta su uso epistémico.

Hernández y Sancho (2002:139) establecen que las teorías implícitas *“adquieren forma de creencias o intuiciones que actúan de forma inconsciente en el profesorado”* y funcionan como organizadoras de la práctica de enseñanza.

Las teorías implícitas presentan resistencia al cambio, debido a que han sido adquiridas a temprana edad, forman parte del sentido común, sin embargo Pozo (2003) establece que la instrucción y la intervención cultural pueden hacer posible el cambio conceptual. Sin embargo es una cuestión un tanto compleja, ya que de acuerdo a Rodrigo y Correa (2002), el individuo, al enfrentarse a una tarea toma parte de sus teorías implícitas, considera las demandas de la tarea y entonces forma un modelo mental, de ese momento

específico, este modelo es la forma en que el individuo percibe la tarea y la asume y por lo tanto se modifica a lo largo de la ejecución de la misma. Por lo que el cambio en las teorías implícitas depende de la presentación de la tarea, es decir, si al alumno se le presentan experiencias diversas, sus modelos mentales se modificarán y por lo tanto sus teorías implícitas. De esta manera las teorías implícitas se forman a partir de esquemas y por lo tanto de regularidades, mientras que los modelos mentales de irregularidades, ambos participan en la construcción del conocimiento.

Es necesario resaltar que las teorías implícitas se hacen presentes en la relación con los medios de comunicación a través de las creencias que los individuos tienen sobre ellos, pues hay quienes los aceptan y en contraparte quienes los rechazan, determinando así las características de los modelos mentales que desarrollan al establecer la recepción de los diferentes contenidos televisivos. De esta manera los individuos establecen dicha tarea de acuerdo a las prácticas familiares, es decir, desde el discurso y la experiencia cotidiana, donde se han adquirido algunos esquemas que parecen haber pasado a un plano inconsciente.

Para que la práctica de la recepción se mejore y transforme es necesario un proceso reflexivo, en este caso, de las docentes, Macotela, Flores y Seda expresan la necesidad de que los adultos asuman, acepten y se convenzan de dicha necesidad, autorreconociéndose como actores principales del cambio.

El estudio de las teorías implícitas está encaminado a la comprensión de la práctica educativa, así como a su mejoramiento y transformación. Pero para que esto se logre se requiere de la reflexión del docente, de su convencimiento en la necesidad del cambio, en el que se vea a sí mismo como actor del mismo.

De esta manera, el espacio de reflexión permite orientar a sus alumnos sobre su propia recepción, además de reconocer la riqueza y posibilidades de los medios de comunicación en el aula: como temática, como elemento de discusión, de análisis, como recurso didáctico, entre otros.

2.5 A MANERA DE CONCLUSIÓN

El PEP 2004 presenta varias ventajas, pues considera al alumno en sus diferentes dimensiones: social, emocional, congitivo. Se entiende al niño como parte de una cultura y se busca hacerle consciente de ello y de la diversidad, se busca una mayor participación en su conocimiento, que reflexione, cuestione, participe, proponga. Desde mi punto de vista el preescolar tiene amplias posibilidades de efectivamente aprender a aprender y por lo tanto de ser un ser más creativo y propositivo.

Ahora bien, la tarea de la docente se ha ha complejizado, pues requiere de mayor planeación, de la creación de situaciones problemáticas y de continuos desafíos para los niños. También la evaluación implica que las docentes conozcan mejor a sus alumnos y los entiendan como seres únicos en cuanto a sus conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y niveles de desarrollo.

Las docentes también han tenido que cambiar y reconocer en el niño sus aportes, su continuo crecimiento y por lo tanto el desarrollo de sus competencias, ahora es ella quien tiene que propiciar su aprendizaje y motivar a los niños a ser seres autónomos.

Si bien no puede dejarse de lado que la tendencia política busca la integración de nuestro país a la comunidad internacional, considero que esta propuesta de Reforma Educativa tiene su lado positivo.

3

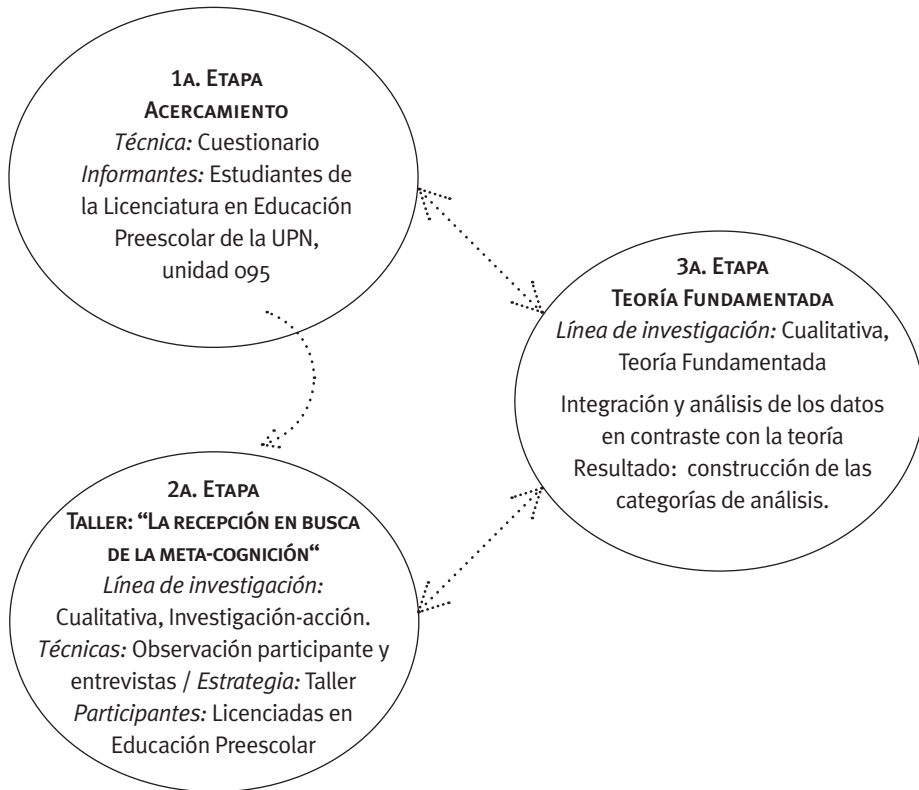
DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo de investigación se centra básicamente en la categoría de un estudio cualitativo. Para su mejor explicación, se dividió en tres etapas que más adelante se detallan, sin embargo cabe señalar que cada una de las etapas brindaron elementos para el trabajo en su conjunto, de esta manera, la primera etapa contribuyó a la transformación de la segunda y la tercera fue un acompañamiento de ambas.

3.1 PRIMERA ETAPA: ACERCAMIENTO

Esta etapa consistió en un acercamiento al objetivo inicial de la investigación que consistió en el conocimiento que las docentes tienen sobre la educación en medios y la manera en que ellas realizan la implementación en sus aulas. La importancia de esta fase radica en que brindó datos para reorientar la investigación, ya que el diseño de la investigación se fue transformando y construyendo con el tiempo.

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN



3.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA PRIMERA ETAPA

Aunque esta investigación es predominantemente de corte cualitativo, esta etapa adquirió características distintas debido a que se dificultó el acercamiento directo con las informantes, por lo que para la obtención de datos se recurrió al cuestionario.

3.1.2 INFORMANTES

Estudiantes del 4o. semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de la Unidad 095, que laboran como docentes de educación preescolar.

3.1.3 TÉCNICA

Durante esta fase se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas basado en la bibliografía revisada sobre educación en medios, y aunque el cuestionario no es propiamente una técnica del enfoque cualitativo, fue el medio que en su momento permitió la obtención de datos.

Objetivo general del cuestionario:

Realizar un diagnóstico sobre la forma en que los medios de comunicación -y en especial la televisión- impactan en las educadoras y su aula.

Objetivos específicos:

1. Conocer las opiniones sobre los medios de comunicación y concretamente sobre la televisión.
2. Acercarse a la forma en que se relacionan con la televisión y la forma en la que la abordan con sus alumnos.
3. Saber si conocen o se encuentran interesadas en conocer sobre educación en medios.

3.1.4 RESULTADO ORIENTADOR

Aunque más adelante se muestran los resultados de cada etapa, se puede adelantar que la mayoría de las informantes manifestaron desconocimiento sobre la educación en medios, sin embargo, independientemente de la formación en un tema específico, las teorías implícitas, experiencias y prácticas de las docentes dirigen la forma en que éstas atienden los medios de comunicación en sus aulas. De esta manera independientemente de una formación en sentido formal sobre la educación en medios, las docentes atienden los medios de comunicación y el procesamiento de información, desde su propia perspectiva y desde su formación personal.

Esta etapa llevó a replantear la problemática, la calidad de las informantes, el grado de participación de las mismas, así como la metodología. Surgiendo así la segunda etapa.

3.2 SEGUNDA ETAPA:

TALLER “LA RECEPCIÓN EN BUSCA DE LA META-RECEPCIÓN“

Durante la revisión teórica sobre la educación en medios me encontré con la investigación de un italiano llamado Fernández- de- Toda, quien realizó un seguimiento de la implementación en el aula de los diferentes enfoques de la educación en medios, él presenta una conclusión interesante: el hecho de que los niños y jóvenes conozcan, desde la escuela, sobre educación en medios no implica que la pongan en práctica cotidianamente. Ahora parecía que el reto de la educación en medios era su implementación y así lograr un individuo analítico, reflexivo y crítico. Esto aunado a los resultados de la primera etapa llevó a replantear varios aspectos:

3.2.1 PROBLEMÁTICA

Existe un contexto en el que las docentes de manera generalizada no conocen sobre educación en medios, sin embargo, están en contacto con ellos y además de acuerdo al Programa de Educación Preescolar (PEP 2004) han de ayudar a los niños en el procesamiento de la información que estos medios emiten. En primera instancia se puede decir que es un problema de formación en las docentes, sin embargo, el problema va más allá, pues independientemente de su conocimiento o no sobre educación en medios, las docentes, basadas en su formación, teorías, prácticas y creencias establecen una recepción personal y además contribuyen en la relación que sus alumnos tienen con los medios de comunicación.

3.2.2 DELIMITACIÓN

Esto me llevó a considerar a la recepción ¹ como el concepto eje de esta investigación y a delimitarla al medio televisivo.

3.2.3 SUPUESTO HIPOTÉTICO

Se parte del supuesto de que las docentes tienden a trasladar sus actitudes y prácticas televisivas al aula, lo que contribuye en la orientación de la recepción televisiva de los niños. Por lo que si las docentes comprenden su proceso de recepción tendrán herramientas para participar en la recepción de sus alumnos y cumplir con los requerimientos de programa en torno a los medios de comunicación. Por lo que al llevar al plano consciente los procesos involucrados en la recepción será más fácil su implementación.

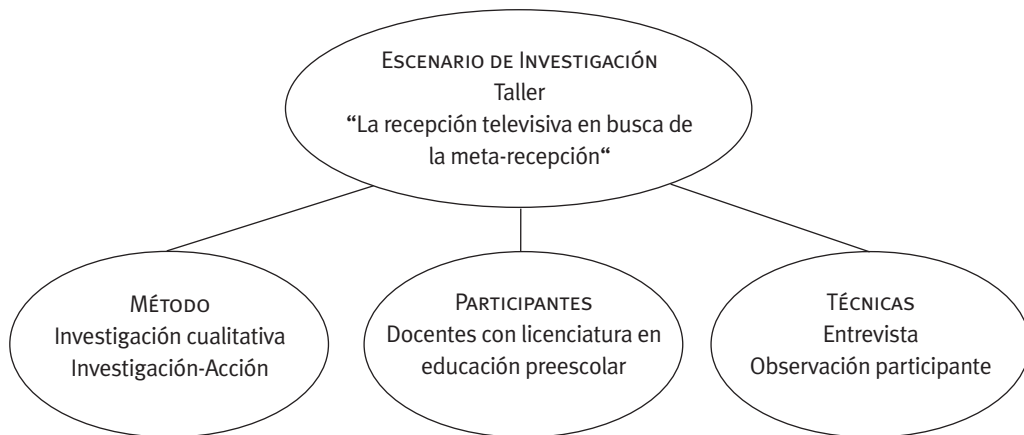
3.2.4 OBJETIVO

Conocer cómo las docentes establecen su recepción, qué procesos intervienen y cuál es la finalidad.

De aquí que la meta-cognición se convirtió en un concepto necesario, al atender el conocimiento, reflexión y regulación de los procesos mentales de cualquier actividad cognitiva, que comprenden experiencias cognitivas y afectivas, donde es valioso atender los procesos inconscientes como pautas a seguir para su comprensión.

¹ *La recepción se entiende como el proceso dialéctico entre la televisión, el individuo y la sociedad, que se realiza de manera cotidiana y cuyas finalidades son básicamente: entretener, informar, educar. La recepción televisiva influye en la vida personal. Es un proceso en el que el individuo participa activamente, configurado por su historia personal e inmerso en un contexto social, político y económico que conforman su cultura. Proceso primordialmente emotivo, pues envuelve al individuo durante y después de estar frente a la televisión; pero además es un proceso donde participa el aspecto cognitivo ya que es el individuo el encargado de seleccionar, almacenar y recuperar información que dan significado y sentido a los contenidos televisivos, en participación con su entorno social. De manera general, la recepción es un proceso informal sobre el que los individuos, en general, reflexionan poco, es un proceso que se realiza de manera inconsciente, y que por lo tanto se encuentra ubicado en la memoria implícita.*

DISEÑO METODOLÓGICO



3.2.5 INCORPORACIÓN DE LA METACOGNICIÓN

Durante la realización de esta investigación de corte cualitativo, me encontré con el obstáculo de que la recepción se ha convertido en una actividad mecánica, lo que ha contribuido a que el individuo no haga consciente qué hace al ver televisión y cómo y para qué lo hace. De ahí la necesidad de reflexión sobre la recepción desde la metacognición, surgiendo la idea de la construcción de un concepto que permita comprender este proceso: la meta-recepción.

Para ello se hizo necesario partir de la recepción del docente, ya que como lo explican las educadoras, este es un problema que surge en los adultos y son ellos quienes han de reflexionar sobre sus propias prácticas televisivas, para comprenderlas, transformarlas, y posteriormente emprender acciones que permitan enriquecer la recepción de sus alumnos.

3.2.6 PARTICIPANTES

Se consideró acudir a un grupo diferente, educadoras, con licenciatura, con al menos 3 años de experiencia frente a grupo, con el interés y la posibilidad de compartir sus experiencias. También se buscó que su desarrollo laboral fuera de preferencia en jardines de niños públicos, ubicados en el Distrito Federal. Docentes comprometidas con su práctica, en su mejoramiento e interesadas en encontrar nuevas formas de mirar el mundo.

La formación constituyó un aspecto relevante por dos razones, una porque la tendencia de la educación preescolar es que todas las docentes cuenten con la licenciatura, situación que ya está regularizada en el ámbito público, y se encuentra en proceso en el privado; la segunda razón es la clase de conocimientos y experiencias que aporta dicha formación.

Mediante algunas entrevistas se contactó a Manuel, quien ha sido uno de los participantes de calidad, ya que ha generado los enlaces con diversas educadoras que fueron invitadas a participar en esta investigación cuya finalidad es el acercamiento desde la metacognición a la recepción televisiva, dada su importancia en ámbito social y educativo, como ya se ha descrito en capítulos anteriores. Así se reunió a un grupo compuesto por: Lucero, Lupita, Conchita, Isabel, Nancy, Beatriz, Lolita y Citlalli.

A continuación se detallan las características de los participantes:

Manuel	Participante de calidad
	Enlace entre el investigador y el grupo de docentes
	<i>Edad:</i> 56 años
	<i>Experiencia docente:</i> 38 años
	<i>Formación:</i> Normalista egresado de la Nacional de Maestros y de la Normal Superior en el área de Historia. Realizó estudios de maestría en Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Práctica docente: Labora en la UPN, unidad 095, impartiendo diversas asignaturas en la licenciatura en Educación Preescolar y Sociología Educativa. Ha escrito diversos textos en torno a la legislación educativa, planeación educativa, carrera magisterial, educación para la paz, entre otros.

Lucero

Edad: 41 años

Años de experiencia docente: 20 años

Formación: Educadora Normalista, egresada de la UPN de la licenciatura en Educación Básica.

Práctica docente: Es educadora en un jardín de niños oficial en el Distrito Federal y asesora en la UPN, unidad 095 en la licenciatura de Educación Preescolar. Ha escrito libros coautoría con Manuel.

Citlalli

Edad: 30 años

Años de experiencia docente: 5 años

Formación: Licenciada en Educación Preescolar.

Práctica docente: Labora en el CENDI anexo a la Nacional de Maestros, y en un jardín de niños particular del Estado de México.

Lolita

Edad: 38 años

Años de experiencia docente: 19 años

Formación: Educadora Normalista, licenciada en Educación Básica egresada de la UPN, licenciada en Audición y Lenguaje por la Escuela Nacional de Especialización.

Práctica docente: Especialista de audición y lenguaje en CAPEP y educadora en un jardín de niños particular del D.F.

Nancy

Edad: 28 años

Años de experiencia docente: 4 años

Formación: Licenciada en Educación Preescolar.

Práctica docente: Labora en un jardín de niños oficial en el D.F.

Beatriz

Edad: 28 años

Años de experiencia docente: 5 años

Práctica docente: Educadora de un jardín de niños oficial en el D.F.

- Lupita *Edad:* 42 años
Años de experiencia docente: 18 años
Formación: Educadora Normalista, licenciada en Educación Básica en la UPN, con especialidad en Saberes Docentes.
Práctica Docente: Labora en un jardín de niños oficial en el D.F.
- Isabel *Edad:* 45 años
Años de experiencia docente: 26 años
Formación: Educadora Normalista, licenciada en Educación Básica en la UPN.
Práctica Docente: Directora de un jardín de niños oficial en el D.F.
- Conchita *Edad:* No proporcionó información
Años de experiencia docente: 25 años
Formación: Educadora Normalista, licenciada en Educación Básica en la UPN.
Práctica Docente: Es directora de un jardín de niños oficial en el D.F.

3.2.7 METODOLOGÍA

Investigación de corte cualitativo mediante la investigación acción, que permite la participación de las docentes.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Con base en lo anterior es que la investigación-acción es seleccionada para el desarrollo de la investigación debido a que atiende problemáticas que se presentan en el aula, las instituciones o en el contexto en general y que inciden en el ámbito educativo de manera inmediata, al menos en relación a otras metodologías de investigación que realizan una recolección de datos, posteriormente los analizan para poder realizar una propuesta de incidencia, pero que aplicar su propuesta posiblemente el contexto que se analizó en un inicio ya no corresponde; mientras que la investigación-acción va realizando propuestas de intervención al mismo tiempo que recolecta y analiza, motivo por el cual se convierte en una metodología de interés para los docentes; así mediante la reflexión compartida, se

busca comprender dichas problemáticas para generar acciones que permitan transformar la práctica misma. La investigación acción, a diferencia de la etnografía, no investiga a los sujetos sino con los sujetos, con la finalidad de lograr involucramiento, reflexión, seguimiento y aplicación de la investigación en el aula. Por lo tanto, la investigación-acción busca una estrecha relación entre teoría y práctica. Busca reconstruir las prácticas y discursos, es decir, acercarse a la realidad, y más que cuestionarlos, comprenderlos para mejorarlos.

Desde el punto de vista de Sagastizabal y Perlo (2002), la investigación surge de los docentes mismos, sin embargo, otros autores como La Torre (2004) o Cohen y Manion (2004), reconocen que la investigación acción puede adoptar diferentes formas, entre ellas, la que da origen a esta investigación: la inquietud surge del investigador, que no es precisamente el docente, quien se une a un grupo de ellos para desarrollar el proceso investigativo. De ahí que el taller fue el escenario que permitió esta unión de participaciones.

La investigación-acción plantea cuatro pasos que se repiten constantemente durante el proceso investigativo:

1. La reflexión sobre el tema
2. La planeación de acciones para generar cambios
3. La implementación
4. La evaluación

Estas fases se siguieron durante el taller, así la reflexión y la planeación se hacían durante las sesiones, la implementación la hacía cada docente de manera personal y la evaluación al inicio de la siguiente sesión.

3.2.8 TÉCNICAS

Durante el inicio de esta segunda etapa se realizaron entrevistas no estructuradas con dos docentes de la Universidad Pedagógica Nacional: Lucero y Manuel; durante dichos encuentros se planteó la problemática, se habló de la necesidad de ser enlazada con el Programa de Educación Preescolar, así mismo expresaron la situación que ellos percibían en el trabajo con las docentes y con los preescolares. Durante estas entrevistas se consideró la franca posibilidad de realización del taller y hacer extensiva la invitación a educadoras con las características estipuladas.

Durante el taller se diseñó una guía basada en el problema (ver anexo II) y se realizaron entrevistas estructuradas a las participantes, durante las cuales ellas se mostraron muy interesadas y se logró generar un ambiente de confianza y de participación. Estas entrevistas brindaron información valiosa sobre la recepción televisiva a nivel personal y docente.

Durante el taller mi participación como investigadora fue mediante la observación participante, pues durante las sesiones yo formaba parte del grupo, situación que me permitió acercarme a la interpretación de las actitudes, opiniones, posturas e ideas de las participantes en torno a la recepción televisiva y su relación con la educación preescolar.

De manera posterior al taller se realizó una entrevista estructurada a Lolita, una de las participantes quien se mostró dispuesta a realizar una evaluación del taller considerando su experiencia personal de recepción televisiva.

3.2.9 ESTRATEGIA

El salón de clases no se consideró el espacio más indicado para la investigación, dada la existencia de otros actores. Por lo que se planteó como estrategia el diseño de un taller denominado: “La recepción en busca de la meta-recepción”,

Objetivo:

Propiciar la reflexión sobre la recepción en dos planos: personal y docente, con la finalidad de generar enlaces entre ellos. Nota: El taller se detalla en el apartado del escenario.

PLANO DOCENTE	PLANO PERSONAL
Qué se hace durante la recepción	Qué se hace respecto a la recepción
Cómo	Cómo
Para qué	Para qué

Ahora bien, se consideró que el taller era la forma más adecuada dado que permitiría reunir a un grupo de docentes con la intención de generar enlaces entre la teoría y la práctica mediante un trabajo conjunto, facilitando el intercambio conocimientos, experiencias y opiniones, así como la realización de prácticas sobre la recepción.

DISEÑO DEL TALLER

El diseño del taller respondió a una serie de aspectos que era necesario abordar con los participantes para la reflexión y comprensión de la recepción desde la meta-cognición, que se plasmaron a modo de objetivos y se desarrollaron una serie de actividades que aportaran datos a la investigación.

SESIÓN 1

- Objetivo:** Conocer la forma en que las docentes perciben los medios de comunicación en general y la televisión en particular, tanto a nivel personal como docente.
- Actividades:** Debate sobre los medios de comunicación en general y particularmente sobre la televisión; sobre cómo los viven y cómo los abordan a nivel docente.
Aplicación de cuestionario.
Propuesta de acciones.
- Coordinador:** Manuel

SESIÓN 2

- Objetivo:** Conocer las pautas de análisis que consideran en la recepción cotidiana y la problemática para atender nuevas pautas.
- Actividades:** Evaluación de las acciones.
Revisión de los diferentes enfoques de la educación en medios, a partir de la lectura de un artículo de Roxana Moduchowics proporcionada en la primera sesión. Análisis de dos contenidos televisivos tomando como referente las pautas de análisis consideradas en los enfoques revisados.
Comentario sobre la experiencia.
Propuesta de acciones.
- Coordinadora:** Sandra Quiles

SESIÓN 3

- Objetivo:** Conocer la forma en que las docentes realizan la recepción desde un punto de vista metacognitivo.
- Actividades:** Evaluación de las acciones tomadas a partir de la 2a. sesión.
Revisión del concepto metacognición, a partir de la lectura previa de un extracto del libro Enseñar a aprender de Burón.
Reflexión sobre el proceso de recepción, atendiendo las siguientes preguntas: ¿qué hago durante la recepción?, ¿cómo? y ¿para qué establezco la recepción?
Descripción de la experiencia.
Propuesta de acciones.

3.2.10 ENCUENTRO CON EL ESCENARIO

Dado que el taller se llevaría a cabo en temporada de vacaciones, se requería de un espacio físico, Manuel se ofreció gestionar el préstamo de un espacio. El 18 de julio de 2006 se iniciaron las sesiones en el Centro Histórico de la Ciudad de México, concretamente en Isabel la Católica y Fray Servando, calles en las que se encuentran locales dedicados al comercio de ropa, donde casi pasa inadvertido el Centro de Estudios Avanzados (CEA), sin embargo una lona que puede ser vista desde Fray Servando a penas hace notar que ahí se realizan estudios de bachillerato. Eran las 9:50 cuando entré al edificio, una vez registrada en la libreta a solicitud de un oficial de seguridad, pude tener acceso al elevador, así llegué al 5º. Piso, donde me encontré, en contraste con el edificio, con mobiliario nuevo, pintura reciente, salones acondicionados adecuadamente y con una muy buena iluminación. Cuando llegué ya se encontraba ahí Manuel acompañado de Lucero, con quien también tuve una entrevista previa y se mostró interesada en el tema. Posteriormente llegaron Lolita y Citlalli. En un ambiente cordial se fueron incorporando Isabel, exalumna de Manuel, directora de un jardín de niños oficial, con ella llegaron Nancy y Beatriz, que colaboran con ella. Alrededor de las 10:30 y después de saludos en el pasillo ingresamos al aula, así Manuel realizó la presentación de las integrantes. Poco después se integraron Lupita y Conchita.

Con 9 participantes, la sesión transcurrió, las informantes se mostraron entusiastas y participativas, fue una sesión de constante interacción, en la que quedó manifestado el interés por la temática, además de su preocupación por la forma en la que los niños se relacionan con la televisión. Esta situación que fue aprovechada para la aplicación de un cuestionario (ver anexo 2).

El factor principal que enriqueció al taller fue la voz de cada una de las participantes. Se buscó en todo momento crear un clima de confianza que permitiera expresar de manera abierta lo que cada una experimentaba respecto al fenómeno de la recepción. Cada sesión se convirtió en un espacio de reflexión, en esta primera sesión no se especificaron acciones por haber sido un primer acercamiento a la temática.

A la segunda sesión llegaron 6 participantes, Isabel, Nancy y Beatriz ya no se presentaron. Tal vez por compromisos vacacionales o porque no resultó de interés la continuación del taller. En esta segunda sesión se reflexionó en torno a las pautas que las docentes utilizan para realizar un análisis de los contenidos televisivos, para ello se solicitó a las participantes que leyeran con antelación dos textos en torno a las diferentes perspectivas de educación en medios (ver anexo 2 y 3), la finalidad de esta lectura era poner de relieve los diferentes elementos de análisis que son considerados en dichas perspectivas.

Al inicio de esta segunda sesión se hizo una introducción sobre las diferentes formas que se han concebido a los receptores, quienes en la actualidad tienen un papel fundamental en el proceso comunicativo. Posteriormente se proyectaron dos contenidos televisivos (en específico anuncios comerciales) y se solicitó que de manera individual realizaran el análisis escogiendo alguna perspectiva de educación en medios (mismas que fueron tratadas en el capítulo III). En esta actividad las docentes se mostraron sumamente atentas y en el intercambio grupal se percataron de los diversos aspectos que se podían analizar, pues todos aportaban constantemente nuevos elementos, diferentes significaciones e interpretaciones. Al final se acordó que era importante llevar a la práctica cotidiana una visualización de la imagen completa del texto televisivo y relacionarlos con aspectos como el emisor, el propio receptor y el contexto. La evaluación de estas acciones se realizaron en la siguiente sesión.

En la tercera sesión hubo 5 participantes, Lupita no asistió. Esta reunión se inició comentando los resultados de la implementación de diversas pautas de análisis. Posteriormente se comentó el texto sobre Meta-cognición para iniciar el enlace entre este concepto, el de recepción y el de educación en medios y así obtener elementos para la construcción del concepto meta-recepción. Se realizó un ejercicio de verbalización sobre la forma en la que las docentes realizan la recepción televisiva y la necesidad de ser abordada desde un punto de vista meta-cognitivo.

3.3 TERCERA ETAPA (PARALELA A LA PRIMERA Y LA SEGUNDA ETAPAS): TEORÍA FUNDAMENTADA

La teoría fundamentada surge de una relación estrecha entre los datos, conceptos y teoría, por lo que se hace necesaria para el análisis de los datos surgidos del taller y las entrevistas, y generar enlaces entre los conceptos ligados al objeto de estudio (la recepción desde la metacognición): recepción, educación en medios y metacognición. Este constante ir y venir entre la teoría y los datos busca llegar a la construcción del concepto meta-recepción.

De acuerdo a Mendizabal (2006) este trabajo de relación entre conceptos teóricos y la recurrencia a la realidad corresponde a una tradición investigativa denominada teoría fundamentada.

“La teoría fundamentada parte de la necesidad expresa de construir en forma inductiva nuevos conceptos relacionados o redefinir los existentes articulándolos en teorías más generales... (Strauss y Corbin señalan:)

La teoría fundamentada es una teoría derivada inductivamente verificada a través de la recolección y análisis sistemáticos de datos pertenecientes al fenómeno. Por lo tanto, la recolección de datos, el análisis y la teoría se hallan en una relación recíproca... (Strauss y Corbin, 1990:23; traducción de la autora). (Mendizábal, 2006: 79-80)

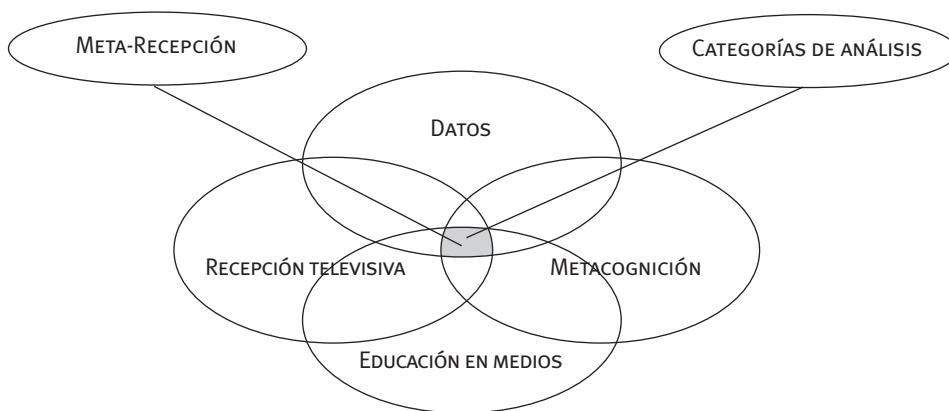
La teoría fundamentada se implementa, sobre todo, en la construcción de las categorías de análisis que más adelante se presentan, proceso que resultó complejo, ya que se requirió de una constante revisión de la teoría y realidad, con la finalidad de organizar la información para comprender la recepción desde la metacognición.

Es necesario recordar que un concepto es una “abstracción teórica relevante” que surge de analizar y extraer determinados aspectos y rasgos de la realidad, de los hechos, pero no es igual a esos hechos. Para conceptualizar hay que aprender a distanciarse de la minuciosidad del dato y de la filigrana cambiante de lo social, borrar las diferencias en la misma especial y captar solo lo relevante.” (Ibidem, 80).

3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

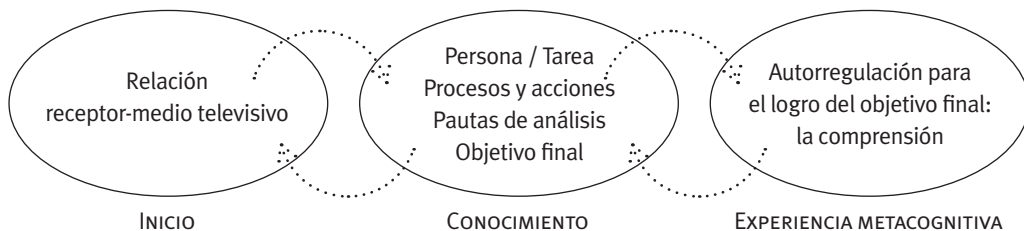
La meta-categoría que se atiende en este trabajo es la meta-recepción. Recurriendo a la teoría fundamentada, se logró una intersección entre los conceptos participantes y los datos, que permitió determinar las categorías que finalmente conforman parte constitutiva de la meta-recepción.

CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS A PARTIR DE LA INTERSECCIÓN TEÓRICA



Estas categorías se construyeron mediante la intersección antes descrita, de esta manera se dividió el proceso de recepción en tres fases: Inicio, conocimiento y experiencia; de cada una de ellas se desprenden las categorías que consideraremos para el análisis de los datos.

ETAPAS DE LA RECEPCIÓN



META-CATEGORÍA: META-RECEPCIÓN

FASE	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SESIÓN
INICIO DE LA RECEPCIÓN	Actitud ante la tarea	Positiva	1
	Negativa		
	Objetivo inicial del receptor	Información Entretenimiento	1
	Educación		
CONOCIMIENTO	Conocimiento de la persona	Conocimiento y creencias respecto a la persona en relación a la recepción (Qué tan buen receptor se es)	1
	Conocimiento de la tarea	Conocimiento declarativo de la recepción	2
	Conocimiento del objetivo final de la recepción		
	Conocimiento de los procesos y acciones que intervienen en la recepción.	Claridad en el objetivo de ver tv Selección Percepción Atención Memoria Análisis Reflexión Comprensión	3
	Pautas de análisis Mensaje	Emisor Receptor Contexto	2
LA RECEPCIÓN COMO EXPERIENCIA META-COGNITIVA	Problemáticas para la comprensión de los textos mediáticos		3

3.4.1 INICIO

En esta etapa se establece la relación receptor-medio televisivo, de donde se desprenden dos categorías:

Actitud ante la tarea: se requiere de una actitud positiva ante la recepción para que el individuo reflexione y se percate de que algo está sucediendo, así como para el disfrute del contenido televisivo.

Objetivo inicial del receptor: aspecto que da inicio a la recepción. Depende de diversos factores como el gusto, el interés, la edad, el estado de ánimo y puede ser la información, el entretenimiento o la educación. El objetivo inicial determina la selección del contenido televisivo y por ende la complejidad de la tarea.

3.4.2 CONOCIMIENTO

Esta es la etapa que tiene un mayor peso en el logro de la meta-recepción, pues se hace necesario un conocimiento del receptor sobre sí mismo, sobre la tarea, sobre los procesos y acciones que intervienen en la recepción, así como de las pautas de análisis, todo ello permite orientar los esfuerzos cognitivos para la comprensión del contenido televisivo y por lo tanto la toma de postura. De aquí se derivan las siguientes categorías:

Conocimiento de la persona: es aquí donde el receptor reconoce su desenvolvimiento durante la recepción, esto permitirá dirigir los esfuerzos cognitivos, entendiendo que la recepción engloba un conocimiento declarativo y procedural. De acuerdo a Flavell, la tarea se desarrolla de acuerdo a cómo cada uno se percibe dentro de la actividad, en relación a sí mismo y a los otros. Es decir habrá quienes se consideren buenos o no tan buenos receptores.

Conocimiento de la tarea: implica un conocimiento declarativo de la recepción que se da a partir de la adquisición de esquemas que permiten al individuo considerar la complejidad de la recepción, ésta se aprende en la práctica cotidiana y por lo tanto, recibe influencias de la cultura familiar, sin embargo, una atención formal de la recepción permitiría tener más elementos para el logro de la meta-recepción. Es necesario tener en cuenta de que la recepción no se concreta al momento de estar frente a la televisión ya que va de lo individual a lo social, sin embargo, es en lo individual donde se asume la tarea para el logro del objetivo final.

Conocimiento del objetivo final de la recepción: comprensión de los contenidos televisivos. A partir de la revisión teórica y de los datos de esta investigación, surge el concepto comprensión, que implica la puesta en marcha de los conocimientos previos del individuo ligados al contenido televisivo, permitiendo establecer un mayor número de relaciones que llevarán a la toma de postura y emisión de una crítica. La comprensión entonces es la meta de la recepción independientemente del contenido televisivo del que se trate. Además hay que considerar que la comprensión inicia en el individuo pero se complementa y enriquece en las interacciones con los demás.

Conocimiento de los procesos cognitivos y acciones: orienta de manera procedural la recepción, además, el llevar a un plano consciente los procesos y acciones involucrados en la recepción, permite al individuo regularse, es decir, brinda elementos para establecer qué hace, cómo lo hace, qué falta por hacer en la recepción para llegar a la comprensión. En este sentido se determinaron varias subcategorías como *la meta, selección, percepción, atención, memoria, análisis, reflexión y comprensión*.

Pautas de análisis: conforman una guía para determinar los aspectos relevantes de los contenidos televisivos, a partir de ellas se obtiene información que permite establecer relaciones, considerando al *contenido televisivo* más allá de mensaje mismo, al atender además al *emisor*, al *receptor* y al *contexto del mensaje* y el *contexto en el cual llega al receptor*, es decir, el contenido televisivo se ubica en una dimensión amplia y no reductiva.

3.4.2 LA RECEPCIÓN COMO EXPERIENCIA METACOGNITIVA

La recepción ha de convertirse, entonces en una experiencia metacognitiva, para que ello suceda el individuo ha de darse cuenta de que algo está sucediendo para alcanzar el objetivo final de la recepción: la comprensión del contenido televisivo. Así el individuo ha de ser capaz de contestar: ¿qué opino del contenido televisivo?, ¿qué significa?, ¿cuál es mi postura?, aunque parecen preguntas sencillas implican una complejidad en la práctica. Para contestarlas, se ha de poner en marcha el conocimiento declarativo y procedural, estableciendo relaciones con el conocimiento previo del individuo y con el de su contexto. Es decir, una vez atendidas las categorías señaladas con anterioridad, la postura se enriquece.

Las problemáticas para la comprensión de contenidos televisivos: dado que en el momento en que se realizó la investigación, el concepto de meta-recepción no estaba construido, lo que se requirió fue atender cuáles eran los aspectos que impedían llegar a la comprensión de los contenidos televisivos con la finalidad de complementar las categorías antes señaladas, así como definir estrategias metacognitivas que den cuenta sobre los avances de la tarea y así autorregularse. Aspectos que serán considerados en la propuesta resultado de esta investigación.

3.5 EL POR QUÉ DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue diseñada de la forma antes descrita por varias razones:

- La primera etapa aportó datos que permitieron reorientar el objetivo de la investigación, así como replantear la metodología y las técnicas.
- La segunda etapa se estableció el interés de analizar la recepción de las docentes, considerándolas en una doble dimensión: personal y profesional.

- Las teorías implícitas de las docentes inciden en la manera de abordar los medios de comunicación en el aula y en la orientación de los preescolares en relación a su recepción televisiva.
- La necesidad de conocer la actitud de las educadoras ante la televisión.
- Acercarse al proceso de recepción de cada uno de las docentes participantes, y además para ello era necesario una participación voluntaria, de ahí que se implementó la investigación-acción.
- Propiciar un espacio de reflexión, de ahí la utilidad del taller, estrategia que permitió evitar la incidencia de otros actores como autoridades o alumnos.

4

RESULTADOS Y ANÁLISIS

4.1 ETAPAS Y SUS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de cada una de las etapas de la investigación.

4.1.1 PRIMERA ETAPA: ACERCAMIENTO

La mayoría de las docentes tienen un desconocimiento sobre la llamada educación en medios, sin embargo se muestran interesadas por conocer acerca de esta temática, al reconocer que la televisión es el medio por excelencia con el que los niños tienen contacto cotidianamente.

Aunque algunas de las educadoras a las que se les aplicó el cuestionario reconocen que no hablan con sus alumnos sobre los medios de comunicación, es relevante señalar que casi la cuarta parte de ellas reducen la temática a señalar cuáles son y para qué sirven los medios de comunicación.

Casi la mitad de las informantes se enfocan a platicar con los niños sobre los programas que ven para orientar su selección hacia contenidos infantiles y educativos. Sin embargo hay quienes enriquecen el abanico de oportunidades que representa hablar de los medios de comunicación con los preescolares, atendiendo diversas finalidades, como:

- Desarrollar la habilidad comunicativa.
- Atender los conocimientos previos.
- Conocer el contexto en el que se desarrollan.
- Saber qué piensan.

Un dato que significó una reestructuración de la investigación fue el que al comparar algunas respuestas de quienes reportaban conocer (10%) con las de quienes reportaban no conocer (30%) sobre la educación en medios, se observó que ambos grupos manejaban en su discurso conceptos como selección, reflexión y crítica; esto me llevó a considerar la idea de que las teorías implícitas de las educadoras, así como la formación profesional influyen en la forma de atender los medios de comunicación, y la televisión en específico, en el aula. A esto cabe añadir que las educadoras independientemente de su conocimiento abordan esta temática en sus aulas y su finalidad es formar alumnos selectivos, reflexivos y críticos. Esta indagación sobre las teorías implícitas en se vió enriquecida durante el taller, al observar que la actitud que los docentes tienen hacia el medio televisivo, define además su relevancia, tratamiento y abordaje en el aula.

4.1.2 SEGUNDA ETAPA:

TALLER “LA RECEPCIÓN EN BUSCA DE LA META-RECEPCIÓN“

Esta etapa brindó buena parte de la información de este trabajo, por lo que para organizarla se decidió dividirla en dos aspectos:

- a) *Inicio de la recepción* que aborda las actitudes y objetivos de las participantes respecto a la televisión tanto en el plano personal como en el plano docente.
- b) *Conocimiento y ejecución de la recepción*: comprende los elementos implicados en la recepción para el logro del objetivo final, es decir, la comprensión. Dichos elementos son el conocimiento de la persona, de la tarea, del objetivo último de la recepción, de los procesos cognitivos y acciones intervinientes, así como las pautas de análisis.

a) *Inicio de la recepción*

PLANO PERSONAL

La mayoría de las docentes hacen uso diario de la televisión y del radio, sólo el 12% lee diariamente el periódico, de ahí con menos frecuencia se hace uso del Internet y menos aún se leen revistas. Esto da cuenta de que la televisión es un medio presente en la vida de las docentes, en torno al cual han surgido hábitos de recepción ya que hubo participantes como Lucero y Citlalli que expresaron tener una necesidad de acompañamiento del medio para realizar actividades complementarias como realizar la limpieza del hogar, el arreglo personal, la alimentación e incluso la lectura. Hubo quienes consideraron a la televisión como un medio de entretenimiento o información que disfrutaban en determinados momentos del día y sobre todo de la noche. Sin embargo hubo una participante que expresó su rechazo abierto a la televisión y por lo tanto señaló no hacer uso del medio.

Estas posturas de recepción están ligadas a la actitud que las docentes tienen ante el medio, se pudieron observar dos tendencias:

- Actitud positiva hacia el medio: donde aceptan la televisión, establecen la recepción, sin dejar de lado el cuestionamiento de sus contenidos y su influencia en los receptores.
- Actitud negativa: es menos frecuente y surge al considerar que los contenidos televisivos tienen una influencia negativa en los receptores, además de considerar que la imagen y el sonido disminuyen la posibilidad de reflexión.

Para dar inicio a la recepción, además de actitud y la relación con el medio, que hemos llamado posturas de recepción, ha de considerarse el objetivo del receptor. Las educadoras participantes reconocieron como objetivos iniciales de la recepción: el entretenimiento y la información, dejando de lado la educación debido a que perciben una carencia de este tipo de contenidos televisivos.

PLANO DOCENTE

Durante las sesiones y entrevistas con las participantes se expresó que la situación social y económica de nuestro país ha contribuido a que la televisión se haya convertido en el principal esparcimiento de los niños preescolares, pese a ello, parece que en muchos de los casos, el ver televisión es una actividad que el niño realiza sin orientación y acompañamiento de los adultos. Ha de considerarse que para los niños el objetivo inicial de la recepción es básicamente el entretenimiento.

Las participantes señalaron los aspectos positivos y negativos de la recepción de los niños, entre los positivos, expresaron que a los niños les gusta hablar de lo que ven en la televisión y que ese es un aspecto importante que brinda espacio no sólo para orientar la recepción y la reflexión de los niños, sino para atender algunas competencias, sobre todo la de comunicación contemplada en el Programa de Educación Preescolar.

También admitieron una preocupación constante sobre la manera en la que la televisión incide en la conducta, conocimientos y actitudes de los niños. Dieron cuenta de la forma en la que los niños asumen como realidad los contenidos televisivos, y de la apropiación que hacen los niños de los guiones presentados en ellos, contrarios generalmente al discurso escolar.

En relación al PEP 2004, reconocieron la importancia que éste da a los medios de comunicación, y a la formación crítica de los niños en torno a los mismos. Situación que no siempre es atendida por las educadoras, debido fundamentalmente a la falta de formación en torno a los medios de comunicación, al análisis del mismo PEP, así como a la carencia de reflexión en torno a la recepción.

2) Conocimiento y ejecución de la recepción.

Las educadoras reconocieron los esfuerzos de la SEP por brindar cursos en torno a los medios de comunicación, de hecho, algunas de ellas señalaron haber tomado un curso sobre la televisión en la Normal Nacional de Maestros. Lamentablemente, estos cursos no llegan a todas las educadoras, por lo que expresaron la necesidad de formación en torno a la temática.

Una de las situaciones que se plantearon es que la recepción se practica y pocas veces se reflexiona sobre ella, debido en mucho a las condiciones cotidianas: el apresuramiento, el estrés, los tiempos de traslado, la situación económica, los problemas políticos, la inseguridad, etc, todo ello en su conjunto facilita que la televisión represente un momento de fuga y de descanso, por lo que la televisión está poco relacionada con la reflexión.

Al investigar el para qué y el cómo realizar la recepción, se presentaron algunas situaciones:

- Desde el taller no fue posible determinar el objetivo final de la recepción ya que las participantes consideraron que el objetivo final correspondía al del receptor, por lo que estaba íntimamente relacionado con el tipo de contenido televisivo. Sin embargo después de una interacción constante entre la teoría y los datos se

estableció que la *comprensión* era el objetivo que facilitaba relacionarse con el medio televisivo desde una posición más objetiva y que además permitía abarcar a todos los contenidos televisivos.

- En torno al cómo se implementa la recepción, durante la tercera sesión del taller se propuso a las participantes que lo verbalizaran, esto las remitió a hablar sobre lo que hacían en la parte física como buscar el control, encender la televisión, cambiar el canal; pero al momento de pedirles que expresaran qué sucedía en relación a sus procesos mentales, la situación se volvió compleja y algunos participantes se mostraron confundidos y no lograron externarlo. Sin embargo el cuestionario brindó datos a este respecto, donde mencionaron que en la recepción eran necesarios la atención, la selección, el análisis, la reflexión y la crítica del contenido. Las participantes enfocaron estos procesos específicamente al contenido televisivo o mensaje, dejando de lado otros aspectos del modelo comunicativo como el receptor, el canal, el emisor e incluso el contexto.

De los procesos arriba señalados, el análisis es uno que tiene mayor peso durante la recepción, sin embargo, algunas participantes reconocieron que no siempre se muestran analíticas respecto a lo que ven en el medio televisivo. Desde el cuestionario se encontró que cuando las participantes consideran algunas pautas de análisis en su mayoría es la temática, en menor mención estuvieron los personajes y/o participantes, así como el emisor. También fueron mencionadas por diferentes participantes otras pautas como: tiempo disponible, el receptor al que se dirige, la veracidad, las formas de vida y cultura, aportaciones, horario.

De esta manera surgieron, aunque de manera parcial y no unánime, el emisor y el receptor, sin embargo seguía sin atenderse el canal y el contexto.

Durante la segunda sesión del taller se comentaron las diversas tendencias de educación en medios -efectos, reflexivo, semiológico y crítico- y las pautas de análisis que contemplan, las cuales funcionan como guía para descomponer el contenido televisivo, lo

cual contribuye al logro de la comprensión. En esta misma sesión se realizó un ejercicio de análisis de 2 contenidos televisivos, los participantes coincidieron que era necesario regresar continuamente al texto que se les había dado previamente para conformar el análisis. Al término del trabajo individual se compartieron los resultados, el trabajo en grupo propició la participación y el enriquecimiento del significado de los contenidos televisivos, surgieron nuevos elementos, al considerar no sólo el aspecto explícito sino también el implícito. Esto permitió valorar el análisis colectivo.

En la tercera sesión, se trató de establecer la posibilidad de enlace entre la recepción, la educación en medios y la metacognición, sin embargo, para ese momento de la investigación, no había claridad en cuanto a los conceptos y menos aún respecto a su integración. A pesar de ello se vislumbró la necesidad de ver a la recepción como un proceso reflexivo, generando consenso respecto a la comprensión e implementación a nivel personal, para luego ser trasladado al aula y concretamente al proceso de enseñanza.

Una vez realizado el análisis se logró iniciar la construcción del concepto meta-recepción, el cual implica que a partir de la reflexión el individuo lleve al plano consciente el cómo establece la recepción para el logro de la comprensión de los contenidos televisivos, concepto que desde mi perspectiva permite a las docentes acercarse a su propia recepción, comprenderla y tener una referencia para implementar acciones en su aula para orientar la recepción televisiva infantil, actividad desde la cual se aprende.

Para lograr la conformación del concepto meta-recepción fueron importantes los datos aportados por el cuestionario respecto a las problemáticas que se tienen para analizar, reflexionar y comprender los contenidos televisivos, que son elementos a considerar para la autorregulación. Las participantes consideraron que estas problemáticas se concretan a:

- La diversidad de tendencias presentadas en la televisión, lo cual provoca confusión y la necesidad de revisar otros puntos de vista.
- La falta de información del receptor sobre algunas temáticas.
- Las emociones generadas por los contenidos televisivos.
- Falta de claridad en el objetivo general.

Esto se complementa con una entrevista que se tuvo con Lolita en donde se pudo establecer que si se tiene claridad en el objetivo hay una mayor atención por parte del individuo respecto a su propia recepción, a los procesos y acciones necesarios.

4.1.3 TERCERA ETAPA: TEORÍA FUNDAMENTADA

Esta etapa consistió en la revisión y análisis de los datos de las dos etapas anteriores, así como de la revisión teórica presentada en los primeros capítulos de esta investigación. Esta revisión y contraste de los datos y la teoría dieron como producto la construcción de las categorías de análisis que fueron presentadas en el capítulo anterior y que se desarrollan en este capítulo.

Otro resultado de esta etapa fue la construcción del concepto meta-recepción resultado de esta investigación.

4.2 RELACIÓN ENTRE LAS ETAPAS Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación acción es la metodología que se siguió para esta investigación que de acuerdo a Sagastizabal y Perlo (2002) la investigación-acción implica tres diagnósticos o niveles de análisis:

- Diagnóstico 1: surge del saber popular y compartido por la comunidad.
- Diagnóstico 2: relaciona teoría y práctica, lo cual da como resultado una comprensión más completa del problema y proporciona elementos para la acción.
- Diagnóstico 3: resultado que arroja la actuación en el aula, a partir de la planificación, implementación, evaluación y seguimiento.

De acuerdo a estos autores, las etapa 1 correspondiente al “Acercamiento” y la etapa 2 “El Taller” permitió la unión de participaciones para la reflexión sobre la recepción y su relevancia en la educación, esto brindó datos para elaborar el diagnóstico 1. La etapa 3

“Teoría Fundamentada“ contribuyó al diagnóstico 2, ya que fue una tarea del investigador de confrontación de los datos y los textos revisados.

Por su parte el diagnóstico 3, se concretó a la dimensión del docente trabajando consigo mismo, desde esta perspectiva el taller contribuyó en un acercamiento a la recepción de los docentes. Sin embargo no se logró concretar este avance en el aula debido a que:

- La recepción es una actividad a la que las docentes participantes, antes de esta investigación, no proporcionaban espacio de reflexión, razón que dificultó el acercamiento a este proceso.
- El tiempo en el que se realizó el taller fue en periodo vacacional, por lo que no había relación de las docentes con los alumnos.
- Al término del taller no se logró una integración de la recepción, la educación en medios y la metacognición, lo cual no aportó claridad, en ese momento para su aplicación con los preescolares.

Sin embargo el producto de esta investigación brinda elementos para que las educadoras se acerquen a su recepción y realicen los enlaces para establecer la aplicación en el aula. Esto posibilita la continuación de esta investigación.

4.3 ANÁLISIS

A continuación se presenta el análisis de cada categoría que conforman la metacategoría: meta-recepción. Algunas categorías se ubican en un nivel personal y docente, ya que no hay que olvidar que el docente también es televidente.

4.3.1 INICIO DE LA RECEPCIÓN

Actitud ante la tarea

Para que se pueda establecer la meta-recepción es necesario que el individuo sienta que la recepción tiene sentido y pertinencia, es aquí donde las creencias respecto al medio televisivo determinan la actitud, así cuando ésta tiende a ser positiva, entonces el individuo presta atención al contenido televisivo y se está pendiente tanto de lo que está sucediendo en la pantalla como también de su propia actuación ante la recepción.

A nivel personal

La televisión se ha convertido en el acompañante ideal, dada su incondicionalidad. Para algunas informantes es el elemento indispensable para la realización de diversas actividades en casa tales como arreglarse, hacer la limpieza o incluso leer, tal es el caso de Lucero y Citlalli. De acuerdo a McLuhan es más fuerte y determinante la relación con el medio que con los contenidos que se presentan, la presencia de un medio de comunicación en una sociedad acaba por modificar hábitos y habilidades en los individuos.

“El hábito crea necesidad. El hombre contemporáneo es incapaz de vivir sin estimulación sonora” (Ferrés, 1994:26). “El medio se convierte en un fin. No importa el sentido” (ibidem:28).

De ahí que el individuo establezca la necesidad de estar en constante relación con la televisión de una manera tan cercana y a la vez tan lejana.

A esto Conchita refiere:

Es un instrumento de entretenimiento que la mayor parte del tiempo prendemos o encendemos por inercia sin ponerle atención, es como un mal hábito.

Citalli expresa:

... para realizar mis actividades necesito encenderla, aunque en algunas ocasiones no le preste tanta atención...

En sentido contrario, se establecen otros criterios como el rechazo abierto al medio televisivo, donde se cuestionan los contenidos y los “efectos” generados por los mismos, sobre todo en el sentido emocional. Lupita por ejemplo, señala que ella evita ver televisión, expresa su molestia respecto a las pasiones que genera:

Para mi es un tema difícil, yo estoy peleada con la televisión, tanto por el mundial de futbol, las elecciones... es importante pensar hasta donde influye esta situación... hasta las mismas maestras... es un rival muy fuerte...

El aspecto audiovisual está ya muy manejado. Yo prefiero el radio o el periódico; el radio me permite reflexionar.

Desde este punto de vista la televisión se convierte en el enemigo a vencer, lo cual es una misión casi imposible, pues está arraigada en la vida de los alumnos y de la mayoría de los docentes.

Sin embargo, surge otro aspecto, la reflexión que propicia el medio, pareciera que al estar presente imagen y sonido, todo está dado, la verdad ha sido develada, sin embargo no hay que dejar de lado que los contenidos televisivos son construcciones que no representan más que la visión de quien o quienes les hayan dado forma intelectual y materialmente.

Por otra parte, existen posturas intermedias que encuentran en la televisión una forma de esparcimiento e información. Desde esta visión, se hace una cuidadosa selección de los contenidos y se disfruta de ellos.

Como se puede apreciar, entre las participantes, existen tres posturas:

- Presencia casi permanente del medio televisivo en la vida del receptor, donde paradójicamente, se establece una recepción intermitente, ligada a los momentos de atención, ya que se establece una atención dividida entre las actividades diversas y la propia recepción.
- Rechazo a la televisión debido a prejuicios que impiden establecer la recepción televisiva por considerar que sus contenidos no son buenos y los “efectos” son indeseables.
- Aceptación de la televisión como una forma de esparcimiento e información, aquí la atención tiende a ser sostenida, es decir, está presente en la mayor parte del tiempo de realización de la tarea.

Esta última postura es la que facilita la meta-recepción, puesto que la tarea es considerada con sentido y pertinencia, hay una atención constante y por lo tanto puede lograrse la comprensión de los contenidos televisivos.

A nivel docente

En el aula, las docentes viven con los niños lo que la televisión les lleva día a día, pues les agrada no sólo comentar sino actuar y hacer suyo lo que ven; esto se evidencia en su lenguaje, en su comportamiento, en sus valores, en sus aspiraciones. Orozco (1992) reconoce que la televisión, ante todo, participa en la conformación de guiones, que son esquemas que representan hechos (Bunning, et al, 2002:87), es decir, conductas deseadas, admitidas o cuestionadas, que gracias a su repetición, tienden a ser copiadas.

En este sentido Citlalli refiere:

Los niños expresan todo lo que viven pero yo lo he visto de manera más negativa, pues la televisión influye en este sentido en los niños, copian conductas, palabras...

Si bien la televisión abre la puerta a diversos contenidos televisivos, estos no siempre van en el sentido del discurso escolar, así desde el punto de vista docente se hace necesario atender esta situación que permita orientar la recepción de los niños. Esto se puede iniciar de diversas maneras:

- Tener una actitud en sentido positivo hacia la televisión, dado que forma parte de la vida de los niños.
- Favorecer la reflexión compartida, ya que permite a los niños analizar los contenidos televisivos, logrando cierta objetividad y evitando la copia irreflexiva de los guiones.
- No limitar a la televisión a recurso didáctico, sino considerarla en su dimensión real y atenderla como objeto de estudio que facilita la adquisición sobre todo, de la competencia comunicativa.

Objetivo inicial del receptor

A nivel personal

Entretenimiento e información son los dos objetivos fundamentales de los receptores.

Lolita establece:

Para mi y mi familia es una manera de entretenimiento. Disfruto los programas que veo.

El objetivo está ligado a diversos aspectos del receptor:

- Estado de ánimo
- Tiempo disponible para ver la televisión

Además, el objetivo determina:

- La selección del contenido televisivo
- La complejidad de la recepción

Sin embargo no ha de considerarse este objetivo como la meta final de la recepción ya que puede realizarse de manera independiente al conocimiento declarativo de la recepción y por lo tanto, puede prevalecer la emoción ante la razón. De ahí que la meta final de la recepción -la comprensión- es independiente al objetivo del receptor y al tipo de contenido televisivo.

García Matilla considera que además hay otro objetivo: la educación. A pesar de ello las participantes no lo consideraron como objetivo personal debido a la consideración de la carencia de contenidos educativos en la televisión en México. Esto también podría explicarse desde una perspectiva limitativa de la educación que tiende a ser ubicada en torno a la escuela, a diferencia del aprendizaje, que se amplía a los diferentes grupos como la familia, el grupo de amigos, la escuela, los medios de comunicación o la iglesia.

A nivel docente

Las participantes perciben que los niños disfrutan viendo televisión y para muchos de ellos es su principal entretenimiento; por lo que disfrutan comentar los programas que ven. Esta situación, es aprovechada por ellas.

Nancy expresa:

La televisión me sirve como una herramienta, los niños siempre la van a tener cerca, los niños se expresan de manera muy natural respecto a los programas de televisión, son espontáneos.

Bety complementa de esta manera:

No nos podemos sustraer a lo que los niños están viendo y escuchando, se necesita estar al día en lo que ellos ven.

Si bien las participantes consideran a la televisión como un recurso didáctico, la televisión actúa de una forma diferente en la vida diaria de los niños, es decir, ahí no hay un sentido educativo en su uso, muchas veces, ni siquiera existe el acompañamiento de

un adulto que resuelva dudas u oriente la selección y la recepción misma. Es por eso que la televisión más que como un recurso didáctico ha de ser considerado en su sentido amplio y natural, tal como entra en relación con los niños. Sin embargo, las participantes generan enlaces entre la televisión como recurso y como objeto de estudio, es decir, esto es lo que algunos teóricos de la comunicación llamarían pedagogía con la imagen (recurso) y pedagogía de la imagen (objeto), dando como resultado su aprovechamiento en tres sentidos, primordialmente:

- Propiciar la expresión de sus alumnos, lo que les permite conocerlos a ellos y a sus familias.
- Generar enlaces comunicativos entre las familias, los alumnos y la escuela.
- Definir parámetros a partir de los cuales desarrollar situaciones didácticas.

Desde la perspectiva de la meta-recepción se busca que el receptor se haga más consciente de lo que sucede en sí mismo al hacer uso de la televisión, lo cual le permitirá generar enlaces para comprender y tomar postura ante los contenidos televisivos.

4.3.2 CONOCIMIENTO DE LA RECEPCIÓN

La práctica cotidiana de la recepción ha propiciado su automatización, de ahí que permanezca en el plano inconsciente. El análisis de esta categoría, será de utilidad ya que dará pie a la construcción del conocimiento declarativo que permitirá reorientar el conocimiento procedimental de la recepción, que de manera general, es dirigido por las teorías implícitas de las docentes.

Conocimiento de la persona

A nivel personal

Es aquí donde el individuo establece qué tan buen receptor se considera, para ello es necesario tener un conocimiento más completo sobre la recepción misma, que forma parte de los esquemas que han de incorporar las docentes.

Para realizar un acercamiento a este conocimiento de la persona, se estableció que un buen receptor es aquél que puede, sin problema alguno, tomar una postura y por lo tanto emitir una crítica respecto al contenido televisivo, lo cual es resultado de su comprensión. Es decir un buen receptor es el que alcanza la meta, entendiendo que el éxito de la tarea está ligado a la consecución de la misma.

Se preguntó a las docentes sobre la problemática para la toma de postura, de ahí que quienes expresaron no tener problema alguno, y por lo tanto, desde esta investigación fueron considerados como receptores más hábiles, se caracterizaron por lo siguiente:

- Sus conocimientos, experiencias y creencias cobran mayor relevancia que el mismo contenido televisivo.
- Consideran a la televisión como una alternativa más de información, sobre la que hay que tener sus reservas y sin embargo, aprovechan su información y disfrutan.

Lolita señala:

... creo en lo que he aprendido a partir de mis propias experiencias, respeto las posturas conceptuales de los demás, (por lo que) si influyo sobre mis alumnos para crear la conciencia sobre lo que aprenden.

De ahí que el buen receptor tiene una actitud positiva ante el medio, aplica sus conocimientos previos, establece relaciones, realiza inferencias y cuestionamientos.

La formación es otro aspecto que parece contribuir a la comprensión, pues Manuel con una especialidad en Historia y una maestría en Educación Ambiental, o Lolita con una especialidad en Audición y Lenguaje fueron considerados como receptores idóneos.

Conocimiento de la tarea

Conocimiento declarativo de la recepción

Para la implementación de la meta-recepción, se hace necesario el conocimiento de la recepción. Brunning, Schrawn y Ronning señalan que *“el conocimiento declarativo constituye el contexto donde se producen los procesos cognitivos que presentan las reglas de producción, (éstas)...especifican... las condiciones en que se desarrollará la acción y el resultado de la producción”* (2002:94), es decir, el conocimiento del qué aporta claridad al cómo.

A nivel personal

La recepción se presenta de facto en nuestra sociedad, pareciera que para implementarla no es necesario ningún tipo de conocimiento. Ante esto Pérez Tornero (1999:94) recurre al concepto leer, considerando que leer un libro y leer televisión, desencadenan, al menos, una actividad mental y señala: *“Leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje –más o menos consciente- y es una actividad mental compleja que estimula el raciocinio, la lógica y la imaginación”*. Después de la realización del taller, el cuestionario y las entrevistas, se puede establecer que la recepción es aprendida en lo social, como una adopción de una costumbre familiar, y que requiere de cierto aprendizaje. Sin embargo, es a través de la práctica diaria, como se convierte en una tarea automática, esto quedó evidenciado en la dificultad de verbalización de los procesos y acciones por parte de las participantes, donde al parecer, mucho de lo sucede en la mente del individuo se ha instalado en un plano inconsciente.

De lo anterior se interpreta que la recepción se da en dos niveles:

- *Inconsciente*. Se presenta cuando las circunstancias contextuales del individuo dirigen su atención a la emoción transmitida por el contenido televisivo. Se caracteriza por no tener un objetivo inicial claro, y la meta de la recepción se ignora.

Entonces “se ve por ver”. Es aquí donde el raciocinio y la lógica son rebasados, por el poder del contenido televisivo de fascinar, atraer, persuadir, envolver y sumergir al receptor.

Isabel da cuenta de ello:

Cargas emocionales, económicas, de tiempo, caemos en ese hoyo de relacionarnos e identificarnos con lo que vemos en la televisión.

- *Consciente.* El receptor tiene claridad en su objetivo inicial y en la meta de la recepción: la comprensión. Tiene una actitud positiva ante la tarea, lo que le permite poner en marcha los procesos cognitivos y acciones necesarios para lograr la meta. Se autorregula y es capaz de darse cuenta de lo que hace a nivel interno y externo.

A nivel docente

Las docentes, reconocen la necesidad de formación en relación a la recepción, así lo expresa Lucero:

Nosotras mismas como educadoras tenemos que desarrollar la competencia y no escudarnos en que no la tenemos, tal como sucede en torno al arte o ver televisión.

A raíz de esta falta de formación en relación a la recepción las docentes hacen uso de sus teorías implícitas que son creencias o intuiciones que se dan de manera inconsciente y guían la práctica docente. Teorías que son enriquecidas con las experiencias de cada docente.

Las docentes reconocen que la problemática que gira en torno a la recepción televisiva si bien es un problema de formación, es un problema que parte de los adultos, es decir, en específico es un problema de las educadoras que debe ser atendido por ellas, así lo señala Nancy:

Romper el esquema más que del niño es de la educadora.

Es así que las participantes consideran que el cambio ha de surgir de ellas, lo cual parte de la reflexión de dos situaciones que se presentan día a día:

- Su propia recepción
- La orientación a los niños en torno a la recepción.

Ésta última es la motivación para participar en esta investigación, sin embargo ambas situaciones se ligan al concepto formación, que desde la perspectiva del Dr. José Luis Romero, involucra el interés y compromiso del individuo de una manera permanente, para reflexionar sobre sus propias actuaciones y necesidades, dándoles forma y solución, obteniendo como resultado una formación personal que ha de trascender en lo profesional.

Conocimiento del final de la recepción televisiva

Plano personal

El objetivo final de la recepción televisiva es la comprensión, este es un concepto que tiene una gran riqueza pues permite, a partir de la reflexión y del uso de los esquemas previos del individuo, generar una representación de la nueva información de manera flexible. De acuerdo a Gardner (2002), la comprensión posibilita la realización de comparaciones, semejanzas e interpretaciones, así como su transferencia, es decir, su uso a nuevas situaciones; todo lo cual permite la toma de postura.

La comprensión implica darse cuenta de cómo se construyen los contenidos televisivos, esto posibilita el establecimiento de relaciones que permiten reconstruir el significado y por lo tanto, mirar el contenido televisivo desde fuera, con la finalidad de emitir un juicio.

Al inicio de esta investigación algunas de las participantes plantearon el objetivo final de la recepción, Isabel lo estableció de esta manera:

Considero que la televisión ha de permitir establecer juicio de valor sobre la información recibida.

Para emitir un juicio, se hace necesario sustraer el significado de la información e integrarlo a los esquemas del conocimiento del individuo (Medina Gómez, 2000) Los contenidos televisivos, aportan, desde mi punto de vista, dos tipos de información:

- *Directa*: información sobre el contenido mismo.
- *Indirecta*: aporta información sobre el emisor, sobre el canal y sobre el contexto en el que fue creado y sobre aquél en el que es recibido.

Esta información es aprovechada por el receptor e incorporada a sus propios conocimientos. Lo cual aporta elementos para establecer relaciones y comparaciones que enriquecen la resignificación de la información, considerando que no sólo el mensaje del contenido televisivo es relevante. Sin embargo para que esto suceda, el receptor requiere de un conocimiento sobre diversos aspectos:

- La meta de la recepción: la comprensión.
- Las pautas de análisis, es decir, los elementos en los que hay que enfatizar la atención.
- Los procesos cognitivos y acciones implicados para lograr una autorregulación sobre ellos y llegar de manera más óptima a esta meta.
- Las estrategias, es decir, las acciones que facilitan la consecución del fin.

En palabras de Perkins (2000:104) *“tener una comprensión de cualquier cosa (...) es tener un buen modelo mental o conjunto de esquemas con respecto a la materia”*. El modelo se relaciona con el conocimiento procedimental, es decir el cómo. Los esquemas tienen que ver con el conocimiento declarativo, por lo que se refieren al qué. Desde la meta-recepción el modelo ha de ser enfocado a cómo se hace para comprender, esto permitirá planear la misma

recepción; los modelos dan cuenta de los propios esquemas, por lo que si éstos son sólidos y completos la recepción culminará en la comprensión.

Plano docente

Desde el punto de vista educativo, la comprensión como objetivo final de la recepción, permitirá a los niños, ser más objetivos e ir desarrollando en ellos diferentes habilidades para la argumentación de sus puntos de vista.

Lolita señala:

Yo me he enfocado a las necesidades educativas especiales, yo aprendí que tenía que enfocarme a lo que los niños estaban viendo. Lo que tenemos que hacer es ofrecerle todas las alternativas para enseñar a los niños a ser críticos y analíticos, tenemos que tener y propiciar conciencia. Los niños tienen que generar sus propios juicios...

Para que esto sea posible el docente ha de valorar dos aspectos fundamentales:

- El pensamiento de los niños y su expresión a nivel grupal, diseñando situaciones didácticas que así lo permitan. Porque mediante el lenguaje el pensamiento se transforma. Otro aspecto a considerar es que la televisión es un elemento que comparten los niños, Nelson, 1985 citado por Rodrigo (2002) señala *“Los niños pequeños son capaces de dialogar con los adultos sobre la base de guiones compartidos por ambos: comidas, juegos, salidas, etc.”*
- El lado positivo de la televisión, ya que constituye un medio de acecamiento a acontecimientos, hechos, situaciones, lugares, culturas y formas de vida reales, que permiten eliminar las barreras del tiempo y del espacio; permitiendo a los niños “viajar” a esos lugares que de manera presencial sería complicado. En cuanto a los contenidos televisivos ficticios, éstos abren espacios a la imaginación de los niños. Pero ya sean reales o ficticios, éstos constituyen, tan sólo, una visión de su creador, y como tal hay que atenderlos y comprenderlos.

Conocimiento de los procesos y acciones implicados en la recepción televisiva

El conocimiento de los procesos mentales implicados en la recepción son una guía para la autorregulación, pues a partir de ellos se puede planear, regular y evaluar las acciones desarrolladas en la meta-recepción, es decir, al tener claridad en los procesos que intervienen, el individuo puede saber qué está haciendo o qué falta por hacer para mejorar su recepción para el logro de la comprensión.

A continuación se presentan los procedimientos y acciones que se establecieron con base en la investigación y la revisión teórica. Cabe señalar que entre las participantes hubo coincidencia en darle relevancia a la percepción, la atención y el análisis ya que aparentemente la relación directa es la de la televisión y contenido televisivo con el receptor. Sin embargo, la recepción es un proceso que va más allá, muestra de ello son las menciones diversas de las participantes en cuanto a procesos y acciones, las cuales fueron integradas de la siguiente manera:

Relación entre el objetivo del receptor y la meta u objetivo general de la recepción.

Es recomendable que el receptor establezca un objetivo inicial al momento de encender la televisión ya que esto clarifica y orienta la selección del contenido televisivo. Este objetivo puede ser: entretenimiento, información o educación, y está ligado al tiempo disponible, al estado de ánimo, al interés y al gusto, e incluso a la actividad complementaria de la recepción como puede ser comer, jugar, limpiar, etc.

Así mientras el objetivo del receptor orienta la selección, el objetivo general o meta, es decir la comprensión, guía la recepción y se ha de tener en cuenta al inicio, durante y al término de la tarea, por lo que la comprensión se ha de tener en cuenta tanto en el plano individual, desde el cual parte la recepción, hasta el plano social, que es al cual trasciende.

Selección

Está en relación al objetivo inicial del receptor, para ello se recurre al cambio continuo de canal también llamado zapping. Sin embargo la cultura televisiva del hogar llega a determinar la selección del contenido televisivo, es decir, los gustos y preferencias televisivas familiares se transmiten, son parte de las costumbres. Morduchowickz en su libro “A mi la tele me enseña muchas cosas” señala que los sectores populares comparten un solo televisor ubicado en el centro del hogar y es en ese tipo de hogares donde la selección ya está determinada, es decir, la televisión se enciende para ver un programa a determinada hora y es apagada hasta altas horas de la noche.

Otra situación es la lealtad a un canal en específico o a una televisora. Por el contrario, desde la meta-recepción la idea es permitirse explorar y encontrar alternativas diferentes, en la medida de lo posible.

Percepción

Este proceso se realiza a través de los sentidos, y es la primera forma en la que el individuo recibe información del medio ambiente a partir de los estímulos sensoriales. En la recepción televisiva, los sentidos que fundamentalmente se utilizan, son el visual y el auditivo. De ahí que el ojo requiere entrenamiento para observar la información presentada en toda la pantalla, si dividiéramos la pantalla en 6 cuadros, se trata entonces de atenderlos todos ya que en la construcción de los contenidos televisivos se aprovechan en su totalidad y aportan información a partir de imágenes, colores, texturas, signos. Aunque se dice que el cuadrante que el ojo percibe mejor es el superior izquierdo.

Por otra parte, el oído percibe música, lenguaje oral, sonidos. Sin embargo, la recepción suele estar acompañada de actividades alternas como comer, jugar, incluso hacer tarea, aunado a que la recepción es una actividad que se realiza en un espacio con olores, de ahí que todos los sentidos entren en juego.

La percepción es un proceso de pensamiento que pone de relevancia Nancy:
Es necesario estar en contacto con todos los sentidos.

Esta información ha de ser almacenada sensorialmente, codificada y analizada, para así ser interpretada y dar una respuesta a los estímulos ambientales. Cabe señalar que sólo es almacenada aquella información relevante para el receptor.

Atención

Implica percatarse de lo que se está percibiendo y llevar dicha información a la memoria de corto plazo, para posteriormente ser procesada. Si se considera la atención como la energía que apoya el procesamiento cognitivo ha de considerarse dicha energía como selectiva, ya que sólo una parte de los estímulos sensoriales son atendidos. La atención es un proceso en el que intervienen diversos factores como dificultad y novedad de la tarea, la proporción de información irrelevante se maneja en dicha tarea, los requerimientos de tiempo para su término, el interés del individuo, entre otros.

Como se estableció en líneas anteriores, este proceso se relaciona con la actitud ante la tarea:

- Si existe una relación casi permanente con el medio televisivo, la atención se divide entre la recepción y las actividades paralelas.
- Si se presenta resistencia al medio, la atención no llega a presentarse dado que la recepción tampoco se establece.
- Cuando hay una aceptación de la televisión la atención suele presentarse de manera sostenida.

La atención fue un elemento al que las participantes asignaron mayor importancia entre los procesos y acciones que intervienen en la recepción:

Citlalli:

Prestar atención, concentrarse, saber escuchar acerca de lo que están hablando y entenderlo.

Conchita:

Estar pendientes y atentos para no perder de vista el tema central.

Las participantes tienden a relacionar la atención de manera directa con el contenido del contenido televisivo, sin embargo, la atención permite obtener información no sólo explícita sino implícita sobre el emisor y sobre el contexto.

Para María José Rodrigo (2002) la capacidad atencional, permite planear y por lo tanto dirigir los esfuerzos a la obtención de la meta. De ahí que la atención se presenta antes, durante y aún después de la recepción.

Memoria

De acuerdo al procesamiento de la información, la memoria es el almacén donde llega, se codifica, almacena y recupera la información. Todo este proceso, inicia con la percepción, esta información se incorpora a la memoria sensorial que dura aproximadamente 2 segundos. Es entonces cuando la atención adquiere un carácter selectivo lo cual implica que sólo se retoma la información relevante para el individuo, ésta es incorporada, si se considera pertinente, a la memoria a corto plazo donde es almacenada por 15 a 30 seg., después, si hay repaso o repetición, pasa a la memoria de largo plazo de donde posteriormente es recuperada.

Esto quiere decir, que existe una actividad interna constante donde los estímulos sensoriales actúan como detonadores y es entonces cuando la memoria sensorial entra en contacto con la memoria de corto plazo o de trabajo, así como con la memoria de largo plazo.

La memoria juega un papel preponderante durante la recepción, ya que permite relacionar la información nueva con la que la adquirida previamente por el individuo. Esto permite resignificar la información y comprenderla. En este proceso complejo de la memoria intervienen otros procesos de pensamiento que a continuación se detallan.

Análisis

Consiste en atender el contenido televisivo inserto en un proceso comunicativo, es decir, descomponer el todo en sus partes con el fin de atender cada una y conocerlas de forma profunda, permitiendo establecer relaciones entre ellas. Esto posibilita al receptor, entender el contenido televisivo como una construcción, verlo objetivamente, además de resignificarlo y estar en camino hacia su comprensión.

Las participantes, dieron importancia al análisis, sobre todo del contenido y en relación a la utilidad:

Bety:

Debemos analizar que vemos y si realmente lo que estamos viendo nos ayuda a tener una vida más constructiva o al menos no nos fomenta actitudes autodestructivas.

Nancy:

Ser analítico, reflexivo y crítico con lo que se observa y con lo que se aplica.

Las participantes tienden a limitar el modelo de comunicación al contenido televisivo mismo, es decir, a su contenido dado que es lo que entra en contacto con ellas de manera directa. Ahora bien, a pesar de que nuestra sociedad ha sufrido cambios sociales, económicos, culturales, políticos, sin embargo seguimos ligados a la utilidad y al pragmatismo, como sinónimos de lo relevante, lo que tiene valor, de ahí que la relación inmediata es contenido-utilidad. En el caso de Nancy, además incorpora la reflexión y la crítica en esta relación, que más adelante se abordarán.

Es necesario poner de relieve que algunas participantes dieron cuenta de que el análisis no siempre se presenta durante su recepción:

Nancy:

Analizo si el programa lo requiere o bien lo voy a emplear como una estrategia para trabajar, si no es así solo la veo x ver.

Lupita:

El análisis lo implemento por un tiempo breve y considero el tema, mi estado de ánimo, el tiempo, los participantes de los programas.

Al parecer el entretenimiento es la causa de este análisis nulo o breve, donde la emotividad del receptor sumada a la emotividad del contenido televisivo pesan más que la racionalidad.

Para la implementación del análisis se requiere del conocimiento de las pautas que se abordarán más adelante.

Reflexión

La reflexión es una actividad que da la posibilidad de inferir y concluir durante y después de la recepción. La reflexión es una *“actividad dinámica que realiza el aprendizaje para elaborar inferencias o conclusiones sobre las acciones de aprendizaje realizadas, ya sea durante ellas o al término de las mismas. Juega un papel importante en la atribución de sentido del aprendizaje logrado y en el establecimiento de los enlaces entre el conocimiento metacognitivo y las acciones autorreguladoras.”* (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004:436). Se reflexiona sobre nuestra actuación como receptores, sobre las pautas de análisis, sobre nuestras conclusiones y sobre las de los demás, todo ello enriquece el significado y permite la comprensión. La reflexión es una actividad deseable a lo largo del proceso de recepción e incluso cuando pasa de lo individual a lo social.

Comprensión

La capacidad atencional es un elemento que facilita la comprensión, sin embargo, si la atención ligada al procesamiento de información, es rebasada por la emoción del contenido televisivo, la comprensión puede ser superficial.

En contraste, la meta-recepción busca una comprensión profunda del contenido televisivo, la cual se apega a la definición dada por Hernández Rojas y Díaz Barriga, ellos la conciben como *“una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del (receptor) y del texto (mediático), dentro de un contexto determinado”* (2004:275) . Cabe señalar una diferencia entre el contexto en el que fue creado el contenido televisivo y el contexto en el cual es recibido, que no siempre es el mismo. Además, hay otro agente que interviene en este proceso de comprensión: el emisor que también se caracteriza específicamente.

Una vez que se consideran todos estos elementos, se establecen relaciones, comparaciones, inferencias y entonces se puede realizar una representación propia y flexible que permite la toma de postura y la emisión de críticas.

La comprensión no es un proceso que se obtiene a partir de la maduración natural o con la práctica “autodidacta”, sino que ha enseñarse hasta el logro de la autonomía. Es por esto que los docentes han de conocer y practicar la meta-recepción para intervenir en los preescolares.

Esto nos da cuenta de que para poder ponerlos en práctica es necesario tener claridad respecto a qué implica cada proceso y cómo ponerlos en marcha respecto al contenido televisivo. Este es un primer acercamiento que será complementado en la propuesta que se presenta al término del análisis.

Conocimiento de las pautas de análisis

En la meta-recepción el análisis es un proceso fundamental para llegar al objetivo final de la recepción, por ello es necesario considerar al contenido televisivo como componente de un modelo de comunicación amplio donde existe un emisor, un mensaje (contenido televisivo), un receptor y un contexto en el que se ubican. Este modelo conforma un eje organizador del análisis.

Los participantes comentaron que faltaban elementos para la realización de un análisis completo. De ahí la necesidad de esquemas que organicen el conocimiento, pues estos esquemas, como lo mencionan Bruning, Schraw y Ronning dirigen la percepción y la atención y por lo tanto colaboran en la comprensión y el recuerdo. (2002:24). Las informantes tienen su propia forma de realizar su proceso de recepción, en los que efectivamente recurren a sus experiencias y conocimientos previos. Sin embargo reconoce Manuel:

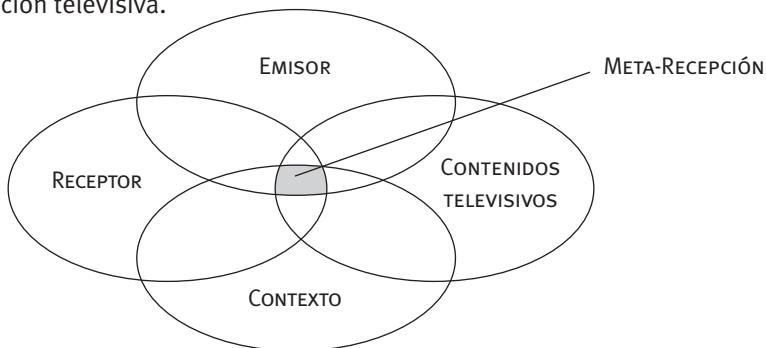
Nos faltan pautas de análisis, pues tenemos que regresar constantemente a la lectura que nos proporcionaste {sobre educación en medios} para conformarlo.

Los participantes de esta investigación, señalaron como principales elementos de análisis:

- Receptor (su interés)
- Contenido (aportación)
- Personajes o participantes
- Emisor

Esto da cuenta de que se atiende al receptor, al contenido televisivo y al emisor, sin embargo hay otro elemento interviniente, que ya ha sido mencionado: el contexto, éste permite al receptor ubicar al contenido televisivo tanto en su construcción como en su contenido, así como en relación con su forma de vida.

Por lo que durante la meta-recepción han de considerarse los elementos intervinientes en la comunicación televisiva.



Ahora bien, la atención en estos cuatro aspectos ayudan a concentrar la atención, a orientar los procesos y acciones, así como a no perder de vista la meta: la comprensión.

A continuación se plantean los elementos a analizar en el receptor, emisor, contenido televisivo y contexto:

RECEPTOR	EMISOR	CONTENIDO TELEVISIVO	CONTEXTO
<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos · Intereses · Recursos cognitivos · Actitudes · Afectividad 	<ul style="list-style-type: none"> · Relaciones comerciales · Relaciones políticas · intencionalidades · Tipo de programación transmitida. · A quién se dirige presentadores o participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> · Intencionalidades explícitas e implícitas · Contenido: Género, estructura narrativa · clasificación tema central, ideología y valores, personajes, · Características estéticas: Imagen, luz, movimiento, textos, sonido, música, palabras. · Contexto en el que se desarrolla y para el cual se creó. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cultura · Situación económica, política, social. · Relación del contexto vivido y el representado

Las participantes implementaron el análisis en su recepción cotidiana, a lo que ellas comentaron:

Lucero:

Yo lo intenté y ver la tele desde esa perspectiva te permite ver más cosas que antes no veía, se te hace más interesante.

Lolita:

Ahora estás atento a más cosas: movimientos de la cámara, luz, sonido, textos... Cambió la forma consciente de analizar el programa. Involucré a mis hijos en hacer el análisis... y la comprensión mejoró.

El análisis permite observar más elementos que enriquecen el significado del contenido televisivo, y facilita la idea de que estos textos son construcciones y que representan una visión particular del mundo, con la cual el receptor puede o no coincidir, pero esta postura se toma más fácilmente con toda la información que se obtiene a partir de la consideración de estas pautas.

4.3.3 LA RECEPCIÓN COMO EXPERIENCIA METACOGNITIVA

Una experiencia metacognitiva en palabras de Flavell es:

una experiencia cognitiva o afectiva que están relacionadas con una empresa cognitiva... (pueden ser) conscientes y fáciles de expresar... (o) no tan completamente conscientes y verbalizables... pueden ser cortas o largas, simples o complejas en cuanto a su contenido (1985:149).

La recepción como una experiencia metacognitiva implica, que el individuo se da cuenta qué está haciendo respecto al contenido televisivo, es decir, si está logrando tomar postura, qué tiene que hacer para comprender, cuáles han sido sus progresos, así como qué y cómo puede mejorar.

Estas experiencias se enriquecen a partir de los conocimientos metacognitivos, pero a su vez dan cuenta de dichos conocimientos. No se trata de que todo el tiempo la recepción se establezca como experiencia metacognitiva, pero es necesario cuando menos intentarlo al menos una vez con el programa que se prefiere o con el anuncio comercial que llama la atención.

Las participantes consideraron que la principal problemática para hacer de la recepción una experiencia metacognitiva y por lo tanto, comprender y emitir un juicio es la diversidad de tendencias presentadas en la televisión, ya que cuando las docentes no tienen esquemas suficientes respecto a alguna temática se provoca confusión, así como la necesidad de revisar otros puntos de vista en otros medios (radio, periódico, revistas, libros), o de otras personas.

Lucero comentó:

Cada televisora, cada conductor de programa o informante manifiesta sus tendencias e ideologías y son diferentes en cada una, finalmente tomo la que se asemeja a la mía.

Bety por su parte consideró lo siguiente:

La información que se maneja en la televisión en ocasiones propicia confusión de los mensajes ya que en un canal se comenta de una forma o de otra, además existen personas que se apasionan demasiado con diversos temas como política y fútbol resultado de la invasión de la tv.

Ante la falta de esquemas del receptor sobre algunas temáticas parece útil diversificar las fuentes.

Citalli:

Primero escuchar los diferentes puntos de vista y de ahí analizar y tomar una opinión personal.

Lupita:

La veracidad de los hechos y la información, en algunas ocasiones a la falta de conocimiento del tema.

Otro obstáculo son las emociones generadas por el contenido televisivo. Isabel resalta:

La frustración, intolerancia, gusto, solidaridad, cambios de actitud.

De lo anterior se desprende que los obstáculos para hacer de la recepción una experiencia meta-cognitiva son los siguientes:

- La diversidad de tendencias presentadas en la televisión.
- La falta de información sobre ciertas temáticas, así como la veracidad.
- Los aspectos emotivos que son desencadenados por los contenidos televisivos

A los que se suman, la carencia de los siguientes aspectos:

- Actitud positiva ante el medio televisivo
- Conocimiento de la recepción y de su objetivo.
- Conocimiento y consciencia de los procesos implicados en la recepción.
- Conocimiento de las pautas de análisis.

De esta manera los recursos cognitivos del receptor juegan un papel preponderante en la comprensión de los contenidos televisivos, entre estos recursos están el conocimiento declarativo y procedimental sobre la recepción, el conocimiento previo en diferentes dominios, así como el conocimiento estratégico. Otro determinante es considerar que los contenidos televisivos conforman una opinión de entre muchas, de ahí que las experiencias, los conocimientos del receptor en relación al conocimiento propio de la recepción determinarán el logro del objetivo de la meta-recepción, es decir, la comprensión y la toma de postura.

“Quiero que mis hijos entiendan el mundo, pero no sólo porque el mundo es muy interesante y la mente humana sea curiosa. Quiero que lo comprendan para que estén en condiciones de hacer del mundo un lugar mejor”

HOWARD E. GARDNER

5

META-RECEPCIÓN DEFINICIÓN Y PROPUESTA

5.1 ORIGEN DEL CONCEPTO META-RECEPCIÓN

La investigación teórica, el acercamiento a la realidad a través de la investigación de campo comprendida en las 3 etapas descritas anteriormente, el intercambio con las docentes, la construcción de las categorías, la organización de los resultados, así como su análisis, dieron como resultado la conformación de un concepto que he denominado: Meta-recepción, el cual integra tres aspectos teóricos:

1. La recepción: relación que establece el receptor con los medios de comunicación, donde el individuo tiende a ser rebasado por las emociones y sin embargo en el plano inconsciente, generalmente, realiza una serie procesos cognitivos^(a).

(a) *Como se desarrolló en el capítulo anterior durante la recepción el individuo establece una conexión entre su objetivo personal y el objetivo general de la recepción, es decir, la comprensión, de ahí establece la selección del contenido televisivo o contenido televisivo, al mismo tiempo que percibe, y relaciona la información proveniente del contenido con la que existe en su memoria, posteriormente realiza un análisis, reflexiona y comprende. Sin embargo estos procesos están ligados a las pautas de análisis que permiten contemplar mayores elementos del contenido televisivo en relación al contexto en el que se desarrolla y en el que se produce, en relación a su emisor y todo ello en relación al mismo televidente a su contexto.*

2. La educación en medios: que en sus diferentes enfoques busca comprender qué sucede en la recepción, realiza propuestas sobre el deber ser tanto de los medios de comunicación como de los receptores. Establece pautas que han de ser consideradas para llegar a ser el receptor “idóneo”. Sin embargo, el aspecto más enriquecedor de la educación en medios es el esfuerzo de integración del estudio de los medios de comunicación desde la escuela.
3. La metacognición: conocimiento, reflexión y regulación de los procesos mentales de cualquier actividad cognitiva, donde para efectos de la recepción, resulta valioso atender las experiencias cognitivas y afectivas, así como los procesos inconscientes realizados durante la recepción.

La educación en medios fue el concepto motivador de esta investigación, dado que en un principio, el interés era saber cómo, desde la escuela, las docentes atendían la recepción de los niños y por lo tanto establecían una educación en torno a los medios de comunicación; de ahí surgió que las docentes, ante la falta de formación en este campo, recurrían a sus teorías implícitas, por lo que se hizo necesario estudiar la recepción desde un plano personal pero sin desligarlo del plano profesional del docente y por lo tanto enfocar los esfuerzos hacia la recepción.

Por lo que el siguiente paso fue recurrir a la metacognición, ante la necesidad de atender un campo procedimental como lo es la recepción, pero desde un punto de vista reflexivo, que permitiera un acercamiento al conocimiento de las diferentes actividades cognitivas que se ponen en práctica en este dominio.

Una de las situaciones que surgieron fue la falta de claridad en el objetivo de la recepción, pues se confundía con el objetivo inmediato del receptor, que como ya se estableció en páginas anteriores tiende a ser: la información y el entretenimiento. De ahí que la necesidad fue establecer un objetivo que fuera más allá del tipo de contenido televisivo o incluso del objetivo inmediato del receptor. Es decir, un objetivo amplio, el cual quedó definido como *la comprensión*.

5.2 DEFINICIÓN DE LA META-RECEPCIÓN

La Meta-Recepción es el conocimiento, reflexión y regulación de los procesos mentales de la recepción, donde se atienden las experiencias cognitivas y afectivas, así como los procesos conscientes e inconscientes. La Meta-Recepción busca regular la tarea, establecer estrategias y evaluarlas para eficientar el logro de la comprensión de los contenidos televisivos. Cabe señalar que este concepto se ha desarrollado considerando la televisión y su lenguaje, sin embargo es susceptible de adaptación a los demás medios de comunicación.

5.3 POSIBILIDAD DE LA META-RECEPCIÓN

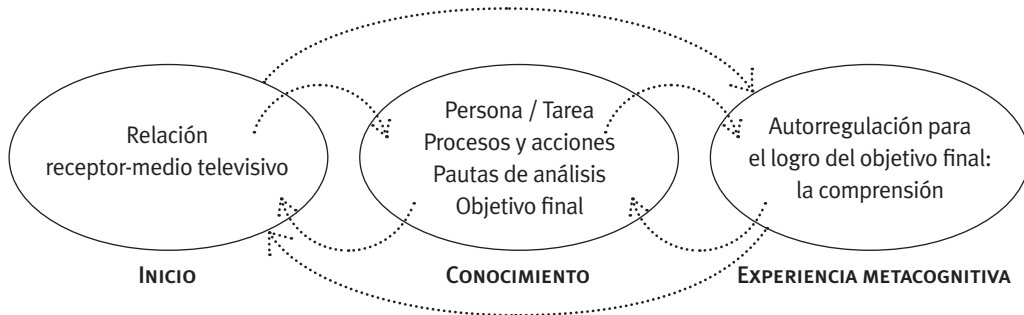
Existe la posibilidad de la Meta-Recepción debido a que en el proceso de la recepción se presentan diversas actividades cognitivas como la percepción, la atención, la decodificación, la memoria, el análisis, la reflexión, la comprensión, cuya presencia posibilita su conocimiento y su reflexión. Flavel expresa: *“Los procesos cognitivos entran en juego siempre que operamos intelectualmente en cualquier dominio, y donde hay procesos cognitivos puede haber metaconocimiento”* (Flavell, 2000:153)

La recepción se ha instalado en un plano inconsciente debido a su práctica cotidiana, esto facilita que el receptor no se percate de lo que sucede en su mente. Si esto se suma a las características del lenguaje audiovisual donde todo fluye, cambia, se fragmenta y envuelve emocionalmente al receptor. Entonces pareciera que en la recepción no hay una posibilidad de conocimiento. Esto origina que se pasen por alto los procesos mentales implicados en la recepción televisiva y que se de por hecho que todos saben ver televisión y por lo tanto que se devalúe esta actividad.

Sin embargo esta investigación da como resultado que es viable, desde la reflexión, acercarse a la recepción, donde efectivamente hay procesos cognitivos, los cuales al ser orientados por un objetivo, motivan al receptor a estar alerta de lo que sucede en el contenido televisivo y en sí mismo.

5.4 ETAPAS DE LA META-RECEPCIÓN

La Meta-Recepción puede dividirse en tres etapas, que no necesariamente se dan una después de otra sino que interactúan constantemente.



1. INICIO

Este es el momento donde el individuo entra en contacto con la televisión, iniciando así la recepción, para ello es necesario, en el receptor:

- Tener una actitud positiva ante la tarea, lo cual implica considerar al medio televisivo como una fuente de información, entretenimiento y educación, que presenta contenidos televisivos que son construcciones del emisor, en el que se presenta un punto de vista que puede o no coincidir con el del receptor, pero que además responde a intereses, en su mayoría, comerciales. Dentro de esta actitud, el receptor ha de considerar que esta tarea tiene sentido y pertinencia.
- Tener claridad en el objetivo personal, de ahí que el receptor encienda el televisor y seleccione el contenido televisivo considerando si quiere informarse o entretenerse. Lo cual depende de:
 - El estado de ánimo del receptor
 - El tiempo disponible
 - Las actividades alternas

- Recepción como actividad única, es deseable que así sea, ya que ello permite tener una atención sostenida y obtener mayor información para establecer relaciones que más adelante serán necesarias.

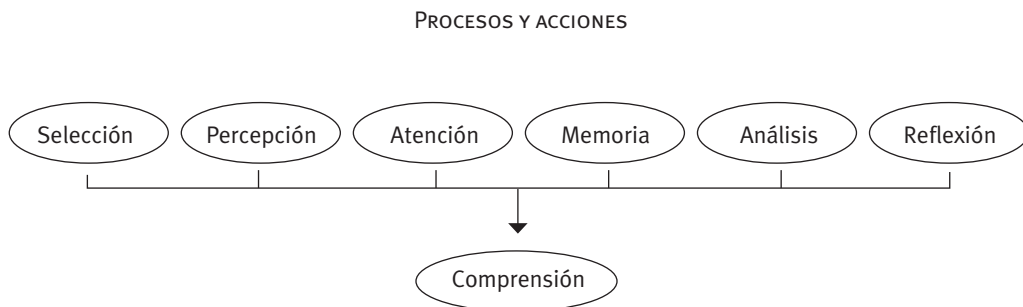
2. CONOCIMIENTO

Esta etapa participa a lo largo de todo el proceso de recepción, considerando como lo expresa Orozco, que la recepción va más allá del momento de estar frente a la televisión, pues inicia como un proceso individual pero trasciende a lo social.

Para facilitar la explicación de esta etapa de la meta-recepción, propongo dividir el conocimiento en dos aspectos:

Persona	Tarea
Autoconocimiento del receptor	Conocimiento de la recepción
Conciencia de procesos y acciones	Pautas de análisis
	Consideración del objetivo final

El receptor ha de tener conocimiento sobre sí mismo y esto sólo se logra reflexionando sobre su actuación durante la recepción, lo cual ayuda a ubicarse como un buen, regular o mal receptor, es decir esto depende de qué tan fácil es para él o ella establecer relaciones entre diferentes aspectos del contenido televisivo, lo cual depende de su conocimiento sobre la tarea, procesos y acciones, pautas de análisis siempre considerando el objetivo final: la comprensión.



RECEPTOR	EMISOR	CONTENIDO TELEVISIVO	CONTEXTO
<ul style="list-style-type: none"> · Objetivos · Intereses · Recursos cognitivos · Actitudes · Afectividad · Características físicas, sociales económicas y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relaciones comerciales · Relaciones políticas · Intencionalidades · Tipo de programación transmitida. · A quién se dirige 	<ul style="list-style-type: none"> · Intencionalidades explícitas e implícitas · Contenido: Género, estructura narrativa clasificación tema central, ideología y valores, personajes, presentadores o participantes. · Características estéticas: Imagen, luz, movimiento, textos, sonido, música, palabras. · Contexto en el que se desarrolla y para el cual se creó. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cultura · Situación económica, política, social. · Relación del contexto vivido y el representado.

RECEPTOR

- Claridad en objetivo inicial de la recepción: el cual es determinado por sus intereses, tiempo, estado de ánimo, es decir, sus aspectos actitudinales y afectivos.
- Características del receptor: edad, su sexo, su situación socioeconómica y cultural.

Para la meta-recepción, el receptor es el componente más importante ya que él es quien desarrolla la tarea al percibir, atender, codificar, almacenar y recuperar información, reflexionar, analizar y comprender para tomar una postura ante el contenido televisivo.

EMISOR

Para obtener información sobre el emisor es recomendable atender varios aspectos:

- Relaciones comerciales: alianzas o pertenencia a un grupo económico, esto brinda información sobre el desenvolvimiento y características del medio de comunicación.
- Relaciones políticas: ya que definen su posición ideológica y tendencias en los contenidos televisivos del género informativo.

- Tipo de programación: cada canal suele tener definida su programación y por lo tanto el receptor al que está dirigida, incluso la programación puede ser diversa pero enfocarse a un grupo de receptores en horarios determinados.
- Espacios comerciales: la venta de espacios comerciales está relacionada con el tipo de programación así como a su receptor destinado.

CONTENIDO TELEVISIVO

Las intencionalidades son develadas por el análisis del contenido, de las características estéticas del texto, así como por el contexto.

- Contenido: se ha de considerar el género, es decir, tener claridad en cuanto a si se trata de una caricatura, una telenovela, un programa musical, un programa de espectáculos, un noticiero, un documental, etc. El análisis del género permite saber si es verdad o ficción o si está dirigido a adultos o a niños, hombres o mujeres o ambos.
- Estructura narrativa: cada género tiene cierta estructura que lo caracteriza, por ejemplo: los noticieros suelen estructurarse en secciones de información, las series tienen una presentación, un desarrollo, un climax y un desenlace.
- Tema central: mensaje principal del contenido televisivo, aporta información sobre la ideología y valores.
- Personajes principales y secundarios, protagonistas y antagonistas. Características del presentador, cómo se relaciona con los demás.
- Características estéticas: para su análisis, facilita dividir la televisión en nueve cuadrantes y considerar qué vemos en cuanto a la imagen, la luz, el movimiento, textos; pero también qué oímos (sonidos, música, palabras).

CONTEXTO

Las características del contenido televisivo permiten atender dan cuenta del contexto en el que se desarrolla, y aquel para el cual fue creado o en el cual es recibido, que no siempre es el mismo. Esto permite una comparación con el contexto en el que vive el

receptor, donde es deseable que surja en éste la siguiente reflexión: ¿qué relación tiene este contenido televisivo conmigo?.

Es necesario ubicar al contenido televisivo en un contexto en el cual fue construido, pero además, dada la globalización de contenidos, este contexto tiende a ser diferente al contexto vivido por el receptor.

A partir de este análisis se presentan las preguntas que han de poder ser contestadas considerando estas pautas:

Receptor

- ¿Cómo soy, cuál es mi objetivo, qué me gusta?
- ¿Qué actitud tengo ante la televisión y cómo me relaciono con ella?
- ¿Qué estoy haciendo para comprender el contenido televisivo?
- ¿Cuál es mi postura ante el contenido televisivo?

Emisor

- ¿Cuál es la televisora?
- ¿Qué otras relaciones económicas tiene esta televisora?
- ¿Con quién se relaciona políticamente?
- ¿En qué canal se transmite el contenido televisivo?
- ¿Qué tipo de programación transmite?
- ¿Quién se anuncia?
- ¿A quién se dirige?

Contenido televisivo

- ¿Qué veo y qué escucho?
- ¿Qué me quieren decir, y cómo?
- ¿A qué género y clasificación pertenece el contenido televisivo?
- ¿Cuál es el tema central?, ¿qué opino?
- ¿Qué ideología y valores se presentan, coinciden con los míos?

¿Cómo actúan, sienten y son los personajes, presentadores o participantes?

¿En qué situación se desarrolla el contenido televisivo?

¿Por qué presentan dicha situación en el contenido televisivo?

Contexto

¿Qué situación vivo yo y qué situación se vive en el contenido televisivo?

¿En qué contexto estoy realizando la recepción, y qué aspectos coinciden con el del contenido televisivo?

5.5 IMPLEMENTACIÓN

ESTRATEGIAS

Hasta aquí hemos presentado cómo se comprende a la recepción televisiva y como se conforma el concepto meta-recepción. Su aplicación requiere fundamentalmente de dos estrategias, aunque éstas representan sólo el punto de partida:

1. Práctica de la meta-recepción

Esta primera estrategia permitirá valorar la utilidad y en qué sentido se da, es decir permitirá comprender las problemáticas, lo que se ha requerido reflexionar, qué aspectos resultan complejos, etc.

Esta practica permitirá comprender en qué consiste y realizar su adaptación a los alumnos de preescolar.

2. Modelamiento.

La meta-recepción es un proceso que se adquiere poco a poco, es decir, al ser aplicado a nivel preescolar se trata de que la docente funja como modelo, que se siente a ver la televisión y verbalice lo que está pensando, los elementos que retoma del contenido televisivo, lo que observa y lo que piensa, esto permitirá a los niños darse cuenta de que algo sucede dentro de ellos cuando ven televisión y que son capaces de ver más cosas, de las que probablemente antes no se percataban.

ACTIVIDADES

A continuación se presentan algunas sugerencias para la docente de educación preescolar para el logro de la meta-recepción.

- Atender el tema de la recepción y la meta-recepción en forma continua.
- Analizar los contenidos televisivos desde diferentes ángulos (atendiendo los elementos explícitos e implícitos) buscando llegar a todos los alumnos.
- Plantear problemáticas con base al contenido televisivo:
 - En relación a su contenido: a su veracidad (ficción o realidad), las opiniones que desata, comparar con otros contenidos televisivos similares estableciendo semejanzas y diferencias.
 - En relación a sus características estéticas (música, movimiento, color, textura, encuadres, textos, etc) estos elementos contribuyen en buena parte a deducir la información implícita. Conocer cómo hicieron los autores para hacer atractivo el contenido televisivo.
 - En relación a su construcción: quién, cómo y para qué conforma el contenido televisivo. Explicar a los niños quién y cómo se hacen las caricaturas, cómo los actores participan en diferentes telenovelas o series, cuál es el proceso de hacer producir un contenido televisivo de este tipo, la diferencia con otros contenidos televisivos como un noticiero por ejemplo.
 - ¿Qué hay detrás de los contenidos televisivos?, como las televisoras escogen su programación, explicar la función de los comerciales (anunciantes), qué relaciones tienen las televisoras con los partidos políticos, con el gobierno, que hay televisoras públicas y privadas, etc.
 - Qué relación tiene el contenido televisivo con la vida de cada uno, si es ajeno o existen muchas coincidencias.

Se trata que el alumno establezca relaciones que le permita por una parte, poner en práctica sus conocimientos previos, establecer relaciones más complejas que permitan tener un panorama más amplio sobre el contenido televisivo en cuestión, que le permitan establecer un juicio respecto al mismo.

Gardner considera que “en las ciencias sociales y en humanidades los enemigos de la comprensión son los guiones y los estereotipos. Los alumnos están dispuestos a creer que los acontecimientos se producen de forma habitual y recuerdan estos estereotipos, sean o no sean apropiados” (Gardner, 200:84). Y aunque es precisamente en la televisión donde más se establecen guiones y estereotipos, considero que la meta-recepción puede contrarrestar esta situación, pues existe una interacción constante del individuo con el contenido televisivo, donde retoma elementos, los relaciona, los compara, los interpreta, reflexiona y problematiza para sí mismo, pero que una vez que es compartido, el significado puede enriquecerse y por lo tanto los estereotipos y guiones pueden ser ubicados y contrarrestados.

- Establecer comparaciones:
 - Entre contenidos televisivos parecidos y totalmente diferentes que permitan conocer sus características inherentes, por ejemplo: hacer comparaciones entre caricaturas, o entre una caricatura y un noticiero.
 - Entre el contenido mismo, es decir, si se relaciona con mi realidad o con qué realidad concuerda
 - Entre la comunicación interpersonal y la establecida a través de la televisión, y aunque aquí hay autores que harían una diferencia entre comunicación e información, lo sustancial es que responden a un mismo modelo comunicacional: emisor-mensaje-medio-receptor ubicados en un contexto.

- Interactuar con el alumno para conocer sus conceptualizaciones y atender las inadecuadas orientándole en establecer qué es lo que se adapta a su cultura y por lo tanto es socialmente aceptado o científicamente correcto.

CONCLUSIONES

DESDE LA PROBLEMÁTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

Esta investigación permitió reflexionar sobre una práctica cotidiana como lo es la recepción televisiva, aspecto en el que las docentes de educación preescolar se encuentran carentes de formación, y que sin embargo practican y atienden, de muy diversas formas desde las aulas. De ahí el interés por conocer cómo se establece dicha práctica y qué aspectos intervienen.

El acercamiento al grupo de docentes permitió dar cuenta de su interés por la problemática, de cómo ellas la vivían en sus aulas y a nivel personal. De ahí que la recepción televisiva es una práctica compleja y al mismo tiempo devaluada, dados los pocos o nulos espacios de atención desde las familias y la escuela. Es una práctica que tiende a verse como parte de la vida diaria, en la que debido a la naturaleza del lenguaje audiovisual todo parece claro y por lo tanto no requiere mayor explicación.

Conforme avanzó la investigación se concluyó que las teorías implícitas, los conocimientos, las experiencias, las creencias y la formación misma parecen suplir a la formación en torno a los medios de comunicación y que todos estos aspectos se entrelazan para orientar el proceso receptivo de cada docente, y aún más, esta recepción personal parece influir en la forma de orientación a los alumnos respecto a ver televisión.

Se trató de ir más allá del plano concreto en el que se ha posicionado la recepción televisiva, lo cual parece deberse a diferentes factores:

- Los receptores consideran que la televisión es un medio “conocido”, debido al tiempo que ha tenido presencia en nuestra sociedad. Por lo tanto se le considera un medio viejo al que no es necesario dedicarle tiempo de reflexión. Sin embargo la reflexión se realiza, sobre todo en lo social, ya que es una realidad que los contenidos televisivos son analizados, comentados y criticados.
- Se considera que ver la televisión no requiere de una enseñanza previa, es decir, cualquiera puede ver la televisión, desde un niño pequeño hasta un adulto. Esto suele, disminuir la importancia en la orientación que los niños y adolescentes requieren respecto a la comprensión de los contenidos televisivos. De ahí que el PEP 2004 lo señala pero no expresamente dentro de los campos formativos y competencias.
- En el plano consciente del receptor se encuentra el aspecto concreto, es decir, lo que puede ver o tocar; de ahí que, la cotidianidad con la que las docentes se enfrentan a la televisión, parece que ha propiciado que todo el trabajo que se realiza a nivel mental, y al resultar invisible, se ignore y se instale en el plano inconsciente.

El estudio de una práctica tendiente a la automatización requiere del interés, la apertura y disposición de los participantes para reflexionar y analizar de manera sincera respecto a lo que sucede o no en la práctica personal. De esta manera las entrevistas y la observación, así como a las actividades desarrolladas durante el taller, aportaron información tanto verbal como escrita, lo cual brindó diferentes formas de reflexión y así el enriquecimiento de los datos.

El taller dio cuenta de la posibilidad de modificar las prácticas a partir de la reflexión de las mismas, así como de reorientarlas a partir del establecimiento de metas claras. Sin embargo no había en ese momento, entre las participantes, claridad, integración y enlaces de los conceptos intervinientes que explicaran la ejecución de la recepción y facilitara su atención en el aula.

La construcción de un concepto implica una tarea de mayor elaboración, desde esta experiencia, se realizó lo siguiente:

- Clarificar la problemática.
- Definir y organizar los conceptos intervinientes.
- Apropiarse de los conceptos intervinientes y que explican la realidad de estudio.
- Realizar intersecciones de los mismos para el análisis de las coincidencias y complementariedades.
- Analizar la realidad y por lo tanto de los datos obtenidos de la investigación.
- Contrastar la teoría y los datos.

El resultado de esta investigación es el concepto meta-recepción y una propuesta de implementación. De ahí que para conformar el concepto de meta-recepción se hayan considerado los siguientes aspectos:

- Conceptos cercanos, tales como la recepción y la educación en medios que contribuyeron en la conformación del conocimiento declarativo de la recepción.
- La definición del fin último de la recepción
- La necesidad de no sólo atender el mensaje y el emisor, sino lo que sucede en el receptor, qué, para qué y cómo hace para llegar a a la meta, de ahí el concepto metacognición.
- Y por lo tanto, partir de una reflexión de las docentes sobre sus propios procesos congitivos y acciones implicados en la recepción, con la finalidad de develarlos y comprenderlos.
- Generación de enlaces entre la teoría y la práctica.

Desde la meta-recepción se valoran los procesos que intervienen en la recepción, así como la consciencia sobre ellos, ya que parece ser que es lo que permite a los receptores revisar qué hacen o qué no hacen respecto a su recepción. Para ello es necesario que dichos procesos mentales, independientemente del contenido televisivo del que se trate, estén orientados al logro de la comprensión (meta), que implica relacionar lo que se observa, lo que se vive y lo que se piensa, para así lograr una postura y/o una crítica.

La meta-recepción no pretende sino organizar la recepción televisiva, y fungir como guía para las docentes y los receptores en general, y de esta manera si ellos lo consideran pertinente, modificar su proceso de recepción.

DESDE LA PEDAGOGÍA

La atención de la recepción desde una visión pedagógica ha permitido ubicar el poder educativo del medio televisivo en su dimensión real, es decir no es un medio que difunde primordialmente contenidos televisivos educativos, sino diversos, de ahí que la meta-recepción, pretende ser tan sólo un punto de partida para la comprensión de la recepción personal, para así ser interpretada y colaborar en trasladar esa experiencia personal al contexto educativo concreto que cada docente vive.

Se parte de la idea de que para enseñar algo hay que conocerlo, ponerlo en práctica (en la medida de lo posible), de esta manera se puede apoyar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y práctica. Incluso al enseñar, el docente se percata de los aspectos que resultan complejos, interesantes o tediosos a los estudiantes permitiendo mejorar continuamente su enseñanza.

La recepción televisiva es una práctica compleja en la que es necesario intervenir a una edad temprana, ya que se inicia y continúa en un plano no escolarizado que tiene influencia en el aspecto cognitivo, es decir, en la forma de percibir la realidad y de concebirla y por lo tanto de aprender, de ahí la responsabilidad de los adultos en general de enseñar a los niños a seleccionar, reflexionar, analizar y comprender la información que se presenta en los contenidos televisivos.

Pensar en una educación en la que todo está sentado y establecido, probablemente llevará a tener alumnos que no cuestionan; pero plantear la posibilidad de que las cosas son perfectibles, de que no hay verdades acabadas, en consecuencia propiciará alumnos que tiendan a cuestionar, reflexionar, proponer y por lo tanto, en posibilidad de construir su conocimiento y generar nuevas ideas. Para ello las docentes han de asumirse como promotoras de la reflexión, del cuestionamiento y de la expresión de los niños.

DESDE LA META-RECEPCIÓN

Para aplicar la meta-recepción el receptor ha de tener una actitud positiva hacia la recepción, así la televisión ha de ser considerada como una forma de esparcimiento e información, que representa una construcción, es decir, una re-presentación de hechos reales o ficticios. La actitud positiva permite una atención sostenida, es decir está presente en todo momento en la realización de la tarea y por lo tanto permite al individuo hacer un seguimiento del contenido televisivo y de su actuación durante la recepción, permitiendo así autorregularse y evaluarse, para lo cual requiere a su vez del conocimiento declarativo antes mencionado.

Si bien la actitud ante el medio y el objetivo definen la postura del receptor hacia la televisión, es el conocimiento de la recepción, pero sobre todo la toma de consciencia del individuo durante la práctica misma, lo que le permite al individuo convertir la recepción en una experiencia metacognitiva. Para ello ha de estar orientado a la consecución de la meta u objetivo final.

El objetivo de la recepción que aquí se establece es la comprensión. Objetivo que también es manejado por la educación en medios, ésta es un área de estudio abordada por comunicadores y educadores preocupados por la relación entre los receptores y los medios y que en su tendencia crítica buscan que el receptor logre la comprensión de los contenidos televisivos. Sin embargo se establece qué ha de hacer el receptor, pero no cómo, y es desde la meta-recepción donde se hace un acercamiento.

De esta manera la comprensión permite, a partir de la reflexión y del uso de los esquemas previos del individuo, generar una representación de la nueva información de manera flexible. Se trata de comparar, establecer semejanzas e interpretar, así como usar estos elementos a nuevas situaciones, a nuevos contenidos televisivos con la finalidad de comprender.

En cuanto a las pautas de análisis de los contenidos televisivos son una guía fundamental que se maneja desde la educación en medios. Las cuales son retomadas desde esta postura de la meta-recepción ya que orientan la actuación del receptor. Para facilitar las pautas de análisis éstas se clasificaron en elementos intervinientes en la recepción: emisor, medio, mensaje, contexto. Esta división facilitó su implementación por parte de las participantes, quienes dieron cuenta de un enriquecimiento en sus significados y por lo tanto un acercamiento a la comprensión.

La meta-recepción contribuye a ver a la recepción de una manera amplia, es decir, al inicio de la investigación las docentes participantes consideraron que los elementos fundamentales de la recepción eran el mensaje y el receptor, sin embargo para llegar a la comprensión se requiere considerar además el emisor, el contexto del mensaje y el contexto del receptor. Además, en el mensaje, no sólo se ha de considerar la información explícita sino también la implícita que contribuye al enriquecimiento de los significados. Todos estos elementos permiten disfrutar de los contenidos televisivos pero además hacerlo de una manera más objetiva.

El conocimiento de procesos cognitivos y acciones que intervienen en la recepción facilitan que el individuo tenga una pauta sobre sí mismo y de manera general se trata de atender los elementos externos como el mensaje, el emisor, el medio en relación a sí mismo, recurriendo a sus esquemas e incorporándolos para construir su propia visión, es un proceso constante en el que se recibe información, se compara, se relaciona, se analiza, se reflexiona sobre ella para conformar una crítica sobre el contenido televisivo.

Cabe señalar que el conocimiento declarativo y procedimental de la recepción facilita tener una serie de esquemas que permiten relacionarse con la televisión de una manera diferente donde el receptor cuestiona los mensajes de los contenidos televisivos y los toma como una visión más.

Cuando el receptor valora sus conocimientos y experiencias, también valora su visión del mundo, esto le permite, considerar los contenidos televisivos no como una verdad, sino como un punto de vista más dentro de la diversidad. Esta situación facilita la meta-recepción. Así un buen receptor desde este punto de vista es aquel que:

- Sus conocimientos, experiencias y creencias cobran mayor relevancia que el mismo contenido televisivo.
- Consideran a la televisión como una alternativa más de información, sobre la que hay que tener sus reservas que sin embargo, se aprovecha y se disfruta.

Un receptor que reconoce y valora sus conocimientos y experiencias tiene mayor posibilidad de contrastar y tomar una postura ante los contenidos televisivos.

Además parece que la historia personal contribuye en la comprensión de los contenidos televisivos, sin embargo la habilidad perceptiva, es un elemento que puede compensar esta historia y formación personal, pues permite tener suficientes elementos de comparación, realización de inferencias que permiten llegar al objetivo de la recepción.

Durante la investigación se constató que la recepción no es una práctica sencilla, sino que requiere de conocimiento y aplicación del mismo, más no se trata de estar en todo momento alerta de lo que sucede en uno mismo en relación al medio televisivo, sino de implementar esta práctica cuando menos una vez respecto al contenido televisivo que se prefiere o que llama la atención.

La meta-recepción permite entender a los contenidos televisivos como construcciones de alguien más, que pueden o no coincidir con la visión particular de cada uno, donde los contenidos televisivos son acercamientos a aspectos de la realidad o la fantasía.

DESDE LA METODOLOGÍA Y LAS POSIBILIDADES DE CONTINUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico permitió acercarse a las docentes y lograr su participación, sin embargo no se logró llegar al objetivo de realización de propuestas que se llevaran a la práctica en el aula, debido a que éste fue un proceso complejo que necesitaba de un estudio más profundo de la problemática y la teoría. De ahí que a la metodología se incorporó la teoría fundamentada, lo cual me permitió como investigadora reflexionar sobre la información recabada hasta el momento.

Esta investigación plantea una propuesta que seguramente sería enriquecida, mediante su puesta en práctica entre docentes de educación preescolar. Pero también requiere de una propuesta de aplicación amplia de las docentes hacia los preescolares que adaptándose a su nivel de desarrollo facilite en los niños la comprensión de los contenidos televisivos de su interés.

BIBLIOGRAFÍA **B**

ADORNO, Theodor W. (1973). *Crítica cultural y sociedad*. Tr. de Manuel Sacristán. Edit. Ariel, Barcelona.

AHUMADA Barajas, Rafael (2007). *T.V. Su influencia en la percepción de la realidad social*. UNAM, FES Aragón y Edit. Porrúa. México.

APARICCI, Roberto (coord) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Ediciones La Torre, 2ª. Edición. Madrid.

ÁLVAREZ Mendiola, et. al. (1994), *Sistema Educativo Nacional de México, 1994*. SEP y OEI.

AGUADED Gómez, José Ignacio y Cabero, Julio (dir) (1995). *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*.

- AGUADED Gómez, José Ignacio (2000). La educación sobre televisión. Propuestas para la utilización didáctica del medio televisivo en la escuela. En Pérez Tornero, José Manuel (comp). Comunicación y educación en la sociedad de la información, nuevos lenguajes y conciencia crítica. Paidós Comunicación, Barcelona.
- BERNSTEIN, B., (1994). “La estructuración del discurso pedagógico”, Editorial Morata, Madrid, España.
- BIEHLERA, Robert y SNONMAN, Jack.(1992). Psicología aplicada a la Enseñanza. Edit. Limusa. México.
- BROCKMEIER, Jens.(2000) “Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vigotsky”. En Piaget y Vigotsky, la génesis social del pensamiento. Comps. Tryphon, Anastasia y Vonseche, Jacques. Edit. Paidós Educador, Buenos Aires.
- BUCKINGHAM, David. (2004). Educación en Medios. Traducción Isidro Arias. Paidós Comunicación. Barcelona.
- BURON Orejas, Javier. (1997). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. 4a. edición. Ediciones Mensajero. España.
- COHEN, Louis y Lawrence, Manion. (2002). Métodos de Investigación educativa. 2a edición. Editorial Muralla. Madrid.
- COLL, César (1999). “Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio”. En Perfiles Educativos No. 83 y 84. Año 1999. URL: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/83-84-html/Frm.htm>
(Consulta: Noviembre, 2006)
- DIAZ Barriga, Angel (2006), El enfoque de competencias en la educación en Perfiles Educativos vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36

DIAZ Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2004) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2ª ed. Mc Graw Hill, México.

DIAZ M. Rafael, Neal J. Cunthia, Amaya-Williams, Mariana. (1993). “Orígenes sociales de la autorregulación”, en Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Comp. Luis C. Moll; tr. Miguel Wald, Eduardo Sinnot. 2a. edición. Aique, Argentina.

DORADO Perea, Carlos (1996). “Aprender a aprender: estrategias y técnicas”. Revista Signos. URL :www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm (Consulta: Noviembre, 2006)

FERRÉS, Joan. (1994). Televisión y educación. Paidós, papeles de pedagogía. Barcelona.

FLAVELL H, John. (2000). El desarrollo cognitivo. Trad. María Ignacio Pozo y Juan Ignacio Pozo. Tercera edición. Edit. Aprendizaje Visor. España.

FREIRE, Paulo. (2004) Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Novena edición. Edit. S.XXI. México.

GALVÁN Lafarga, Luz Elena. Investigadora del CIESAS. De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia que contar. http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_25.htm (Consulta: Mayo 2008)

GARCÍA Matilla (2003). Una televisión para la educación, la utopía posible. Gedisa. España.

GIMENO Sacristán, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Edit. Morata, 2ª. Edición. España.

GÓMEZ Buendía, Hernando. (1998) Educación: La Agenda del S.XXI. PNUD, 1ª Edición. Colombia.

- GONZÁLEZ Yuste, José Luis. (2000). "Variables de la Educación en Comunicación". En Pérez Tornero, José Manuel (comp). Comunicación y educación en la sociedad de la información, nuevos lenguajes y conciencia crítica. Paidós Comunicación, Barcelona.
- GOETZ, L.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Edit. Morata, Madrid, España.
- GUERRA Mendoza, Marcelino y Rivera Ferreiro, Lucía. (2005) "Retos de la Educación Preescolar Obligatoria en México: La Transformación del Modelo de Supervisión Escolar." En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 3, No. 1. Pags. 503-511. URL: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf. (Consulta: Enero de 2007).
- HERNÁNDEZ, Fernando; Sancho, Juana María.(2002). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós, papeles de pedagogía. 1ª reimpresión. México.
- HUERTAS, Juan Antonio. (2002) "Cultura del profesor y modos de motivar: a la búsqueda de una gramática de los motivos". En Ignacio Pozo, Juan y Monereo, Carles (Coord.) El Aprendizaje Estratégico. Aula XXI, Santillana. España.
- INEGI, estadísticas por tema: educación, trabajo, hogares y familia. URL: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mhogo1&c=3299>). (Consulta: enero de 2007).
- JUÁREZ Hernández, Clotilde, et.al. (2005) Hacia un nuevo paradigma de la evaluación de la calidad de la educación preescolar en México. UPN. En Revista Contexto Educativo No. 36, año VI. URL: <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/nota-01.htm>. (Consulta: Enero de 2007).
- KLINGLER, Cynthia y VADILLO, Gadalupe. (2004) Psicología Cognitiva: estrategias en la práctica docente. Edit. Mc Graw Hill. México.

- LA TORRE, Antonio (2005). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Edit. Graó, Barcelona.
- LOZANO Rendón, José Carlos. (1996). Teoría e investigación de la comunicación de masas. Longman de México Editores. México
- MACOTELO Flores, Silvia; Flores Macías, Rosa del Carmen; Seda Santana, Ileana. (2001). “Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro”. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. En Revista Iberoamericana de Educación. URL: www.rieoei.org/deloslectores/106Macotella.PDF. (Consulta: Enero de 2007).
- MARKS Greenfield, Patricia (1985). El niño y los medios de comunicación, los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores. Ediciones Morata. Madrid.
- MARTINEZ-de-Toda y Terrero, José.(1999) Las seis dimensiones en la educación para los medios (Metodología de Evaluación). Universidad Gregoriana, Italia. URL: www.eca.usp.br/associa/alaic/Congreso1999/9gt/JosemartinezToda.rtf. (Consulta: Octubre de 2005).
- MARTÍNEZ Salanova Sánchez, Enrique. (2005) “Ciudadanos y pantallas: pasividad o responsabilidad”. Comunicar 25, 2005, Revista Científica de Comunicación y Educación. Ed. Grupo Comunicar. p. 161-166
- MARTÍ, Eduardo (2002). “Metacognición y estrategias de aprendizaje”, en Ignacio Pozo, Juan y Monereo, Carles (Coord). El aprendizaje estratégico. Aula XXI Santillana. España.
- MATEOS, María del Mar (2002). “Metacognición en expertos y novatos”, en Ignacio Pozo, Juan y Monereo, Carles (Coord). El aprendizaje estratégico. Aula XXI Santillana. España.
- MEDINA Gómez, Andrés (2000). “Intervención cognitiva en los procesos de comprensión”. En Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía. Coord. Juan Ruiz Carrascosa y Andrés Medina Gómez. Universidad de Jaén.

- MENDIZABAL, Nora. (2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Edit. Gedisa. España.
- MURRUETA Reyes, Marco Eduardo (2007) “Capacidad intelectual y niveles de metacognición simultánea en la teoría de la praxis,” en Jerónimo M. J.A. (2007) Aprendizaje en Red, en busca de la Comunidad Virtual, en prensa. UNAM, México.
- MORDUCHOWICKZ, Roxana.(2003) “El sentido de la educación en medios”, en Revista Iberoamericana de Educación. No. 32 ,pp.35-47
- MORDUCHOWICKZ, Roxana.(2002) A mi la tele me enseña muchas cosas: la educación en medios para alumnos de sectores populares. Buenos Aires; México, Paidós.
- OROZCO Gómez, Guillermo y Charles Creel, Mercedes (1990). Educación para la Recepción: Hacia una lectura crítica de los medios. Universidad Iberoamericana. México.
- OROZCO Gómez, Guillermo. (1991). Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio. Universidad Iberoamericana. México.
- OROZCO Gómez, Guillermo (1992). Televisión y producción de significados (tres ensayos). Universidad de Guadalajara, 2ª edición. México.
- PÉREZ Gómez (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Segunda edición. Ediciones Morata. España.
- PÉREZ Pérez, Ramón (2005). “Alfabetización en la comunicación mediática: la narrativa digital”. En Comunicar 25, 2005. Revista Científica de Comunicación y Educación. Ed. Grupo Comunicar. ISSN: 1134-3478. págs. 167-175

- PÉREZ Tornero, José Manuel (2000). “Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información”, en Pérez Tornero, José Manuel (compilador). Comunicación y educación en la sociedad de la información, nuevos lenguajes y conciencia crítica, Paidós Papeles de Comunicación.
- PÉREZ Tornero, José Manuel. (2003) El desafío educativo de la televisión, para comprender y usar el medio. 1ª. Ed. En México: Editorial Paidós Mexicana. 1ª ed. En Barcelona.
- PERKINS, David N. y Urger, Chris (2000). “Enseñar y aprender para comprender.” En Reigeluth, Charles M. Diseño de la Instrucción Teorías y Modelos. Aula S.XXI. España.
- POZO, J.I. (1996) Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.
- POZO, Juan Ignacio y Postigo Antón, Yolanda (2000). Los procedimientos como contenidos escolares. Uso estratégico de la información. Ed. Cas. Edebé. España.
- POZO, José Ignacio (2003). Adquisición de conocimiento. Ediciones Morata. Madrid.
- QUILES Cruz, Manuel, et al. (2004). Bases para la Planeación por Competencias. Trabajos Manuales Escolares. México.
- QUILES Cruz, Manuel. (2006). Antología de documentos normativos para el profesor de educación básica. Trabajos Manuales Escolares. México.
- RODRIGO, María José; Correa, Nieves.(2002) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo, Juan Ignacio; Monereo, Charles (coord). El aprendizaje estratégico, Aula XXI Santillana. Madrid.
- RODRIGUEZ Gómez, et al. (1999) Metodología de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. 2a edición. Granada.

- ROGER H. Bruning, Gregory J. Schraw, Royce R. Ronning. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Traducción Celina González. Alianza Editorial. Madrid.
- SAGASTIZABAL, Ma. de los Angeles y PERLO, Claudia. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones: como investigar en las instituciones educativas*. La Crujía, Buenos Aires.
- SACRISTÁN, Gimeno. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Edit. Morata. 2a. Edición. Madrid.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (2004) *Programa de Educación Preescolar*, México, D.F.
- SECRETARÍA de Educación Pública. (1996) *Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, D.F.
- SECRETARÍA de Educación Pública (SEP). *Competencias*, URL: http://www.competencias.sep.gob.mx/sinoedb/sinoe_principal.html. (Consulta: septiembre de 2006).
- STEYER, James P.(2004) *¿El otro padre?*. Grupo Publicitario Coma, 2ª, edición. México.
- VILA, Ignasi. (2000) “La intencionalidad, la comunicación y el lenguaje”. En Piaget y Vigotsky, *la génesis social del pensamiento*. Comps. Tryphon, Anastasia y Vonseche, Jacques. Edit. Paidós Educador, Buenos Aires.
- YUNI, José A. y Urbano, Claudio A. (1999). *Investigación etnográfica e investigación-acción*. 2ª. edición, edit. Brujas. Argentina.
- WITTRICK, Merlin C. (1997) *La investigación de la enseñanza : profesores y alumnos*. Edit. Paidós, Barcelona, España.

ANEXOS

A

ANEXO I.

CUESTIONARIO APLICADO EN LA PRIMERA FASE DE ACERCAMIENTO

Agradecemos tu colaboración en este cuestionario respecto a los medios de comunicación y en especial la televisión.

1. ¿Qué opinión tienes de los medios de comunicación en México?
2. ¿Qué opinión tienes de la televisión?
3. Algunas veces ¿ves la televisión con algún otro objetivo que no sea el entretenimiento?
4. Obtienes información a través de la televisión, ¿acostumbra contrastarla, con qué?
5. ¿Comentas la temática con alguien?
6. ¿Piensas en quién, cómo y con qué finalidad se hizo el programa?
7. ¿Consideras que se aprende de la televisión?, si tu respuesta es afirmativa, ¿qué se aprende?
8. ¿Hablas con tus alumnos de la televisión y de los medios de comunicación en general?, si tu respuesta es si ¿qué aspectos aboras?
9. ¿Qué actitud tomas al tratar el tema de los medios de comunicación o al hablar específicamente sobre la televisión?
10. ¿Tus alumnos qué te dicen?
11. ¿Utilizas los medios en la impartición de tus clases?
12. ¿Conoces o has escuchado en qué consiste la educación en medios?
13. ¿Te interesaría conocer en qué consiste?

ANEXO II.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL TALLER

Información biográfica:

Fecha de Nacimiento: _____

Formación Académica: _____ Bachillerato _____ Normal _____ Licenciatura
 _____ Posgrado Otros: _____

Años de experiencia docente: _____

Desempeño docente en Jardín de Niños: _____ Particular _____ Oficial
 _____ Ambos

Grado de preescolar que atiendes: _____

Preguntas guía:

1. ¿Qué opinión tienes de los medios de comunicación en México, y en especial de la televisión?
2. ¿De qué medios haces uso y con qué frecuencia a la semana?
 Periódico _____ Revistas _____ Radio _____ Televisión _____ Internet _____
3. ¿Cuándo ves televisión te tomas un tiempo para analizarla, si es así que aspectos consideras?
4. ¿Qué aspectos consideras para asignar credibilidad a la televisión?
5. ¿A qué problemas te enfrentas cuando tratas de tomar postura ante alguna temática, problemática social, económica, etc ?
6. ¿De qué manera influye la televisión en ti y en tu vida?
7. Si se entiende por recepción televisiva, el proceso que se realiza cuando el individuo entra en contacto con la televisión ¿qué tiene que hacer uno para ser un buen receptor?
8. ¿De qué manera consideras que la televisión influye en la educación?
9. ¿Qué consideras que se debiera hacer desde la escuela respecto a la televisión?
10. ¿Conoces qué dice el PEP 2004 respecto al estudio de los medios de comunicación?