



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLAN

LOS USOS DE LA TELEVISION EN EL AULA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA EN LA FORMACION VALORAL DEL NIÑO PREESCOLAR



SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR "COMUNICACION EN EL AULA"

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE: LICENCIADA EN PEDAGOGIA PRESENTA: MA. DEL ROCIO MANCILLAS BECERRA

278102

ASESOR: MTRO. DAVID FRAGOSO FRANCO



ACATLAN, MEXICO,

ABRIL DE 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CAPITULARIO

INTRODUCCIÓN

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. EDUCACIÓN PREESCOLAR	5
1.1.1. LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	9
1.1.2. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	10
1.1.3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL TRABAJO EN EL JARDIN DE NIÑOS	12
1.2. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR	13
1.3. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR	16

2. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1. FORMACIÓN VALORAL	28
2.1.1. FORMACIÓN	31
2.1.2. ÉTICA	32
2.1.3. VALORES	50
2.1.4. FORMACIÓN VALORAL	54
2.2. LAS TEÓRIAS CONSTRUCTIVISTAS Y EL DESARROLLO MORAL	61
2.2.1. EL DESARROLLO MORAL, SEGÚN PIAGET	67
2.2.2. KOHLBERG. LOS NIVELES DEL JUICIO MORAL	72
2.3. EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA	72

3. COMUNICACIÓN EDUCATIVA

3.1. COMUNICACIÓN	83
3.2. LA COMUNICACIÓN EN EL AULA	91
3.3. COMUNICACIÓN DE MASAS	97

4. EL IMPACTO DE LA TELEVISIÓN

4.1. LA TELEVISIÓN EN EL MUNDO	101
4.2. LA RELACIÓN NIÑOS - TELEVISIÓN	104
4.3. LA ESCUELA Y LA TELEVISIÓN	108
4.4. EL DOCENTE COMO MEDIADOR EN LA RECEPCIÓN TELEVISIVA	112
4.5. EL NIÑO COMO TELEVIDENTE	117
4.6. FUNCIÓN MEDIADORA DE LA FAMILIA EN LA RECEPCIÓN DE MENSAJES TELEVISIVOS	125

5. METODOLOGÍA	
5.1. CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA	130
5.2. CUESTIONARIO PARA NIÑOS PREESCOLARES	154
5.3. ANÁLISIS Y RELACIÓN DE LAS PREGUNTAS INCLUIDAS EN LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A NIÑOS PREESCOLARES Y A PADRES DE FAMILIA	165
6. PROPUESTA	188
CONCLUSIONES	217
BIBLIOGRAFÍA	222

INTRODUCCIÓN

DEJAD QUE OS ENSEÑEN
Hablad con los niños
Y no simplemente a los niños.
Escuchad lo que tienen que decir.
Respetar su derecho a ser escuchados.
Haced para ellos un espacio de justicia
En nuestro pueblo mundial.
Ayudadlos a ser ellos mismos
En nuestra gran familia.

Y por encima de todo,
Dejad que os enseñen
Lo que quizás vosotros ya hayáis
olvidado:
La comprensión, la paz, la fraternidad
Y, ante todo, el amor.

Kenneth Kaunda

La formación valoral se justifica por la necesidad que tenemos los seres humanos de comprometernos con determinados principios que nos sirven para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás. Están presentes en la vida cotidiana, en la familia, en la escuela, en los medios de comunicación y particularmente en la televisión.

Los valores sirven para guiar las conductas de las personas y en este caso de los niños, son el fundamento por el cual hacemos una cosa en un determinado momento.

El título del presente trabajo de investigación se refiere al uso didáctico de la televisión comercial, no a partir de contar con el aparato de televisión en el salón de clases, sino utilizar didácticamente los

mensajes que los niños reciben al estar frente al televisor, mensajes que de alguna manera los niños comentan con sus compañeros en el salón de clases.

El objetivo es diseñar estrategias didácticas vinculadas a programas y proyectos correspondientes a la Educación Preescolar, para que el docente intervenga en una serie de acciones que permitan desglosar la información que los niños reciben de los mensajes televisivos, propiciando al interior del aula el diálogo y el análisis de temas relacionados a aspectos de valores.

Es decir que el principal interés es conocer los significados que los niños le dan a sus apropiaciones televisivas a partir del análisis de mensajes televisivos, utilizando estrategias didácticas para fomentar su ser creativo, imaginativo y selectivo ante la influencia de la televisión.

El aspecto medular es utilizar didácticamente los mensajes televisivos, rescatando contenidos que se refieran a aspectos de valores, para contribuir a la formación valoral del niño preescolar, ya que los valores son contenidos que pueden ser aprendidos y que pueden ser enseñados a través del empleo de estrategias didácticas específicas.

Considero que la realización de este trabajo de investigación, es importante a partir de dos razones, la primera porque me encuentro inmersa en el ámbito de la educación preescolar y la segunda porque en mi labor como docente, me he dado cuenta de que hay una

ausencia en la interiorización de valores que se manifiesta en la interacción que establecen con otros niños de su edad y en la forma de resolver ciertas situaciones que se les presentan cotidianamente.

El trabajo de investigación se divide en una serie de capítulos. El primero de ellos abarca lo referente al marco referencial de la educación preescolar, donde se explican sus características, así como la forma de trabajo que propone el Programa de Educación Preescolar; el segundo capítulo incluye una serie de conceptos que permitan explicar la problemática de la formación valoral en el niño preescolar a partir del análisis de los mensajes televisivos que el niño recibe, además se desarrollarán una serie de elementos concernientes a la comunicación educativa y particularmente a la comunicación en el aula.

Posteriormente se describe cómo el niño se relaciona con la televisión, la función mediadora de la familia en la recepción televisiva del niño y la importancia del papel del docente como mediador de los mensajes televisivos.

En un apartado más se contempla la metodología que se empleó para sustentar una propuesta que permita atender la problemática proponiendo algunas alternativas, es decir la interpretación y el análisis de los cuestionarios que se aplicaron.

En el último capítulo se incluye una propuesta de trabajo que retoma la metodología por proyectos como lo plantea el Programa de

Educación Preescolar, para contribuir a partir de una serie de estrategias a la formación valoral del niño preescolar.

La problemática de la influencia de la televisión en la formación valoral del niño en edad preescolar, es un tema emergente en nuestro país, y si la mejor manera de abordarla no es la que se propone en este trabajo de investigación, si representa un importante interés y disposición por contribuir pedagógicamente para proponer alternativas de solución.

MARCO REFERENCIAL

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. EDUCACIÓN PREESCOLAR

En 1992, en el Programa de Educación Preescolar establecido por la SEP, se implantó en México el método de proyectos. Este método se sigue aplicando hasta la fecha.

El programa de Educación Preescolar constituye una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que pueda aplicarse en las distintas regiones del país. Entre sus principios considera el respecto a la necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

El artículo Tercero Constitucional señala que la educación que se imparta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano; es decir, propone el desarrollo armónico del individuo. Por otra parte señala la convivencia humana como la expresión social del desarrollo armónico.

En el jardín de niños, primer nivel del sistema educativo nacional, se da el inicio escolar de una vida social inspirada en los valores de identidad nacional, democracia, justicia e independencia, y los cambios que se pretenden para una educación moderna han de realizarse considerando estos valores.

FEDERALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 1993

Cabe precisar que en marzo de 1993 se reformó el artículo 3o. constitucional; su párrafo inicial dice: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias..."

Esta disposición estableció constitucionalmente el derecho a la educación. El estado impartirá educación básica pero de ella sólo son obligatorias la primaria y la secundaria; no así la educación preescolar.

Por lo que se refiere a los planes y programas de estudio, corresponde al Ejecutivo Federal de terminar la primaria, secundaria y normal para toda la República, pero no los de preescolar, según se desprende de la fracción III de dicho artículo.

Sobre esas bases constitucionales, la Ley General de Educación, en vigor desde el 14 de julio de 1993, puntualiza la obligación del Estado de "prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se prestarán en el marco de federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la fundación social educativa establecida en la presente ley".¹

¹ Ley General de Educación, SEP, 1993, p. 50

De acuerdo con lo dispuesto en el capítulo II de la Ley, dedicado al federalismo educativo, la autoridad federal no tienen como atribución determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar para toda la República, según se desprende del artículo 12, fracción I, ya que esto corresponde a las autoridades educativas locales, es decir "al ejecutivo de cada uno de los estados de la Federación..."

De acuerdo con lo establecido en el artículo 14, fracción II, determinar y formular planes y programas de estudio para la educación preescolar es atribución concurrente con la Federación y de las autoridades educativas locales.

En cuanto al Distrito Federal (artículo 16) las atribuciones relativas a la educación básica, incluyendo la preescolar, corresponden al gobierno del Distrito Federal.

Por último, el artículo 37 de la Ley que venimos comentando determina que "la educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. La educación preescolar no constituye requisito previo a la primaria". En otras palabras, si bien la educación preescolar forma parte de la educación básica, no constituye requisito previo para la misma; esto significa que los niños pueden iniciar su escolaridad por preescolar o por primaria, según las condiciones imperantes en su contexto económico social.

Sería deseable que la educación preescolar llegará a ser el inicio formal de la educación básica, sin excepciones y, por lo tanto, su incremento cuantitativo.

“GUÍA PARA LA PLANEACIÓN DOCENTE” 1998-1999

Al comenzar el año escolar 1998-1999 en la educación preescolar se otorga especial atención a la planeación, entendida como un instrumento en el que se:

- * Definen los logros que deberán alcanzar los alumnos.
- * Prevén la tareas y los recursos necesarios, y
- * Ordenan las actividades en el tiempo.

Esta planeación la efectúa el personal docente en cada jardín de niños; en la Guía para la Planeación Docente, elaborada con el fin de avanzar hacia el fortalecimiento de la planeación, se presentan además de otros aspectos, los siguientes:

- * “Los propósitos y los contenidos propuestos para la educación preescolar” y,
- * “Las orientaciones didácticas que permiten al personal docente diseñar un ambiente para el aprendizaje”.

1.1.1 LOS PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Definen las “competencias” que son conceptualizadas como el conjunto de habilidades y actitudes que los niños y las niñas adquieren al asistir al jardín de niños.

En el documento citado se puntualiza que;

“Habilidad se refiere a la capacidad para realizar una tarea como base en el conocimiento y la experiencia”.

“Actitud es la tendencia a comportarse de cierta manera”

Ambas constituyen maneras de pensar y actuar que se adquieren a partir de la experiencia social del sujeto, es decir, de la influencia de otros.

En la conformación de las habilidades y las actitudes intervienen aspectos afectivos y cognitivos. Para adquirirlas, debe contener tres elementos: “el primero, de naturaleza biológica y los otros dos de índole sociocultural: los conocimientos y las prácticas habituales”.

Las primeras son “un conjunto de saberes sociales cuya apropiación consciente permitirá consolidar una habilidad o actitud”.

Las prácticas habituales son lo que los educandos “deben hacer cotidianamente en el jardín de niños a través de diversas actividades

en la que ponen en juego los conocimientos adquiridos, las relaciones, las confrontaciones y los descubrimientos”.

La intervención pedagógica de la educadora se concreta en los conocimientos y las prácticas habituales, ya que “Los transforma en experiencias de aprendizaje” que permitirán a los educandos alcanzar los propósitos de la educación preescolar enumerados y descritos en la Guía, y que son propuestos “como antecedente de aquellos que la población infantil habrá de alcanzar en los primeros grados de la educación primaria”. En esta forma se busca articular los dos niveles iniciales de la educación básica.

1.1.2. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

Son el qué enseña; conocimientos “valiosos socialmente que se constituyen en medios que permiten a los niños adquirir las habilidades y actitudes que conforman los propósitos de la educación preescolar.

La Guía destaca que los conocimientos posibilitan una mayor y mejor comprensión de la realidad y son útiles a los preescolares para realizar las actividades de la vida cotidiana por lo que no son un fin en sí mismos, no son un cúmulo de información, ni son temas que se deben tratar obligatoriamente.

“Un contenido se asimila cuando se actúa para aprender y lo aprendido se aplica cotidianamente”.

Los contenidos están organizados en tres hábitos de experiencia:

- * “Yo y los otros”.
- * “La naturaleza, la ciencia y la tecnología”.
- * “La comunicación y la representación”.

La asimilación de los contenidos, dice la Guía, requiere de la ayuda de la educadora y puntualiza que cada contenido debe ser válido, significativo y adecuado; es valioso si sirve para que los niños y las niñas adquieran las habilidades y actitudes a las que se refieren los propósitos; será significativo si parte de la realidad, y tienen sentido para ellos y será adecuado si parte de lo que conoce y requieren conocen.

Especifica que, para abordar los diversos contenidos es necesario considerar:

- ⇒ Los propósitos que se pretenden lograr.
- ⇒ El orden en que son abordados, con el fin de iniciar con los más cercanos a los niños y las niñas, a su familia, a su escuela, y después, a su comunidad.

Precisa varios aspectos que interesan para nuestro propósito:

- * Los contenidos no tienen una secuencia única.
- * No hay contenidos que sean únicamente para determinado propósito.

- * No están sujetos a fechas que conmemoran o a eventos que ocurren durante el ciclo escolar.
- * Un mismo contenido puede abordarse tantas veces como actitudes o habilidades se pretenda favorecer.
- * No necesariamente deben agotarse todos los aspectos de un contenido determinado.
- * La elección de contenidos es responsabilidad de la educadora y la hará a partir de la identificación de las posibilidades del grupo y de consultar a los educandos.
- * El aprendizaje de los contenidos debe darse a través de las actividades organizadas, lógicas entre sí y con la realidad, con sentido para los educandos.

1.1.3. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA EL TRABAJO EN EL JARDÍN DE NIÑOS

La Guía reconoce que la docente es la protagonista del hecho educativo ya que es ella quien organizará el proceso de enseñanza para que los niños y las niñas aprendan.

Su intervención pedagógica es necesaria para que se logren los propósitos de la educación preescolar; en otras palabras la intervención pedagógica es la enseñanza.

Es la ayuda de otra persona más capaz para que el niño y la niña realicen, con ella, lo que posteriormente podrán hacer solos. La ayuda se brinda al crear un ambiente para que se produzca el aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje está conformado por:

- Condiciones físicas, que implican organizar el tiempo y el espacio escolares para producir el aprendizaje.
- Tareas definidas, consistentes en organizar actividades de enseñanza - aprendizaje activas, ordenadas secuenciales y estructuradas, diseñadas y planeadas por la docente, las cuales habrán de realizar los niños, las niñas y la muestra para alcanzar los propósitos educativos, y
- Comunicación, que en el jardín de niños es un espacio en donde debe alentarse a los alumnos y alumnas a que utilicen y enriquezcan su lenguaje para comprender y ser comprendidos.

1.2. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR

A medida que el niño crece, su medio natural y social se desarrolla y rebasa los límites de la familia y del hogar. Las experiencias y relaciones se hacen más ricas y diversas en todos los sentidos por los afectos de las personas que antes no conocía, por los ámbitos de la sociedad y de la naturaleza que va conociendo, su ingreso a la escuela entre otros. Si bien el núcleo afectivo sigue siendo su padre, su madre y hermanos, todo ese mundo exterior de personas, situaciones y fenómenos que se le presentan, pasa a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de tocar, explorar, conocer.

Es así como se va construyendo el conocimiento. El desarrollo de la inteligencia tiene, por su parte, una dinámica específica que no está desligada de los afectos. El conocimiento no es ajeno a la realidad de cada individuo. Está condicionado por las personas, situaciones y experiencias del entorno. Esto explica en parte las diferencias entre un niño y otro, entre personas de grupos sociales y cultura distintas.

En sus primeros años el niño se aproxima a la realidad sin diferenciar entre cosas, personas y situaciones. De alguna manera todo es parte de todo, todo se relaciona entre sí; él mismo no puede diferenciarse totalmente de otras personas. Esa especie de confusión, o forma global y no analítica de concebir la realidad exterior y relacionarse con ella, se extiende todavía más allá de la edad del preescolar. Se va desarrollando en estructuras de conocimiento de la realidad con elementos cada vez más diferenciados y susceptibles de ser conocidos y analizados.

De igual manera se van desarrollando las nociones de tiempo y espacio. Estas no existen por sí mismas, sino en función de las experiencias personales. Algunas situaciones de la vida del niño, como reunirse con los seres que ama o que le provocan ansiedad, ocurren regularmente en un mismo tiempo y lugar; otros suceden eventualmente y son importantes en sí mismas.

La memoria y evocación de los hechos es un referente constante del tiempo y lugar, mediante el cual el niño relaciona lo que vive

cotidianamente, asociado a la significación dada por sus relaciones con otras personas.

El acercamiento del niño a su realidad y el deseo de comprenderla y hacerla suya, ocurre a través del juego, que es el lenguaje que mejor maneja. No podríamos dejar de lado su cuerpo, cuerpo que habla y que ha sido desde siempre su principal instrumento, un detector real de lo que ocurre fuera y dentro de sí, y que contiene un potencial de respuestas y sensaciones de placer y dolor que marcan la dirección de sus acciones.

Entre las características del niño en edad preescolar se señalan las siguientes:

- ⇒ El niño preescolar expresa a través de distintas formas, una intensa búsqueda personal de satisfacciones corporales e intelectuales.
- ⇒ Tiene un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar, explorar, tanto con el cuerpo como a través de la lengua hablada.
- ⇒ Toda actividad que el niño realiza implica pensamientos y afectos, siendo particularmente notable su necesidad de desplazamiento físico.
- ⇒ Sus relaciones más significativas se dan con las personas que lo rodean, de quienes demanda un constante reconocimiento, apoyo y cariño.

- ⇒ El niño no sólo es gracioso y tierno, también tiene impulsos agresivos y violentos. Se enfrenta, reta, necesita pelear y medir su fuerza; es competitivo. Negar estos rasgos implica el riesgo de que se expresen en formas incontrolables. Más bien se requiere proporcionar una amplia gama de actividades y juegos que permitan traducir esos impulsos en creaciones.
- ⇒ El niño desde su nacimiento tiene impulsos sexuales y más tarde experimentará curiosidad por saber en relación con esto.
- ⇒ Estos y otros rasgos se manifiestan a través del juego, el lenguaje y la creatividad. Es así como el niño expresa, plena y sensiblemente, sus ideas, pensamientos, impulsos y emociones.

1.3. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

LOS PROYECTOS

Organización del programa por proyectos.

Se ha elegido el método de proyectos como estructura operativa del programa, con el fin de responder al principio de globalización. Para lograr una mejor implementación de este método será necesario:

Definir los proyectos a partir de fuentes de experiencia del niño, que aportan elementos significativos relacionados con su medio natural y social.

Consolidar una organización de juegos y actividades que en forma globalizada y con cierta especificidad al mismo tiempo responda a los aspectos del desarrollo afectivo, intelectual, físico y social del niño. Para este fin se proponen los bloques de juegos y actividades: de sensibilidad, de relación con la naturaleza, matemáticas y relacionados con el lenguaje.

Organizar el desarrollo de las actividades de tal manera que favorezcan formas de cooperación e interacción entre los niños, y con los espacios y materiales.

Considerar la organización y ambiente de aula, así como de las distintas áreas del jardín de niños y fuera del mismo, como recursos flexibles, tanto para las actividades de los proyectos como para juegos libres.

Dar un lugar de primera importancia al juego, la creatividad y la expresión libre del niño durante las actividades cotidianas, como fuente de experiencias diversas para su aprendizaje y desarrollo en general.

Respetar el derecho a la diferencia de cada niño en cualquiera de sus manifestaciones: en la particularidad de sus ideas, en sus modos de ser y de hacer las cosas; en los errores de diversa índole que producen, los cuales pueden ser fuentes de reflexión y análisis para considerar otros puntos de vista.

Incorporar progresivamente a los niños en algunos aspectos de la planeación y organización del trabajo, lo cual implica distintas formas de participación.

Considerar la función del docente como guía, promotor, orientador y coordinador del proceso educativo y, de manera muy importante, como ese referente afectivo a quien el niño transfiere sus sentimientos más profundas.

Por último cabe señalar que la verdadera dimensión de un programa la constituye al hacer concreto de cada docente con su grupo. En este sentido la comprensión que los maestros tengan de esta propuesta y el apoyo que le brinden con su experiencia y creatividad, constituyen los elementos centrales de su validez y riqueza.

Entre los principios que fundamentan el Programa de Preescolar, el de globalización es uno de los más importantes y constituye la base de la práctica docente.

La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro. Así mismo, el niño se relaciona con su entorno natural y social desde una perspectiva totalizadora, en la cual la realidad se le presenta en forma global. Paulatinamente va diferenciándose del medio y distinguiendo los diversos elementos de la realidad en el proceso de constituirse como sujeto.

Todas estas ideas han permitido conformar, en el plano educativo, una propuesta organizativa y metodológica para el presente programa a través de la estructuración por proyectos. Esta propuesta ha permitido en la teoría y en la práctica educativas elaborar alternativas que brindan otra dinámica al trabajo escolar, al considerar la utilización del espacio, mobiliario y material, e incluso el tiempo, con criterios de flexibilidad.

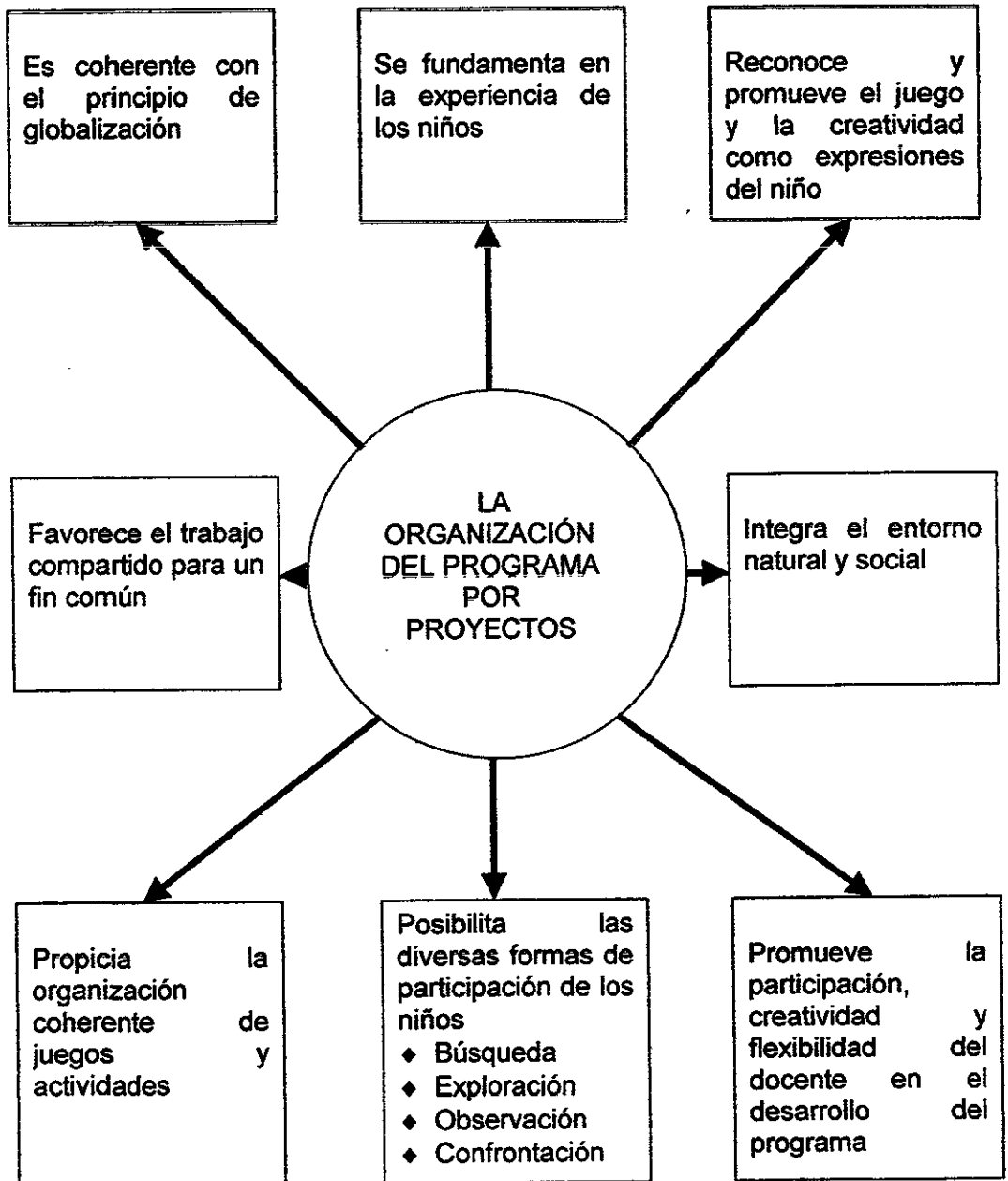
¿Qué son los proyectos?

Trabajar por proyectos es planear juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

“El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos”².

² Programa de Educación Preescolar, SEP, 1992, p. 13

Características:



Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferentes, pero siempre implica acciones y actividades relacionadas entre sí, que adquieren su sentido tanto por vincularse con los intereses y características de los niños, como por su ubicación en el proyecto. Buscar materiales, escribir, dibujar, representar, etc., son actividades individuales pero que están ligadas entre sí.

El hecho de que sea una realización de diferente duración, complejidad y alcances, esta dado también por las posibilidades y limitaciones de los niños, lo cual tiene que ver con su edad, desarrollo, la región donde viven, etc.

El proyecto que implica previsión y toma de conciencia del tiempo a través de distintas situaciones; por ejemplo, cuando se dice “mañana buscaremos...”, “ayer hicimos...”, “el plan de trabajo dice que el lunes...”, se logra que el niño recuerde momentos vividos y tenga presente la sucesión de hechos que integrará por medio de la experiencia, las tareas y juegos diversos.

El proyecto tiene una organización. Desde el inicio del proyecto los niños y el docente planean grandes pasos a seguir y determinar posibles tareas para lograr determinado objetivo (qué materiales se requieren y quiénes pueden conseguirlos, organizarse). Esta organización del tiempo y las actividades no será rígida, sino que estará abierta a las aportaciones de todo el grupo y requerirá, en forma permanente, la coordinación y orientación del docente.

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. En cada una de ellas el docente deberá estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando en forma paulatina. Se trata de un aprendizaje de fundamental importancia para la vida futura de los niños como seres responsables, seguros y solidarios. En tanto estos aprendizajes se van desarrollando, el docente tendrá un papel más activo en cada una de las etapas del proyecto.

El trabajo grupal adquiere especial interés, dado que se trata de una empresa concebida por todos y cuya realización requiere, también, del trabajo en pequeños grupos y, en algunos momentos, del grupo entero.

Los Proyectos de Trabajo se refieren a una concepción constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza, y a un enfoque globalizador de los conocimientos escolares.

Trabajar por proyectos es plantear juegos y actividades que responden a las necesidades e intereses del desarrollo integral del niño.

El desarrollo de un proyecto comprende diferentes etapas:

- 1) Surgimiento del proyecto
- 2) Elección del proyecto
- 3) Planeación del proyecto
- 4) Realización del proyecto

5) Evaluación

En cada una de ellas el docente deberá estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren, las cuales se irán dando en forma paulatina. Se trata de un aprendizaje de fundamental importancia para la vida futura de los niños como seres responsables, seguros y solidarios.

En tanto estos aprendizajes se van desarrollando, el docente tendrá un papel más activo en cada una de las etapas del proyecto.

En el esquema siguiente se intenta dar una visión integrada de las distintas etapas del proyecto.

La primera abarca una serie de actividades libres o sugeridas, durante las cuales pueden ser detectados intereses de los niños. Así va surgiendo entre los niños y docente el proyecto; luego se va definiendo hasta llegar entre todos a la elección del mismo, con un nombre determinado. A partir de ese momento se inicia su planeación general.

La segunda etapa es la realización o desarrollo del proyecto; está conformada por distintos juegos y actividades que tanto niños como educadora proponen a largo del mismo. La duración de esta segunda etapa es imprescindible y dependerá de los distintos caminos que tome un proyecto hasta llegar a lo que niños y docente decidan como culminación o fin del mismo.

La tercer etapa consiste fundamentalmente en la autoevaluación de los resultados del proyecto realizado, así como de las dificultades y vivencias que les sirvan de base para futuros proyectos.

Etapas y orientaciones generales del proyecto

Los niños/as	El docente
A algunos proyectos pueden elegirse a partir de:	Escucha
❖ Juegos y pasatiempos libres de los niños (dramatizaciones, lectura, construcciones, etc.).	PRIMERA ETAPA Observa
❖ Observaciones y actividades libres grupales (visitas a centros de trabajo, excursiones, etc.)	Escucha
❖ Sucesos imprevistos (una tormenta, llegada de un circo, etc.)	SURGIMIENTO DEL PROYECTO Sugiere
❖ Experiencias individuales de los niños (temas que comentan)	No impone
❖ Alternativas sugeridas por el docente	
❖ Actividades comunes a toda la escuela (fiestas patrias, día de la primavera, etc.)	ELECCIÓN DEL PROYECTO
❖ Tradiciones y fiestas de la comunidad (día de muertos, día de reyes, etc.)	
	PLANEACIÓN GENERAL DEL PROYECTO
Proponen lo que van a hacer y plantea las primeras	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Escucha ❖ Observa ❖ Analiza la viabilidad del proyecto ❖ Propone alternativas
Representan los planes del proyecto con dibujos, recortes, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Orienta la presentación gráfica ❖ Realiza la planeación general del proyecto

<p>Los niños/as Trabajan en equipos Colaboran en la realización de actividades complejas Exploran, experimentan (materiales, formas de usarlos, expresiones verbales, artísticas, etc.</p>	SEGUNDA ETAPA	<p>El docente Organiza al grupo Observa</p>
<p>Comparan (materiales, formas de trabajo, propuestas, etc.)</p>	REALIZACIÓN DEL PROYECTO	<p>No da modelos Sugiere Orienta en la invención de sus formas Orienta Prevé y sugiere acciones atendiendo a sus juegos y actividades Promueve la reflexión sobre las decisiones y acciones</p>
<p>Discuten y argumentan</p>	<p>Actividades y juegos con significación para los niños en el contexto del proyecto.</p>	<p>Ayuda en la solución de problemas Aconseja "técnicamente" a los niños (cómo usar un material, etc.)</p>
<p>Los niños/as Comparan planeación y realizaciones Narran y comentan experiencias Cuentan y consideran sus experiencias</p>	TERCERA ETAPA	<p>El docente Guía la reflexión sobre los resultados Observa Escucha Promueve la reflexión sobre las acciones realizadas obstáculos, logros y preferencias.</p>
<p>Consideran otras posibles vías de acción Dramatizan situaciones.</p>	<p>Culminación Autoevaluación grupal</p>	

CONTEXTUALIZACIÓN

El 25 de agosto de 1994 surge la idea de llevar a cabo el proyecto de establecer un Centro Educativo dedicado a impartir educación preescolar a niños entre los 4 y 6 años de edad, proyecto que es llevado a cabo por el Lic. Martín Baltazar Román Liévano quien funge como Director del plantel.

Formalmente el centro educativo mencionado lleva por nombre Centro Educativo "Rehilete", ubicado en Calle Pedro Moreno No. 51-A, Col. Benito Juárez, Municipio de Tultitlán, Edo. de México.g

EL Centro Educativo cuenta con dos grupos, uno de ellos corresponde al 2º. Grado de preescolar y esta integrado por 10 alumnos, el otro grupo que corresponde al 3er. grado está integrado por 28 alumnos.

En el plantel laboran dos profesoras, la primera tiene a su cargo el grupo de 2º año y cuenta con estudios de nivel técnico, la segunda tiene a su cargo el grupo de 3er. año y tiene estudios de nivel profesional.

En cuanto a la extensión del centro, cuenta con aproximadamente 90 m2., en esta área se encuentran ubicadas tres aulas, en dos de ellas se trabaja con los grupos y la última se destinó para ubicar la Dirección.

El plantel tiene un patio para juegos y en general cuenta con todos los servicios como sanitarios, agua potable, drenaje, energía eléctrica, etc.

La inquietud de establecer el Centro Educativo Rehilete parte principalmente de dos motivos, uno de ellos es contribuir al impulso de la educación preescolar ofreciendo a la comunidad una opción más en el rubro de la educación en su etapa inicial y el otro crear una fuente de empleo.

El trabajo se basa en los Planes y Programas de la Dirección General de Educación Preescolar de la SEP, que constituyen una propuesta de trabajo para los docentes, con flexibilidad suficiente para que puedan aplicarse en las distintas regiones del país.

Entre sus principios considera el respeto a las necesidades e intereses de los niños, así como a su capacidad de expresión y juego, favoreciendo su proceso de socialización.

También se retoman otro tipo de materiales como por ejemplo los textos que edita Editorial Trillas correspondientes al nivel preescolar, materiales didácticos, materiales elaborados por los profesores, etc.

Las características socioeconómicas de los Padres de Familia que tienen inscritos a sus hijos en este Centro Educativo son de tipo de la clase media y media baja. La ocupación del padre de familia en general se ubica en los puestos de obrero o empleado.

MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

2.1. FORMACIÓN VALORAL

2.1.1. FORMACIÓN

La televisión, se ha convertido en el fenómeno más impresionante de la historia de la humanidad, es la práctica para la que menos se prepara a la persona.

Hoy es la televisión la que se ha convertido en un medio privilegiado de penetración cultural, de socialización, de formación de las conciencias, de transmisión de ideologías y valores. Por esto sorprende que la institución escolar no sólo se haya dejado arrebatar la hegemonía en la educación sino que asuma un papel pasivo al proceso de penetración de la cultura audiovisual sin ofrecer siquiera a las nuevas generaciones pautas de interpretación y de análisis crítico.

La televisión, produce sus mayores efectos socializadores en las capas sociales y culturales más débiles; los niños son los más vulnerables a la influencia del medio televisivo. Aunado a lo anterior la falta de educación incrementa el riesgo de manipulación; ante todo porque, a menos educación más ocio, y por tanto, más tiempo de exposición al medio, no olvidemos que la televisión forma parte de la cotidianidad del niño.

En definitiva, sólo la formación puede garantizar una actitud crítica necesaria para una utilización enriquecedora del medio, es decir, que

a partir de la formación del niño sea capaz de analizar y seleccionar programación televisiva que repercutirá de manera importante en su recepción televisiva.

Es muy importante entender que la formación será posible sólo a partir de la intervención del docente considerando la formación como “un proceso que inicia desde los primeros años escolares del niño mediante el cual éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas”.³

Formar para la reflexión crítica de programas televisivos y en consecuencia los mensajes que emite, supone ayudar al alumno a tomar distancias respecto a comprender el sentido de las informaciones televisivas, y sobre todo ser capaz de establecer relaciones coherentes y críticas entre lo que aparece en la pantalla y la realidad del mundo fuera de ella.

“Cualquier programa provoca en el receptor reacciones de toda índole; emotivas, ideológicas, éticas, estéticas. Si siente compasión, es por alguien. Todos estos sentimientos son el resultado de un encuentro, de una interacción entre dos realidades, el espectador y el discurso. Y estos sentimientos revelan una manera de entender el medio y una manera de entender la realidad”.⁴

La reforma educativa fija la competencia comunicativa como una de los fines de la educación. En una sociedad en la que la comunicación audiovisual se ha convertido en la hegemonía, no habrá competencia comunicativa si no se dominan los códigos de la expresión

³ Anzaldúa Arce, Raúl E., Los imaginarios de la formación docente, en *Pedagogía*, Vol. 11, No. 9, 1996

⁴ Ferrés, Joan, *Televisión y educación*, p. 107

audiovisual. La idea es que los alumnos sean capaces no sólo de comprenderlos a fondo, sino también de expresarse mediante ellos. De lo contrario, se los condena a simples receptores pasivos y acríticos.

El niño tiene la curiosidad innata de saber cómo están hechas las cosas, esta curiosidad infantil puede ser aprovechada para iniciar a los alumnos en el conocimiento de la televisión, de sus mecanismos internos, de su sistema de producción. Conocer como se realizan los programas o cómo se hacen algunos trucos les ayudará a desmistificar al medio, a tomar distancias respecto a él, a adoptar ante él una actitud más madura.

La interacción que el espectador establece con la televisión es diferente en un niño y en un adulto. El adulto confronta lo que ve con sus experiencias previas, con su ideología, con sus valores asumidos, con sus expectativas. El niño en cambio, apenas tienen experiencias previas. Apenas a asumido valores.

El juego de interrelaciones se desarrolla en un terreno mucho más vulnerable. El docente puede, mediante la formación, preparar el contexto en el que se reciban recepciones televisivas de tal manera que se preparé una adecuada interpretación de las mismas.

Partir de que será más motivador para los alumnos y tendrá el valor educativo de introducir al aula elementos de reflexión crítica en un tipo

de imágenes que habitualmente contemplan de manera fascinada y acrítica.

2.1.2 ETICA

El hombre no sólo se enfrenta al mundo para conocerlo, para modificarlo, sino que también lo hace objeto de una valoración. Siente la realidad como bella o fea, como buena o mala, como agradable o penosa, etc.

La importancia de los valores en la ética y en general, en la vida humana, es decisiva. Los valores en cuanto directrices para la conducta, tanto individual como social, su sentido y finalidad. La disciplina que se encarga de estudiar los valores es la axiología.

La ética encuentra su objeto de reflexión en el área cultural llamada moral. El objetivo que le corresponde a la ética en cuanto disciplina filosófica es esclarecer, reflexionar, fundamentar esta experiencia humana que es la moral. La moral ha sido y seguirá siendo, una de las creaciones genuinas del hombre.

Desde que la sociedad se organizó en sociedades, ha tendido a crear reglas, prescripciones que regulen su comportamiento, dando lugar a la moral. Frente a este fenómeno humano, la tarea de la ética consiste en explicar su razón de ser, sus orígenes, el sentido de su evolución. Una de las características de la ética como disciplina filosófica, que la coloca como una ciencia peculiar, es su referencia al hombre.

Ética proviene de la raíz griega *ethos*, que significa costumbre, y moral proviene de la raíz latina *mor moris* que quiere decir lo mismo.

“Ética es la ciencia filosófica encargada de estudiar o reflexionar sobre la moral. Pero como la moral tiene un carácter humano y social, puede ampliarse esta definición, diciendo: La ética es la disciplina que estudia el comportamiento moral del hombre en sociedad”.⁵

Características de la ética:

- La ética es una rama o parte de la filosofía.
- Su campo de investigación es la moral.
- El fenómeno moral es una creación exclusiva del hombre.
- La moral es eminentemente social, puesto que rige o regula la vida del hombre en sociedad.

“La moral es un sistema de normas, reglas o deberes que regulan las acciones de los hombres entre sí”.⁶

2.1.3. VALORES

Nuestro tiempo parece ser un tiempo de valores. Este es un tema que hace treinta años sólo lo trataban algunos filósofos; entonces era un tema poco socorrido, en cambio, en nuestros días ha tomado un papel preponderante en diferentes ámbitos educativos, y se ha convertido en un tema de amplia divulgación.

⁵ Escobar Valenzuela, Gustavo, Ética: Introducción a su problemática y su historia, 1994

⁶ Escobar Valenzuela, Gustavo, *op cit.*, p 61

Educar sin valores no es posible, porque sería pensar en una educación que no educara, que no promoviera cambios en el hombre, que no lo preparará para la vida, ya que la educación necesariamente se realiza en una interacción de personas en la que una educa y la otra es educada. El docente en su acción educativa le ofrece al alumno una serie de motivos de valores, para que actúe y se comporte de una determinada manera; la educación promueve el desarrollo de la persona que se realiza en razón de un fin, que se le presenta atractivo, agradable y bueno.

Cualquier valor en el que podamos pensar, como es el económico, el ético, el moral y el religioso, etc., se hace presente en la vida del hombre mediante algún proceso educativo. Los valores adquieren un sentido solamente en la persona que tiene la educación apropiada, es decir, en la que se han cultivado dichos valores.

Todo valor implica una educación, un desarrollo cultural que determina y resalta aquellas cualidades de las cosas que le van a permitir al hombre conocerlas, fijarse e interesarse en ellas y reconocerlas como valiosas.

Es un sin sentido pensar en los valores como algo ajeno a la vida humana porque el hombre es el que valora desde una comunidad, de acuerdo con las condiciones culturales que hacen mirar un valor como tal, ya que no puede captarse en sí mismo de manera independiente, autónoma y desliga de un contexto determinado; no es posible

pensarlo sino hay una valoración, sino existe un sujeto que aprecie dicho valor.

El hombre es un ser que se desarrolla en una cultura, y difícilmente podemos hablar de algo humano que no sea cultural. En la cultura realiza el aprendizaje de aquello que le es conveniente, al conocer las necesidades, los intereses, las preferencias y los bienes de dicha comunidad, los aprende por medio de un proceso educativo por el que actualiza sus potencialidades, el hombre es educado en una determinada sociedad que cultiva sus propios valores.

La educación no se reduce a un acto, es un proceso de formación en el que el hombre actualiza sus potencialidades, al desarrollar su capacidad intelectual de analizar, de juzgar, de decidir, de memorizar; y también al desarrollar sus sentimientos y sus emociones.

Hablar de la construcción de los valores es hablar de socialización en medida ésta como el proceso por el que las personas son inducidas a asumir una serie de conocimientos, creencias, convicciones y valores extraídos del entorno social.

Toda construcción es siempre un proceso personal de interacción con la sociedad. Un proceso que se realiza inevitablemente desde construcciones previas y mediante una serie de herramientas que le han sido dadas por la propia sociedad. En el caso de la televisión, el espectador confiere sentido y valor a los signos visuales o verbales a partir de su competencia, de su conocimiento de los códigos y de sus

experiencias previas, y a partir de otros condicionamientos sociales y personales.

Actualmente, sobre todo en las zonas urbanas, las familias parecen incompetentes para educar a sus hijos, para ayudarlos a construir su basamento valoral.

Responsabilizar exclusivamente a los medios de comunicación de la formación de valores de la sociedad, sobre todo de la niñez y de la juventud equivaldría a negar el papel de la familia y de la escuela, ambas instituciones consideradas como responsables de transmitir internacionalmente tradiciones, costumbres y valores. En nuestro país numerosos pedagogos y personas responsables de la administración educativa han enfatizado la importancia de las funciones educativas de la comunidad, la escuela y la familia.

Aquí valdría la pena recordar que la educación no ha sido una acción exclusiva de la escuela. Familia, escuela, instituciones, comunidad, compartieron esta labor hasta este siglo en que paulatinamente la prensa, la radio, el cinematógrafo y la televisión se fueron involucrando en la construcción y difusión de normas, actitudes y valores, de lo que no siempre quienes la reciben son conscientes de ello.

Es momento de clarificar un concepto de valor:

“Llamamos valor a esa cualidad de las cosas por las que se reconocen como buenas. El hombre las juzga valiosas porque para él son benéficas y por lo tanto atractivas. Atracción que convierte al valor en algo deseable”.⁷

Valor es algo que vale, dice el diccionario. También se indica que un valor es la cualidad de una cosa por la que se paga algo.

El sentido común insinúa que los valores son ciertas cosas que son importantes para una persona.

Lo primero que se nota es que la definición de valor es relativa, pues depende del enfoque o punto de vista que se adopte.

Para Adam Smith, por ejemplo, el valor de un bien se fija con base en la oferta y la demanda. Esta postura del valor, vista con el lente de la economía, sin lugar a dudas no ayuda a la educación entendida como la promoción en el otro, el desarrollo de sus potencialidades humanas (conocer, pensar y valorar).

Desde la perspectiva filosófica, las interpretaciones del valor son de dos tipos: la subjetiva, que niega realidad en sí a los valores y los hace depender de la estimación personal, y la objetiva, según la cual los valores son independientes de toda apreciación individual.

⁷ Plasencia, Medardo, ¿Al hombre se le educa en valores o se educan sus acciones?, en DIDAC UIA, No 30, p 14, 1997

Esta polémica sin duda plantea serios problemas a la filosofía de la educación.

“Teniendo presente el fenómeno de la educación apoyado sobre una idea de hombre educable, me gustaría definir un valor como a lo que vale la pena dedicar la vida o parte de ella. Esta noción que hace depender los valores de la apreciación personal, plantea de forma clara un reto fundamental para la educación: ¿Cómo hacer para que el alumno decida válidamente en función de qué quiere vivir?”⁸

En síntesis, se podría decir que los valores son aquello que hacer que el hombre sea.

A una persona que no piensa por sí misma en forma crítica, los valores se le imponen desde afuera y con intereses con frecuencia ajenos a la plena realización de la persona.

La vida humana necesariamente se ordena en alguna dirección en la que se determinan los intereses, las preferencias y los valores propios del grupo. Toda acción humana implica una elección por la que el sujeto decide lo que quiere hacer, dependiendo de lo que él descubre como lo más conveniente, lo mejor para él. El valor es objeto de su interés cuando lo descubre y reconoce como valioso para él, cuando sabe que vale la pena para algo, que tiene alguna utilidad, algún bien, que lo beneficia.

Se puede enseñar a juzgar, a valorar, a reflexionar, a analizar el valor, pero esto significa que se viva el valor o bien que por haber

⁸ Rugarcía Torres, Armando, Educación en Valores, p. 91.

reflexionado ese sujeto ya viva de acuerdo con esos valores pensados.

Hace falta pasarlos al plano de la vivencia y esto no se logra sólo por la reflexión, es necesaria la experiencia en la que se forman los hábitos mediante la toma de conciencia.

El tema del valor es complejo y ha sido una discusión realizada a lo largo de la historia de la filosofía por diferentes posturas. Lo que aquí compete es determinar y explicar lo que se entiende por valor.

La vida humana es interacción, es cultura, es convivencia, es crecimiento, es coexistencia en el sentido que no existe la persona como individuo en el aislamiento. El sujeto se educa por medio del conocimiento, sino aprende no se educa; aprende y conoce de manera significativa, de manera vivencial. En la vivencia significativa aprende los valores, las cualidades de las cosas, de las acciones, lo bueno y lo conveniente para su vida y su grupo en el que convive. Aprende el valor en la acción.

Los valores suelen ser socialmente compartidos, aunque también pueden ser individuales y una persona puede valorar positivamente cosas que para otros carezcan de valor. Se valoran objetos, conductas, actitudes, rasgos psicológicos y otras muchas cosas. Se pueden valorar objetos considerados bellos, o valiosos económicamente, conductas consideradas como buenas, imitables o envidiables, rasgos de carácter o maneras de comportarse. La noción

s de incorporación relati
filosófica, se inspira en
primero se ocupo de l
ene por objeto el estudio

tienen una curiosidad
: escurridizo su estudio,
de las acciones, como e
de una relación por alg
rdad no forman parte pr
aliosos para alguien. Po
de los valores"⁹

terminan las reglas o nor
comportarse en determi

» sus primeros interca
nas y pronto empieza a e

sistema social que es
s niños sonde muchos t
s son reglas de precauc
- las cosas o respetar a
s padres comuniquen
ada norma, tendrá que
ñño no entiende inicial
veremos más adelante,
e las dicta.

9. Piaget, Jean; Moral, desarrollo y educa

“Posiblemente los valores son más difíciles de transmitir explícitamente, en parte porque los propios adultos no llegamos a ser por completo conscientes de nuestros valores. No obstante el niño tiene un medio de ir conociéndose a través de las valoraciones positivas o negativas que los demás hacen cotidianamente de su propia conducta y la de los otros.

En la familia como en la escuela, los valores que se transmiten pueden entrar en contradicción con lo que de hecho ocurre. Por ejemplo se puede insistir mucho sobre la necesidad de ayudar a los demás o de compartir las cosas, pero el sistema escolar valora mucho los resultados individuales y unos alumnos son mejor calificados que otros, lo cual tiende a que cada cual trabaje para sí y no comparta lo que ha hecho. Por estos la observación de la vida social, los modelos que se consideran valiosos colectivamente, lo que transmiten los medios de comunicación, tienen probablemente muchos más efectos sobre la transmisión de valores que las enseñanzas directas”.¹⁰

En la escuela se puede formar en valores básicos para la convivencia sin olvidar que la efectividad educativa dependerá siempre de la implicación y de la sociedad en general, así como de la colaboración de los medios de comunicación y particularmente de la televisión, cuyo enorme poder de persuasión puede llegar a modificar actitudes y hábitos.

“Los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Justamente en esta triple posibilidad reside su importancia pedagógica, por ello se puede hablar de la educación como la realización de valores y de una pedagogía de los valores. El descubrimiento, la incorporación y la realización de los valores positivos constituyen tres pilares básicos de la tarea educativa.”¹¹

¹⁰ Delval, Juan, op.cit p. 64

¹¹ Carreras, LL ; Eijo, P., et.al, Cómo educar en valores, p 19.

Los valores no son directamente observables, pero si lo son las actitudes y el respeto a las normas así como el esfuerzo para comprenderlos.

Se podría elaborar una lista interminable de valores, pero para este trabajo de investigación se han considerado diez valores que se proponen en el texto "Cómo educar en valores" de LL. Carreras, P. Eijo entre otros colaboradores.

A continuación se define cada valor, así como su interacción con otros valores, definiciones retomadas del mismo texto.

La RESPONSABILIDAD como valor

La Responsabilidad es la capacidad de sentirse obligado a dar una respuesta o a cumplir un trabajo sin presión externa alguna. Tiene dos vertientes: individual y colectiva.

Individualmente es la capacidad que tiene una persona de conocer y aceptar las consecuencias de sus actos libres y conscientes.

Colectivamente es la capacidad de influir en lo posible en las decisiones de una colectividad, al mismo tiempo que respondemos de las decisiones que se toman como grupo social en donde estamos incluidos.

Intentaremos reflexionar a nivel general sobre estos aspectos en clase.

La responsabilidad, como hemos dicho tiene una vertiente individual, por lo que intentamos responsabilizar al alumno/a de ir limpio y bien arreglado, que tenga una buena autoestima y un buen rendimiento escolar.

En la vertiente colectiva, le diremos que además de ser responsable de las decisiones que se tomen en el grupo, también tiene que responsabilizarse, junto a sus compañeros, en las tareas de clase y en el juego para que exista una buena relación.

Tienen que aprender a ser responsables de cumplir las normas que les marcan padres, profesores y comunidad donde viven, así como respetar el entorno.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA RESPONSABILIDAD

RESPONSABILIDAD

Justicia
Honradez
Sinceridad
Diálogo
Dignidad
Optimismo
Constancia
Generosidad
Esfuerzo
Respeto
Confianza
Libertad

La CONFIANZA como valor

La Confianza se manifiesta cuando la persona se siente respetada, comprendida, alentada y acogida, en el contexto de una relación dialogante y respetuosa. Se desarrolla según nuestra personalidad, pues la razón de la confianza está en lo más íntimo de nuestro ser.

Pautas para generar confianza en los alumnos:

Ser sinceros, decir la verdad aunque duela.

Ser espontáneos en pensamientos y sentimientos.

Respetarse y respetar.

Ser dialogantes.

Pactar las normas de disciplina y de convivencia con flexibilidad y tolerancia.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA CONFIANZA

CONFIANZA

Fortaleza
Colaboración
Tolerancia
Respeto
Cordialidad
Autoestima
Sinceridad
Amistad
Diálogo
Seguridad
Coherencia

La **AUTOESTIMA** como valor

La Autoestima es la percepción personal que tiene un individuo sobre sus propios méritos y actitudes, o dicho de otro modo, es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad.

Ésta se construye a partir de las personas que nos rodean, de las experiencias, vivencias y sentimientos que se producen durante todas las etapas de la vida; de aquí el aspecto variable de este valor. Las etapas más importantes para su adquisición son la infancia y la adolescencia

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES CON RESPECTO A LA AUTOESTIMA

AUTOESTIMA

Amistad
Confianza
Aprecio
Cooperación
Creatividad
Colaboración
Ayuda
Compartir

La **CREATIVIDAD** como valor

La Creatividad es la característica fundamental de aquellas personas que:

Son originales en sus ideas, hechos y producciones.

Tienen un pensamiento divergente.

Son individualistas.

Son imaginativas y curiosas

Tienen capacidad de concentración

Son flexibles.

Tienen iniciativa.

La creatividad es un potencial que todo ser humano posee y que el adulto debe saber valorar y estimular en los niños y adolescentes, mostrándose abierto y sensible tanto para descubrirla como para encauzarla.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA CREATIVIDAD

CREATIVIDAD

Concentración
Curiosidad
Autoestima
Iniciativa
Inconformismo
Independencia
Originalidad
Flexibilidad
Imaginación
Personalismo

La **PAZ** como valor

El concepto de Paz es muy subjetivo y con variedad de significados.

Para homogeneizar el presente valor haremos la distinción entre paz interna y paz externa.

Paz interna: Es la paz del sujeto. La persona que goza de ella se caracteriza por poseer un equilibrio psíquico, sentimientos altruistas, ausencia de conflictos entre su corazón y su mente, etc.

Paz externa: Es decir, la paz del "objeto". Esta paz es aquella que recae sobre un fenómeno cultural, jurídico, político y social.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA PAZ

PAZ

Justicia
Cooperación
Sinceridad
Armonía
Ayuda
Buen entendimiento
Aceptación de los demás
Bondad
Respeto
Amistad
Autenticidad

La **AMISTAD** como valor

La Amistad, se puede definir como un afecto personal puro y desinteresado, ordinariamente recíproco, que nace y se fortalece con el trato.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA AMISTAD

AMISTAD

Sinceridad
Generosidad
Donación
Altruismo
Afecto
Comprensión
Compañerismo
Colaboración
Respeto
Cooperación

El RESPETO como valor

El Respeto es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona. Podemos decir también que es el sentimiento que lleva a reconocer los derechos y la dignidad de otro.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES CON EL RESPETO

RESPETO

Sinceridad
Amabilidad
Aprecio
Autoestima
Comprensión
Humanidad

La **JUSTICIA** como valor

Tanto la Justicia como la injusticia se descubren en la simple convivencia.

Clásica es la definición de la justicia como "Actitud moral o voluntad decidida de dar a cada uno lo que es suyo". Ese "cada uno" es la parte fundamental de la justicia, es la primera consecuencia que nos lleva a ver la justicia con relación a otro.

La justicia es un valor que supone, siempre, al menos otra persona a quien debe respetarse. Es la virtud de la equidad, de la medida, de la igualdad y el orden.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA JUSTICIA

JUSTICIA

Respeto mutuo
Cooperación
Tolerancia
Reconocimiento
Imparcialidad
Honradez

La **COOPERACIÓN** como valor

La Cooperación se puede definir como la acción que se realiza juntamente con otro u otros individuos para conseguir un mismo fin.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO A LA COOPERACIÓN

COOPERACIÓN

Ayuda
Compañerismo
Colaboración
Amistad
Generosidad
Imaginación
Amenabilidad
Respeto
Solidaridad

El **COMPARTIR** como valor

En resumen, compartir es:

Dar y saber recibir;

Ofrecer y aceptar a las personas,

Manifestar y comprender ideas y sentimientos;

Cooperar en actividades y admitir cooperación;

Ser solidario con todos sin prejuicios;

Sentirse corresponsable de la paz y del bienestar de todos los
hombres.

INTERACCIÓN DE ALGUNOS VALORES RESPECTO AL COMPARTIR

COMPARTIR
Solidaridad
Desprendimiento
Comprensión
Honestidad
Colaboración

Generosidad
Gratitud
Cooperación
Participación
Respeto
Amistad
Amabilidad

2.1.4. FORMACIÓN VALORAL

La formación de valores ha estado ausente en forma explícita, en la educación contemporánea. Diversos autores prestigiados del mundo postulan el designio educativo de esta época: el principal asunto de la educación es la formación de los valores.

La posibilidad de influencia de los medios de comunicación en general y de la televisión en particular, se debe a la poca calidad de la formación valoral del receptor, quien no puede enfrentar su influjo de una manera crítica.

Cuando se abandona al niño al consumo de cualquier medio de comunicación se le abandona también a la soledad, a la falta de comunicación aunque tenga familia y acuda a la escuela.

“La relación entre televisión y receptores es compleja y muchas veces conflictiva, que trasciende el mero momento de estar frente a la pantalla. No es una relación unívoca y directa, sino por lo contrario, esta mediatizada por distintos elementos situacionales, institucionales, culturales, económicos, políticos. Ni el emisor ni los receptores están en el vacío; son sujetos situados socioculturalmente. Su propia adscripción sociocultural determina tanto el tiempo de mensajes como su apropiación. Los mensajes siempre corresponden a una intencionalidad global condicionada por los objetivos y funcionamiento

de la televisión en una sociedad específica. La apropiación de los mensajes por parte de los receptores no es un resultado automático de su exposición a ellos, sino el producto resultante de negociaciones de la televisión. El proceso de negociación distintas instituciones sociales interactúan con la televisión. El receptor participa simultáneamente en varias instituciones y es sujeto de su influencia. Así, el resultado final o implícito de la televisión está mediatizado por la acción implícita o explícita de la escuela, la familia y otras instituciones y grupos de pertenencia en este caso de los niños receptores".¹²

Lo que cada vez se hace más evidente es que al televisión y su impacto en distintos sectores, procesos y relaciones sociales no es un fenómeno técnico que sólo se aborda profesionalmente. Es ante todo un fenómeno político cultural que involucra diversos intereses de clase y requieren el engranaje de distintas fuerzas sociales para ser estudiado.

La transformación de las relaciones existentes entre la televisión y receptores necesita una fuerza política capaz de cuestionar a la televisión y su funcionamiento en la sociedad en el polo de la emisión, en los mensajes y su transmisión. Si bien la investigación alternativa de la relación televisión - receptores debe tener objetivos muy concretos para poder tener un impacto en su objeto de análisis, la perspectiva en la que estos objetivos se inscriben es integradora, trascienden al momento de análisis.

¹² Orozco Gómez, Guillermo; Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio, p. 23.

Sólo con la investigación como arriba se menciona, será posible arribar a un entendimiento del impacto de la televisión y generar alternativas educativas para los receptores, encaminadas para el tema que nos ocupa hacia la intervención en la formación valoral del niño preescolar.

Por fortuna cada vez es más frecuente la participación de instituciones en el desarrollo de programas denominados: alfabetización de la imagen, educación para la recepción, educación para los medios, también llamada de recepción crítica de los mensajes provenientes de los medios de comunicación en este caso de la televisión.

“La formación valoral es aun educación conceptual, en la que se enseña a juzgar y reflexionar lo que son las cosas y los seres humanos para que aprendan a descubrir el valor que tienen; esto es, las cualidades y los atributos de las cosas y los seres. Que el hombre aprenda a distinguir entre los diferentes bienes ya juzgar lo preferible de algo en aquello que lo hacen mejor que otro; para que ordene sus acciones en razón de dichos bienes”.¹³

La formación valoral no es algo sencilla, no puede ser prescriptiva. Por el contrario tiene que favorecer en el alumno procesos de autodescubrimiento, hábitos de reflexión y disponibilidad a la discusión y al diálogo.

“La mejor manera de formar en valores es explicitar los propios y vivirlos en forma cotidiana. La fuente principal de formación valoral es la oportunidad de vivir espacios de interacción humana que concreten el proceso educativo. Pero quizá lo más importante desde esta perspectiva se encuentre en la oportunidad de encontrar en esta vivencia el ambiente necesario de respeto y estimulación que favorezcan el permanente proceso individual de experiencia - reflexión

¹³ Plasencia, Medardo, op.cit. p. 15

decisión- acción que asegure que los alumnos construyan los criterios abiertos que comenzarán a orientar su vida".¹⁴

Los padres de familia y los docentes, se encuentran a la cabeza de los dos espacios más relevantes para la formación emotiva, cognoscitiva y valoral de los niños, es decir la familia y la escuela.

Estos dos espacios especialmente relevantes para la formación pueden constituirse en lugares donde los niños puedan desarrollar sus capacidades creativas, expresivas, cognoscitivas, analíticas y críticas, siempre y cuando sean considerados, no como sujetos pasivos que responden mecánicamente a órdenes y mensajes, sino como sujetos activos, capaces de participar tanto en su proceso educativo y formativo.

Dar al niño un papel activo no significa dejarlo sin dirección alguna, sino que el padre de familia o el docente en su papel de guía y de modelo debe generar una atmósfera de confianza, de encuentro entre el niño y el adulto para propiciar el desarrollo. Un espacio donde la infancia pueda desarrollarse en forma integral, haciendo descubrir a cada niño que es un sujeto valioso y capaz de enfrentarse en forma creativa y crítica al mundo que lo rodea, donde los medios de comunicación en general y la televisión en particular tienen un papel importante.

Uno de los peligros de la relación que establecen cotidianamente los menores con la televisión es que el sometimiento y autoritarismo se

¹⁴ Delval, Juan; Los estadios del desarrollo moral según Kohlberg: "Valores y actitudes": Lectura para docentes, Módulo 1, p. 43.

disfraza de una actividad placentera, lúdica, relajada. Así, la imposición de modelos, de formas, de estereotipos, llega a pasar inadvertida y la violencia simbólica que contiene no se presenta abiertamente. "Si esas representaciones cōdianas no aparecen explícitamente expresadas, si no afloran a la conciencia para ser interpeladas, los nuevos contenidos que se pretende comunicar se yuxtapondrán a las creencias ya internalizadas en el destinatario sin lograr encarnarse en él. Recibirá en el mejor de los casos una sucesión de ideas nuevas; pero estas permanecerán como en otro piso de su mente, en un nivel superficial, sin adquirir peso real sobre su pensamiento profundo. ¿No se estará provocando así una especie de esquizofrenia, la generación de dos visiones paralelas que el educado no logra conectar?. Si lo que busca es construir un puente que logra pasar de aun percepción ingenua a una visión más crítica, parece más pedagógico partir del imaginario cotidiano de modo que el educando pueda identificarse con y reconocerse en él y comience desde allí a hacer su propio proceso de análisis y pensamiento".¹⁵

Los niños de edad escolar empiezan a conformar su propia estructura de pensamiento de manera más o menos independiente o simplemente repetitiva. Si se busca que cada uno logre autonomía es necesario contar con espacios para la reflexión, para el análisis, para ejercer su imaginación, para experimentar con los ensayos de prueba y error, que debe de ser respetados por los adultos. Sólo así los niños pueden asumir en forma activa su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.

2.2. LAS TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS Y EL DESARROLLO MORAL

El mayor desarrollo teórico dentro del ámbito de la formación en valores se ha dado en uno de los aspectos de la formación valoral: el correspondiente al desarrollo del juicio moral. Esta teoría tiene sus

¹⁵ Kaplun, Mario; A la educación para la comunicación; p. 97.

orígenes tanto en Dewey como en Piaget. Su aporte principal se encuentra en el planteamiento del desarrollo moral como evolutivo. El ser humano transita por diversos estadios de desarrollo de juicio moral, por lo cual la educación en valores que ignore el nivel de desarrollo moral del niño podrá generar una imitación mecánica de una conducta moral, pero difícilmente desarrollara una conciencia ética.

Piaget desarrollo fundamentalmente el aspecto cognoscitivo del desarrollo del niño, y sólo apunta el desarrollo moral. No obstante, tenía claro que el proceso de desarrollo es uno sólo, y sólo por razones analíticas se le divide. Así, el desarrollo moral comparte las características básicas del desarrollo cognoscitivo: el desarrollo se da porque los humanos somos interpretes activos de nuestra experiencia. Construimos categorías generales de significados en las que las experiencias se asimilan y se forman expectativas sobre las posibles consecuencias de un acto o hecho. Cuando se presentan nuevas experiencias que no pueden asimilarse en las conceptualizaciones vigentes. De esta forma, el desequilibrio cognitivo es condición del desarrollo. En el desarrollo se dan dos procesos: el de organización y el de adaptación.

Para Piaget, son cuatro los estadios en el proceso de desarrollo cognoscitivo: a) el sensorio motor (0 a 2 años), b) el preoperacional (2 a 7 años), c) el de operaciones concretas (7a 11 años) y d) el de las operaciones formales (11 años en adelante), a partir del cual se llega a la capacidad de abstracción, de simultaneidad y de metapensamiento.

Los primeros tres estadios se producen naturalmente con el proceso de maduración del ser humano. En cambio, no todos alcanzan el estadio de operaciones formales.

Con relación al desarrollo del juicio moral, Piaget (1970) descubre que en el estadio preoperacional, la moral es fundamentalmente egocéntrica y está basada en el temor al regaño o la represalia. A partir de los siete años. La moral se basa en el respeto y la reciprocidad. Se siguen las reglas del juego y se espera que todos hagan lo mismo. A partir de los once años los niños al jugar siguen las reglas, pero reconocen que hay ocasiones en las que éstas deben cambiarse: la moral se basa en principios superiores a la ley.

En síntesis, Piaget señala que hay dos grandes etapas en este proceso de desarrollo: el de la moral heterónoma y el de la moral autónoma.

En la primera, el niño basa su juicio moral en función de la obediencia a la autoridad, es decir, es la autoridad adulta la que lo define por él.

En la etapa autónoma, o de equidad y colaboración, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad. El salto cualitativo se da cuando el niño logra ponerse en el lugar del otro. Para el desarrollo de la autonomía, es absolutamente indispensable la relación del niño con sus padres. No se desarrolla si sólo se relaciona con quienes representan, para él autoridad.

Piaget dejó la teoría del desarrollo moral del niño a este nivel. Fue Kohlberg quien continuó su desarrollo. Partiendo de los estudios de Piaget, supuso que el desarrollo moral es un proceso paralelo al desarrollo cognoscitivo.

“Las teorías constructivistas postulan que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo representaciones de la realidad cada vez más complejas. Y afirman que, en estas construcciones, se dan a la vez constantes funcionales y aspectos diferenciales; las primeras son comunes a la evolución de todos los individuos, y los segundos son específicos de cada cultura e individuo. El constructivismo implica, por consiguiente, un límite para el uniformismo.”¹⁶

En la actualidad, nos resulta obvio que una misma realidad puede ser objeto de interpretaciones distintas. La historia personal, las interacciones que cada individuo va estableciendo con su entorno físico y humano, hacen que la elaboraciones psíquicas de los individuos sean tan diferentes como distinto es el entramado afectivo-cognitivo que sustenta tanto la representación de sus relaciones inter e intrapersonales, como la de sus interacciones con el universo físico.

La diversidad no es sólo una característica de las explicaciones que vamos elaborando espontáneamente en nuestra vida cotidiana. También las teorías constructivistas que explican el desarrollo del razonamiento moral se diferencian entre sí. Veamos los puntos más importantes de un camino que, si bien en sus inicios estaba totalmente centrado en la inteligencia lógica, actualmente está desplegando una perspectiva integradora de la inteligencia y la afectividad.

¹⁶ Sastre, Genoveva, *Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento*, en Cuadernos de Pedagogía No. 271, p. 23

J. Piaget y L. Kohlberg.

Uno de los pioneros del estudio evolutivo del razonamiento moral fue J. Piaget, quien en 1932 publicó un libro sobre la evolución de este tipo de razonamiento. En su obra, el autor señala que, de acuerdo a las posibilidades de su desarrollo intelectual, el sujeto va atribuyendo diferentes significados a los conceptos morales que regulan el comportamiento de las personas de su entorno. Así, por ejemplo, un niño de seis años de edad puede explicar que no se debe mentir porque si miente su papá le reñirá, mientras que uno de doce años podrá decir: si decimos la verdad es mucho mejor, podemos creernos, sabemos que no mentimos.

El amplio abanico de temas estudiados - mentira, robo, desobediencia, reglas de juego, justicia, etc.-, permitió a Piaget detectar dos procesos evolutivos distintos y complementarios. Se trata de una regularidad secuencial que parte de la heteronomía y avanza hacia la autonomía. En los ejemplos anteriores, el sujeto más joven basa su razonamiento en la heteronomía (lo correcto es evitar el castigo haciendo lo que manda la autoridad), mientras que el mayor lo hace en la autonomía (las razones para actuar correctamente se apoyan en las ideas elaboradas personalmente por él en cooperación con sus iguales).

Por otra parte, el análisis de la relación entre el razonamiento aplicado y la situación concreta sobre la que actúa mentalmente permitió al autor constatar que, debido a la influencia que tiene la especificidad de cada contenido concreto - robo, agresión, mentira- sobre el

razonamiento, una misma persona puede aplicar en unas situaciones un razonamiento heterónimo y en otras uno autónomo. Según Piaget no podemos hablar de estudios globales caracterizados por la autonomía que definen un proceso que se repite para cada conjunto de reglas en cada nuevo plano de conciencia.

L. Kohlberg, fue el primer continuador del trabajo de J. Piaget sobre el razonamiento moral. Su modelo teórico supedita fuertemente este tipo de razonamiento al desarrollo de la lógica, y lo presenta como una reestructuración del significado que el sujeto concede a las normas morales de la sociedad. Prescindiendo totalmente de los desfases detectados por J. Piaget, Kohlberg estableció y delimitó claramente seis estudios morales.

En cada estadio se atribuye a la moralidad un significado diferente. Así los sujetos más jóvenes creen actuar correctamente cuando evitan los castigos y tienen en cuenta el poder de la autoridad. Más adelante, consideran que actuar correctamente consiste en satisfacer las propias necesidades o intereses. Ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás, constituye el siguiente paso. En el cuarto estadio, se justifica el comportamiento considerado como correcto por la necesidad de mantener la institución en su conjunto y evitar la descomposición del sistema. El recurso a la ley es la base del siguiente estadio. Finalmente, se construye el compromiso personal y la creencia en unos principios morales universales.

La obra de Kohlberg y colaboradores es muy extensa. Sus trabajos en instituciones docentes han abierto un amplio e interesante campo en la intervención educativa. En su obra se encuentran pautas para organizar una escuela democrática y para programar ejercicios sistemáticos orientados a la resolución de dilemas morales, como ejemplos concretos que incitan a discutir y argumentar que el ejercicio de los derechos y libertades de cada individuo está limitado por el ejercicio de los derechos y libertades de los demás.

En su conjunto, estos modelos muestran que la moralidad no es ni el resultados ciego de emociones irracionales, ni un conjunto frío de principios racionales.

Desde esta perspectiva, los procesos de socialización dibujan un largo e interesante camino a lo largo del cual vamos dialogando con una gran variedad de situaciones y relaciones interpersonales; en ellas vamos aprendiendo a elaborar los pensamientos y sentimientos que precisamos para optimizar tanto nuestras actuaciones personales - individuales y grupales- como nuestra manera de interpretar los comportamientos de las demás personas.

La búsqueda de armonía entre nuestros intereses individuales y los de nuestro entorno en el telón de fondo en el que tienen lugar los conflictos morales. Su correcta resolución requiere comprender un complejo entramado de relaciones entre factores de muy diversa índole. Por una parte, es necesario tener en cuenta los principios éticos que regulan los comportamientos de los individuos e

instituciones en los distintos ámbitos de la sociedad, sin olvidar las prácticas sociales a que estos principios han dado lugar, así mismo, conviene tener en cuenta los deseos, pensamientos y emociones de los individuos.

La educación moral es, pues, un terreno privilegiado para trabajar pensamientos y sentimientos en un solo acto de conocimiento.

2.2.1. EL DESARROLLO MORAL, SEGÚN PIAGET

Un cambio fundamental en las investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento infantil fue introducido por los trabajos del psicólogo Ginebrino Jean Piaget (1896-1980). De hecho la primera obra sobre el razonamiento moral de los niños se la debemos a este autor. Su libro *El juicio moral en el niño*, publicado en 1932, contiene sugerencias e ideas realmente valiosas sobre este tema y reflexiones sobre la educación moral que hoy en día siguen siendo innovadoras y muy acordes con los autores que, después de Piaget, se han interesado por el desarrollo de los juicios morales siguen utilizando su obra como punto de partida de sus investigaciones.

Piaget se planteó estudiar la génesis de la moralidad, en diálogo con otros autores de la época y, en particular, con la obra del sociólogo francés, Emile Durkheim, del que había aparecido hacía poco tiempo su curso sobre *La educación moral* (1925), publicando póstumamente. Durkheim era partidario de promover la autonomía moral en los niños, pero pensaba que ésta sólo se podía lograr mediante el ejemplo de los

adultos y de la autoridad que ejercen sobre los niños. Sin embargo desde esta perspectiva resultaba complicado explicar el paso de una subordinación a los adultos a una independencia moral. Consciente de los interrogantes que dejaba abiertos la posición de Durkheim. Piaget se propuso estudiar el surgimiento de las normas morales en el seno de las relaciones entre niños, y no sólo del niño con el adulto. Para ello trato de descubrir un ámbito en el cual los niños establecen sus propias regulaciones y lo encontró en los juegos de reglas, muy extendidos entre los seis y los doce años de edad.

En él, los niños crean sus propias normas, transmitiéndolas de unos a otros sin intervención de los adultos, y crean también sus propias formas de controlar que no se violen.

"En suma, en el juego de reglas, así como en otros contextos de interacción entre niños, surge todo un sistema propiamente infantil de regulación de las conductas. Dentro de este sistema van a ser prioritarios ciertos valores, como la igualdad, y la solidaridad entre iguales."¹⁷

A diferencia de este tipo de reglas, la mayoría de las normas sociales y morales provienen de los adultos y, el niño tiene poca ocasión de participar en su elaboración. En esto radica el interés de estudiar este tipo de interacción infantil del que surge todo un sistema propio de reglas.

Por otra parte, el juego de reglas es la ocasión ideal para estudiar no sólo la conciencia que tienen los niños de ellas, sino también las

¹⁷ Delval, Juan; Enesco, Ileana, op. cit. p. 87

formas en que las practican, mientras que es mucho más difícil determinar cómo practican los niños las reglas sociales y morales mediadas por los adultos. Piaget estudió, pues, esos dos aspectos del juego de reglas y so le permitió identificar interesantes relaciones entre ambos. Por ejemplo, observó que los niños practicaban las reglas mejor de lo que podían explicarlas, y por otro lado, vio que los pequeños transgredían frecuentemente las reglas a la vez que defendían que éstas debían ser obedecidas al pie de la letra, cualquiera que sea la circunstancia. En otras palabras no tenía conciencia de estar violándolas en la práctica ni tampoco entendían el espíritu de las reglas de los juegos, a saber que se pueden modificar si las circunstancias lo exigen sin que ello suponga una violación.

Piaget realizó sus investigaciones, a finales de los años 20, con niños suizos de seis a catorce años de edad, a quienes entrevisto también sobre tipo de problemas como la responsabilidad a la luz de las intenciones, la mentira, el castigo, la noción de justicia, etc. Desde nuestra perspectiva adulta, todos estos asuntos tienen que ver de alguna forma con lo que entendemos por moral. Los adultos, además, ponemos mucho énfasis en inculcar en los niños ciertas normas básicas de relación entre las personas que tienen que ver con el bienestar físico y psicológico de los otros (no dañarlos), la honestidad (no mentir), la propiedad (no robar), etc., y procuramos hacerlas cumplir usando medios diversos, desde la explicación hasta la amenaza de castigo.

El trabajo de Piaget se ocupa fundamentalmente del pensamiento o juicio moral teórico de los niños, y no de sus juicios prácticos ni de su

conducta moral en situaciones concretas. El primero se refiere a los juicios que emitimos sobre un problema moral ajeno a nosotros mismos en el sentido de que no estamos involucrados personalmente.

El pensamiento práctico es, al contrario, un pensamiento activo y en contexto, puesto que se trata de los juicios que hacemos frente a una situación concreta que nos concierne directamente y ante la que hemos de tomar ciertas decisiones para actuar. Tales decisiones y acciones efectivas pueden o no ser coherentes con nuestro juicio, lo que dependerá de factores muy diversos. Así pues, Piaget estudio el juicio teórico de los niños frente a problemas de tipo moral que ocurren a protagonistas desconocidos con el propósito de conocer las razones por las que piensan que un acto es bueno o malo.

Sabemos que no es lo mismo juzgar algo que nos esta ocurriendo que juzgar algo que les ocurre a individuos hipotéticos en situaciones hipotéticas. Tampoco a Piaget es le escapaban estas diferencias y fue muy claro al decirlo: el juicio moral teórico - del niño o del adulto- puede estar muy lejos de su juicio práctico y de su propia conducta moral. Idealmente sería muy sencillo averiguar qué grado de relación existe entre todos estos aspectos si pudiéramos estudiar directamente y sin equívocos las practicas morales de los individuos junto a sus ideas y juicios morales. Sin embargo es la realidad es muy difícil congelar las acciones de las personas para averiguar inequívocamente sus motivos inmediatos y profundos, así como el estatus de esa acción en su sistema de creencias y valores.

Piaget partía del supuesto de que existe algún tipo de relación entre los distintos niveles del juicio y la conducta moral, y aunque él se encontró sobre todo situado en el juicio teórico, la investigación posterior ha venido a demostrar que, siendo muy complejas, estas relaciones existen.

Ningún acto puede ser considerado moral o inmoral si no tenemos datos sobre quien lo realiza y qué intención lo guía. Señalemos un ejemplo. Un niño lanza una pelota hacia otro niño; la pelota da contra su cabeza dañándole seriamente o, al contrario, el niño recibe la pelota con las manos y juega con ella. No sabemos cómo juzgar la acción de lanzar la pelota. Si ha sido intencionada, su motivo puede haber sido bueno (el niño quería que el otro tuviera la oportunidad de jugar con la pelota) o malo (quería estrellársela en la cabeza) y, por supuesto, las consecuencias pueden ser las que el niño perseguía u otras muy diferentes.

Ningún acto, pues, es en sí mismo moralmente bueno o malo, aun cuando las consecuencias para otras personas puedan ser benéficas o nocivas.

Piaget se planteó estudiar este aspecto central del juicio moral: la intención que mueve al individuo a actuar de una manera y, en relación con ello, la responsabilidad frente a eses acto y sus posibles consecuencias. A partir de los numerosos estudios que se han ido realizando sobre el desarrollo cognitivo hoy sabemos que los niños pequeños tienen más dificultad que los mayores para considerar todos

los aspectos involucrados en una situación (en el caso del ejemplo anterior: el acto en sí, la intención, los efectos) y que tienden a fijarse en los aspectos más llamativos de la situación (por ejemplo las consecuencias materiales) descuidando los menos visibles (las intenciones).

El propio Piaget advierte que el pensamiento práctico puede estar más avanzado que el teórico en determinadas circunstancias. Por ejemplo, es frecuente que cuando a los niños se les castiga por un error involuntario o por una torpeza, desde muy pronto se defiendan vigorosamente de las acusaciones señalando explícitamente - lo hice sin querer - o - no lo sabía -. En la medida en que el niño siente intensamente sus propias intenciones (y por lo tanto éstas se convierten en un aspecto sobresaliente de la situación) es más que probable que las contemple en su juicio práctico. El ejemplo que se mencionó al principio puede servir para ilustrar esta idea: el niño que tira la pelota a otro con el propósito de que se incorpore al juego y accidentalmente le golpea en la cabeza, sentirá intensamente la injusticia del castigo que le aplique un adulto insensible a sus intenciones. Estas reacciones pueden ser muy precoces, pudiendo observarse en niños desde los tres años. Esto nos indica que, en la práctica, es decir, cuando están involucrados personalmente, los niños son mucho más capaces de distinguir los actos intencionados de los que no lo son. Sin embargo no siempre ocurre así. El efecto de estar personalmente implicado en una situación puede ser precisamente el contrario: el niño -y también el adulto- puede tener más dificultades

para razonar objetivamente (y con justicia) cuando sus intereses entran en conflicto con los ajenos.

En el caso de los niños, por ejemplo, no es nada infrecuente que en su conducta cotidiana no tomen conciencia de sus propias transgresiones de las reglas (por ejemplo cuando mienten) a pesar de que, en un nivel teórico, digan que eso no debe hacerse.

2.2.2. KOHLBERG. LOS NIVELES DEL JUICIO MORAL

Kohlberg plantea el desarrollo moral como otro proceso natural y evolutivo - al igual que el desarrollo evolutivo, por ejemplo -, que se articula a través de tres niveles - preconvencional, convencional y postconvencional -, cada uno de los cuales agrupan dos estadios. En definitiva, su teoría aporta un recorrido de seis estadios.

Hay que decir que para describir estos niveles Kohlberg se inspiró en el famoso filósofo y educador norteamericano John Dewey, quien había propuesto niveles similares en el desarrollo moral: 1) El nivel pre-moral o pre-convencional en el que la conducta esta motivada por impulsos sociales y biológicos con resultados para la moral, 2) El nivel convencional de conducta en el que el individuo acepta sin apenas reflexión crítica los modelos establecidos por su grupo, y 3) El nivel autónomo en el que la conducta es guiada por el pensamiento del individuo que juzga por sí mismo si un propósito es bueno, y no acepta los modelos establecidos en su grupo sin reflexiones.

El nivel preconvencional (estadios 1 y 2) representa la forma más primitiva del razonamiento moral. Posee en parte elementos parecidos a los que Piaget describió respecto a la moral heterónoma, pues se basa en rasgos externos a la propia conciencia y se trata de la moralidad orientada a satisfacer los propios deseos o constreñida a la obediencia y preocupada por el castigo.

Se denomina preconvencional porque en realidad el individuo no comprende el significado y función de las normas y, como decíamos, lo que prima en él, es satisfacer sus propias necesidades o intereses, cumpliendo en lo posible todas las reglas que están respaldadas por sanciones para evitar ser castigado.

1) Orientación hacia el castigo y la obediencia. El niño acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción sin tener en cuenta la intención.

2) Orientación instrumental - relativista. Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que si hago algo por otro, éste lo hará por mí.

En el estadio más primitivo de este nivel ocurre que se confunde la perspectiva de la autoridad o de la ley con la propia perspectiva, algo que podríamos resumir así: "Lo que manda la autoridad es bueno en sí mismo y se identifica con lo que yo quiero" o, en sentido contrario, "Lo

que deseo es bueno mientras que lo que me perjudica es malo". En otras palabras, el individuo moldea sus deseos a lo que la autoridad manda, o bien distorsiona esos mandatos conforme a sus deseos. Pero en términos generales, en este nivel la justificación racional de lo que es bueno o malo es la sanción.

El nivel convencional (estadios 3 y 4) el individuo entiende ya que una de las funciones de las normas y leyes sociales es proteger a la sociedad en su conjunto, salvaguardar el bien de todos. Por eso, la típico de este nivel es la preocupación por respetar la ley adoptando una perspectiva de miembro de la sociedad, más allá de los individuos concretos y de los intereses particulares. Para el individuo de orientación convencional, "Ir contra la ley" significa poner en peligro el orden social. Hay también una intensa preocupación por obtener el respeto de las personas y, por tanto, por de acuerdo con lo que los demás esperan de cada uno de nosotros.

De alguna forma, pues, en este nivel de justicia y el orden establecido puede llegar a confundirse en casos límites, lo que nos recuerda a algunos de los elementos propios de la moral todavía heterónoma, en los términos de Piaget.

3) Moralidad de la concordia interpersonal. La buena conducta se define como aquella que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. La orientación es hacia la conducta "normal", estereotipa por el grupo de referencia. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una "buena

persona", leal, responsable, colaborados y agradable. El sujeto adquiere la capacidad de imaginarse a sí mismo en la situación de otro, por lo que supera la reciprocidad mecánica.

4) Orientación hacia el mantenimiento del orden social. El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de otras personas, sino de la sociedad. Comprende la importancia de las leyes sociales. La conducta correcta consiste en cumplir con el propio deber, mostrar respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse a fin d que se mantenga el orden social.

El nivel postconvencional (estadios 5 y 6) el individuo puede o no aceptar el orden social establecido. Ello depende de que la normatividad social no viole principios morales que están por encima de ella. Por tanto, reconoce la necesidad de asumir responsablemente las reglas o normas que se deriven del contrato social siempre que estas salvaguarden los principios y valores universales que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.

5) Orientación legalista del "Contrato social". La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales sobre lo que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal pero las leyes no son eternas, sino concebida como instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales. Las leyes pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social

supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.

6) Orientación hacia principios éticos universales. La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes: la igualdad de los seres humanos, el respeto por la dignidad de cada persona, la justicia. No son normas concretas, como los "Diez mandamientos", sino una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

"Estos estadios son secuenciales, pero cada individuo tiene un ritmo propio de tránsito a través de ellos. No es posible saltarse ninguno, ni es posible regresar a uno anterior una vez alcanzado uno más elevado. Por otra parte son inclusivos: los estadios superiores incluyen a los anteriores. Una persona es capaz de entender los niveles inferiores, pero no los superiores, salvo el inmediato superior. No son independientes del desarrollo cognitivo, de hecho lo requieren."¹⁸

En el desarrollo del juicio moral los cambios de estructura en los niños y en los adultos no son imprevisibles, se dan de acuerdo con un orden lógico. Lo moral en cuanto a contenido puede ser relativo a cada cultura, pero las estructuras formales de desarrollo son universales.

Según Kohlberg la moral se construye; los niños aprenden los valores morales del medio social, pero la competencia o destreza mental para manejarlos depende de la construcción de estructuras, mismas que ordena y jerarquiza en su interior, a través de su interacción con el medio. Su idea central es que el desarrollo moral de la persona no es

¹⁸ México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Taller: Formación de Valores, 1998, p.20

únicamente interiorizar las reglas sociales, sino construir estructuras a partir de la interacción con el medio.

El juicio moral requiere de reflexión y ordenamiento con una jerarquía lógica. En todo caso, puesto que el desarrollo moral tienen que ver con los principios de integración y operaciones de síntesis que se usan para hacer planes, tomar decisiones y resolver problemas, que son las herramientas básicas del pensamiento. Kohlberg señala que se debe buscar que la persona desarrolle estructuras que le permitan analizar, interpretar y tomar decisiones acerca de problemas éticos determinados.

2.3 EL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA

El paradigma constructivista, además de ser uno de los más influyentes en la psicología general del siglo XX, es uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más repercusión ha tenido en este ámbito. Si bien la propuesta de la Escuela de Ginebra asume esencialmente pretensiones epistemológicas, pronto llamo la atención de los profesionales de la educación.

Las primeras aportaciones del paradigma en el campo de la psicología educativa (en los años setenta) fueron, sin duda, aplicaciones o meras extrapolaciones del paradigma.

En ellas, la lectura de la teoría, se utilizó de forma global o superficial dado que se retomaban aislados algunos de sus aspectos o bien se

hacían generalizaciones demasiado amplias (aprender haciendo, aprendizaje activo que se utilizaba con cierta ingenuidad para redactar objetivos, para orientar las prácticas educativas, etc.) que desvirtuaban, por supuesto, el espíritu mismo de la teoría.

Un poco después, las interpretaciones fueron más bien de tipo literal, en el sentido de que se apegaban demasiado al texto y asumían una actitud aplicacionista unilateral y descontextualizada en cuanto a las situaciones educativas.

Las interpretaciones global y literal ocurrieron, sobre todo, en la década de 1960 y principios de la de los setenta.

Un poco después ya en la década de los setenta, las interpretaciones de la teoría en cuanto a la situación educativa se volvieron más críticas y libres, y adoptaron otros planteamientos.

Los orígenes del paradigma constructivista datan de la tercera década del siglo XX y se encuentran en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. Estos trabajos fueron motivados por las inquietudes epistemológicas que este autor suizo había manifestado desde su juventud.

Piaget fue biólogo de formación, pero tenía una especial predilección por los problemas de corte filosófico y, especialmente, por los referidos a cuestiones epistemológicas. De esta manera que pronto se interesó en la posibilidad de elaborar una epistemología biológica o científica,

dado que según él, existía una continuidad entre la vida (las formas de organización orgánica) y el pensamiento (las formas de organización de lo racional).

La problemática del paradigma constructivista es fundamentalmente epistémica. Desde sus primeros trabajos, Piaget se interesó en el tema de la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico. Sin embargo, las interrogantes a cerca de qué es el conocimiento y cómo es posible que el hombre conozca su realidad fueron replanteadas por Piaget para ser estudiadas desde un punto de vista científico.

Siendo ésta la situación, puede decirse que las preguntas básicas en que se traduce el espacio de problemas o problemática del paradigma constructivista piagetano son los siguientes:

- a) ¿Cómo construimos el conocimiento científico?
- b) ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior (de menor validez) a otro de orden superior (de mayor validez)?
- c) ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? (objeto, espacio, tiempo, causalidad, etc.)

"Con estas interrogantes debe quedar claro que el sujeto de Piaget (el que construye el conocimiento científico, las categorías básicas del pensamiento racional, etc.) es según su programa original, un sujeto epistémico (esto es, un sujeto abstracto, a través del cual le interesa describir lo más general y universal de los sujetos humanos concretos) cuya descripción exhaustiva emprende en todos sus escritos."¹⁹

¹⁹ Hernández Rojas, Gerardo, Paradigmas en psicología de la educación, p. 176.

El constructivismo es una teoría que ofrece una explicación diferente ante la relación existente entre el sujeto que conoce y el objeto. Sus primeros postulados se refieren a la inseparabilidad del conocimiento, es decir, se presenta como una corriente dualista.

Desde Piaget, quien sienta las bases del constructivismo, hasta teóricos como Vygotsky, Ausubel, Bruner, Von Glasersfeld; se buscan maneras de explicar la naturaleza del conocimiento y prácticas educativas coincidentes con esta.

No existe un modelo constructivista único y dominante; sin embargo, todos coinciden en sus bases y ofrecen perspectivas aplicables a la educación como una alternativa diferente a la que ofrecen los modelos tradicionales.

"Así se dice que para el constructivismo, el conocimiento es una representación de la experiencia cognoscitiva del sujeto mediante una estructura operatoria. Las teorías constructivistas del conocimiento se preocupan por el origen de estas estructuras y enfatizan el papel que el sujeto cognoscente adopta frente al conocimiento que construye. Es decir, para que éste se dé es necesario que exista un sujeto cognoscente y éste no tiene sentido o valor fuera de él. De esta manera, el conocimiento existe si tiene algún valor para el sujeto que lo conoce a través de su propia experiencia."²⁰

En este sentido el aprendizaje es entendido como un proceso constructivo en el cual los aprendices forman sus propias representaciones mediante la experiencia consciente y las consecuencias que de ella se deriven.

²⁰ Castelan, Martha Yolanda, El modelo constructivista, una alternativa ante los modelos tradicionales, en DIDAC, No. 30, UIA 1997, p. 46

Los conocimientos se construyen y toman sentido por medio de las acciones finalizadas que permiten resolver diversas problemáticas a las que el sujeto se enfrenta.

Coll (1986) afirma que "la concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno con base en los procesos de desarrollo personal que trata de promover la actividad escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes significados que enriquecen sus conocimientos del mundo físico y social y potenciar su crecimiento personal."²¹

En general, la teoría constructivista coincide en afirmar que el aprendizaje se hace o se construye dentro de un contexto de interacciones sociales, en donde la confrontación con otros saberes, saber hacer, concepciones, representaciones permiten la construcción significativa de otros aprendizajes.

En el terreno escolar es posible localizar dos tipos de interacciones sociales: con los pares, es decir, las que se dan entre los alumnos de un grupo, y aquellas que se dan con los adultos (alumno - profesor).

La interacción social con los pares adopta diversas formas y funciones:

- ⇒ Apropiarse de consignas de otros.
- ⇒ Elaborar soluciones en conjunto poniendo en juego todo su conocimiento y experiencia previa.

²¹ Castelan, Martha Yolanda; op.cit., pág. 46.

- ⇒ Confrontar respuestas individuales, comprendiendo las divergencias para tomar acuerdos.
- ⇒ Explicar y defender sus métodos y soluciones a diversos problemas.
- ⇒ Comprender el desarrollo del otro.
- ⇒ Apreciar los elementos positivos de los diferentes procesos.

En la interacción con los adultos se reconoce en éstos el papel de la mediación y, a diferencia de modelos tradicionales en donde el énfasis está en la transmisión del conocimiento acabado, en el constructivismo el adulto ayuda al alumno a construir conocimientos nuevos con base en los que el alumno posee. Esta ayuda toma variadas formas y reemplaza diversas funciones:

Selecciona o adopta las situaciones que permiten a cada niño construir aprendizajes significativos tomando en cuenta sus capacidades.

Ayuda al alumno a dirigir sus propios procesos y a reformular sus conocimientos cuando estos no están claros.

Organiza las interacciones entre los niños, evidenciando los puntos de acuerdo y desacuerdo.

Ofrece las condiciones para que los contenidos educativos sean vistos como problemas propios a investigar, que a su vez generen nuevas interrogantes.

"El modelo constructivista no es lineal en la organización del conocimiento, no parte de lo fácil hacia lo difícil sino siempre de la experiencia previa en la que un nuevo conocimiento será utilizado y reconocido para abordar una situación particular que pasa por una fase de reconocimiento a través del contexto que permite invocar herramientas anteriormente construidas."²²

Los conocimientos se reconocen como operatorios si pueden movilizarse a situaciones diferentes que sirven para construir otras.

Los estudiantes necesitarán cosas tales como búsqueda, pensamiento crítico y solución de problemas, participando en ellas bajo condiciones contextualizadas.

El constructivismo hace énfasis en el nivel de desarrollo que el sujeto posee, por lo que sugiere métodos en donde el maestro asuma el papel de guía en los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes hasta lograr procesos autónomos con los que puedan dar una interpretación creadora y crítica del mundo, en lugar de coordinarlos a través de secuencias de objetivos predeterminados.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En general, las propuestas sustentadas por el planteamiento constructivista hacia finales de los años setenta y durante la década posterior sostienen la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos. En este contexto, los alumnos tendrían la oportunidad de elegir y planear

²² Ibidem, p 47

"El modelo constructivista no es lineal en la organización del conocimiento, no parte de lo fácil hacia lo difícil sino siempre de la experiencia previa en la que un nuevo conocimiento será utilizado y reconocido para abordar una situación particular que pasa por una fase de reconocimiento a través del contexto que permite invocar herramientas anteriormente construidas."²²

Los conocimientos se reconocen como operatorios si pueden movilizarse a situaciones diferentes que sirven para construir otras.

Los estudiantes necesitarán cosas tales como búsqueda, pensamiento crítico y solución de problemas, participando en ellas bajo condiciones contextualizadas.

El constructivismo hace énfasis en el nivel de desarrollo que el sujeto posee, por lo que sugiere métodos en donde el maestro asuma el papel de guía en los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes hasta lograr procesos autónomos con los que puedan dar una interpretación creadora y crítica del mundo, en lugar de coordinarlos a través de secuencias de objetivos predeterminados.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En general, las propuestas sustentadas por el planteamiento constructivista hacia finales de los años setenta y durante la década posterior sostienen la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos. En este contexto, los alumnos tendrían la oportunidad de elegir y planear

²² Ibidem, p 47.

actividades que les parecieran interesantes y motivantes según el nivel cognitivo.

Esto, por supuesto, implicaría el trabajo de crear dichas actividades y experiencias con la intención de inducir indirectamente, y según las capacidades de los niños, el tratamiento de los contenidos curriculares (lo cual no es una tarea tan sencilla como parece).

Este planteamiento se ha plasmado principalmente en propuestas curriculares de educación básica (preescolar y primaria). En ellas se recurre a experiencias clave, actividades de la vida diaria o juegos colectivos y a la ubicación de áreas o rincones (de actividades de construcción, de ciencias, etc.) donde los niños pueden realizar distintas actividades que les parecen interesantes.

"En este planteamiento se ha reconocido el valor esencial de los contenidos escolares o el saber a enseñar en la situación escolar. Estos saberes preexisten al alumno y muchas veces éste no puede reconstruirlos por sí solo si no es con la ayuda del programa y el profesor. El profesor tampoco debe imponerlos, de tal forma que los alumnos tengan que aprenderlos sin necesidad de haberlos comprendidos, pues esto afecta negativamente su actividad autoestructuradora. La salida planteada a esta paradoja parece señalar que en el esquema de enseñanza es necesario recuperar la actividad constructiva de los alumnos en relación con ciertos contenidos escolares, de tal forma que aquellos elaboren continuamente hipótesis o interpretaciones sobre éstos y el profesor actúe asegurando, por diversos medios y con los recursos educativos necesarios, las actividades reconstructivas adecuadas para que los alumnos asimilen dichos saberes a enseñar."²³

²³ Hernández Rojas, Gerardo, op.cit. p. 190.

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Es así como en esta nueva concepción de la enseñanza, el maestro es el responsable de la situación didáctica y en especial de las actividades de reconstrucción de los contenidos curriculares, aunque también debe delegar cierta responsabilidad a los alumnos, para que realmente tenga lugar una actividad reconstructiva.

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO

Según el paradigma constructivista psicogenético, el alumno es el constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.

"En un principio el alumno siempre debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares. Esto es, como un aprendiz que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula. Es indispensable, por lo tanto, conocer en principio en que periodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como base necesaria, aunque no suficiente para programar las actividades curriculares."²⁴

No todo puede ser enseñado a todos los niños, pues existen ciertas diferencias estructurales de carácter cognitivo, que hacen difícil, en un momento dado, la enseñanza de ciertos contenidos.

Se debe ayudar a los alumnos a que adquieran confianza en sus propias ideas, permitir que las desarrollen y las exploren por sí

²⁴ Hernández Rojas, Gerardo, op.cit., p. 193.

mismos, y a aceptar sus errores como algo que puede ser constructivo.

El alumno debe actuar (experiencias sociales, físicas y lógico - matemáticas) en todo momento en el aula escolar. De manera particular, el tipo de actividades que se deben fomentar en los alumnos con la autoiniciadas, las cuales casi siempre son de naturaleza autoestructurante; esto es, producen consecuencias estructuradoras en sus esquemas y estructuras a corto o largo plazo.

CONCEPCIÓN DEL MAESTRO

El profesor debe asumir la tarea fundamental de promover una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el alumno, de tal manera que se propicie entre los alumnos intercambios de puntos de vista.

Por lo que toca a su figura de autoridad, el docente deberá reducirla en la medida de lo posible, para que el alumno no se siente supeditado a lo que él dice cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar y para que se fomente en el alumno la dependencia y la heteronomía moral e intelectual. El profesor procurará respetar los errores y las estrategias de conocimiento propias de los niños y no deberá limitarse a exigir la mera emisión de la respuesta correcta.

Respeto a la formación docente, es importante que ésta sea congruente con la posición constructivista. Esto significa que si

queremos formar maestros de acuerdo con este planteamiento pedagógico, debemos permitir que ellos abandonen poco a poco sus viejos roles y prácticas educativas tradicionales (en la enseñanza, la interacción con los alumnos, etc.). que se creen los medios apropiados para su formación en los nuevos roles constructivistas.

Es necesario que el maestro vaya explorando, descubriendo y construyendo una nueva forma de pensar en la enseñanza (con la guía de un modelo de formación constructivista), pues, de lo contrario, simplemente acatará órdenes institucionales para cubrir cierto plan, que puede ser constructivista, sin actuar en congruencia directa con él. Respecto a este punto, también es importante señalar que el maestro habrá de tener la oportunidad de participar en el diseño y la elaboración de sus planes de trabajo y prácticas docentes, de enriquecerlas con su propia experiencia, su creatividad y sus prácticas particulares.

Como una concepción alternativa a la educación tradicional, el constructivismo considera al sujeto como un ser activo, y a la práctica docente la ubica como una interacción conjunta en donde la construcción es permanente, en donde no puede haber verdades acabadas, tal y como la ciencia se construye.

COMUNICACIÓN EDUCATIVA

3. COMUNICACIÓN EDUCATIVA

3.1. COMUNICACIÓN

En el mundo de las telecomunicaciones, a las puertas de la emergente sociedad de la información, resulta indispensable conocer la posibilidad de los sistemas mediante los cuales establecemos y mantenemos contacto con los demás. Y resulta también indispensable reflexionar sobre estos sistemas, describir sus potencialidades, valorarlos y utilizarlos en beneficio propio y ajeno. No tendrá sentido que, en plena revolución de las comunicaciones, el hombre, traspasado por el cosmopolitismo al que le conduce la nueva situación, olvidada que es sujeto de comunicación, parte activa del proceso de construcción de las relaciones sociales, y quedase convertido en un simple receptor de mensajes.

La comunicación en el ser humano es fundamentalmente interacción social. Todos los miembros que pertenecen a una comunidad están relacionados entre sí por un patrimonio común de símbolos, hábitos sociales y culturales: comparten ese patrimonio y lo utilizan para mantener y crear nuevas formas de relación social, nuevas identidades, nuevos objetivos.

En este sentido los miembros de una comunidad comparten la misma lengua. Y en tanto que comparten hay puntos de contacto que permiten estar en comunicación con los demás.

“Pero además de compartir códigos y rituales, comunicarse significa también ser capaz de hacer propios –de compartir, de nuevo, pero

ahora a un nivel más profundo- los sentimientos, motivaciones y proyectos del otro. Cuando decimos por ejemplo, que con determinada persona mantenemos un buen nivel de comunicación queremos significar que entendemos lo que nos dice, que nos ponemos en su lugar cuando habla, que, en ocasiones aunque no hable, sabemos perfectamente cual es su estado de ánimo o lo que piensa. Nuestro contacto no necesita palabras, un gesto, una mirada o la simple presencia del otro es suficiente para sentir que nos comunicamos".²⁵

Lo que decimos con palabras sólo es un aspecto de nuestro comportamiento comunicativo. Los gestos o la actitud corporal emite mensajes, en ocasiones subrayan lo que dice, a veces sustituyen por completo a las palabras, en otros casos viene a desmentir el discurso verbal. En realidad no es posible dejar de comunicarnos, aunque en la mayoría de los casos lo hagamos en forma involuntaria.

"Concebida así la comunicación humana es un proceso continuo de relación que engloba, en la mayoría de los casos, un conjunto de formas de comportamiento, a veces independientes de nuestra voluntad. No es necesario que toda transmisión de información sea consciente, voluntaria y deliberada; de hecho, cualquier comportamiento en presencia de otra persona constituye un vehículo de comunicación".²⁶

La relación entre las diversas modalidades de comportamiento comunicativo puede ser directa y manifiesta, como por ejemplo, cuando elevamos las cejas y el mentón al dirigir una pregunta a otra persona, hay redundancia y la ambigüedad tiende a desaparecer.

En otras ocasiones, las superposiciones de distintos comportamientos comunicativos pueden dificultar la interpretación de los mensajes.

²⁵ Montaner, Pedro; Morano Rafael, *¿Cómo nos comunicamos?* p.20.

²⁶ Montaner, Pedro, op. cit. P.90

Esto sucede cuando, por diversos canales se emite información distinta e incluso contradictoria. Por ejemplo, puede mostrarse energía al hablar y, simultáneamente, adoptar una actitud corporal de inseguridad. La emisión simultánea de informaciones distinta produce interferencias que multiplican la ambigüedad de los mensajes y desconciertan al receptor, que no sabe o no puede interpretarlos.

Así pues, el contacto comunicativo no depende tanto de las intenciones del emisor como de la capacidad del receptor para relacionar e interpretar la información recibida a través de diversos canales. En {ultima instancia, el contexto y las relaciones internas de todos los elementos que forman parte del proceso comunicativo es lo que decide la significación del mensaje.

La palabra comunicación proviene del latín “communis”, común. Al comunicarnos pretendemos establecer algo “en común” con alguien, o lo que es lo mismo, tratamos de compartir alguna información, alguna idea o actitud, que el emisor y el receptor “estén sintonizados” respecto a algún mensaje en particular.

“Entiendo la comunicación como el acto de relación entre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca un significado. Comunicación se entiende como el intercambio de significados entre individuos mediante un sistema común de símbolos. Implica por un lado, dar a conocer una cosa, por ejemplo un pensamiento y, por otro, aprender algo”.²⁷

²⁷ Paoli, Antonio, Comunicación e información, p. 11.

"La comunicación es el medio por el cual una persona influye sobre la otra. A través de la comunicación se da la socialización dentro de los individuos y es en función de la comunicación como se conservan como seres sociales".²⁸

A partir de las anteriores definiciones de comunicación se puede concluir que la comunicación necesariamente es un proceso de intercambio de información entre dos o más personas a través de un medio con la finalidad de ponerse de acuerdo.

La capacidad de comunicarse es una característica inherente al ser humano. El hombre desde que inició su existencia tiene el impulso de comunicar sus necesidades y deseos. Aún de manera involuntaria y espontánea se comunica con lo que le rodea utilizando diferentes códigos. Frecuentemente existe una relación directa entre su capacidad para comunicarse y la satisfacción de sus necesidades.

A través de la comunicación recibimos nuestra propia influencia cultural. Gracias a la cual podemos participar en la creación de nuestro mundo.

La comunicación es un elemento esencial para el autoconocimiento y para el conocimiento del otro. Gracias a la comunicación podemos relacionarnos con el pasado y hacer del presente una oportunidad para convivir unos con otros.

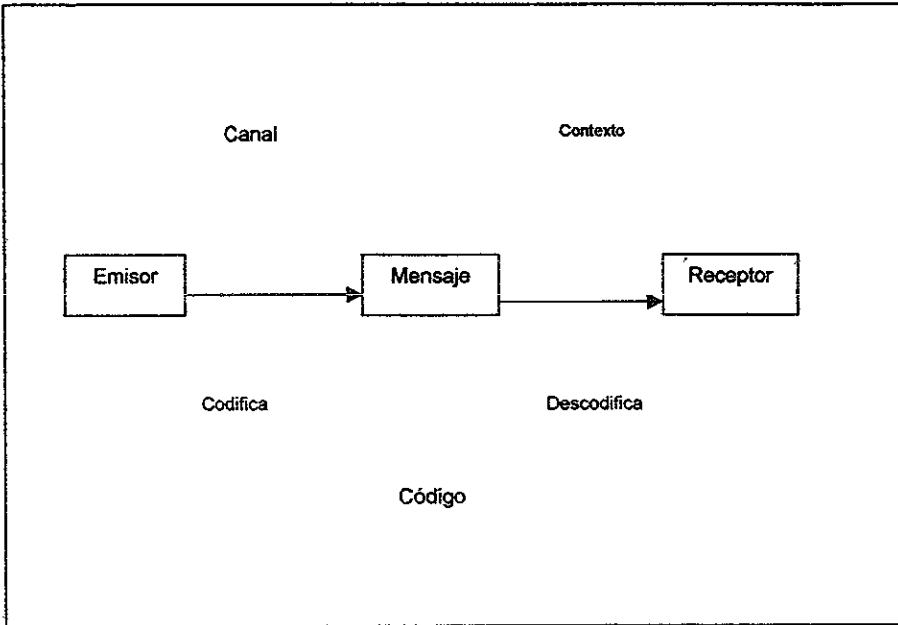
²⁸ Enciclopedia Hispánica.

Al concebir la comunicación como el proceso más importantes de la interacción del ser humano, surge la necesidad de convertirla en una actitud ante la vida, un proceso mucho más rico que la simple transmisión y recepción de mensajes.

El acto de la comunicación es la unidad más pequeña susceptible de formar parte en un intercambio comunicativo y que una persona puede emitir con una única y precisa intención. Puede estar constituido también por una sola palabra, de un gesto, aunque más a menudo suele ir acompañado de una combinación de elementos verbales y no verbales.

La comunicación es un proceso que consiste en transmitir y hacer circular informaciones; o sea, un conjunto de datos, todos o en parte desconocidos por el receptor antes del acto de la comunicación. Es importante que emisor y receptor, compartan un mismo código, porque solo así puede tener lugar el proceso de descodificación, es decir, de comprensión del mensaje.

Hay que subrayar además que:



- a) La relación entre el emisor y el receptor es bilateral y reversible, en el sentido de que cada participante presenta la posibilidad de asumir el papel del otro;
- b) El mensaje se recibe como portador de un significado, que a su vez va ligado a un hecho de la realidad, y que, por tanto, conduce a un acto cognoscitivo o a cualquier otra acción;
- c) Hay flexibilidad en la adaptación a la situación; en el acto de la comunicación emisor y receptor se adaptan el uno al otro así como a la situación general –al contexto general- para transmitir el significado (por lo que concierne al emisor) y para restablecerlo (por

lo que concierne al receptor) en el transcurso de una transmisión y de una actividad de información en extremo compleja, hecha de sondeos sucesivos que conducen al momento de la decodificación;

- d) La situación fundamental de la comunicación es el diálogo, pero en la realidad concreta la relación entre emisor y receptor se encuentra integrada en una multiplicidad de redes; cada relación esta profundamente influida por la existencia de una basta y compleja relación social;
- e) Más específicamente, el esquema de la comunicación no se puede extrapolar del ambiente particular donde tiene lugar la comunicación: lo que es el entorno (y que no revista la función de simple "canal" físico) y, por tanto, la situación, el contexto donde se encuentran los copartícipes de la relación, el tipo de actividad que efectúan en el momento de la comunicación, la compleja trama histórica y social en la que va incluida la relación emisor - receptor, influyen en la comunicación;
- f) El carácter fundamental de la comunicación humana es precisamente el ser un acto guiado en sus aspectos generales por la conciencia, un acto que se caracteriza por la intencionalidad.

ELEMENTOS DEL PROCESO DE LA COMUNICACIÓN:

- Emisor: Puede ser una persona o grupo de personas que emiten un mensaje.
- Receptor: Persona o grupo de personas capaces de descodificar un mensaje.
- Mensaje: Es la traducción de ideas, propósitos e intenciones en un código, en un conjunto sistemático de símbolos.

Todo mensaje depende del emisor en cuanto éste es el encargado de codificarlo, pero depende también del receptor en tanto que éste ha de ser capaz de interpretarlo.

- Código: Es un conjunto de señales relacionadas entre sí, de manera que cada conjunto de ellas tiene asignada una función significativa.
- Canal: Es ese medio físico - ambiental que hace posible la transmisión de una información o de un mensaje.
- Contexto: El contexto de un mensaje viene dado por los mensajes anteriores y posteriores a él, ya sea de la misma o diferente naturaleza.

El espacio, el tiempo y las circunstancias socioculturales en las que se produce la comunicación forman parte del contexto. El contexto

condiciona las relaciones entre todos los elementos del acto comunicativo.

- **Retroalimentación:** Es el elemento fundamental para que la comunicación sea eficaz, es decir, el control por parte del emisor de la salida del mensaje, la comprensión de cómo los demás descodifican el mensaje.

- **Codificación:** Comprende una serie compleja de operaciones a nivel cognoscitivo, emotivo - afectivo, interpersonal: estos aspectos en la realidad se presentan estrechamente relacionados e interdependientes, aunque para fines de su análisis se pueden estudiar por separado.

- **Descodificación.** Se trata de un proceso dinámico, activo y complejo que comporta una rica actividad consciente, atención y esfuerzo para recaudar todos los datos necesarios para la comprensión de lo expresado.

3.2. LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

En el ocaso del siglo XX, la comunicación ocupa, sin duda, una de los lugares más prominentes en el devenir social.

A través de los medios en las instituciones, en la familia, en la escuela, en el aula se plantea la necesidad de saber comunicarse, y de encontrarse mediante el diálogo.

En la escuela se trabaja fundamentalmente con el discurso verbal, con la palabra, la comunicación se ajusta a un proceso pedagógico que aún transita por el autoritarismo vertical que privilegia al docente como emisor por excelencia, dueño de la palabra y de la iniciativa en espera de respuestas preestablecidas.

Afortunadamente, cada vez es más frecuente la presencia de modelos pedagógicos horizontales, donde se ve el binomio comunicación – educación.

“Para visualizar a la comunicación dentro del ámbito educativo, conviene conceptualizarla como el intercambio de mensajes, con posibilidades de diálogo, entre dos polos; emisor y perceptor ambos dotados de capacidad para comprender y elaborar mensajes”.²⁹

Aquí vale la pena hacer una precisión, se utiliza el término perceptor en lugar de receptor, como lo propone, Daniel Prieto Castillo, porque alude a mayor participación, puesto que no es lo mismo percibir que recibir y, al mencionar la palabra diálogo se hace referencia a la posibilidad de que el perceptor construya significados, analice y reflexione.

La comunicación que pretende ser educativa ha de ofrecer igualdad de oportunidades de participación tanto al emisor como al perceptor.

La participación enriquece la percepción, propicia la expresión individual y grupal; estimula el diálogo, permite profundizar en los temas y favorece la creatividad.

²⁹ López Pérez, Emma, La comunicación en el aula, Revista Mexicana de Pedagogía, p. IV.

La mayoría de las veces, para analizar el problema de la comunicación en el proceso educativo se han retomado los modelos de comunicación más sencillos y se les ha adecuado a la situación educativa. Así se traslada el modelo de comunicación que incluye los elementos básicos del proceso, al ámbito de la educación formal. Esto tiene por resultado que el emisor (maestro) transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de objetivos educativos) a un grupo de perceptores (alumnos) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional (escuela).

Una primera aproximación a este modelo nos hace pensar que el proceso de comunicación en el campo educativo consiste en la transferencia de información del emisor – maestro a los receptores – alumnos, para lograr que los alumnos introyecten determinados contenidos, considerados curricularmente valiosos para su formación dentro de un contexto escolar.

El modelo de comunicación descrito corresponde a un modelo pedagógico tradicional que toma como base la transmisión unidireccional de contenidos.

La pedagogía transmisora esta basada en la emisión, por parte del maestro, de informaciones, que el alumno requiere introyectar. El aspecto central de este proceso lo constituye el maestro – emisor y los contenidos que transmite. Este modelo corresponde a la educación tradicional, basada primordialmente en la transmisión vertical de

contenidos. Se privilegia a la información vertical, en el cual los papeles del emisor y del receptor están perfectamente determinados. Tomando como punto de partida este modelo, muchos trabajos dedicados al mejoramiento del proceso de la comunicación educativa se han centrado en propiciar que el flujo de la información circule de perceptores (alumnos) a emisor (maestro), para lograr mayor participación y retroalimentación por parte de los alumnos.

“La comunicación esta inmersa en cualquier proceso educativo; aún más, podemos afirmar que comunicación y educación son inseparables. Por esta razón cuando nos referimos a la realización de actividades intencionadas regidas por criterios preestablecidos, y que tienen como finalidad primordial algún tipo de aprendizaje estamos hablando de comunicación para la educación.”³⁰

La palabra aula remite a un lugar espacio, zona o local en donde se imparte o se da una lección, lo mismo ocurre con la idea que se tiene del salón de clases, aunque el término se apega más a concepto de arquitectura que se refiere a un espacio que forma parte de un conjunto arquitectónico, ya sea edificio, casa o escuela.

“El salón de clases es un contexto, esto es, un conjunto de condiciones y situaciones en donde es factible desarrollar una acción comunicativa como lo es el proceso educativo. Ya no puede pensarse solamente como el espacio físico en donde se reúnen los sujetos para enseñar y aprender, sino como un concepto que involucra la idea de interacción de condiciones y situaciones.”³¹

Mercedes Charles (1989) señala que “el aula constituye un espacio social donde se realizan multitud de prácticas en las que se

³⁰ Poo Sánchez, Luis, La relación comunicativa Profesor – Alumno en el salón de clases a nivel profesional, p. 29.

³¹ Poo Sánchez, Luis, op. cit., p. 63

materializan y toman parte los fines de la institución, los planes de estudio, la determinada concepción tanto de las diversas profesiones como del conocimiento y de la organización del trabajo.”

En el salón de clases se presentan fenómenos que se entrelazan con la acción misma del proceso concreto de enseñanza – aprendizaje; fenómenos que se definen entre otras cosas, mediante una multiplicidad de acciones comunicativas entre los protagonistas del proceso. Estas prácticas comunicativas han sido estudiadas desde diversas perspectivas, y toman características particulares según la disciplina, el paradigma y la elección de categorías fundamentales desde las cuales se pretende abordar el problema.

Al referirse a la comunicación en el aula conviene tener presente lo planteado por Mercedes Charles (1992).

“en el salón de clases se llevan a cabo prácticas y procesos de comunicación que, ciertamente rebasan el simple intercambio de palabras. Esto se debe a que, en el lenguaje que utilizan y en los contenidos que elaboran, se ponen en juego las condiciones concretas de maestros y alumnos: su formación, su trayectoria académica, sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, su identidad, sus expectativas y sus utopías como sujetos y como miembros de una comunidad educativa.”³²

Lo fundamental de la comunicación en el aula es el papel que el docente quiera desempeñar; como autoridad vertical o como guía y facilitador del aprendizaje, la forma de interactuar con sus alumno, el manejo del contenido y de recursos didácticos; es decir que haya

³² López Pérez, Emma, op.cit., p. V.

congruencia entre los elementos anteriores y tal vez otros hacia el establecimiento de una verdadera comunicación.

Al igual que la comunicación verbal, la comunicación no verbal también es importante en el proceso de la comunicación; ya que ambas de alguna manera le permitirán al docente interpretar los mensajes de sus alumnos y ser consciente de sus propias actitudes; algunas aparentemente intrascendentes como la distribución de los pupitres o la asignación de los lugares a los niños, que pueden establecer relaciones de poder, igualdad, jerarquía y contribuir así al bienestar o incomodidad de los alumnos.

Para Emma López el aula "es un espacio para la comunicación, un lugar de múltiples manifestaciones de conductas no verbales; de ahí la importancia de una formación que permita al maestro el manejo de los códigos verbal, no verbal, icónico, cinético, gestual."³³

Por tanto la relación que se establece entre docente – alumno dentro del aula se puede considerar como una relación de tipo comunicativa en tanto exista una previa intencionalidad para buscar el entendimiento entre los sujetos que participan.

Buscar la participación del alumno responde a un modelo pedagógico que enfatiza el proceso de interacción entre las personas. Corresponde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde tanto el emisor como el receptor adquieren flexibilidad en los papeles que desempeñan. El logro de los objetivos de aprendizaje no está determinado simplemente por la reversibilidad en los polos del

³³ *Ibidem*

proceso de comunicación, sino que depende de muchos otros factores que se interrelacionan en un tejido complejo en el interior del escenario educativo.

El proceso de comunicación rebasa el mero intercambio informativo, ya que es un fenómeno sujeto a múltiples determinaciones. Para crear un modelo de comunicación aplicable al escenario educativo se requiere del análisis de cada uno de los elementos que intervienen en él.³⁴

3.3. COMUNICACIÓN DE MASAS

La comunicación de masas se ubica en los procesos de comunicación con tecnologías, mientras que la comunicación interpersonal se realiza cara a cara, directamente, sin intermediarios de manera inmediata y con un grupo reducido de personas, la comunicación de masas o a través de tecnologías es indirecta, inmediata, transmitida a través de una distancia de espacio y tiempo.

Es un proceso comunicativo indirecto, el emisor y el receptor están unidos por un medio tecnológico: el teléfono, la radio, la televisión, la multimedia, una videoconferencia o internet.

Los mensajes que se articulan a través de la mayoría de estos medios suelen transmitirse en una sola dirección y de forma unilateral, a veces motivado por las limitaciones del propio medio y otras por la propia concepción comunicativa del emisor. Hay pocos medios que permiten

³⁴ Revisar el modelo que propone Mercedes Charles "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en Perfiles Educativos, No. 39, para profundizar en el tema.

la interactividad en tiempo real: la videoconferencia y la comunicación a través de Internet.

"Por comunicaciones de masas o massmédia entendemos aquellos procedimientos mediante los cuales grupos de especialistas se sirven de inventos técnicos (prensa, radio, filmes, televisión, etc.) para difundir un contenido simbólico a un público vasto, heterogéneo y geográficamente disperso."³⁵

En términos más simples, la sociedad moderna depende de modo crucial, de las comunicaciones de masas.

¿Cuántas personas escuchan, cuántas personas miran?. Esta es la pregunta a la que las investigaciones sobre el público tratan de contestar. Se conoce en general, la importancia numérica y las principales características sociales de la audiencia: edad, sexo, nivel cultural, etc.

Los descubrimientos más cuantitativos pueden ser brevemente resumidos. Aunque no deba considerársele como un prototipo, quizá sea posible encontrar en el público norteamericano las corrientes de formación de audiencias de todas las sociedades, que están ahogadas por el crecimiento de los mas - media y que poseen un elenco de distracciones cada vez más extenso. En Estados Unidos, más de un 50% de la población va al cine, al menos cada 15 días; más de un 60% lee con regularidad una revista o más; más de un 85% lee uno o varios diarios regularmente; y más de un 80% escucha la radio o contempla la televisión cuatro o más horas diarias. En más de un 90%

³⁵Moragas, M., Sociología de la comunicación, p. 25.

de los hogares norteamericanos se encontrará por lo menos un aparato de radio y un diario, y en más del 80% un televisor.

El número de cómics vendidos cada mes es superior al número de niños que viven en Estados Unidos. El número de libros vendidos cada año en ediciones baratas o de bolsillo representa más del doble de toda la población estadounidense.

Es más; tales estudios demuestran que el consumo de los massmédia tiende a ser acumulativo y, por consiguiente, los diferentes media se refuerzan unos a otros antes que hacerse la competencia.

La participación de los Medios de Comunicación de Masas (MCM) en la elaboración de una representación de lo que sucede en el mundo se inicia cuando la institución mediadora, u otros agentes sociales (Agencia de noticias, Consejo de redacción, Censores, etc.), seleccionan determinados acontecimientos para hacerlos públicos.

La tarea específicamente comunicativa comienza cuando los emisores (con la aceptación de la institución mediadora) eligen, en el marco de ese acontecer público, determinados objetos de referencia. Los emisores ofrecen a sus audiencias un producto comunicativo que incluye un repertorio de datos de referencia a propósito de esos objetos.

Los datos se relacionan conceptualmente entre sí de una manera determinada; desde este punto de vista, los productos comunicativos

sueles denominarse relatos. Además, los datos se expresan de una u otra forma en algún soporte material (por ejemplo, el papel periódico o la pantalla del televisor). Desde este punto de vista, son objetos. Estas tareas comunicativas de los MCM son operaciones de mediación.

La televisión como un medio de comunicación de masas ocupa una posición hegemónica por múltiples razones: es un medio barato, permite un consumo pasivo, satisface todo tipo de demandas a los medios (información, espectáculo, conocimiento, adquisición de cultura, debate político, etc.) para los diversos sectores del público sirve de elemento de cohesión familiar, se emplea como compañía, etc.

Hay que recordar que, para la mayoría de la población de nuestro país, es la principal fuente de empleo de tiempo libre, de información y de entrenamiento. De hecho, mientras el sistema de prensa es sustancialmente semejante al de hace cien años, la televisión ha evolucionado en poco tiempo (color, estereofonía, alta definición, pantalla panorámica, acceso a Internet y, sobre todo, plataformas digitales de un centenar de canales, con pago por visión, en varios idiomas, etc.) de forma que, gracias a la interrelación con la tecnología informática, se ha convertido en el medio por excelencia.

EL IMPACTO DE LA TELEVISIÓN

4. EL IMPACTO DE LA TELEVISIÓN

4.1. LA TELEVISIÓN EN EL MUNDO

La televisión ha sido diferenciada como: "El arte de producir instantáneamente a distancia una imagen transitoria visible de una escena real o filmada por medio de un sistema electrónico de telecomunicación."³⁶

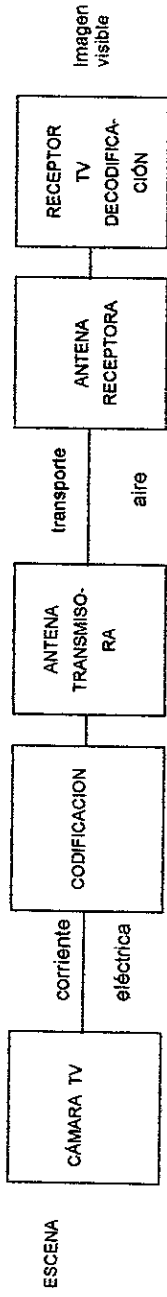
También se denomina televisión "al conjunto de técnicas precisas para la emisión y recepción a distancia de imágenes en movimiento."³⁷

El sistema de la televisión está fundado en el fenómeno fotoeléctrico que permite transformar las radiaciones luminosas en corriente eléctrica. A partir de esta transformación se hace posible la codificación y el transporte de la señal hasta un receptor donde se produce la decodificación y nueva transformación de la corriente eléctrica en imagen visible. Ver el esquema siguiente.

³⁶ González Treviño, Jorge, Televisión. Teoría y Práctica, p. 15.

³⁷ Martínez Abadía, José, Introducción a la Tecnología Audiovisual, p. 43.

Tomado de José Martínez Abadía.



En el Siglo XIX los científicos estaban seguros dados que la voz podía transmitirse por alambres (el teléfono), llegaría el tiempo en que se pondrían también enviar imágenes. Sin embargo, la evolución de la transmisión de imágenes se hizo lenta, pues no podía ser realidad, hasta no resolverse dos problemas: cómo convertir las intensidades variantes de energía lumínica en corriente eléctrica igualmente variantes, y cómo analizar cada porción minúscula de la imagen en forma de secuencia.

- 1817 Juan Jacobo Berzelius descubrió el elemento químico llamado selenio.
- 1873 Joseph May observa el primer efecto fotoconductor.
- 1877 Aparece un instrumento que permitía modular por medios eléctricos un haz de luz polarizado.
- 1884 Pablo Nipkow, invento un disco catalizador de imágenes que consistía en un disco giratorio que leía la imagen y permitía que la luz brillara o través de unos agujeros en una secuencia muy bien estructurada.
- 1923 Vladimir K. Zworgkin, inventó un tubo electrónico capaz de captar una imagen, se llamo iconoscopio.
- 1928 Philo T. Farnsworth desarrolló un tubo llamado disector.
- 1930 John Logie Baird perfeccionó el disco de Nipkow, fue la primera persona que consiguió la reproducción de la reproducción de la imagen mediante un sistema de puntos luminosos con variación estratégica de intensidad dando la ilusión óptica de una imagen apenas nítida; fue capaz de

transmitir dicha imagen a una distancia de dos metros y medio.

- 1937 Por primera vez se concentraron 50,000 espectadores frente a la televisión.
- 1939 Víspera de la guerra, Estados Unidos comenzó a producir aparatos receptores en serie. El 30 de abril en la Feria Mundial de Nueva York se inició oficialmente la televisión comercial. En este mismo año el ingeniero mexicano Guillermo González Camarena inventó un sistema de televisión cromático.
- 1942 Al estallar la guerra se freno la industria de la televisión.
- 1945 Termina la guerra y se reactiva la industria de la televisión.
- 1950 La BBC en colaboración con la Radio Televisión Francesa se llevo a cabo la primera transmisión internacional de la televisión
- 1952 En América la televisión operaba en Estados Unidos, Canadá, Cuba, México, Puerto Rico, Brasil y Argentina.

A partir de 1962 se iniciaron las transmisiones con el apoyo de un nuevo sistema de satélites que dio por resultado la unión televisiva de Europa y América. Más adelante estas transmisiones se realizaron a color. En vista del éxito del satélite se instalaron otros.

4.2. LA RELACIÓN NIÑOS - TELEVISIÓN

Los Medios Masivos de Comunicación (MMC), en especial la televisión, tienen una presencia importante en la vida de los niños y en

las actividades que realizan en su tiempo libre. De esta forma, la exposición de los niños a los MMC resta tiempo a otras actividades que podría realizar.

Algunos investigadores sostienen que, por el hecho de pasar varias horas frente al televisor, sustituyendo otro tipo de actividades, muchos niños empiezan a organizar su concepción del mundo, no a partir de sus propias experiencias en el juego y la interacción social, sino a través de la mediación simbólica de la televisión.

Esto se debe a que los MMC ofrecen una serie de conocimientos sobre el mundo y la vida, real o imaginaria, que influye en la manera en que los niños perciben la realidad y actúan en ella. Esta influencia de los medios masivos de comunicación se puede observar claramente en los valores, temas, tramas y personajes presente en las actividades que constituyen el universo imaginario infantil: juegos, dibujo, cuentos, relatos, pláticas, sueños, etc.

Desde que tiene pocos meses, el niño empieza a interesarse por la televisión porque se trata de estímulos que varían con rapidez, y así a los pocos meses es posible distraer a los niños con la televisión. El niño aunque no sea capaz de entender el mensaje, puede mirar fascinado durante periodos relativamente largos para su capacidad de atención a la pantalla de la televisión.

Poco a poco el niño va entendiendo qué es lo que aparece en la televisión y estableciendo la conexión entre la televisión y el mundo

general que es imprescindible para poder entender el mensaje televisivo.

La televisión es una reproducción simbólica de la vida real que tiene la ventaja de ser muy parecida a la vida real, mucho más que la literatura o la radio, pero que tiene formas de expresión que es preciso aprender a entender.

Porque aunque se parece mucho a la vida real presenta la diferencia de que esta seleccionada de una determinada manera, esta es una de las primeras diferencias que el niño tiene que establecer.

La fuerza de la televisión está en su parecido con la realidad. Esta claro que no es la realidad, que es una conceptualización de ella, pero que se parece mucho porque tiene imágenes, sonido, movimiento, etc.

La televisión puede transmitir muchos mensajes y es difícil resistirse a ellos; los mensajes están seleccionados por el realizador e inciden entre las opiniones y creencias del sujeto.

La televisión interesa enormemente al niño, y los niños, sobre todo si ser les estimula a ello, pueden llegar a tener una gran voracidad para ver la televisión que incluso puede producirse un cierto atontamiento. El niño absorbe la televisión, pero generalmente, sobre todo si se le ayuda, forma sus preferencias que están determinadas por la estructura de los programas.

Pronto empieza a preferir determinados programas, porque empieza lentamente a conceptualizar los mensajes y a organizarlos, y hay algunos que le resultan más fáciles de conceptualizar que otros.

En sus inicios los estudios sobre la televisión partían de una concepción lineal emisor – mensaje - receptor, que fraccionaba y consideraba en forma más o menos independiente cada uno de estos elementos. Se pensaba entonces, que la televisión era un medio muy poderoso, con influencia directa en sus receptores.

Posteriormente surgieron numerosos trabajos que buscaban comprender y analizar los efectos de su programación en los niños. Pero sin definir aún a la comunicación como un intercambio de significados, sino como un proceso lineal que asociaba a la televisión como un medio capaz de manipular la conciencia de los receptores.

Los niños, como receptores de la televisión, eran considerados seres frágiles, que a manera de recipientes vacíos asimilaban tal cual el contenido de los mensajes. También se pensaba que el público infantil era un sujeto pasivo, indefenso y manipulable, por tanto víctima del sistema televisivo.

No fue sino hasta mediados de los años ochenta cuando se empezó a reconocer la importancia del receptor en el proceso de comunicación. Ese sujeto al que todos situaban como víctima de los medios, sobre todo si pertenecía al sector infantil, empezó a ser conceptualizado de otra manera.

Se trataba ahora, de entender la comunicación como un complejo proceso de interacción en el cual los receptores aceptan, pero también rechazan, modifican y otorgan nuevos significados a los contenidos que reciben.

Estudiar la recepción televisiva implica, entonces, conocer cómo y por qué los niños se acercan a ese medio de comunicación, en qué contexto reciben sus mensajes y que uso les dan dentro de sus vida. Esto ha permitido subrayar la interacción de los medios con la realidad social y cultural internalizada por los receptores, conocer sus gustos y preferencias.

"Este juego de interacciones que se establece entre el espectador y la televisión no es idéntico en un espectador adulto que en un niño. El adulto confronta lo que se ve con sus experiencias previas, con su ideología, con sus valores, con sus expectativas. El niño en cambio, apenas tiene experiencias previas, no tiene apenas ideología, Apenas ha asumido valores. El juego de relaciones se desarrolla en un terreno mucho más vulnerable."³⁸

Cabe señalar que la intervención del docente es un aspecto clave para generar procesos de recepción más críticos, reflexivos y autónomos. Adquiriendo con ello la escuela una nueva veta y un gran reto en la formación de sus alumnos.

4.3. LA ESCUELA Y LA TELEVISIÓN

En los últimos años se ha puesto en evidencia que la escuela, en su papel de institución, encargada de la socialización de los alumno, así

³⁸ Ferrés, Joan, Televisión y Educación, p. 116.

como de la difusión y preservación de la cultura, ha perdido terreno, mientras que los medios de comunicación, en especial la televisión, parece adquirir mayor relevancia.

Por tanto, "la escuela no está brindando a los alumnos una formación de gran impacto y significación para sus vidas, mientras que la televisión les proporciona referentes que dejan huella en lo que son y en lo que quieren ser, en su identidad personal y social, así como en la percepción del mundo y de la vida que tienen."³⁹

La posibilidad de intervenir la percepción de mensajes televisivos por parte de la escuela radica en el hecho de que ver televisión no es un momento, sino un proceso que antecede y prosigue al momento mismo de estar frente al televisor.

"La televisión sale de casa y llega a la escuela cuando los niños hablan con sus compañeros de lo que vieron el día anterior. En ese intercambio informal, dentro o fuera del salón de clases, tiene lugar lo que se denomina negociación de significados. Los niños al intercambiar opiniones, van repensando lo que vieron, tomando como suyas opiniones de otros o imponiendo las suyas a los otros. El hecho es que tiene lugar ahí, en la escuela, un proceso de estira y afloja de significados que los niños dan a lo que vieron en la televisión."⁴⁰

El proceso de la recepción televisiva se extiende a otros escenarios donde los receptores participan, y en cada uno de ellos es posible intervenir. Los docentes pueden intervenir en el proceso de recepción de los niños para modificarlo o transformarlo.

³⁹ Tecnología y Medios, No. 26, p. 21.

⁴⁰ Guillermo Orozco, "De maestros espectadores a maestros mediadores, Revista Básica, No 27, p. 47-48.

La televisión puede ser introducida en el salón de clases de múltiples maneras. Una de ellas puede ser como medio para proyectar videos que refuercen el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir que aquí la televisión se inscribe como una tecnología educativa de apoyo a la enseñanza.

Otra manera que más interesa aquí es la introducción de la televisión como objeto de decisión a partir de la selección de los mensajes que emite la programación cotidiana para posibilitar al interior del aula el análisis de estos.

Hay múltiples indicios de que la escuela no se ha adecuado a los tiempos actuales y al ritmo de los cambios. Mientras tanto, la televisión está presente en forma significativa en las vidas de los educandos, dándoles información sobre el aquí y el ahora, en el mismo momento en que suceden los hechos, abordando en forma simultánea niveles locales, nacionales e internacionales.

Este medio les proporciona referentes que dejan huella en la construcción de su identidad infantil, pero además ahora en interconexión con un circuito de consumo internacional que rebasa fronteras.

El desplazamiento de la escuela en esta función formativa afecta a todos los integrantes de la comunidad educativa, pero los responsables del funcionamiento del sistema aún no han querido enfrentar este problema.

Por lo general parten del supuesto de que la escuela es el espacio del aprendizaje, mientras que la televisión constituye el espacio del placer y del entretenimiento, por tanto, no hay un compromiso institucional para buscar nuevas alternativas de solución.

"Ciertamente, se necesitan, elaborar nuevos planteamientos sobre la relación escuela/medios de comunicación, así como la creación de un proyecto pedagógico que los incorpore en su propuesta educativa para propiciar en los receptores una postura crítica y un pensamiento autónomo ante los mensajes que reciben."⁴¹

La escuela debería constituirse en un verdadero espacio de comunicación en donde se permita a los niños poner significados en común, vincularse entre ellos y con el mundo adulto, discutir y respetar las diferencias, y formarse un criterio autónomo. Espacio cuyo objetivo sea formar alumnos para que, en la medida de sus posibilidades y de acuerdo con su edad, sean protagonistas de sus vidas y responsables de sus elecciones. Se trata de conformar en ellos una personalidad autónoma que les permita construir el sentido de su vida, fomentar su capacidad de tomar decisiones, imaginar soluciones y crear nuevos escenarios.

No obstante es la televisión quien de alguna manera esta incidiendo en la educación de los niños. Hay signos de que influye en sus gustos y valores, les muestra la existencia de formas de vida y maneras ideales de ver el mundo y de actuar en él así como prototipos de hombre a imitar, referentes, formas y señas de identidad colectiva. Así, "los mensajes se insertan en un complejo tejido de propuestas de entendimiento del mundo y del papel del hombre en la sociedad, entre las cuales está aunque debilitada, la de la escuela."⁴²

⁴¹ Tecnología a Medios, No. 26 o 24.

⁴² Revista Tecnología y educación No. 26, p. 24

Si estamos de acuerdo en que la educación es un proceso continuo, que rebasa los muros de la escuela; es, entonces resultado de la experiencia que los sujetos tienen en la gama de relaciones que establecen en sus diversos ámbitos de la vida social, así como en sus prácticas cotidianas. En ellas se incorporan conocimientos, valores y habilidades aunque el sujeto no está consciente de esto. Los medios de comunicación, en especial la televisión, conforman una parte importante de este saber cotidiano.

Es posible usar la televisión con fines educativos, por medio de la creación de espacios de análisis, de crítica y de construcción del conocimiento mediante el trabajo serio, el diálogo, la discusión y la adquisición de herramientas para que los alumnos sean sujetos críticos, reflexivos, creativos y exigentes. La escuela tiene, aquí, una área de oportunidad francamente interesante.

4.4. EL DOCENTE COMO MEDIADOR EN LA RECEPCIÓN TELEVISIVA

Ante el desafío educativo de la televisión, es importante que los docentes asuman un compromiso ante la posibilidad de intervenir la programación comercial a la escuela como un objeto más de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la formación valoral del niño preescolar, ya que en este caso es el punto de interés en la presente investigación.

Para hacer de la televisión comercial una aliada en la educación infantil, se requiere ante todo, la decisión firme de los maestros para ejercer una mediación en las percepciones, apropiaciones y usos que los niños hacen de la programación que regularmente ven.

Pero, además, es necesario contar con algunas herramientas conceptuales mínimas, tanto para entender mejor los aspectos concretos respecto de los cuales hay que trabajar. Especialmente, se requiere conocer muy bien cómo se lleva a cabo el proceso de televidencia entre los niños, desde el momento en que están frente al televisor, hasta cuando juegan con sus compañeros, al interior del aula, inspirados en lo que vieron en algún programa.

"Lo esencial para iniciar una mediación de la televisión de los niños desde el aula es voluntad, apertura y sentido común y educativo. No se quiere ser un especialista en comunicación para mediar sobre la televisión que ven los niños. Una vez iniciados como mediadores, los maestros, paulatinamente, irán descubriendo nuevas vetas por las cuales seguir explorando."⁴³

Podemos decir entonces que la premisa central del trabajo escolar con la televisión es que dado que no es posible desterrar la televisión de la vida actual de los niños, hay que facilitar su incorporación crítica e inteligente en el desarrollo educativo.

⁴³ Orozco Gómez, Guillermo; El maestro frente a la influencia educativa de la televisión, p. 17.

Es aquí donde se debe reconocer el papel del docente como mediador, ya que a diferencia de los modelos tradicionales en donde el énfasis está en la transmisión del conocimiento acabado, en el constructivismo el adulto ayuda al alumno a construir conocimientos nuevos con base en los que el alumno posee. Es decir que el docente mediador es quien debe asumir la posibilidad de intervenir la recepción televisiva de los niños y actuar decididamente para transformar y orientar sus apropiaciones televisivas.

También es importante señalar que cualquier comentario, opinión, juicio, etc., sobre lo que los niños comentan de la televisión puede ser crucial para una recepción televisiva más crítica.

Son precisamente los niños quienes están en etapa intensiva de formación lo que, entre otras cosas, supone que son vulnerables, pero también, susceptibles de recibir orientación y, aun más, que requieren orientación para formar sus juicios y opiniones.

"Educar la percepción es un cometido importante de la mediación; no se puede dar por supuesto que las destrezas perceptivas surgen de modo espontáneo, pero esto puede ocasionar lagunas en toda situación de aprendizaje. La primer preocupación del mediador ha de consistir en hacer al alumno menos dependiente de los estímulos externo y, por el contrario, tratar de conferir mayor autonomía y autodirección a su forma de percibir."⁴⁴

El papel del mediador por parte del docente en la recepción televisiva establece su papel protagónico en la educación, ya que incidir

⁴⁴ Martínez Beltrán, José M., La mediación en el proceso de aprendizaje, p. 86.

pedagógicamente en una vinculación creciente y significativa, como es la de los niños con la televisión, hace que la práctica escolar adquiera una mayor relevancia en la formación de las nuevas generaciones.

Es fundamental aclarar que no se trata de delegarle más funciones al docente de las que ya tiene, más bien en su papel de mediador frente a la televisión es o debe asumirse como una opción más dentro de su práctica docente, en la medida en que los referentes televisivos pueden ser abordados como un estímulo al proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula, así como una estrategia didáctica para la educación integral de los niños y sobre todo que también debe contemplar el papel del docente en orientar al alumno hacia una adecuada formación valoral.

"Por ejemplo, de una telenovela se pueden obtener ejemplos concretos para la enseñanza de los valores y las conductas sociales, ya sea a través de tomar las situaciones telenovelescas como paradigma de lo que no es adecuado, criticando las interacciones mostradas o enjuiciando, las puestas en escena de actitudes y expresiones que van involucradas en ese espectáculo."⁴⁵

Asimismo, de los noticieros televisivos se puede extraer material para abordar diversos temas, para fomentar un pensamiento crítico sobre lo que acontece en el entorno, para inducir a posiciones reflexionadas frente a los acontecimientos, para estar enterados de los hechos y sus protagonistas y facilitar una ubicación más adecuada de los niños en su comunidad, en su país y en su mundo.

⁴⁵ Orozco Gómez, Guillermo, op. cit., p. 19.

De cualquier tipo de programa se pueden extraer enseñanzas y aprendizajes significativos para la vida y el desarrollo educativo de los niños.

La educación televisiva de los niños, su educación como televidentes no sólo es una estrategia defensiva. Ante todo, debe ser una opción propositiva para desarrollar en ellos una múltiple interacción con su entorno, con el conocimiento, con la imagen, con la información, con el drama, la ficción, el suspenso y, por supuesto, con la diversión. Es una manera de desarrollar en los niños su capacidad de comunicación y sobre todo de expresión, tan frecuentemente reprimida en su proceso educativo escolar.

Guillermo Orozco (1998) señala en la Guía del Maestro de Educación Básica que en México, la mediación pedagógica frente a la televisión que ven los niños es en todo caso, un tema emergente que suscita dudas, temores y aun desconfianza entre el magisterio.

Apenas hace unos cuantos años el tema de la televisión se comenzó a incluir sistemáticamente en las agendas de discusión y en los programas de congresos y reuniones nacionales del magisterio.

Antes de 1993, el desafío educativo de la televisión tuvo algunos ecos significativos, aunque esporádicos, llevados a cabo por el Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Practicas Sociales de la Universidad Iberoamericana, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, la Universidad Pedagógica Nacional y

también la misma Fundación SENTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.

Como todo tema emergente de discusión y apropiación por parte del magisterio nacional, incluir la televisión como objeto de estudio en el aula requiere reflexión y amplias decisiones dentro del sector educativo en su conjunto. Pero sobre todo, es necesario asumir una posición decidida.

Es imprescindible que, como punto de partida, los profesores expresen sus resistencias y temores, sus dudas y esperanzas, con respecto de lo que consideran los obstáculos para transitar de maestros - espectadores a maestros - mediadores de la televisión frente a sus alumnos.

4.5. EL NIÑO COMO TELEVIDENTE

La familia, la escuela y la televisión tratan de educar al niño en una serie de valores desde diversas perspectivas y con diferentes estrategias, pero ninguna institución educa totalmente al niño, aunque todas ellas influyen en su formación.

Estas tres instancias socializadoras no tienen objetivos necesariamente coincidentes, por lo que los niños se encuentran sujetos a contradicciones: muchas veces la familia y la escuela entran en conflicto con la televisión, aunque tienen la posibilidad y el potencial de intervenir en la relación niño - televisión, para hacer del niño

televidente un sujeto más activo y más crítico ante los mensajes a los que están expuestos.

Guillermo Orozco (1998) menciona en la Guía del Maestro Mexicano de Educación Básica que el proceso de ver televisión se le ha denominado en forma tradicional como "recepción televisiva". Recientemente, sin embargo, y como producto del debate internacional en el campo de la investigación de la comunicación, el nombre con el que comienza a reconocerse la recepción televisiva, es el de "televidencia".

El mismo concepto de recepción ha sido objeto de crítica por los investigadores, ya que alude a una situación pasiva en la que los televidentes serían menos receptáculos, como ejemplo se puede señalar la postura de Daniel Prieto Castillo quien considera más apropiado utilizar la palabra o el término de percepción en vez de recepción, ya que la percepción remite a una situación activa o interactiva que los televidentes muestran frente a la televisión.

"Ver televisión, entonces, es una interacción en varios sentidos: con los referentes televisivos, con la experiencia y conocimientos de los televidentes con sus gustos y expectativas, con sus intereses. Una interacción que además varía de acuerdo con el tipo de programa que se está viendo. No es lo mismo ver una telenovela, que un programa de concurso, que uno musical o de suspenso."⁴⁶

⁴⁶ Guillermo Orozco, op. cit. p. 33.

A veces, sin embargo, la recepción televisiva (televidencia) es aparentemente pasiva. Los televidentes suelen estar absortos durante lapsos determinados, con los ojos fijos en el televisor. No obstante, en sus mentes se realizan distintas operaciones y tienen lugar un consumo simbólico.

En los estudios sobre televisión y audiencia infantil, las concepciones del niño como televidente han oscilado entre un niño víctima irremediable de una programación que busca conquistar su atención, sus gustos, su tiempo libre y sus opciones de diversión, y un niño condicionado por impulsos innatos al placer, la emoción. El entretenimiento y la información, que prende el televisor para satisfacerlos, independientemente de la programación que se le ofrece.

“La construcción de la realidad en el niño es un proceso de negociación que se desarrolla en el tiempo bajo una ciertas condiciones sociales y afectivas. La televisión es un factor con una contribución a este proceso que puede ser, o bien potenciada, o bien contrarrestada por otros factores de socialización, como la familia o las instituciones educativas. Estas en cualquier caso deben considerar a la televisión como un elemento de incidencia en el proceso formativo de los niños y niñas, y por lo tanto deben de intentar controlar el “peso” de la televisión dentro del modelo formativo que se quiera apoyar”.⁴⁷

⁴⁷ http://www.doc.d5.ub.es/te/ang96/depablos_cedecs/p.18.

Los medios de comunicación que tienen como base principal la imagen (en este caso haciendo referencia a la televisión) presentan al espectador una nueva óptica de la realidad. Esto proporciona al individuo y a la sociedad duplicidad ideológica y cultural, imposibles de adaptar y superar si no existe crítica activa.

El ritmo de la televisión es a veces más rápido que el de la vida real, por muy vertiginoso que esta sea.

En la pantalla todo se soluciona o termina en poco tiempo, a diferencia de la vida real en que los procesos son más largos. En una película o serie televisiva se soluciona un crimen, un problema familiar, o una situación, en un espacio fílmico de tiempo generalmente muy corto. En la vida real las soluciones tardan mucho tiempo, años o no llegan nunca.

Otra consecuencia de la multiplicidad de ópticas es la dualidad creada entre realidad y ficción. El espectador ve una tras otra escenas reales y ficticias sin atender a explicaciones ni comentarios. Ver sin análisis violencia auténtica y violencia simulada crea insensibilidad a ambas. Niños y adolescentes pueden creer inconscientemente que todo tiene truco.

Es difícil cambiar esta forma dual de apreciar la realidad si no se hace a partir de la reflexión, la madurez personal, el estudio o la investigación, ya que lo que en principio es problema de orden técnico, se convierte en cambio cultural de valores.

Esto exige el aprendizaje de la lectura, comprensiva primero y posteriormente crítica y práctica, de los medios de comunicación y de sus procesos. La televisión es necesario conocerla e interpretarla. Para ello hay que analizar sus contenidos, profundizarlos y leerlos críticamente con el fin de adaptarlos a nuestra cultura.

“Es preciso implicarse como educadores o como consumidores de imagen en formación personal hacia medios y mensajes y procurar que los sistemas educativos, familiares, regionales, estatales y sociales, encuentren inexcusables un diseño de enseñanza - aprendizaje en el que se consideren los medios de comunicación y su análisis crítico. Por ser la televisión un medio tecnológico y comunicativo de primer orden hay que actual positivamente ante sus posibilidades y consecuencias. Es necesario que la televisión contribuya a la educación permanente, que complemente con sus procedimientos la investigación y apoye los fundamentos del conocimiento y del aprendizaje.”⁴⁸

La televisión puede acaparar la atención de los niños y con ello desplazar otras actividades que se consideren más saludables, como hacer ejercicio, jugar o realizar operaciones mentales que se consideran de mayor provecho intelectual. Sin embargo, rara vez la televisión monopoliza totalmente el interés y el tiempo de los pequeños.

Si bien la televisión se inserta en la agenda cotidiana de los niños, no elimina otras actividades. Este medio más bien compite con ellas. Los niños se dan tiempo para todo o casi todo: hacen sus tareas frente a la televisión, juegan mientras ven o escuchan un programa, comen viendo su programa favorito, platican, descansan, etc.

⁴⁸ http://www.uil.es/departamento/didinv/tecnologia_educativa/doc_apuntespol.htm

El lenguaje de la televisión que es un lenguaje combinado de imágenes, sonidos, efectos especiales, lenguaje oral y escrito, se desenvuelve con una lógica de yuxtaposición, a través de la cual la información que se transmite se presenta de manera variada y a diferentes ritmos. Normalmente el ritmo televisivo es más rápido debido a la riqueza de recursos envueltos en lo televisivo. Así, diferentes aspectos o partes se presentan simultáneamente, por lo que la cantidad de información que es posible transmitir en un minuto excede con mucho la cantidad que puede transmitirse a través de otros lenguajes.

Entonces, en imágenes, audio, música, movimientos de cámara, se concentran cantidades enormes de información. Esto acelera el ritmo de la percepción a la vez que lo expande.

“El aceleramiento no se debe sólo a la rapidez con la que se superponen imágenes y datos, sino principalmente a que esa información se transmite en distintas dimensiones y tiempos e interpreta diversos ámbitos cognoscitivos. Hay información que va directamente a la razón, pero hay mucha que se dirige a las emociones, otra más a las actitudes, y una más a las creencias y opiniones. Los diferentes ámbitos cognoscitivos son bombardeados en forma constante y simultánea con información.”⁴⁹

El lenguaje de la televisión es más integral que los otros lenguajes - oral y escrito- que son los preferentemente usados en el aula. Los niños, entonces, al estar ante la pantalla, se encuentran expuestos a una variedad de estímulos informativos, mientras que en el salón de clases los estímulos son más multidimensionales.

⁴⁹ Orozco Gómez, Guillermo, El maestro frente a la influencia educativa de la televisión, p.41.

No obstante, los niños de fin de milenio han desarrollado mejor sus capacidades perceptivas que las generaciones pasadas. Son capaces de procesar más información en menos tiempo que los adultos.

La transformación del ritmo cognoscitivo en los niños actuales no necesariamente resulta positiva o negativa. Más bien depende, por una parte, de su comparación con otras formas de transmisión de conocimientos a las que usualmente están acostumbrados. Ciertamente, la escuela se encuentra desafiada, en la medida en que el ritmo del proceso enseñanza – aprendizaje es más lento.

“Siempre oímos hablar a nuestro alrededor, con una seguridad pasmosa, sobre la televisión como si fuese un fenómeno definido y localizable, y, tal vez por ello, hablamos siempre en singular. Sin embargo, lo que llamamos televisión es un hecho multiforme, complejo y, sobre todo, plural”.⁵⁰

Una de las manifestaciones más evidentes de la modificación de las experiencias perceptivas por parte de la televisión es precisamente la multiplicación de los estímulos visuales y auditivos. Los mensajes televisivos se caracterizan cada vez más por un ritmo trepidante, por una aceleración cada vez mayor en la sucesión de los planos. Para el espectador, que se va habituando a este ritmo, la posibilidad de movimiento se acaba convirtiendo en necesidad de movimiento. Si no hay cambio, es aburrido.

Las diversas asociaciones que el niño como receptor de la televisión lleva a cabo no son ni pueden ser intrínsecas a su múltiple esfuerzo cognoscitivo frente a la programación. La razón es que el significado

⁵⁰ Pérez Tomero, José Manuel; El desafío educativo de la televisión, p.40.

de cualquier asociación no viene dado en el proceso mental - mecánico de la asociación, ni existe en la mente anticipadamente, resulta de una transacción entre informaciones almacenadas anteriormente e informaciones nuevas del exterior. Las asociaciones no sedan entonces en el vacío. El sujeto que las realiza no lo hace con la mente blanco. En consecuencia, los significados otorgados a esas asociaciones no son productos espontáneos o aislados sino consecuentes al proceso informativo.

“La actividad del niño receptor frente al televisor- entendida como una serie de asociaciones- trasciende al momento de estar frente a la pantalla. Esto es, no concluye al acabar un programa o al apagar el televisor. La construcción de asociaciones y la producción de significados a partir de los mensajes de la programación se extienden a otras situaciones de la vida del niño, al llevar éste sus apropiaciones preliminares a instancias y momentos de su cotidianeidad, intercambiarlas y reapropiárselas. El niño no solamente es un receptor de la televisión, es un hijo de familia, un alumno en el salón de clases y un compañero de clases con otros niños. En todas estas situaciones y ante diferentes agentes sociales, el niño trae, intercambia, produce y reproduce distintas significaciones.”⁵¹

Frente al televisor el niño esta físicamente activo. Su actividad física varía, desde comer, jugar con los objetos a su alcance, hacer la tarea, hasta platicar con las personas que le rodean. Así, mientras el niño atiende a la pantalla, está simultáneamente envuelto en varias acciones que demandan su atención y en múltiples procesos de comunicación.

⁵¹ Charles Creel, Mercedes, Educación para la recepción, p.36.

De la televisión el niño aprende información, conceptos, actitudes, conductas, valores y significados. Ver televisión es una actividad que regularmente se realiza en familia.

Al trascender ese primer espacio, el proceso de ver televisión llega a otros lugares donde los televidentes también interactúan y donde usan de alguna manera los referentes televisivos para su interacción.

4.6. FUNCIÓN MEDIADORA DE LA FAMILIA EN LA RECEPCIÓN DE MENSAJES TELEVISIVOS

El niño, en tanto sujeto que es socializado y educado en la familia y la escuela, no se enfrenta a los medios masivos de comunicación (MMC) con la mente en blanco. Por el contrario, su interacción con los diversos MMC está mediada (influida y en buena medida condicionada) por su aprendizaje anterior en el hogar y en la escuela así como por su interacción posterior con otras personas.

Las mediaciones familiares tienen lugar debido a que la recepción de mensajes es un proceso y no solo un momento. Las decisiones de “prender la radio”, “cambiar de canal”, o “sentarse a ver la tele”, no son necesariamente actos espontáneos de los niños, sino que obedecen a ciertas prácticas de interacción con los MMC. Estas prácticas en buena parte son producto del tipo de intervención (o ausencia de intervención) de la escuela y la familia.

Para los niños ver televisión o escuchar la radio constituyen prácticas específicas que se encuentran entre sus actividades en el hogar. Esta apreciación general es un punto de partida para entender y ubicar distintas mediaciones que tienen lugar en la familia.

“Se ha encontrado que los niños que pasan más tiempo solos en casa tienden a ver más televisión, que los que están acompañados, ya sea por hermanos o por alguno de los padres. Esto nos permite afirmar que una primera mediación en el proceso de recepción de mensajes es la mera presencia de los familiares en el hogar, y especialmente durante la interacción de los niños con alguno de los MMC”⁵²

La percepción familiar de su función mediadora ante los MMC y particularmente ante la televisión es un factor importante en la interacción de los niños con estos. Guillermo Orozco al respecto señala que se pueden encontrar cuatro tipos de familias:

1. La “Familia permisiva” que no se preocupa por lo que ven o escuchar los niños en los MMC.
2. La familia cuya preocupación central es por la cantidad de tiempo que sus niños dedican a los diversos MMC.
3. La familia que asume una actitud activa. Se preocupa principalmente por jugar un papel explícito y comenta lo que el niño ve o escucha en alguno de los MMC.

⁵² Orozco Gómez, Guillermo; Charles Creel, Mercedes; Educación para los Medios, p 32

4. La "Familia represiva" que tiene bastante controlada la recepción de mensajes de los MMC en el hogar. Por ejemplo, prohibiéndole que el niño vea determinada programación o simplemente impedir que la vea.

De acuerdo con esta clasificación, las familias del tipo 1 y 2 son las que ejercen una acción menos mediadora. Las familias del tipo 3 por lo general son efectivas mediadoras en la interacción de los niños con los MMC. Sorpresivamente, las familias del tipo 4, las que tienden a controlar bastante la recepción de mensajes en el hogar, tienden a producir un efecto contrario la mayoría de las veces.

Los miembros de la familia pueden o no estar físicamente presentes mientras los niños están ante la televisión. La presencia de los miembros de la Familia tiene que entenderse en un sentido amplio, los padres pueden determinar de antemano el tiempo que los niños ven la televisión o el tipo de programas que se les permite ver. Los padres también utilizan el ver la televisión como premio o castigo por la conducta de sus hijos. Pero los padres de Familia también podrían estar presentes. Su presencia física propicia una negociación entre los televidentes presentes.

Dentro de la familia se desarrolla un proceso de toma de decisiones conjunta. Mientras están presentes, los miembros de la familia hacen comentarios sobre lo que están viendo.

“Esto quiere decir que el primer sentido de los significados de la TV que produce el niño es solamente la suma de sus significaciones previas, sino también un producto de su interacción específica con otros miembros de la familia en el momento preciso de estar viendo la TV.”⁵³

La Familia es también una comunidad de apropiación en el sentido de que el ver televisión se ha convertido en una práctica interna familiar. El lugar que ocupa la televisión en el arreglo del hogar define en gran parte los tipos de interacciones que cada miembro de la familia puede tener con la televisión y también dice algo sobre la importancia que la familia le da al acto de ver la televisión como una actividad de entretenimiento.

Es dentro de la comunidad familiar de apropiación en donde los factores situacionales interactúan en más alto grado en la interacción de los niños con la televisión.

Guillermo Orozco señala que en las familias se ejerce algún tipo de mediación en la recepción televisiva de los niños.

⁵³ Orozco Gómez, Guillermo; Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio, p. 50

Un primer tipo de mediación es la que consiste en regañar al niño cuando vio mucha televisión. Esta es una mediación relativa, ya que es a posteriori, y no existe información, por ejemplo, con respecto al efecto que éste regaño produce en el niño en su ulterior interacción con la televisión.

Usar la televisión como premio o castigo del comportamiento del niño es otra forma de mediación. Por lo general las familias permiten al niño ver toda la programación que quiera, excepto cuando por castigos.

Otra forma de mediación usada por las familias consiste en prohibir ver ciertos programas. Otro tipo de mediación se refiere a la forma de limitar la cantidad de televisión que los niños consumen al día, es decir limitar la cantidad que a su vez incide en la calidad de la programación televisiva a su alcance.

Es importante hacer notar que a pesar de estas formas de mediación son empleadas por un buen número de familias, no puede inferirse que todas ellas sean conscientes del problema de la televisión en la cotidianeidad, y en particular en su proceso educativo infantil.

METODOLOGÍA

5. METODOLOGÍA

5.1. CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

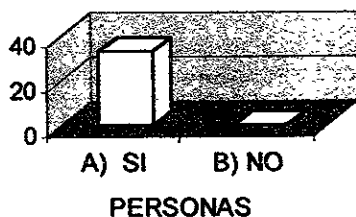
El cuestionario se aplicó a 34 personas con la intención de conocer algunos aspectos de recepción televisiva así como conocer su opinión acerca de la influencia de la TV sobre los niños, específicamente en cuanto a los valores que se manejan en los programas que ven los niños.

También el cuestionario permite conocer cuál es la opinión de los Padres de Familia con relación a qué tipo de valores deberían incluirse en los programas de TV que ven los niños.

Pregunta 1

Las 34 personas encuestadas contestaron que si les gusta ver TV, es decir el 100%.

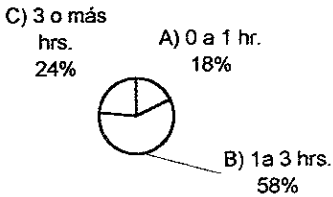
TOTAL DE PERSONAS QUE VE TELEVISIÓN



Pregunta 2

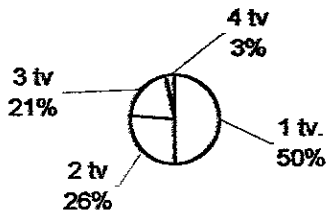
- A) personas ven la TV de 0 a 1 hr. al día, es decir un 18%.
- B) personas ven la TV de 1 a 3 hrs. al día, es decir un 58%.
- C) personas ven la TV 3 o más horas al día, es decir un 24%

El porcentaje más alto que es de un 58% se ubica en aquellas personas que ven diariamente de 1 a 3 hrs. la TV, este dato tiene relación con datos de diversas investigaciones que muestran que en México se ve diariamente la TV de 3 a 3hrs. y media.

TIEMPO EN QUE SE VE LA TELEVISIÓN AL DÍA

Pregunta 3**No. de aparatos de TV que hay en casa:**

No. de personas	No. de TV	%
1	4 TV	3%
7	3 TV	21%
9	2 TV	26%
17	1 TV	50%

No. DE APARATOS DE TV QUE HAY EN CASA

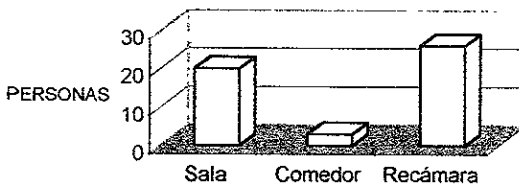
PREGUNTA 4

Ubicación del aparato de TV en casa:

No. de personas	Ubicación	%
3	comedor	9%
20	sala	59%
26	recámara	76%

Aquí las frecuencias aumentaron porque hay personas que cuentan con aparato de TV tanto en la sala como en la recámara, es decir que el aparato de TV se ubica en áreas de descanso.

UBICACIÓN EN CASA DEL APARATO DE TV

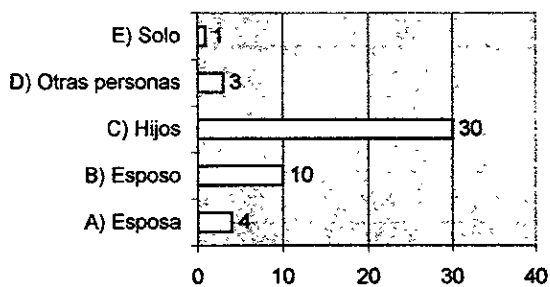


Pregunta 5

Se les preguntó con quién acostumbran ver TV y las respuestas se presentaron de la siguiente manera:

Acostumbran ver TV	No. de personas	%
Solo	1	3%
Con otras personas	3	9%
Con la esposa	4	12%
Con el esposo	10	30%
Con los hijos	30	88%

CON QUIÉN ACOSTUMBRA A VER LA TELEVISIÓN



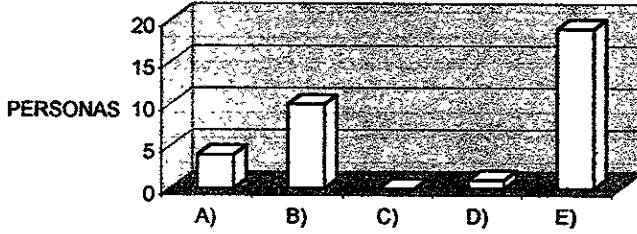
Pregunta 6

Las actividades que realizan las personas cuando ven TV son las siguientes:

- A) personas contestaron que permanecen sentados todo el tiempo en un sólo lugar cuando ven TV. Esta opción corresponde a un 12%.
- B) personas contestaron que se desplazan por toda la casa de un lugar a otro. Esta opción corresponde a un 29%.
- C) Nadie contestó esta opción que se refiere a que no les gusta que se les interrumpa cuando ven TV.
- D) personas contestó que mientras ve TV está al tanto de que su hijo realice su tarea. Esta opción corresponde a un 3%.
- E) personas contestaron que mientras ven TV realizan otras actividades, tales como labores domésticas, manualidades, etc. Esta opción corresponde a un 56%

A partir de las respuestas se concluye que las personas cuando ven TV generalmente realizan otras actividades, es decir que la TV es considerada como compañía, la atención no esta totalmente dirigida hacia los mensajes televisivos, sino que alternadamente se ve la TV, se escucha la TV pero además se realizan otras actividades, por lo tanto el mensaje televisivo llega al televidente de manera parcial.

ACTIVIDADES QUE REALIZA CUANDO VE LA TELEVISIÓN

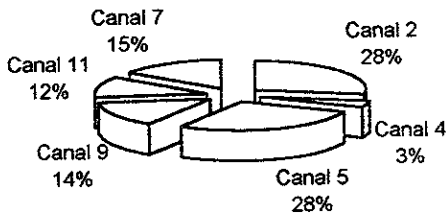


Pregunta 7

Canales de TV preferidos por las personas se les preguntó sobre tres canales de su preferencia:

No. de personas	Canal preferido	%
3	4	3%
10	11	12%
12	9	14%
13	7	15%
24	2	28%
24	5	28%

CANALES DE T.V. PREFERIDOS



Las preferencias se muestran muy distribuidas con relación a los canales de TV, aunque la tendencia se orienta hacia los canales 2 y 5 como canales preferidos por las personas, es decir que por el canal 2 y 5 representa un 56%.

Pregunta 8

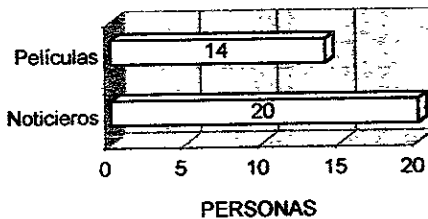
En cuanto a los programas que las personas prefieren ver, se nota una notable preferencia por noticieros y películas.

14 personas prefieren ver películas, es decir un 41%.

20 personas prefieren ver noticieros lo que representa un 59%.

Estos datos indican que probablemente las personas no ven programas infantiles como por ejemplo caricaturas, tal vez porque en el horario que la TV destina a este tipo de programas las personas realizan otras actividades dentro o fuera de casa.

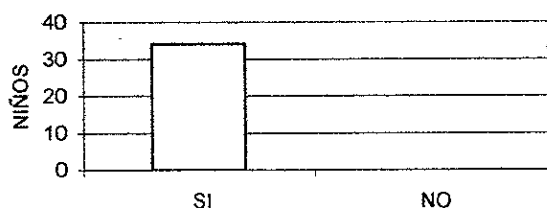
PROGRAMAS DE TV FAVORITOS



Pregunta 9

Las 34 personas encuestadas contestaron que a su hijo le gusta ver TV, lo que representa el 100%

EL NIÑO VE TELEVISIÓN



Pregunta 10

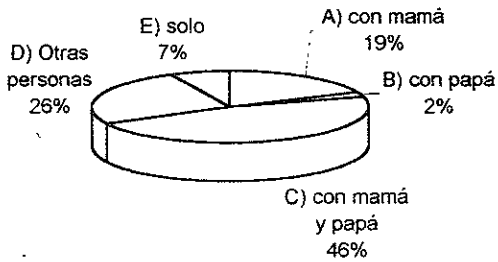
Con quién ve TV el niño:

1 contestó que el niño ve la TV con papá	representa un	2%
3 que el niño ve la TV con mamá	representa un	7%
8 que el niño ve la TV con otras personas		19%
11 que el niño ve la TV con mamá y papá		46%

Los datos hacen suponer que generalmente el niño ve la TV acompañado por los padres o por uno de ellos, ya sea mamá o papá. Aunque si tomamos en cuenta las actividades que los padres realizan durante el día, los datos proporcionados tenderían a variar.

Es decir, que aunque el niño vea la TV en compañía de los padres, éstos a su vez podrían estar en compañía de otras personas (familiares o amigos) sin tomar en cuenta lo que el niño esta viendo.

CON QUIÉN VE TELEVISIÓN EL NIÑO



Pregunta 11

Actitud de los padres de familia ante las preguntas que hacen los niños sobre los programas de TV.

0 personas le prohíben al niño que haga preguntas.

2 le contestan sus preguntas imponiéndole sus ideas, este dato corresponde al 6%.

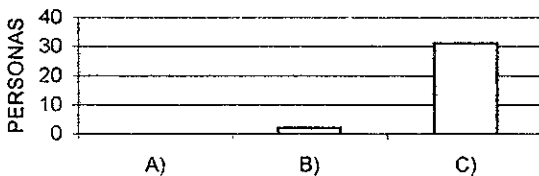
31 sí contestan las preguntas que hace el niño y además hacen comentarios, este dato corresponde al 91%.

1 no contestó, que es un 3%.

Según los datos obtenidos un 91% de las personas contestaron que cuando el niño hace preguntas con relación a los programas de TV se les contesta y además hacen comentarios sobre lo que preguntan, aunque aquí lo que interesaría saber es la calidad del tipo de respuestas y si verdaderamente se hacen comentarios, ya que generalmente cuando el niño tiene dudas y hace preguntas sobre los programas de TV, para el adulto esta situación es un tanto irrelevante.

Pregunta 12

**ACTITUD DE LOS PADRES ANTE LAS
PREGUNTAS DE LOS NIÑOS**



Se les preguntó a los padres de familia sobre los programas preferidos de sus hijos (se les pidió que mencionaran 3 programas) y en general las respuestas que dieron están en función de la barra infantil vespertina que corresponde a caricaturas.

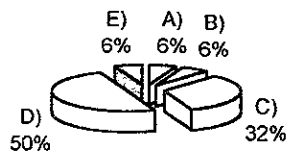
Pregunta 13

Quién decide sobre los programas de TV que ve el niño:

- | | |
|---|-----|
| A) mamá es quien decide | 6% |
| B) papá es quien decide | 6% |
| C) mamá y papá deciden | 32% |
| D) el niño decide | 50% |
| E) otras personas deciden (tíos, abuelos) | 6% |

A partir de los datos tanto los padres como los niños deciden en un buen porcentaje los programas que éstos ven, aquí lo importante sería saber a partir de qué criterios los padres deciden que programas deben ver los niños. Y si los niños deciden sobre los programas que ve, sería importante saber si decide porque esta interesado en el contenido, si esta interesado en la trama, si es porque el programa esta de moda, etc..

**QUIEN DECIDE SOBRE LO QUE VE
EL NIÑO EN LA T.V.**



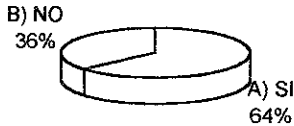
Pregunta 14

Los programas de TV influyen en el comportamiento del niño:

12 personas contestaron que los programas de TV no influyen en el comportamiento del niño, es decir un 36%.

22 personas contestaron que los programas de TV si influyen en el comportamiento del niño, es decir un 64%.

**LOS PROGRAMAS INFLUYEN EN EL
COMPORTAMIENTO DEL NIÑO**



Pregunta 15

Cómo influyen los programas de TV en el niño:

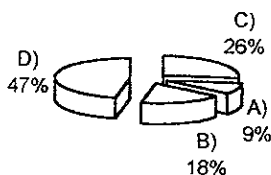
	No. de personas	como influyen los programas de TV	%
A)	3	En su desempeño escolar	9%
B)	6	En la forma de relacionarse con amigos	14%
C)	9	En sus relaciones familiares	26%
D)	16	En sus gustos y preferencias	47%

No se distingue una clara tendencia en cuanto a cómo influyen los programas de TV en el niño preescolar.

De los datos obtenidos tanto en la pregunta 14 como en la pregunta 15, el 64% que representa un porcentaje importante contestaron que los programas de TV si influyen en el comportamiento de los niños y con relación a cómo influyen un 47% contestó que influyen en sus gustos y preferencias, aunque también influyen en sus relaciones familiares, al relacionarse con sus amigos y en su desempeño escolar.

Es decir que parece ser que a los padres de familia les queda claro que los programas de TV si influyen en el comportamiento del niño no así el cómo influyen.

INFLUENCIA DE LOS PROGRAMAS DE T.V. EN EL NIÑO

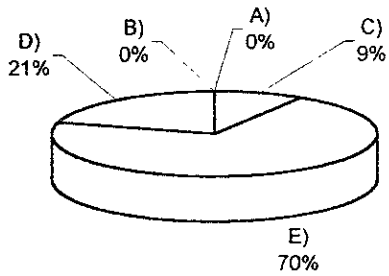


Pregunta 16

El niño imita a personajes de la TV:

- A) NINGUNA PERSONA** optó por esta opción que se refiere a que el niño siempre imita a los personajes de la TV., 0%
- B) Ninguna persona** optó por esta opción que se refiere a que el niño nunca imita a los personajes de la TV., 0%.
- C) personas** contestaron que el niño casi siempre imita a los personajes de la TV, es decir un 9%
- D) Personas** contestaron que el niño rara vez imita a los personajes, 21%.
- E) personas** contestaron que el niño algunas veces imita a los personajes, es decir un 70%.

El porcentaje más elevado que es el 70% se ubica en la opción que se refiere a que el niño algunas veces imita los personajes de la TV, esta situación puede estar relacionada con las características de los niños en edad preescolar, ya que tienen un profundo interés y curiosidad por saber, conocer, indagar y explorar tanto con el cuerpo como a través de la lengua hablada, por tanto es factible que a través de la relación que el niño establece con la TV y particularmente con los personajes, adopte ciertos rasgos de dichos personajes.

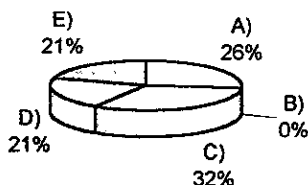
EL NIÑO IMITA PERSONAJES DE LA T.V.

Pregunta 17

Cómo imita el niño a los personajes de la TV:

- A) Personas contestaron que el niño repite las palabras que dicen los personajes, 26%.
- B) Ninguna persona contestó esta opción que se refiere a que los niños imitan vistiéndose como los personajes de la TV.
- C) Personas contestaron que el niño realiza movimientos con su cuerpo parecidos a los movimientos que hacen los personajes, 32%.
- D) Personas contestaron que el niño imita formulando opiniones a partir de lo que hacen o dicen los personajes, 6%.
- E) Personas contestaron que dos o más de las anteriores opciones, 21%.

COMO IMITA EL NIÑO LOS PERSONAJES DE LA T.V.

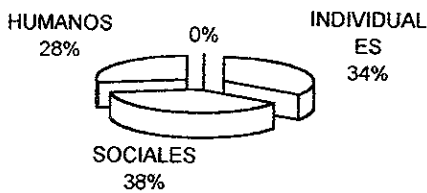


Pregunta 18

Imitar a los personajes de la TV provoca que el niño:

- A) 11 personas contestaron que el niño no diferencia entre lo que es real y lo que es fantasía, 31%.
- B) 7 personas contestaron que los niños intentan hacer lo que los personajes hacen sin tomar en cuenta las consecuencias, 21%.
- C) 7 personas contestaron que los niños se expresan inadecuadamente al no diferenciar lo que pasa realmente y la fantasía, 21%.
- D) 7 personas contestaron que ninguna de las opciones, 21%
- E) 2 personas no contestaron.

**IMITAR A LOS PERSONAJES DE LA T.V.
PROVOCA EN EL NIÑO**



Pregunta 19

Tipo de valores que se deberían de tratar en los programas de TV que ve el niño:

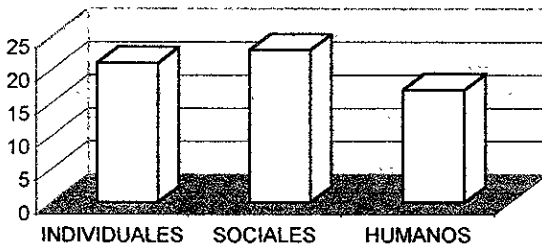
Debido a la gran variedad de respuestas en cuanto al tipo de valores que se deberían de tratar en los programas de TV que ve el niño se determinó clasificar los valores en 3 categorías:

- 1) Valores individuales (respeto, salud, autoestima, honradez)
personas contestaron que en los programas que ve el niño se deberían tratar valores individuales, este dato corresponde a un 62%.
- 2) Valores sociales (educación, familia, cultura)
personas contestaron que en los programas se deberían tratar valores sociales, es decir un 68%.
- 3) Valores humanos (amistad, amor)
personas contestaron que en los programas se deberían tratar valores humanos, es decir un 50%.

Los datos muestran que las respuestas están distribuidas, lo cual indica que los valores individuales, sociales y humanos son importantes para la formación del ser humano.

Para ubicar los valores en estas tres categorías se tomó como referencia la clasificación de valores que hace Armando Rugarcía.

**TIPO DE VALORES QUE LOS PADRES
CONSIDERAN SE DEBERIAN DE TRATAR EN
PROGRAMAS DE T.V.**



Pregunta 20

Se les preguntó a los padres de familia por el tipo de programas que producirían para los niños si fueran directores de una televisora.

A partir de los datos obtenidos se clasificaron los programas en tres categorías para facilitar la clasificación de todas las respuestas.

PROGRAMAS EDUCATIVOS

23 personas se producirían programas educativos, es decir un 68%

PROGRAMAS SIN VIOLENCIA

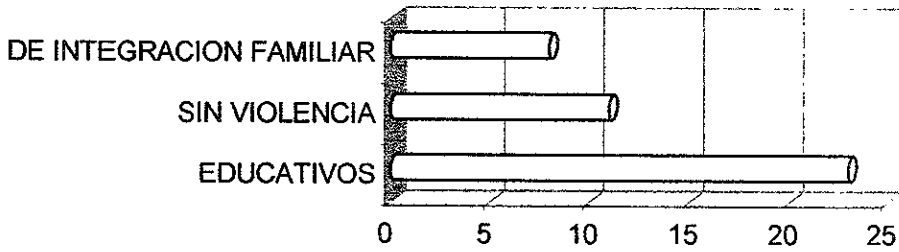
11 personas producirían programas sin violencia, es decir un 33%

PROGRAMAS QUE INCLUYAN COMO TEMA A LA FAMILIA

8 personas producirían programas sobre la familia, es decir un 23%

Los datos indican que el 68% produciría programas educativos para los niños, lo que indica que los padres de familia advierten una ausencia en la TV de este tipo de programas y que las opciones que ofrece la TV comercial son de otro tipo (de entretenimiento, de diversión, de información).

TIPO DE PROGRAMAS QUE LOS PADRES PRODUCIRIAN PARA LOS NIÑOS



5.2. CUESTIONARIO PARA NIÑOS PREESCOLARES

El cuestionario se aplicó a 33 niños preescolares con la intención de conocer sus preferencias con respecto a los canales y a la programación de la TV comercial para que con base en sus preferencias televisivas sea viable el análisis de los mensajes televisivos en el aula retomando el trabajo por Proyectos como lo plantea el Programa de Educación Preescolar.

Pregunta 1

Se les preguntó a 33 niños si les gusta ver TV, todos contestaron que sí, es decir el 100%

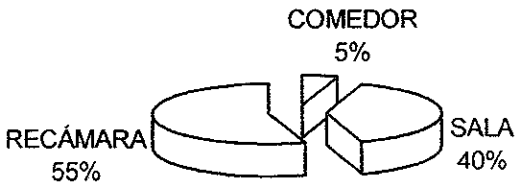
Pregunta 2

Area de la casa donde el niño ve TV

No. de niños	Area	%
2	Comedor	6%
16	sala	48%
22	Recámara	67%

Las frecuencias se incrementan porque hay niños que ven TV en la sala y en la recámara, es decir que el niño ve TV en áreas de descanso.

**AREA DE LA CASA EN DONDE EL NIÑO VE LA
T.V.**



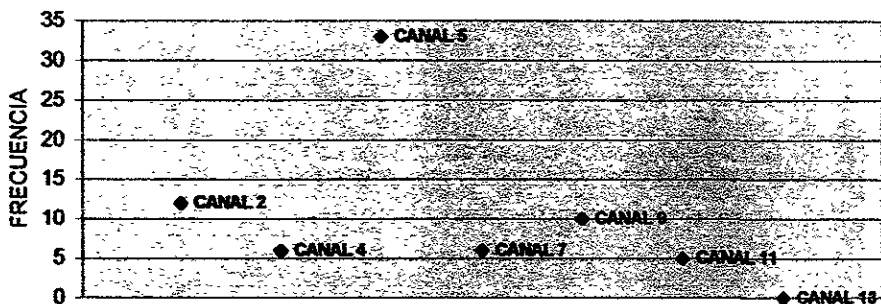
Pregunta 3

Esta tabla de frecuencia muestra los canales de TV preferidos por los niños, se observa claramente que los 33 niños encuestados contestaron que el canal 5 es el que prefieren y representa el 100%, pero además ven otros canales, por ejemplo:

Canal	No. de niños	%
5	33	100%
2	12	35%
9	10	30%
4	6	18%
7	6	18%
13	0	0%

Se concluye que el canal 5 es el más visto por los niños.

**CANALES DE T.V. PREFERIDOS POR NIÑOS
PREESCOLARES**



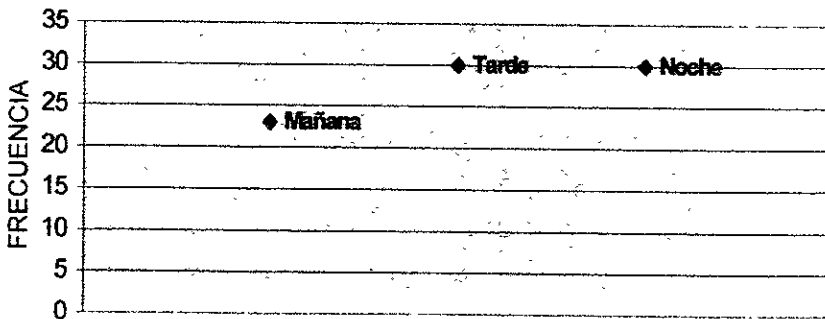
Pregunta 4

Horario en que los niños ven TV.

No. de niños	Horario	%
23	Mañana	69%
30	tarde	91%
30	noche	91%

Aquí las frecuencias se incrementan, ya que hay niños que ven la TV por las mañanas antes de ir a la escuela, en la tarde y en la noche, aunque la mayoría contestó que ven la TV en la tarde y por la noche, por tanto es muy probable que los niños en general no realizan otras actividades y la opción es ver TV.

HORARIO EN QUE LOS NIÑOS VEN LA T.V.



Pregunta 5

Programas de TV preferidos por los niños.

Programa	No. de niños	Programa	No. de niños
Aventuras en pañales	31	Amigos por siempre	3
Pockemon	27	Abejita Huitcht	2
Dragon Ball Z	26	Albin y las ardillas	2
Power Rangers	20	Garfield	2
Barney	10	Tres mujeres	2
Tortugas	9	Ranma ½	2
Pistas de Blue	7	Programas deportivos	2
El Chavo del Ocho	7	Rocko	1
Hey Arnold	4	Los Simpson	1
Chicas Poderosas	3	Azul	1
Bugs Bunny	3	El espacio de Tatiana	1
En familia con Chabelo	3	DKDA	1

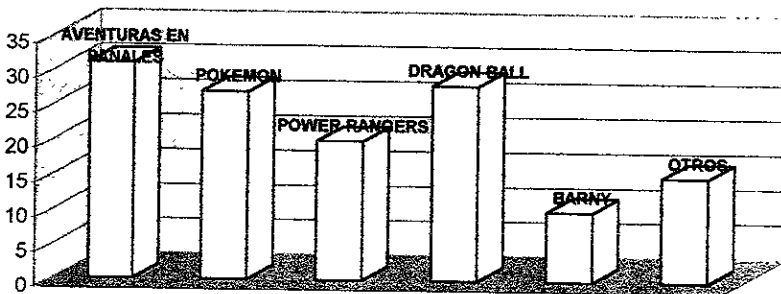
A partir de la lista anterior donde aparecen los programas preferidos por los niños y de acuerdo a la frecuencia que obtuvo cada uno de ellos se seleccionaron los cinco programas con mayor frecuencia.

Los programas seleccionados son:

Programa	No. de niños	%
Aventuras en pañales	31	94%
Pokemon	27	82%
Dragon Ball Z	26	76%
Power Rangers	20	61%
Barney	10	33%
Caricaturas y otros programas	15	45%

En relación a los datos obtenidos, las preferencias de los niños son las caricaturas que aparecen en la barra de programación vespertina.

PROGRAMAS DE T.V. PREFERIDOS POR LOS NIÑOS DE PREESCOLAR



Pregunta 6

Cuanto tiempo ve TV el niño:

22 niños contestaron que ven mucho tiempo TV, 67%

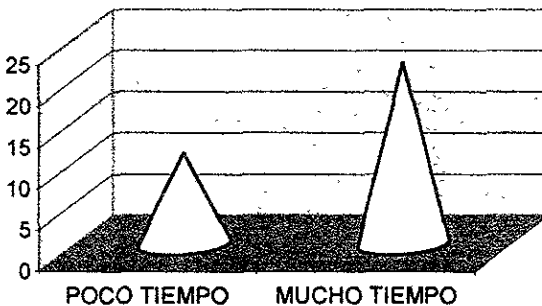
11 niños contestaron que ven poco tiempo TV, 33%

Se le preguntó a los niños si ven mucho o poco tiempo la TV, ya que a esta edad el niño comienza a prever y a tomar conciencia del tiempo, aún no es capaz de establecer rangos en horas.

A partir de sus respuestas el niño opina que ve mucho tiempo TV y si nos referimos a la lista de programas que el niño ve, hay cierta relación entre la opinión del niño de que ve mucho tiempo TV y la lista de programas que ve para corroborar que efectivamente el niño dedica gran parte de su tiempo a ver TV. Fundamentalmente el niño se refiere a los programas de la barra infantil vespertina que ofrece el canal 5.

Pregunta 7

TIEMPO QUE EL NIÑO VE LA T.V.



Con quién acostumbra el niño ver TV:

Los niños contestaron así:

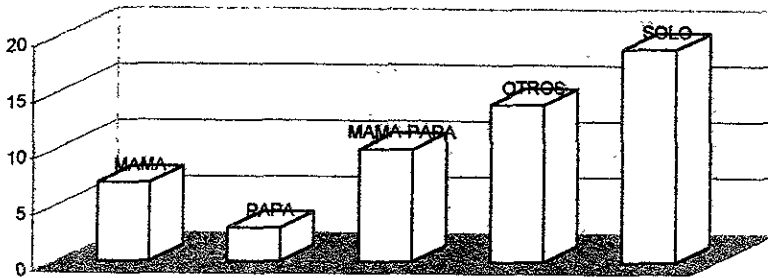
No. de niños	Ve la TV con	%
3	papá	9%
10	mamá	30%
14	Otras personas (tíos, abuelos, primos)	42%
19	Ven la TV solos	58%

Los datos que proporciona esta respuesta, más bien invitan a preguntarnos por la función mediadora de los padres o de otras personas (tíos, abuelos, primos) en la relación que el niño establece con la TV y particularmente con los programas que ve y los mensajes que recibe, ya que se supone que la función mediadora de los padres debería ser más directiva en cuanto a las características de los programas que ve el niño, ya que el primer sentido de los significados de la TV que produce el niño no es solamente la suma de sus significaciones previas, sino también un producto de su interacción con los miembros de la familia.

La relación entre la TV y el niño estaría menos mediada por otras personas como los tíos, los abuelos, los primos, los hermanos.

El dato importante aquí es que un 58% de los 33 niños encuestados ven la TV solos, por tanto se deduce que hay una ausencia del papel mediador de los padres en la relación niños - TV.

CON QUIEN ACOSTUMBRA EL NIÑO VER LA TELEVISION



PREGUNTA 8

Se les preguntó a los niños el nombre de un personaje de la televisión que considerarán bueno:

Nombre del personaje:	Frecuencia obtenida:
Tommy	9
Barney	3
Dragon Ball Z	3
Power Ranger Azul	2
Chavo del ocho	1
Chilindrina	1
Baby Boo	1
Ashly	1
Rocko	1
Abejita Huitcht	1
Daniela	1
Picachu	1
Bugs Bunny	1
Ranma ½	1
Cocu	1
No contestaron	5

Pregunta 9

Por qué cree el niño que los personajes de la televisión son buenos.

Las respuestas que dieron los niños son muy variadas, para ellos un personaje es bueno porque salva a la gente, no pelea, porque juega, porque ayuda a sus amigos, etc.

Pregunta 10

Se les preguntó a los niños el nombre de un personaje de la televisión que consideran malo:

Nombre del personaje:	Frecuencia obtenida:
Angélica	8
Don Ramón	5
Magin Bu	4
Picoro	2
Dragon Ball Z	2
Pockemones malos	2
El demonio de Tazmania	1
Pato Lucas	1
Edgar	1
Benjamín	1
6 niños no contestaron	

Pregunta 11

Los niños mencionaron 10 personajes que consideran malos. Sus respuestas muestran que para ellos un personaje es malo porque golpea y pelea, porque engaña a los niños y matan a otros personajes. También el niño cataloga de malos a los personajes por las acciones que realiza.

5.3 ANÁLISIS Y RELACIÓN DE LAS PREGUNTAS INCLUIDAS EN LOS CUESTIONARIOS APLICADOS A NIÑOS PREESCOLARES Y A PADRES DE FAMILIA.

Para hacer de la televisión comercial una aliada en la educación infantil se requiere, ante todo, la decisión firme tanto de docentes como de padres de familia para ejercer una mediación en las percepciones, apropiaciones y usos que los niños hacen de la programación que regularmente ven.

No se trata de desterrar la televisión de la vida actual de los niños, más bien hay que facilitar su incorporación crítica e inteligente en el desarrollo educativo, propiciando en el niño una recepción crítica de los mensajes que recibe de la televisión, para contribuir en su formación valoral en la medida en que los referentes televisivos puedan ser abordados como un estímulo al proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula, así como un recurso didáctico para la educación integral de los niños.

LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS NIÑOS VEN TELEVISIÓN

Un dato importante y aunque parezca obvio es que a partir de los datos obtenidos:

A todos los niños encuestados, 33, les gusta ver televisión.

A todos los padres de familia (34) les gusta ver televisión.

Los 33 padres de familia encuestados, es decir el 100% tienen claro que a sus hijos les gusta ver televisión, al menos esta situación es reconocida por los padres de familia.

Por tanto esta situación lleva a pensar que tanto los niños como los padres de familia establecen una relación con la televisión y particularmente, que es lo que aquí interesa, con los mensajes que se transmiten y que son recibidos por el televidente (niños y adultos).

Ver televisión, entonces es una interacción en varios sentidos: con los referentes televisivos, con la experiencia y conocimiento de los televidentes, con sus gustos y expectativas, con sus intereses. Una interacción que además varía con el tipo de programa que se está viendo. No es lo mismo ver una telenovela, que un programa de concurso, que caricaturas, que un musical o de suspenso.

A veces el hecho de ver televisión, es aparentemente una situación pasiva. Los televidentes suelen estar absortos durante lapsos determinados con los ojos fijos en el televisor. No obstante en sus mentes se realizan distintas operaciones y tiene lugar también un consumo simbólico.

Las operaciones mentales que se realizan frente al televisor, aunque no sean perceptibles por el televidente se refieren a la atención, la comprensión, evaluación y almacenamiento.

Regularmente se pone atención a la pantalla, aunque esto se realice de manera automática. Si no hay atención, no es posible comprender aquello que se está viendo y escuchando y viceversa. En ocasiones, se pierde la atención cuando no se logra la comprensión. Atención y comprensión son entonces dos operaciones complementarias, en la que algunas veces una es condición de la otra.

Cuando se ha logrado la comprensión, ha habido atención, y es posible evaluar lo visto en el televisor. Esta evaluación tiene que ver con el gusto, la concordancia entre la nueva información o las nuevas imágenes, las cuales posee cada televidente como producto de su experiencia y de asimilaciones anteriores.

CANALES Y PROGRAMAS PREFERIDOS POR NIÑOS PREESCOLARES Y PADRES DE FAMILIA

Los datos indican que el canal 5 es el más visto por los niños, es decir es el de mayor preferencia, este dato es importante porque guarda una amplia relación con los programas que el niño prefiere ver, que a su vez éstos se ubican principalmente en la barra de programación infantil que éstos se ubican principalmente en la barra de programación infantil que ofrece el canal 5, ya que los cinco programas más vistos por los niños a partir de las frecuencias que obtuvieron son los siguientes:

- 1) Aventuras en pañales
- 2) Pockemon
- 3) Dragon Ball Z

4) Power Rangers

5) Barney

Ahora bien, en cuanto a los canales y programas preferidos por los padres de familia, se concluyó que la preferencia por canales de televisión, es más dispersa que la de los niños, es decir que no hay una tendencia por preferir determinado canal.

La preferencia por los programas se ubica fundamentalmente en aquellos programas que se refieren a películas y noticieros, aunque si se considera el dato de que la preferencia por algún canal es dispersa, entonces no hay una relación entre el canal preferido y el tipo de programa.

Por ejemplo: 20 personas opinaron que prefieren ver noticieros y 24 que prefieren ver el canal 5, la contradicción estriba en que en el canal 5 no se transmiten noticieros.

La intención de conocer los canales y programas preferidos tanto por los padres de familia como por los niños, es asumir a la televisión como un referente a partir del cual se debe estimular la creatividad, la imaginación, y la manera de ejercer la crítica por parte de los niños.

La fuerza de la televisión está en su parecido con la realidad, que es una conceptualización de ella, pero que se parece mucho porque tiene imágenes, sonido, movimiento, etc.

La televisión transmite muchos mensajes y es difícil resistirse a ellos los mensajes están seleccionados por el realizador e inciden en las opiniones que se tienen de éstos.

Interesarse por la recepción televisiva de los niños, implica conocer cómo y porqué los niños se acercan a este medio de comunicación, en qué contexto reciben los mensajes y que usos les dan dentro de sus vidas.

El impacto que puede causar un programa determinado y, por consiguiente, su permanencia en los televidentes, no es efímero. Sobre todo porque hay bastante repetición en la oferta televisiva. Si hubiera una verdadera variedad, sería distinto. Pero la redundancia existente en la televisión comercial, por ejemplo al consumismo o a la violencia, provoca que los televidentes están expuestos a un mismo tipo de mensaje, aunque empaquetado con distintos colores, actores y escenarios.

El consumo que tiene lugar frente a la televisión es simbólico. De lo ofrecido en la pantalla, el televidente puede seleccionar, evaluar, aceptar sin pensar, apropiarse o criticar y rechazar los significados, propuestas, ideas, informaciones o valores que le son ofrecidos. Cuando se acepta sin reparos, tiene lugar un consumo irreflexivo y acrítico de la televisión.

Cuando se reflexiona sobre lo visto se despliega una actividad de negociación con los referentes televisivos. Es entonces cuando tiene

lugar una recepción activa, que eventualmente puede llevar a un consumo crítico de la televisión y que es lo que realmente interesa.

CON QUIEN ACOSTUMBRA EL NIÑO VER TELEVISIÓN

Es importante confrontar la opinión de los niños y la de los padres de familia, ya que si se retoman los datos que se obtuvieron de 33 padres de familia que corresponde a un 88% opinan que ven la televisión con sus hijos, mientras que la opinión de los niños es más dispersa, ya que 10 niños (30%) ven la televisión en compañía de mamá y papá, 14 niños (42%) ven la televisión con otras personas (tíos, abuelos, primos y hermanos) y 19 niños (58%) dicen ver la televisión solos.

Con estos datos cabe hacer la pregunta: cuál opinión es más objetiva, la de los padres de familia que dicen que acompañan al niño cuando ve televisión, o la opinión de los niños que dicen que tanto ven la televisión con mamá y papá, con otras personas, pero además un 58% dice ver la televisión solo.

Ver televisión es una actividad que regularmente se realiza en familia. Por esto, el primer escenario de la televidencia (recepción) es la familia, es este ámbito donde se acostumbra ver televisión. Al trascender ese primer espacio, el proceso de ver televisión llega a otros lugares donde los televidentes también interactúan y donde usan de alguna manera los referentes televisivos para su interacción.

Con respecto a los niños, ciertamente otros escenarios de su recepción televisiva son el lugar donde vive, es decir su entorno; los lugares donde juega con su grupo de amigos y cuando esta en la escuela a donde lleva también sus referentes televisivos.

En cuanto a los datos que se refieren a con quién acostumbra el niños ver televisión, es importante señalar las características de la función mediadora de los padres o de otras personas en la relación que el niño establece con la televisión y particularmente con los programas que ve y los mensajes que recibe.

Para los niños ver televisión constituye una practica específica que se encuentra entre las actividades que realiza en su contexto familiar, lo que significa un punto de partida para entender y ubicar distintas mediaciones que tienen lugar en la familia, como:

- Familias que no le otorgan importancia a lo que el niño ve en la televisión.
- Familias que se preocupan por el tiempo que los niños dedican ver la televisión.
- Familias que asumen una actitud más activa al preocuparse por lo que el niño ve o escucha.
- Familias que prohíben al niño ver determinada programación.

Los miembros de la familia pueden o no estar físicamente presentes mientras los niños están ante la televisión. La presencia de los miembros de la familia tiene que entenderse en un sentido amplio, los

padres pueden determinar de antemano el tiempo que los niños ven la televisión o el tipo de programas que se les permite ver.

LOS PROGRAMAS TELEVISIVOS INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO PREESCOLAR IMITANDO CIERTOS RASGOS DE LOS PERSONAJES

El 64% de los padres de familia opinan que los programas de televisión influyen en el comportamiento de los niños, aunque sus opiniones en cuanto a cómo influyen son un tanto dispersas, únicamente el 47% opinaron que los programas de televisión influyen en los gustos y preferencias de los niños.

Un 70% de los padres de familia opinaron que algunas veces el niño imita a personajes de la televisión, ya que repite palabras e imita movimientos con su cuerpo parecidos a los movimientos que hacen los personajes.

El proceso de televidencia se inicia desde antes de encender el televisor o de decidir ver televisión, ya que estas decisiones, así como las subsiguientes sobre qué canal ver, que programa, cuando cambiar, hasta cuando seguir viendo, cómo ver, y cuándo apagar o retirarse del televisor, son decisiones que se derivan de un hábito televisivo o una rutina para ver televisión, corresponde una manera peculiar de acercarse a este medio, que a la vez esta enmarcada en un modo de disfrutar el tiempo libre y que, por tanto, forma parte de una práctica social.

Asimismo (y esto es quizá lo más importante, si de lo que se trata es de intervenir la televidencia y modificar sus resultados) ver televisión no termina al dejar de estar en contacto con el televisor.

La acción prosigue en otras actividades, en otros lugares, en la medida en que cada televidente se "lleva" lo que vio y lo puede seguir repensando o comentando, y puede continuar reapropiándose los referentes televisivos.

La televisión no sólo entra y sale de la casa, sino también de la escuela. Los niños cuando están en su horario de clases, en ocasiones comentan con sus compañeros lo que ven en la televisión. Ahí, en su intercambio, tiene lugar diferentes negociaciones de significados. Se arriba a nuevos consensos. No sólo en el patio del plantel se comenta la televisión, se hace también comentarios dentro del aula.

Lo anterior significa que el proceso de ver televisión se extiende más allá de la casa - donde regularmente se ve -, a la escuela y a otros escenarios, donde la programación televisiva sigue siendo un referente de la interacción social.

En el escenario escolar el niño pasa una buena parte de su tiempo, el lugar donde recrean los referentes de lo que vieron en la televisión, ya sea jugando a los héroes televisivos, usando los dichos, pronunciando palabras y haciendo gestos de sus personajes preferidos, o

simplemente comentando y creando nuevos significados de lo que vieron.

Por tanto, es precisamente ahí, en el salón de clases, donde los maestros pueden intervenir, ejercitar su mediación para influir en la apropiación que los niños hagan de la televisión que ven en sus casas y recrean en otros escenarios.

El niño tiene la capacidad para no reproducir el mensaje televisivo original. El ejercicio de su creatividad puede contrarrestar a la pasividad frente al televisor y sus programas. La televisión puede convertirse en una actividad creativa si se saben aprovechar las expresiones infantiles.

El niño al jugar se remite a los estímulos que recibe de su medio, pero no necesariamente los reproducen en forma idéntica.

Si se logra orientar el juego, el dibujo, etc., hacia la televisión con el propósito de que el niño observe y tome distancia frente a falsas necesidades y valores ajenos a él, se estará contribuyendo a su formación con capacidad de discernir.

El niño necesita entender el mundo que le rodea y las cosas que le pasan, donde de manera muy particular la televisión y sus mensajes están presentes en forma cotidiana.

Una de las preguntas que el niño hace es ese tan conocido ¿por qué?. La cuestión es que quién trabaja con niños interpreta la pregunta literalmente e intenta responder con información, dando por hecho que es información lo que el niño quiere obtener.

Muchas veces no se advierte que la intención de la pregunta va más allá de la mera información, ya que hay preguntas que no tienen respuestas concretas, es decir que es importante considerar la posibilidad de que el niño pregunte, no tanto para obtener respuestas, sino simplemente por el placer que le causa jugar con su capacidad de pensar y de maravillarse.

No es entonces gratuito ni voluntarioso el pretender modificar la recepción televisiva de los niños desde la escuela. Al contrario, es posible y urgente hacerlo desde ahí.

VALORES QUE SE DEBERÍAN DE TRATAR EN LOS PROGRAMAS DE TELEVISIÓN

Los padres de familia opinan que los programas de televisión deberían incluir valores individuales (respeto, salud, autoestima, honradez), valores sociales (educación, familia, cultura) y valores humanos (amistad, amor).

La opinión de los padres de familia hace suponer que en general en los programas de televisión hay una ausencia de este tipo de valores, es decir que es muy cuestionable el polo de la emisión, ya que no se

generan alternativas educativas para los receptores (televidentes), y menos aún orientadas hacia la formación valoral de los niños.

La fuente principal de la formación valoral es la oportunidad de vivir espacios de interacción. Los padres de familia y los docentes, se encuentran a la cabeza de los dos espacios más relevantes para la formación emotiva, cognoscitiva y valoral de los niños, es decir la familia y la escuela.

Estos dos espacios especialmente relevantes para la formación pueden constituirse en lugares donde los niños puedan desarrollar sus capacidades creativas, expresivas, cognoscitivas, analíticas y críticas; siempre y cuando sean considerados como sujetos activos, capaces de participar tanto en su proceso educativo y formativo.

El uso didáctico de la televisión comercial y de manera muy particular de los mensajes de la televisión, se debe orientar hacia la posibilidad de vincularlos con las experiencias diarias de los alumnos, es decir que lo que interesa es hacer un trabajo pedagógico tomando como referencia los mensajes televisivos y establecer en el aula la posibilidad de análisis de los mismos vinculado a la realidad de los alumnos, pues los niños cuando llegan a la escuela ya han asimilado el universo expresivo y de representación de los programas televisivos.

Partir de las opiniones y de las experiencias que tiene el niño en relación a los mensajes televisivos, detectando los valores que se

manejan, ya sea implícita o explícitamente representaría una nueva forma de trabajo en el aula.

Si bien desde la escuela no se puede exigir a las autoridades que asuman un papel más activo e inteligente en su función reguladora respecto a la oferta programática de los medios, por lo menos se intentará crear al interior del aula un espacio para que los niños expresen sus experiencias con relación a su recepción televisiva con todo lo que ello implica.

El análisis de los mensajes de la televisión pueden ser considerados como: espejos de la realidad, es decir que no hay cuestionamiento sobre las representaciones que realizan los medios: también puede ser considerada como ventanas al mundo a partir del cual se puede tener un conocimiento objetivo del mundo y de la gente, así como de su forma de pensar y valorar las cosas y por último como construcciones de la realidad que dependen de la empresa, su ideología, y los intereses económicos, sociales o política de la industria de los medios.

El análisis de la televisión, no debe limitarse al análisis de los contenidos, ni al tipo de representaciones que utiliza en sus mensajes, sino que se hace necesario implementar una metodología al interior del aula encaminada a responder preguntas como: ¿Qué le ocurre al niño televidente como receptor? ¿Qué significaciones le da el niño televidente a los mensajes televisivos?

La posibilidad de la mediación por parte del docente para influir en los resultados televisivos en el espacio escolar, no sólo es posible y conveniente, sino apropiada y conlleva un enorme potencial. Esto porque son los maestros quienes han desarrollado sus capacidades pedagógicas en general y las pueden aplicar para el objetivo específico de mediar la televisión.

En los escenarios donde transcurre la televidencia se llevan a cabo diversas interacciones con todos aquellos que los conforman. Los grupos concretos que interactúan en cada escenario constituyen comunidades de apropiación televisiva.

Los sentidos y significados dados a los referentes televisivos por parte de los televidentes, están por tanto enmarcados y a la vez determinados por esas comunidades.

El desafío de la televisión en el aula debe estar en función de constituir a la televisión como un objeto de análisis, comentarios y fuente de insumos para la comunicación y formación de los involucrados (docentes, alumnos y padres de familia).

Al ser la televidencia un largo y complejo proceso de interacciones, negociaciones y apropiaciones, que se enmarcan y condicionan por las comunidades de apropiación a las que pertenecen los televidentes es, entonces éste, un proceso necesariamente mediado.

Las mediaciones son consideradas como influencias que estructuran el proceso de ver televisión. Proviene de diversas fuentes: de la misma televisión, de los escenarios de la televidencia, de las comunidades de apropiación, del contexto sociocultural de los televidentes y, por supuesto de los mismos televidentes.

Las apropiaciones que tienen lugar son apropiaciones de contenidos y formas. Estas apropiaciones definen el consumo resultante del proceso de la televidencia, así como los usos que hacen los televidentes de aquello apropiado y consumido.

Para concretar el análisis de mensajes televisivos en la formación valoral del niño preescolar se pretende retomar a la metodología por proyectos tal como se plantea en el Programa de Educación Preescolar.

Qué plantea que los proyectos de trabajo se refieren a una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, y a un enfoque globalizador de los conocimientos escolares.

Esta metodología permite que en las aulas se articulen los conocimientos con y desde las preguntas que los niños y las niñas plantean, simplemente porque quieren saber algo de ellas, para de este modo realizar sus propios recorridos de aprendizaje.

Para el docente trabajar el análisis de los mensajes televisivos como proyecto de trabajo, no representaría una carga adicional a su trabajo,

ya que esta metodología la plantea el Programa de Educación Preescolar.

Por tanto, el alumno tendría la oportunidad de comentar sus experiencias y la tarea del docente estaría en función de orientar la formación valoral en el niño preescolar, que aún no está planteada de manera explícita curricularmente.

A continuación se presentan los cuestionarios que se aplicaron tanto a padres de familia como a alumnos.

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Cuestionario para conocer aspectos relacionados con la recepción televisiva y con los valores que se identifican en los programas de la televisión comercial.

Estimado Padre de Familia, el presente cuestionario busca obtener información para realizar una investigación. Le invito a que conteste de la manera más sincera posible.

No. de cuestionario: _____

Fecha: _____

Hora: _____

Anote los siguientes datos:

Edad: _____ Sexo: _____ Ocupación: _____

Parentesco con el alumno:

Grado que cursa su hijo: _____ Edad: _____

INSTRUCCIONES: Conteste las siguientes preguntas subrayando la respuesta o respuestas que usted considere convenientes.

1.- ¿A usted le gusta ver televisión?

A) Sí

B) No

2.- ¿Cuánto tiempo ve televisión al día?

- A) 0 a 1hr.
- B) 1 a 3 hrs.
- C) 3 ó más hrs.
- D) Si ve más de 3hrs. Al día indique cuantas:

3.-¿Cuántos televisores hay en su casa?

4.-¿Dónde están ubicados los televisores que hay en su casa?

5.-¿Con quién acostumbra ver televisión?

- A) Con la esposa
- B) Con el esposo
- C) Con mis hijos
- D) Con otras personas ¿Con qué personas?
- E) Solo

6.-¿Qué hace usted mientras ve televisión?

- A) Permanezco sentado todo el tiempo en un solo lugar
- B) Me desplazo de un lugar a otro por toda la casa
- C) Permanezco atento todo el tiempo que veo televisión y no me gusta que me interrumpan
- D) Mientras veo televisión estoy al tanto de que mi hijo realice su tarea
- E) Realizo otras actividades

Si contestó esta última opción. Anote que otras actividades realiza mientras ve televisión:

7.-Escriba el nombre de tres programas de televisión que sean de su preferencia:

A) B) C)

8.-¿Cuáles son sus programas favoritos?

A) B) C)

9.-¿Su hijo ve televisión?

A) Sí B) No

10.-¿Su hijo con quien ve televisión?

A) Con papá

B) Con mamá

C) Con mamá y con papá

D) Con otras personas Escriba con qué personas:

E) Solo

11.-Cuando mi hijo y yo vemos la televisión y me hace preguntas sobre el programa que estamos viendo, manejo la situación de la siguiente manera:

A) Le prohibo que me haga preguntas

B) Contesto sus preguntas imponiéndole mis ideas

C) Contesto sus preguntas y hacemos comentarios

12.- Escriba el nombre de tres programas de televisión que ve su hijo.

A) B) C)

13.- ¿Quién decide que programas de televisión debe ver su hijo?

- A) La mamá B) El papá C) La mamá y el papá
D) Mi hijo E) Otras personas

14.- ¿Considera que los programas de televisión influyen sobre el comportamiento de su hijo?

- A) Sí B) No

15.- ¿Cómo influyen los programas de televisión que ve su hijo?

- A) En su desempeño escolar
B) En la forma de relacionarse con sus amigos
C) En sus relaciones familiares
D) En sus gustos y preferencias

16.- ¿Su hijo imita a los personajes de la televisión?

- A) Siempre B) Casi siempre C) Algunas veces
D) Rara vez E) Nunca

17.- ¿Cómo imita su hijo a los personajes de la televisión?

- A) Repite las palabras que dicen los personajes
B) Se viste como los personajes
C) Realiza movimientos con su cuerpo parecidos a los movimientos que hacen los personajes.
D) Formula opiniones a partir de lo que hacen o dicen los personajes
E) 2 o más de las anteriores opciones

18.- Imitar a los personajes de la televisión provoca que su hijo:

- A) No diferencie lo que es real y lo que es fantasía
- B) Que intente hacer lo que los personajes hacen sin tomar en cuenta las consecuencias
- C) Que se exprese inadecuadamente al no diferenciar entre lo que pasa realmente y la fantasía

19.-Escriba en las siguientes líneas que tipo de valores se deberían de tratar en los programas de televisión que ve su hijo:

20.-Si usted fuera el director de una televisora qué tipo de programas produciría para los niños.

Gracias por su amable colaboración.

CUESTIONARIO PARA NIÑOS PREESCOLARES

Cuestionario para conocer aspectos relacionados con la recepción televisiva y como el niño preescolar identifica valores en los programas de televisión.

Grado: _____ Edad: _____ Grupo: _____

No. de cuestionario. _____

Fecha: _____

Hora: _____

INSTRUCCIONES: Realice las siguientes preguntas a cada alumno de manera individual y subraye las respuestas que el niño le de.

1.-¿Te gusta ver televisión?

A) Sí B) No

2.-¿En que lugar de tu casa ves televisión?

A) En la sala B) En el comedor C) En tu recámara

3.-¿Cuáles canales de televisión son tus preferidos?

2 4 5 7 9 11 13

4.-¿En qué horario ves televisión?

- A) Mañana B) Tarde C) Noche

5.-¿Qué programas de televisión son tus preferidos?

- A) B) C) D) E)

6.-¿Cuánto tiempo ves televisión?

- A) Mucho tiempo
B) Poco tiempo

7.-¿Con quién acostumbras ver televisión?

- A) Con mamá
B) Con papá
C) Con mamá y con papá
D) Con otras personas ¿Quiénes?:

8.-Dime el nombre de un personaje de la televisión que sea bueno:

9.-¿Por qué crees que el personaje es bueno?

10.- Dime el nombre de un personaje de la televisión que sea malo:

11.- ¿Por qué crees que el personaje es malo?

PROPUESTA

6. PROPUESTA

Una propuesta de recepción crítica para el análisis de mensajes de la televisión comercial para contribuir a la formación valoral del niño preescolar por programas y proyectos vinculados a estrategias didácticas.

DELIMITACIÓN TEÓRICA

Para realizar y dar fundamento a la presente propuesta me he apoyado en el desarrollo teórico dentro del ámbito de la formación en valores que tiene sus orígenes en Piaget y posteriormente en Kohlberg, su principal aporte se encuentra en el planteamiento del desarrollo moral como evolutivo.

ENFOQUE: Constructivista.

DELIMITACIÓN ESPACIO – TEMPORAL

La propuesta se llevara a cabo en el Centro Educativo Rehilete, colegio particular, ubicado en calle Pedro Moreno No. 51-A, Col. Benito Juárez, Municipio de Tultitlán, Edo. De México, al cual acuden niños de 4 a 6 años de edad.

Se cuenta con el apoyo y disposición por parte del Director del Centro Educativo para llevar a cabo la propuesta a partir del siguiente período escolar 2000-2001.

ESTUDIO DE FACTIBILIDAD.

La presente propuesta cuenta con el apoyo y la aprobación de la administración escolar, así como brindar los recursos materiales para poner en práctica la propuesta.

En cuanto a los recursos humanos es imprescindible contar con la participación y colaboración de docentes, padres de familia y alumnos.

Se pretenden desarrollar siete Proyectos, aunque sobre la marcha se pueden presentar variaciones. Es factible trabajar un proyecto por mes, cuidando que cada Proyecto no se lleve más de una semana, ya que en el Centro Educativo se realizan otras actividades.

TIPO DE TRABAJO

A nivel de estrategias didácticas incorporadas al trabajo por Proyectos como lo plantea el Programa de Educación Preescolar.

JUSTIFICACIÓN

Cuando hablamos de niños nos estamos refiriendo a personas, sea cual sea su edad, es ente caso particular me ubico en la edad preescolar, donde el niño necesita entender el mundo que lo rodea, en donde la influencia de la televisión toma un carácter muy cotidiano en su vida.

Mi interés particular se centra en retomar didácticamente la experiencia televisiva de los niños para contribuir desde la etapa preescolar en su formación valoral. Considerando que los valores pueden ser aprendidos y pueden ser enseñados empleando un conjunto de estrategias didácticas muy específicas (juegos, debates, comentarios, cuentos, etc.) insertadas en el trabajo por Proyectos.

De lo que se trata es de aprovechar esta metodología de trabajo para introducir al niño preescolar en el conocimiento de ciertos valores y la importancia que pueden tener en su vida cotidiana a partir de llevar al salón de clases su experiencia televisiva a través de sus opiniones sobre temas diversos.

Que el aula entre otras cosas represente un espacio de reflexión para promover en los niños una actitud más reflexiva y analítica, y para ayudarlos a desarrollar y ejercitar (aunque parezca muy ambicioso) habilidades de razonamiento necesarias para apreciar, en forma significativa, las diferentes situaciones en las que se ven envueltos dentro y fuera de la escuela.

Si partimos de la experiencia de los niños, serán capaces de encontrar significado a lo que escuchan, a lo que expresan y en general en lo que viven como miembros de una sociedad.

OBJETIVO GENERAL DE LA PROPUESTA.

Propiciar en el ámbito de la educación preescolar la utilización de los mensajes de la televisión comercial, como una herramienta para apoyar y hacer más significativo el trabajo docente y los aprendizajes de los alumnos, manteniendo el horizonte orientador de que la educación es un proceso que busca generar entre los alumnos una serie de conocimientos pertinentes, hábitos útiles, de actitudes serias y de valores coherentes que les sirvan para enfrentarse a los retos de la vida y para poder experimentar un crecimiento integral.

OBJETIVOS PARTICULARES DE LA PROPUESTA.

- Introducir al niño preescolar en el análisis de mensajes de la televisión comercial a través de la metodología por proyectos.
- Seleccionar conjuntamente docentes y alumnos los contenidos de los contenidos de los mensajes televisivos para desarrollarlos como tema de un Proyecto en el salón de clases.
- Establecer estrategias didácticas que permitan favorecer y facilitar en los alumnos la interiorización y desarrollo de valores individuales, sociales y humanos, para contribuir a su formación valoral.

ETAPAS GENERALES DEL PROYECTO.

1. Surgimiento del proyecto
2. Elección del proyecto
3. Planeación del proyecto
4. Realización del proyecto
5. Evaluación del proyecto

- Las etapas del proyecto se explicaron en el Marco Referencial

TEMAS SUGERIDOS PARA TRABAJARLOS COMO PROYECTOS.

* LA TELEVISIÓN

Se puede elaborar una lista interminable de valores, pero la lista que se presenta a continuación es una propuesta general retomada del texto *Cómo Educar en Valores* de LL. Carreras, P. Eijo y colaboradores para orientar la elección de alguno o algunos de ellos y trabajarlos en el salón de clases como Proyectos.

Lista de valores:

- | | | |
|------------------|------------|--------------|
| *RESPONSABILIDAD | *CONFIANZA | *AUTOESTIMA |
| *CREATIVIDAD | * PAZ | *AMISTAD |
| *RESPECTO | *JUSTICIA | *COOPERACIÓN |
| *COMPARTIR | | |

Se pretende trabajar los valores como Proyectos de trabajo de tal manera que las actividades elegidas se basen en la experiencia televisiva de los niños y estén adecuadas a la edad preescolar.

Las actividades prácticas al trabajar cada valor como Proyecto se basan en juegos, cuentos, trabajos en equipo o con todo el grupo. Para ello se utilizarán diferentes dinámicas de grupo; que hacen el trabajo mucho más ameno y lúdico. Así los alumnos van interiorizando ciertas actitudes y valores, además de acatar unas normas que la mayoría de las veces no son impuestas sino consensadas por ellos mismos, lo que facilita su aceptación.

Una vez trabajadas las actividades en el proyecto correspondiente al valor o valores, se hará una evaluación.

DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO.

NOMBRE DEL PROYECTO: **Jugando a la televisión**

DESARROLLO

OBJETIVOS

- Que el niño se inicie en la crítica de la televisión como un medio de comunicación que está presente en su vida cotidiana.
- Introducir al niño en varios tipos de análisis que gradualmente lo lleven a comprender la televisión.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)

“Reconociendo la programación”

Materiales: Cartulina de colores, revista de programación televisiva - periódicos, lápices de colores.

1. Este juego tiene la meta de iniciar a los niños en el reconocimiento de los diferentes tipos de programas.
2. El docente solicita a los alumnos llevar a la escuela una revista donde se anuncie la programación de la televisión o la hoja del periódico con la misma información.
3. Construcción de un fichero televisivo.
4. Docente y alumnos construirán un fichero televisivo, clasificando la programación televisiva por colores, es decir, cartulina de un determinado color para telenovelas, de otro color para

caricaturas y así sucesivamente en cada género programático (noticieros, musicales, concursos, etc.)

5. El juego puede proseguir durante varios días. El docente debe tener presente que con el juego se busca sensibilizar a los alumnos a la oferta programática de la televisión, para que a partir del análisis que se elabore y de las comparaciones sucesivas que realizan, perciban de una manera más informada a lo que están expuestos.
6. Se busca aprovechar pedagógicamente aquello que ya acostumbran jugar los niños. Para ellos el docente pide a los alumnos salir al patio de la escuela.
7. Los alumnos se agrupan en equipos de 4 o 5 integrantes y cada equipo decide a qué va a jugar.
8. Unos deciden jugar a los Power Rangers, Dragon Ball Z o las Tortugas Ninja. La elección debe ser libre.
9. Los alumnos juegan por espacio de 10 a 15 minutos.
10. El docente observa y puede tomar nota de aquello que le llame la atención. Por ejemplo, de la manera que se están apropiando de los personajes, cuál es el tipo de acción o trama al recrear a los personajes, etc.
11. Terminado el tiempo el docente lleva a los alumnos al salón de clases para comentar. El docente puede orientar la discusión con preguntas como las siguientes: ¿cómo nos sentimos?, ¿Qué hicimos?, ¿Qué nos gusto más?, ¿Qué nos disgusto?, etc.

12. Sugerencias: Se puede jugar de la misma manera pero con personajes buenos, malos, bonitos, feos, con personajes inventados, etc.

EVALUACIÓN

La evaluación constituye un proceso permanente y pueden señalarse tres momentos: la evaluación inicial, la evaluación grupal al término de cada proyecto y la evaluación final.

A continuación se presentan los aspectos correspondientes a cada momento de la evaluación.

EVALUACIÓN INICIAL INDIVIDUAL

Nombre del niño: _____

Fecha: _____

El docente debe realizar las siguientes observaciones:

- Posibilidad que tiene el niño de ser autosuficiente en cuestiones básicas que tengan que ver con su persona, sus juegos y las actividades que realiza.
- Formas como reconoce y expresa sus gustos, intereses y deseos, en relación con otros niños y adultos, o durante las distintas actividades.
- Formas de expresión y representaciones originales que implican transformaciones de los materiales y distintas maneras de inventar juegos y actividades.
- Formas de relación que tiene con otros niños durante el tiempo de juego libre y en el trabajo por equipos.
- Formas de relación con el docente durante las actividades y en otros momentos.

EVALUACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Nombre del proyecto: _____

Fecha de inicio: _____

Fecha de término: _____

Logros y dificultades:

- Cuáles juegos y actividades del proyecto se lograron con resultados satisfactorios.
- Cuáles presentaron mayor dificultad.
- Cuáles de los planeados no fue posible realizar y por qué.
- Cuáles fueron los momentos de búsqueda y experimentación por parte de los niños que más enriquecieron el proyecto.
- Cuáles materiales utilizados por los niños fueron de mayor riqueza en la realización de los juegos y actividades.
- Qué aspectos importantes de esta evaluación considera que deben ser retomados en la realización del siguiente proyecto.

INFORME FINAL GRUPAL

Fecha: _____

Anotar los datos generales sobre el grupo y su producción:

Integración en el trabajo por equipos.

Proyectos en los que se obtuvieron mayores logros y en los que se tuvieron dificultades.

Juegos y actividades que el grupo prefirió.

Dificultades presentadas durante el año escolar.

Aspectos que se retomarán para el trabajo del año siguiente.

NOMBRE DEL PROYECTO: La responsabilidad como valor**DESARROLLO****OBJETIVOS**

- Asumir responsabilidades que estén a su nivel.
- Reconocer que el éxito del proyecto depende de que cada uno asuma su responsabilidad.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)**“Personajes responsables “**

1. Los alumnos comentan sobre personajes de la televisión que consideren responsables, por ejemplo:
 - ◆ El personaje:
 - ◆ Realiza su tarea
 - ◆ Va a la escuela
 - ◆ Se asea
 - ◆ Ordena el lugar donde vive
 - ◆ Ayuda y cuida a sus amigos, etc.
2. Los alumnos dan ejemplos de personajes de la televisión que son responsables.
3. El docente invita a los alumnos a que realicen escenificaciones de personajes que son responsable y de personajes que no lo son.
4. Después de las escenificaciones de cada situación el docente intentará explicar lo que debería hacerse para ser responsables.

5. Se les pedirá a los alumnos que para la siguiente clase lleven un dibujo de un personaje de la televisión que sea responsable y otro de un personaje que no lo sea. Para realizar esta actividad el niño requerirá de la ayuda de los padres de familia.
6. El docente a su vez llevará dibujos que hagan referencia a actitudes responsables y no responsables, para que junto con los dibujos que lleven los niños, estos los clasifiquen en responsables y no responsables. Los niños discuten y argumentan.

ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN:

1. El docente les pedirá a los alumnos que entre todos deberán ordenar el salón de clases.
2. El docente observa la actividad y hace anotaciones.
3. Al término de la actividad el docente y los alumnos hacen comentarios sobre la importancia de la participación de cada uno.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto se realizará tomando en cuenta los aspectos de la Evaluación General, ya mencionada en el proyecto anterior.

NOMBRE DEL PROYECTO: La confianza y la autoestima como valores.

DESARROLLO

OBJETIVOS

- Propiciar y favorecer la confianza en el grupo.
- Desarrollar la empatía de los alumnos.
- Aumentar la autoestima a través de las valoraciones positivas que hacen mutuamente los compañeros.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)

“Cualidades positivas de los personajes de la televisión”

1. Qué cada alumno exprese su opinión sobre cualidades positivas de personajes de la televisión.
2. El docente debe estimular la participación de los alumnos organizando al grupo y haciendo preguntas.
3. El docente hace una lista de las cualidades de los personajes que los alumnos mencionaron y anota cada cualidad en una tarjeta.
4. Se colocan las tarjetas en una bolsa. Un alumno saca una tarjeta y se la da al docente para que la lea al grupo y los demás compañeros dirán nombres de alumnos de la clase que tengan esa cualidad parecida a los personajes de la televisión. Se hacen comentarios.

5. Para la siguiente clase se le da a cada alumno el nombre de un personaje y se les pide a los padres de familia que ven con su hijo el programa en donde aparece el personaje para que le ayude a llenar el siguiente cuadro:

Nombre del personaje	Nombre del programa	Qué hace el personaje	Cualidades del personaje

Los alumnos deberán llevar a la clase el cuadro y un dibujo del personaje.

6. Con el material que lleven los niños se realizará un mural.
7. Los alumnos individualmente comentan al grupo las cualidades de su personaje.

ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN

“Cómo nos ven”

DESARROLLO

Situar al grupo el círculo. Después cada alumno dirá cosas buenas (cualidades) de su compañero de la derecha.

En el aula se coloca una cartulina en la pared para escribir felicidades.

Cuando un alumno realiza una buena acción los demás compañeros deberán felicitarlo y pedirle al docente que escriba su nombre en la cartulina.

Se recomienda al docente que haga anotaciones sobre lo que observa.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto se realizará tomando en cuenta los aspectos de la Evaluación General, ya mencionada en el proyecto anterior.

NOMBRE DEL PROYECTO: La creatividad como valor**DESARROLLO****OBJETIVOS**

Desarrollar y favorecer la creatividad en los más pequeños.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)**“Mi programa de televisión”**

1. Los niños comentan uno por uno a sus compañeros sobre sus programas favoritos. El docente guía y orienta consultando el fichero televisivo que entre todos hicieron en el proyecto “Reconociendo la programación”.
2. El docente sugiere a los alumnos que cada uno elija un programa de televisión para representarlo en el salón de clases.
3. Para hacer más atractiva la actividad los alumnos construirán una televisión. Entre todos determinan los materiales que se necesitan.
4. Recortarán una ventana en una caja de cartón grande, simulando un televisor. Día con día los niños irán construyendo los personajes del programa que eligieron.
5. Para construir los personajes se les solicitará a los padres de familia que en casa ayuden a los niños a dibujar, recortar y pegar.

Sugerencias:

- Los personajes los pueden realizar en cartón pegándoles un lápiz en la parte posterior para que los puedan manejar en forma de títeres.
- Se puede usar papel de estraza o papel bond para hacer un rollo de papel más largo o pegar varias hojas. En el rollo de papel se dibujará la historia del programa de tal manera que se enrolle y desenrolle para ir pasando lentamente el programa.
- Cuando los niños hayan construido el televisor (un televisor para todos), el programa se presentará al grupo con ayuda del docente.
- Para la presentación de los programas se invitará a los padres de familia.

ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN

“Dibujo y actividades libres”

DESARROLLO

1. Darle a cada niño una hoja en blanco, para que dibuje lo que quiera libremente. Luego lo expondrá en clase y cada uno explicará sus dibujos.
2. En pequeños grupos darles a todos los mismos materiales (tijeras, colores, pegamento, acuarelas, pinceles, etc.) y que con ellos hagan un juguete, una casa, etc.
3. Proporcionarles un juego de construcciones de madera o de plástico para que construyan un puente, un coche, un tren, etc.
4. El docente guía y orienta las actividades.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto se realizará tomando en cuenta los aspectos de la Evaluación General, ya mencionada en el proyecto anterior.

NOMBRE DEL PROYECTO: La paz y la amistad como valores**DESARROLLO****OBJETIVOS**

- Distinguir situaciones de paz y de violencia.
- Comprender el valor de la amistad.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)**“La amistad y la violencia en los programas de televisión”**

1. A través de la dinámica lluvia de ideas los alumnos comentarán, individualmente sobre un personaje de la televisión que tenga amigos y sobre un personaje que tenga enemigos.
2. A partir de los comentarios de los alumnos, el docente consultará el fichero televisivo y elegirá dos programas de televisión, el docente tendrá cuidado en seleccionar un primer programa que haga referencia a temas de violencia o de guerra, el segundo programa deberá ser referencia a temas sobre la paz y la amistad.
3. Después de haber seleccionado los dos programas, el docente solicitará a dos padres de familia que realicen un dibujo grande (puede ser en cartulina) de cada uno de los programas.
4. Cada padre de familia elegirá que dibujos realizar. Los dibujos deberán incluir a los personajes principales del programa y se pegarán en clase.

5. Los alumnos observarán los dibujos y el docente orientará la actividad para que el niño diferencie entre un programa que trate de violencia y guerra y un programa que trate sobre la amistad o sobre la paz.
6. Para facilitar la diferenciación el docente hará preguntas como las siguientes:
 - ¿Cómo son los personajes del programa?
 - ¿Por qué los personajes tienen amigos?
 - ¿Por qué los personajes tienen enemigos?
7. Como tarea los alumnos deberán realizar dos dibujos, uno sobre la amistad o la paz y otro sobre la violencia o la guerra. Se les informará a los padres de familia que los dibujos deberán representar alguna escena algún programa de televisión.
8. Los alumnos llevarán los dibujos a la clase y los explicarán a sus compañeros, intercambiarán sus dibujos con sus compañeros y entre todos clasificarán los dibujos.
9. Para finalizar la actividad se realizará un periódico mural.

ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN

“Dichos populares”

DESARROLLO

1. El docente en primer lugar explicará a los alumnos que es la paz. Para mayor comprensión intentará ejemplificar diversas situaciones de paz, en función de la edad de los niños.

2. El docente mencionará algunos dichos populares que traten de la paz, por ejemplo: "vivir en paz", "amor y paz", "hacer las paces", etc.
3. Se invitará a los alumnos a que den ejemplos de paz o de amistad, pueden referirse a los dibujos del periódico mural. El docente guiará la actividad.
4. Estos ejercicios harán madurar el concepto de paz en los alumnos.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto se realizará tomando en cuenta los aspectos de la Evaluación General, ya mencionada en el proyecto anterior.

NOMBRE DEL PROYECTO: El respeto y la justicia como valores**DESARROLLO****OBJETIVOS**

- Propiciar el respeto a sí mismo, a los demás y al medio ambiente.
- Que el niño respete su entorno más próximo.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)**“Los animales que aparecen en la televisión”**

1. El docente y los alumnos comentarán sobre los animales que aparecen en los programas de televisión. El docente guiará esta actividad propiciando la participación de los alumnos.
2. Los alumnos responderán a preguntas como:
 - ¿Cuál es el animal que más te gusta?
 - ¿El que más te disgusta?
 - ¿El que te da risa?
 - ¿El que te da miedo?
3. Los alumnos imitarán con su cuerpo a algunos animales que aparecen en la televisión: saltar, volar, nadar, galopar, arrastrarse, etc. También imitarán sus sonidos.
4. El docente hará énfasis en lo importante que es cuidar y respetar a los animales.
5. Para la siguiente clase el docente les pedirá a los alumnos una lista de animales que identifique la televisión.

6. Los niños llevarán su lista al salón de clases y comentarán su experiencia. Discutirán la información que ofrecen los programas televisivos sobre animales que se desarrollan en su propio medio, es decir tipo de animal, qué come, donde vive, cómo se defiende, cuáles son buenos, cuales son malos, etc.
7. Los alumnos realizarán una maqueta sobre los animales y determinarán los materiales que necesitan para construirla.
8. Se trata de que los alumnos participen equitativamente en la realización de la maqueta, todos deben participar. Se comentará sobre la importancia del cuidado de los animales y el respeto a su entorno para evitar su extinción.

ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN

“El guardia y los coches”

DESARROLLO

1. Distribuir a los niños (que hacen el rol de coches) por todo el salón.
2. Un jugador, el guardia, se colocará al centro. Los coches circular en todas direcciones hasta que escucha el silbido del guardia.
3. En ese momento, todos los coches tienen que pararse inmediatamente; los que no lo hacen quedarán averiados y ya no circularan.
4. Al terminar la actividad se harán comentarios sobre el respeto a las normas del juego y el respeto a los compañeros.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto se realizará tomando en cuenta los aspectos de la Evaluación General, ya mencionada en el proyecto anterior.

NOMBRE DEL PROYECTO: Compartir y cooperar como valores**DESARROLLO****OBJETIVOS**

- Fomentar el compartir y la cooperación en el grupo.
- Reconocer la importancia del trabajo compartido.

ACTIVIDAD (4 a 6 años de edad)**“Cooperar en actividades”**

1. El docente para introducir a los alumnos en la realización de este proyecto, dividirá al grupo en dos equipos. A cada equipo les dará las piezas de un rompecabezas para que entre todos lo formen.
2. El docente comenta a los alumnos que para realizar la actividad todos deben participar.
3. Después de la actividad anterior, el docente les preguntará a los alumnos sobre personajes de la televisión que cooperen y que compartan en alguna actividad. Para hacer más entendible la situación el docente pondrá ejemplos y hará preguntas como las siguientes:
 - ¿Qué comparte el personaje?
 - ¿Con quién comparte?
 - ¿En que situaciones coopera?
4. Como tarea los alumnos deberán ver uno de sus programas favoritos de televisión.

5. En la siguiente clase comentarán si los personajes que aparecen en el programa comparten y cooperan en el desarrollo de la trama. El docente guía la actividad.

ACTIVIDAD DE OBSERVACIÓN

“Compartir el trabajo”

DESARROLLO

1. Dividir la clase en grupos de cinco alumnos y a cada grupo se le da un dibujo para que lo iluminen.
2. La consigna que da el docente es que solo pueden iluminar las cosas con el color que les corresponde, por ejemplo no se aceptará un cielo de color verde.
3. Cada alumno tiene un solo color y no puede cambiarlo. Entre todos tienen que iluminar el dibujo.
4. Se observa la dinámica que se crea en el grupo durante la sesión y como se organizan y cooperan.

EVALUACIÓN

La evaluación de este proyecto se realizará tomando en cuenta los aspectos de la Evaluación General, ya mencionada en el proyecto anterior.

CONCLUSIONES

La educación es un proceso continuo que rebasa las paredes de la institución escolar y es resultado de la experiencia que tienen los sujetos en la gama de relaciones que establecen en los diversos ámbitos de la vida social.

De esta manera la educación es un proceso permanente que toda persona adquiere en las relaciones sociales en las que participa, así como en sus prácticas cotidianas. Estas experiencias se incorporan en una serie de conocimientos, valores y habilidades, aunque el sujeto no este consciente de ello.

Los medios de comunicación, en especial la televisión, conforma una parte importante de este saber cotidiano. La programación, independientemente de su intencionalidad, educar, entretener o informar, muestra modelos de sociedad, de hombre, de mujer, de vida cotidiana y de relaciones sociales que contienen una determinada valoración ética y social.

Así la televisión, entre otros medios, en forma sutil e invisible influye, a través de sus contenidos programáticos, en la forma cómo el niño construye y percibe la realidad que lo circunda, lo que significa que la televisión influye en su conformación social y valoral.

Por las mismas características del modelo televisivo del país, se transmiten valores, modelos y estereotipos de hombre y sociedad que

en ciertas circunstancias no coinciden e incluso contradicen aquellos que busca difundir idealmente, el aparato educativo formal.

Es necesario que el sistema educativo en su conjunto, que abarca desde la educación preescolar hasta la educación superior, adquiera una posición ante la problemática; la incidencia de los medios de comunicación en los niños plantea nuevas perspectivas de análisis sobre la relación educación – medios de comunicación.

La posibilidad de intervenir la televisión de los niños desde la escuela radica en el hecho de que ver televisión no es un momento, sino un proceso que antecede y prosigue al acto mismo de estar frente al televisor.

La importancia de lo anterior, radica en que el escenario escolar al volverse televisivo, es un escenario donde los docentes pueden intervenir para modificar las apropiaciones televisivas de los niños con relación a su formación valoral.

La formación valoral no es algo sencillo, ya que requiere favorecer en el alumno procesos de autodescubrimiento, hábitos de reflexión y disponibilidad a la discusión y al diálogo.

La formación valoral debe ser preocupación de la educación básica nacional, o dicho de otra manera, quienes estamos preocupados por la formación valoral debemos incluir en nuestro horizonte a la educación básica nacional.

Para dar sustento a la posibilidad de contribuir a la formación valoral del niño preescolar, retome la teoría constructivista del desarrollo moral que lo plantea como evolutivo, y señala que el ser humano transita por diversos estadios de desarrollo del juicio moral.

La fuente principal de la formación valoral es la oportunidad de vivir espacios de interacción humana para el análisis de las experiencias televisivas de los niños, para que ellos mismos construyan los criterios que comenzaran a orientar su vida.

La escuela puede formar en valores básicos para la convivencia, sin olvidar que la efectividad educativa dependerá siempre de la implicación de la familia y de la sociedad, así como de la colaboración de los medios de comunicación y particularmente de la televisión, cuyo enorme poder de persuasión puede llegar a modificar actitudes y hábitos.

Así pues, el objetivo de la formación valoral es ayudar al alumno a moverse libremente por un universo de valores para que aprenda a conocer, establecer una jerarquía entre las cosas, llegar a la conclusión de que algo importa o no, y por tanto lograr nuevas formas de entender la vida, de construir la propia historia personal y colectiva.

Al introducir en el aula el análisis de mensajes televisivos haciendo referencia a los valores que manejan, significa que como no es posible

desterrar la televisión de la vida de los niños, hay que facilitar su incorporación crítica en el desarrollo educativo.

Para lograr lo anterior es indispensable reconocer el papel del docente como mediador, y tomar en cuenta que a diferencia de los modelos tradicionales en donde el énfasis está en la transmisión del conocimiento acabado, en el constructivismo el adulto ayuda al alumno a construir conocimientos nuevos con base en los que el alumno posee.

Para este trabajo de investigación, el docente es quien deberá asumir la posibilidad de intervenir la recepción televisiva de los niños rescatando aquellos aspectos que se refieran al ámbito de los valores, a través de establecer en el aula una comunicación horizontal, abierta y flexible con los alumnos.

En cuanto a la propuesta se concluye lo siguiente:

Trabajar los valores que se proponen en el trabajo de investigación a través de la metodología por Proyectos, representa una vía accesible para introducir al niño en el conocimiento de ciertos valores partiendo de su experiencia televisiva, ya que el Proyecto se desarrolla con base a preguntas o comentarios de los niños.

La formación valoral sugiere el empleo de un conjunto de estrategias didácticas muy específicas retomando la experiencia televisiva de los niños, es decir utilizando juegos, debates, comentarios, etc. Son

alternativas apropiadas para fundamentar que los valores pueden enseñarse y aprenderse.

Es importante preparar el contexto donde se puedan interpretar todas aquellas situaciones de interés para el niño, en función de lograr al interior del aula una comunicación más activa donde el docente y el alumno sean los actores principales en el análisis de mensajes televisivos, rescatando aquellos aspectos o temas que puedan ser trabajados en el aula y que contribuyan a la formación valoral del niño preescolar

La presente investigación pretende ser la base para próximos proyectos, así como la posibilidad de continuar desarrollando temas que aporten elementos relacionados con la formación valoral.

Sería conveniente profundizar más en el tipo de estrategias didácticas que se deben emplear en temas relacionados a la formación valoral en la edad preescolar, así como en establecer una metodología que le permita al alumno desarrollar un pensamiento crítico ante la influencia de la televisión.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bonilla Vélez, Jorge Iván; Violencia, medios y comunicación; México, Trillas;1995, pp. 230
2. Buxarrais, María Rosa, et. al., La educación moral en primaria y secundaria; Biblioteca del Normalista, SEP, Méx., 1997, pp 221
3. Carreras LL.; Eijo P. et. al., Cómo educar en valores; Madrid, Narcea, 1999, pp. 311
4. Corona Sarha; El genio en la botella; Un uso activo de la televisión; México, 1984, pp. 90
5. Charles Creel, Mercedes; Educación para la recepción; México, Trillas, 1990, pp. 225
6. Charles Creel, Mercedes; Orozco Gómez, Guillermo; Educación para los medios; México; ILCE, 1992, pp.225
7. Delval, Juan; Enesco, Ileana; Moral, desarrollo y educación; Madrid, Alauda: Anaya, 1994, pp. 197
8. Delval, Juan; Los estadios de desarrollo moral según Kohlberg; México, CONALEP, 1997, pp. 230
9. Ferrés, Joan; Televisión y educación; Barcelona, Paidós, 1997, pp. 233
10. Frondizi, Risieri; ¿Qué son los valores?; México, FCE, 1958, pp. 239
11. González garza, Ana María; El niño y su mundo; México, Trillas, 1997, pp. 188

12. Greenfiel, P. M.; El niño y los medios de comunicación; Madrid, Ediciones Morata, 1995, pp. 196
13. Hernández Rojas, Gerardo; Paradigmas en psicología de la educación; México, Paidós, 1998, pp. 267
14. Inestrosa, Sergio; El uso didáctico de los programas de televisión comercial en el salón de clases; México, UIA, pp.90
15. Kaplun, Mario; A la educación por la comunicación; Santiago de Chile, UNESCO, 1992, pp. 225
16. Kohlberg, Lawrence; Psicología del desarrollo moral; Bilbao, Desclee de Brouwer, 1992, pp.662
17. Martínez Beltrán, José Ma.; La mediación en el proceso de aprendizaje, Madrid, Bruño, 1994, pp. 233
18. Montaner Pedro; Moyano, Rafael; ¿Cómo nos comunicamos?; México, Biblioteca de Recursos Didácticos, 1998, pp. 156
19. Orozco Gómez, Guillermo; El maestro frente a la influencia educativa de la televisión, México, Fundación SNTE, Vol. I y II, 1998, pp. 92.
20. Orozco Gómez, Guillermo; Recepción televisiva: Tres aproximaciones y una razón para su estudio; México, 1991, pp. 77
21. Pérez Tornero, J. M.; El desafío educativo de la televisión; México, Paidós, 1994, pp. 276
22. Piaget, Jean; Seis estudios de psicología; Barcelona, Ariel, pp.227
23. Piaget, Jean; El criterio moral del niño; Barcelona, Fontanella, 1971, pp. 357
24. Piaget, Jean; La nueva educación moral; Buenos Aires, Losada, 1960, pp. 109

25. Pereira de González, Ma. Nieves; Educación en valores; México, Trillas, 1997, pp. 187
26. Poo Sánchez, Luis, La relación comunicativa Profesor – Alumno en el salón de clases a nivel profesional, México, UIA, p. 240.
27. Rugarcía Torres, Armando; Educación en valores; México, UIA, 1996, pp. 255

HEMEROGRAFÍA

28. Anzaldúa Arce Raúl E.; “Los imaginarios de la formación docente”, en *Pedagogía*, UPN, Vol. 11, No. 9, Invierno 1996, pp. 90-97.
29. Delgado Araceli; “Valores deseables en los alumnos”, en *DIDAC*, UIA, No. 32, Otoño 1998, pp 7-12
30. Guillermo Orozco, Gómez; “De maestros espectadores a maestros mediadores de la televisión de los niños”, en *Básica*, No. 27 (Nov.-Dic. 1997)
31. Gilberto Guevara Niebla, “Educación y cultura de la imagen”, en *Educación 2000*, No. 409 Sept. 1998) pp. 26-34
32. Guillermo Orozco, Gómez; “El mensaje de la televisión mexicana en los noventas, Un análisis axiológico de la programación de los canales 2, 5, 9, 11 y 13”, en *Reporte ocasional*, UIZ, No. 4, 1993, p. 26
33. Joan, Ferrés, “La construcción de los valores en la televisión”, en *Básica*, No. 27 (Noviembre - Diciembre 1997) pp. 30-39
34. López Pérez, Emma, “La influencia de los medios de comunicación en la formación de valores”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año X, No. 48, 1999, pp. 4-10

35. Marcotegui Angulo, Ma. Isabel, "Los valores y la escuela" en Pedagogía, Vol. 13, No. 1, Primavera 1998, UPN
36. Manuel Martín Serrano, "La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños" en Infancia y Sociedad, Núm. 3, 1990 pp. 5-18
37. Plasencia, Medardo, "¿Al hombre se le educa en valores o se educan sus acciones?", DIDAC, UIA, No. 30, Otoño 1997 pp. 14-17
38. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Taller: Formación de Valores (8 y 9 de junio 1998)

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS

39. <http://www.averroes.scc.junta-andalucia.es/5/55/551/5115.html>
40. <http://www.file://a:/filosofiaparaniños.htm>
41. <http://www.doe.d5.ub.es/te/any96/depablos-cedecs>