



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

**EL FAVORECIMIENTO DE LAS HABILIDADES CRÍTICAS Y
CREATIVAS ANTE LOS MENSAJES TELEVISIVOS. PROPUESTA
DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DEL ILCE**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PERIODISMO Y COMUNICACIÓN
COLECTIVA**

PRESENTA

MARIANA GÓMEZ TRESS

ASESOR: MTRO. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

OCTUBRE 2005

m349052

A Dios,

el mejor amigo con las mejores intenciones.

A mis padres,

los dos grandes pilares de donde pende mi existencia.

A mi familia,

a Tere y Andrés, mis ejemplos de madurez e inteligencia. A mi sobrina y ahijada Luciana, que llegó a este mundo a complementar mi vida. A Roberto, porque su compañía y forma de ser alegran hasta el día más insoportable.

A Ernesto,

el compañero de un proyecto de vida en común.

A Fray Héctor Reyes,

porque basta estar un instante cerca de él para sentir que el espíritu se mueve y se comparte con los demás.

A mis primos,

a Elba, Alberto, Rosy, Manuel, Liliana, Fabián, Gaby, Cecilia y todos aquellos que han empalmado la sangre con la amistad.

A mis amigos,

a Ady Melba Corona Ramírez, con quien he podido concebir mi mejor término de hermandad. A mis amigos del Círculo de Novios, del Salesiano Domingo Savio, a Fernando Rico Lara y a todos los que han sido testigos de los éxitos y errores que implican mi crecimiento.

Mariana Gómez Tress

Agradecimientos

A los niños, por esas miradas frágiles que albergan sabiduría y libertad.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haber enseñado al espíritu a hablar por mi raza.

A la Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, por haber desarrollado en mi vida académica el sentido crítico, humanitario y ético.

Al Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, por ser pilar fundamental en los campos de la tecnología educativa y de la comunicación educativa y cultural. A la Licenciada Patricia Ávila Muñoz por su apoyo en la elaboración de este proyecto y brindarme la oportunidad de haber colaborado en su equipo de trabajo. Al Licenciado Ysauro González Neri, porque siempre me impulsó a ser una mejor profesionista. A María Guadalupe Hernández Villegas y Gabriela Carbajal Morales, por compartir sus conocimientos.

A Filosofía para Niños, porque me acercó a una propuesta de vida reflexiva, analítica e independiente que no sólo causó impacto en esta investigación, sino también en mi propia existencia.

Al Colegio Cristóbal Colón, por el cariño y la gentileza que me ofreció el Padre Julián Espejel Rentería. A la Licenciada Mariana Hurtado y el Licenciado Juan Alcalá, por la preparación, dedicación y calidad humana que reflejan ante sus estudiantes.

A los profesores de la Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, porque cada uno de ellos estimuló mi formación académica y profesional.

A la Doctora Martha Alicia Tronco Rosas, por ser una mujer admirable y un ejemplo a seguir en todos los ámbitos de la vida.

Al Maestro Rafael de Jesús Hernández Rodríguez, porque nunca pudo ocultar la pasión que siente por su labor docente, de ahí sus enriquecedoras asesorías.

INDICE

Introducción

Capítulo I. La comunicación, la educación y el pensamiento crítico.....	7
1.1. El pensamiento crítico y sus componentes básicos.....	9
1.2. La pedagogía crítica y la alfabetización crítica.....	23
1.2.1. La pedagogía crítica.....	23
1.2.2. La alfabetización crítica.....	25
1.2.2.1. La comunicación escrita como recurso de la alfabetización crítica.....	27
1.2.2.2. El diálogo como recurso comunicativo, alfabetizador y crítico.....	36
1.3. El desarrollo del pensamiento crítico en el niño: programa "Filosofía para Niños" de Matthew Lipman.....	41
1.3.1. Historia y descripción general del programa.....	45
1.3.2. La comunidad de diálogo.....	49
Capítulo II. La Educación para los Medios como un movimiento pedagógico y comunicativo.....	59
2.1. Propuestas y objetivos.....	67
2.2. Marco histórico – social.....	75
2.3. La alfabetización audiovisual.....	101
2.4. El favorecimiento del pensamiento crítico en el niño desde la Educación para los Medios.....	115

Capítulo III. Programa de Educación para los Medios del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)	123
3.1. Descripción general del programa.....	125
3.1.1. Guía del coordinador.....	125
3.1.1.1. Curso de Educación para los Medios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).....	125
3.1.1.2. Programa de Educación para los Medios. Guía del coordinador. Taller para niños de escuela primaria.....	140
3.1.2. Guía del televidente para padres de familia.....	149
Capítulo IV. El pensamiento crítico y el medio televisivo: reestructuración del las Guías del coordinador del taller de Educación para los Medios	159
4.1. Delimitación de la propuesta para la reestructuración de las Guías del coordinador del taller de Educación para los Medios.....	161
4.2. Presentación general de las Guías del coordinador del taller de Educación para los Medios.....	163
4.3. Propuesta de la Guía del coordinador del taller de Educación para los Medios dirigido a los niños de tercero y cuarto de primaria.....	167
4.4. Propuesta de la Guía del coordinador del taller de Educación para los Medios dirigido a los niños de quinto y sexto de primaria.....	255
4.5. Recomendaciones para la Guía del televidente para padres de familia.....	343
Conclusiones	365
Referencias	369
Anexos	375

INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación se constituye como una propuesta de reestructuración y enriquecimiento teórico y metodológico desde un enfoque comunicativo, dirigida al taller de Educación para los Medios del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) para niños de tercer a sexto grados de la educación primaria, con la finalidad de reforzar y promover objetivos y actividades que favorezcan el desarrollo de receptores críticos y emisores creativos ante los mensajes televisivos.

El análisis y la reestructuración realizadas al taller parten del fundamento de que es necesario reforzar y promover el desarrollo de habilidades críticas y creativas ante los mensajes televisivos desde el punto de vista comunicativo, ya que en el mundo actual resulta difícil negar que los medios masivos de comunicación se han convertido en potenciales culturales y fuerzas de *socialización*¹ que ofrecen a la audiencia un universo mediático de conocimientos, ideas, sensaciones, conductas y valores mediante la generación de mensajes que se difunden, expanden y multiplican a una velocidad impresionante. Bajo este marco, como diría Irene Martínez Zarandona, "*...lo individual se vuelve colectivo y lo colectivo, mundial*" (Martínez: 2002; 249).

La televisión, con su lenguaje propio a base de imágenes y sonidos, propone constantemente a los telespectadores maneras de ser y de pensar, además de ser un medio atractivo y al que se le dedica gran parte del tiempo libre. En marzo del año 2000, el diario El Financiero publicó un artículo donde precisaba que la actividad preferida por los niños mexicanos entre seis y quince años de edad era ver televisión. Sin embargo, una de las cosas que preocupan respecto a esta notable preferencia es que "*...una mayor cantidad de consumo no supone una mejor interpretación de los mensajes, como sería en otras actividades la relación entre práctica y dominio...*" (<http://investigacion.ilce.edu.mx/launcher.asp?id=39>)

¹ Se entiende por *socialización* al proceso mediante el cual los individuos adquieren hábitos socialmente deseables y quedan capacitados para vivir como miembros de un grupo social. Harisch, Catalina . El Psicólogo ¿Qué hace?, p. 249.

La continua exposición a los mensajes televisivos y los conocimientos que de ésta pueden derivarse constituyen aquello que podría denominarse una "escuela sin muros", un ámbito significativo donde los niños pueden adquirir consciente o inconscientemente elementos de aprendizaje que deben ser tomados en cuenta por las instancias educadoras, sobre todo la escuela y la familia porque *"Cuando los niños ingresan a nuestras escuelas traen consigo un conocimiento del mundo que han adquirido fuera del marco escolar...Nosotros como educadores no podemos negar este tipo de (...) aprendizaje..."* (Luviano: 1994; 7-8).

Es así como la televisión ha pasado a formar parte del estilo de vida de los sujetos sociales y, bajo este panorama, se han comenzado a generar preocupaciones e interrogantes con respecto a la recepción y la actitud receptiva ante los mensajes de este medio. La responsabilidad a la que apela este estudio es que los profesionales de la comunicación y la educación asuman de forma interdisciplinaria que los mensajes televisivos son una realidad ante la cual es posible optar, en la medida en la que se favorezca el desarrollo de habilidades para comprender, cuestionar, contextualizar y evaluar los contenidos de los mensajes que los niños reciben, mismas que pueden reforzarse explícita, sistemática y colectivamente a través de la educación formal.

Por esta razón el problema del cual parte este trabajo es la necesidad de elaborar alternativas que propongan el fortalecimiento y el desarrollo de actitudes y habilidades críticas en los niños como telespectadores. La presente investigación resulta una aportación que puede ser de interés para estudiantes y profesores del campo de la comunicación, pues ofrece la posibilidad de conocer una alternativa para generar un espacio de crítica y reflexión en torno a los mensajes televisivos que, además, permita al sujeto construir creativamente sus propios productos comunicativos. De igual forma, aporta interesantes elementos al campo de la educación, pues desde un enfoque interdisciplinario se ofrece una alternativa inserta en el marco de la Educación para los Medios (en y desde ellos) como una mediación educativa que puede ser aprovechada, bien como un recurso didáctico o como un espacio formativo para el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y comunicativas en el ámbito del aula.

En congruencia con el carácter integral del taller, la propuesta que se presenta también puede brindar importantes orientaciones de formación para los padres de familia, quienes juegan un papel trascendental como primeros responsables de la educación y formación de sus hijos, colaborando con el desarrollo de las habilidades y aptitudes críticas y creativas ante el medio televisivo que pretenden generarse desde el marco escolar.

Para cumplir con objetivo de este trabajo y las expectativas que pueden generarse en torno a él, se decidió fundamentar la propuesta para el taller en el método de investigación documental, con la finalidad de obtener "*...antecedentes para profundizar en las teorías y aportaciones, ya emitidas sobre el tópico o tema que es objeto de estudio, y complementarlas, refutarlas o derivar, en su caso, conocimientos nuevos*" (Muñoz: 1998; 9). En este sentido, se retoma de la obra de Jesús Galindo la óptica propuesta por Julieta Haidar denominada "de convergencia", pues se busca realizar un marco teórico articulando varias perspectivas para construir, desconstruir o reconstruir un objeto de estudio (Galindo: 1998; 117), que en este caso es el taller de Educación para los Medios, específicamente los elementos relacionados con el medio televisivo.

El análisis teórico comienza enfocándose en las implicaciones comunicativas de la relación entre la comunicación, la educación y el pensamiento crítico, esfuerzo que se plantea en el primer capítulo. En esta sección se pretende definir qué es el pensamiento crítico y cuáles son sus componentes básicos, a la luz de la pedagogía crítica, la alfabetización crítica y el programa Filosofía para Niños, enfoques que destacan al diálogo como un recurso comunicativo capaz de colaborar en la formación y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

De la pedagogía crítica planteada por Henry A. Giroux, se retoman dos ejes conceptuales básicos: la definición de la escuela como esfera pública democrática y la definición de los profesores y estudiantes como intelectuales transformativos, concepto último que tiene varias implicaciones importantes:

a) Que los *sujetos de la educación* pueden desarrollar habilidades y formas específicas del pensamiento crítico que se traducen en la capacidad de actuar ante diversas situaciones.

b) Que los *docentes* pueden cuestionar los intereses subyacentes a las instituciones sociales y cómo éstos permean las prácticas cotidianas tanto de ellos como de sus educandos.

c) Que las *formas culturales*² que se presentan en la escuela son susceptibles de análisis.

En consecuencia con los anterior, se retoma de la alfabetización crítica el hecho de que *“el analfabetismo se refiere a la incapacidad o la negativa (...) a ‘leer’ el mundo y sus vidas de una manera crítica...”* (Giroux: 1993; 238). En este sentido, para Giroux la alfabetización es una práctica que permite al sujeto reclamar la autoría de su propia vida.

Un aspecto fundamental en el tema de la alfabetización es la importancia y función que desempeñan las habilidades lingüísticas, porque es a través del diálogo y la interacción donde se consolida la relación dialéctica entre el mundo y la manera en que éste es percibido por sus habitantes. Así, el lenguaje se constituye como una herramienta básica en la exposición y formación del pensamiento crítico y, por lo tanto, es importante apoyar a los escolares en el desarrollo y la comprensión del lenguaje, de tal manera que éste otorgue sentido a sus propias percepciones.

Según Giroux, para el novelista Jerzy Kosinki existe también una relación importante entre el pensamiento y la escritura: *“... la pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento...”* (Giroux: 1997; 99).

² La cultura representa la forma que los seres humanos escogen para dar sentido a sus vidas, sentimientos, creencias y pensamientos. Giroux, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, p. 145

Ante este marco relacionado con el pensamiento crítico y la educación, la perspectiva teórica de la comunicación que se vincula congruentemente con este modelo es la teoría EMIREC de Jean Cloutier, la cual propone romper con los esquemas tradicionales de la comunicación al momento de superar la cadena lineal y unilateral de transmisión de información y respuesta entre el emisor y el receptor, ya que concibe al hombre como un ser que se comunica de manera bipolar y bidireccional, adoptando la postura tanto de emisor como receptor. Así pues, se entiende que no solamente es el emisor quien posee la intención o el interés por comunicar un mensaje, así como tampoco el hecho de que el receptor responda a los efectos deseados por el emisor. Ambos tienen el propósito de comunicar, de escuchar y ser escuchados.

El modelo de Cloutier se enfoca en gran medida en los mensajes transmitidos por los medios masivos de comunicación, postulando que el EMIREC no recibe pasivamente los mensajes de los medios, sino que se convierte en un emisor activo de éstos.

Enfatizando la importancia del diálogo como una mediación para la construcción del conocimiento y el desarrollo de los individuos como seres sociales, se recurre también a la aportación que realiza Matthew Lipman con Filosofía para Niños, basado en la premisa de que la filosofía es un ámbito privilegiado para el desarrollo del razonamiento, la investigación y la formación de conceptos, habilidades que deben ser consideradas como fundamentales en el currículo escolar desde el nivel preescolar y básico. Se trata de considerar a la filosofía como un cuestionamiento dirigido a la investigación de las incógnitas del mundo, cuyo eje metodológico es la *comunidad de diálogo*, que ofrece a los niños una atmósfera de creatividad, criticidad y valoración acerca del ambiente en que vive, donde el diálogo constituye el vehículo principal de expresión y entendimiento, siendo también un intermediario en la construcción e interpretación del conocimiento, entendido como una elaboración integral que aporte congruencia entre el pensar, el decir y el actuar.

Una vez considerado este marco teórico y metodológico, en el segundo capítulo se contextualiza la relación del pensamiento crítico con las áreas de la comunicación y la educación en el ámbito de la Educación para los Medios, sus objetivos, propuestas y marco socio-histórico, como un movimiento pedagógico y comunicativo. Bajo este

panorama, destaca el papel de la alfabetización audiovisual como marco para el favorecimiento del pensamiento crítico en el niño desde la Educación para los Medios.

Con estos elementos y partiendo de la hipótesis de que los niños del segundo (3º y 4º años) y tercer (5º y 6º años) ciclos de la educación primaria pueden desarrollar y diversificar sus actitudes y habilidades críticas y creativas ante los mensajes televisivos, siempre y cuando se les oriente en un espacio escolar que de forma sistemática y colectiva propicie ambientes y experiencias de aprendizaje dirigidas al análisis y la reflexión dialógica en torno a estos mensajes —esfuerzo que debe ser apoyado paralelamente desde el ámbito familiar para lograr una verdadera educación integral—, se pudo partir para percibir el grado en que el taller de Educación para los Medios favorecía en los niños de tercero a sexto de primaria el desarrollo de habilidades críticas y creativas ante los mensajes televisivos para proponer, en consecuencia, una estructura teórica y metodológica alternativa, congruente desde el punto de vista comunicativo.

Por esta razón, en el capítulo tres se plantea la descripción general del Programa de Educación para los Medios del ILCE, explicando uno de sus componentes: la Guía del coordinador, descripción que permite contextualizar la propuesta realizada en el cuarto capítulo, titulado “El pensamiento crítico y el medio televisivo: reestructuración del taller de Educación para los Medios”. En este capítulo se plantean las propuestas y recomendaciones concretas para lograr el favorecimiento del pensamiento crítico ante el medio televisivo, desarrollando ambientes y experiencias que, desde el marco escolar, contribuyan al desarrollo del niño como un sujeto activo ante los mensajes televisivos, constituyéndose como un receptor crítico y emisor creativo.

Capítulo I

LA COMUNICACIÓN, LA EDUCACIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

“Una gran verdad desea ser criticada, no idolatrada”

Nietzsche

Si la finalidad de este trabajo es el favorecimiento del pensamiento crítico ante el medio televisivo para que el niño de primaria sea capaz de desarrollarse como sujeto activo ante los mensajes, es fundamental explicitar qué estamos entendiendo por pensamiento crítico y desde qué perspectivas se aborda.

Lo que interesa abarcar en este capítulo es la definición de este tipo de pensamiento, sus características y componentes principales, así como los enfoques que lo favorecen, como son los de la pedagogía crítica, la alfabetización crítica de Henry A. Giroux y Filosofía para Niños de Matthew Lipman.

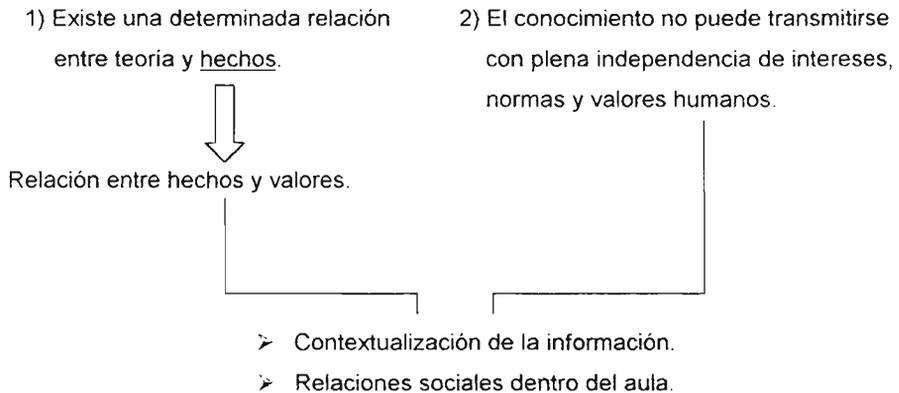
1.1. EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SUS COMPONENTES BÁSICOS

Henry A. Giroux señala que, para la tradición positivista en las ciencias aplicadas, *“al pensamiento crítico se le asigna en primer lugar la función de enseñar a los estudiantes a analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos de coherencia”* (Giroux: 1997; 108).

Esto significa que el alumno, frente a un texto determinado, debe poner en práctica ciertas habilidades adquiridas en la escuela que lo lleven a detectar la forma en la que se encuentra organizado dicho texto, seleccionar y ordenar información, localizar los razonamientos y la validez de las pruebas, juzgar coherencia y lógica entre las ideas y decretar si la conclusión a la que se llega en el tema es producto de los datos estudiados y de la información manejada.

Con respecto a lo anterior, creemos que estas habilidades son elementos importantes para el aprendizaje de los niños, pero no constituyen lo que esencialmente podríamos denominar como pensamiento crítico, ya que el estudiante analiza y trabaja sobre un texto ya fabricado sin tomar en cuenta su opinión, las experiencias propias con respecto al tema, la visión del mundo desde su contexto económico y socio-cultural, la oportunidad de dialogar con otros y conocer nuevas perspectivas, etcétera.

Para Giroux, el pensamiento crítico pertenece a dos supuestos principales, de los cuales se derivan algunos componentes:



Con respecto al primer supuesto, Giroux señala que para Avin J. Gouldner el pensamiento crítico es *"...la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta (...), de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento"* (Giroux: 1997; 108).

Esto significa que todo aquello que gira alrededor y dentro del mundo de los estudiantes puede ser presentado por el profesor como algo problematizante, que los acontecimientos, conceptos, ideas y temas que mueven sus vidas se perciban como enormes signos de interrogación, convertidos en objetos de estudio.

Un elemento fundamental del pensamiento crítico, además de la relación existente entre teoría y hechos, es el de conjuntar también hechos y valores, ya que el estudiante construye una realidad histórica o actual a partir de su propio sistema de creencias, tradiciones y patrones de conducta, esto es, desde su propia perspectiva del mundo.

Por otro lado, Giroux, al referirse a la contextualización de la información, advierte la importancia de que los estudiantes no se limiten a su propio marco de referencia para examinar y criticar un hecho, tema o concepto determinados, así como para percibir y saber interpretar el significado de la esencia misma de aquello que es su objeto de estudio. E. W. Paul define al pensamiento crítico como *"un arte intelectual de caminar fuera de nuestro propio sistema de creencias"* (www.filosoficas.unam.mx).

Además de la contextualización de la información, se consideran también las relaciones sociales generadas en la escuela. Si dentro del aula se estructura una relación autoritaria y jerárquica por parte del profesor hacia sus alumnos, y en el que además es considerado como el único transmisor de conocimientos, difícilmente los estudiantes podrán convertirse en sujetos activos en el proceso de aprendizaje.

Giroux dice: *"Para el desarrollo de unas relaciones sociales progresistas del aula resulta crucial la apertura de canales de comunicación en los que los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores (...), los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la cultura del silencio"*³.

Existen otros autores que, al igual que Giroux, opinan que la mejor educación debe estar basada en el aprendizaje del pensamiento crítico. Para Moore y Parker, pensamiento crítico es *"la cuidadosa y deliberada determinación de lo que debemos aceptar, rechazar o suspender sobre un tema, y el grado de confianza con el cual aceptamos o rechazamos"* (www.iss.stthomas.edu).

Siguiendo la misma línea, Ana Bertha Nova defiende que el pensamiento crítico es el acto de considerar los argumentos y las conclusiones sostenidas por cualquier creencia o suposición, visto todo desde una postura activa, permanente y meticulosa (www.filosoficas.unam.mx).

Peter Facione declara que el espíritu crítico es una frase metafórica entendida como *"una curiosidad probada, una agudeza de mente, una dedicación celosa a la razón y un hambre o anhelo por información confiable"* (www.ucentral.cl/pdf/pensamiento.pdf). Así, un pensador crítico posee un espíritu que busca siempre llegar a la verdad a través de su capacidad de cuestionarse por las cosas y enfrentar dificultades, incertidumbres y hechos en su vida.

³ La esencia de la pedagogía de la *cultura del silencio* señala que el conocimiento del aula, lejos de ser el resultado de significados negociados entre alumnos y profesores, constituye a menudo la imposición de un estilo cultural y de alfabetización específicos de la socialización del lenguaje de las clases privilegiadas. Giroux, Henry A. *Op.cit.*, p.110-111.

Matthew Lipman considera dicho concepto como un hábito intelectual y un ideal educativo que constituyen una herramienta fiable que facilita un buen juicio, porque tiene criterio y se auto-corrige al sensibilizarse al contexto (www.filosoficas.unam.mx).

Para Ana Muñoz Hueso y Jesús Beltrán Llera, de la Universidad Complutense de Madrid, la definición de pensamiento crítico más precisa y aceptada es aquella propuesta por Ennis, para quien dicho concepto "*...se concibe como el pensamiento racional, reflexivo, interesado en qué hacer o creer (...), que se caracteriza por manejar y dominar las ideas. Su principal función no es generar ideas, sino revisarlas, evaluarlas...*" (www.psicologia-online.com). Este último autor, Beltrán Llera, diseñó un modelo *constructivista*⁴ de estrategias para el desarrollo de habilidades críticas, el cual posee la siguiente estructura:

Introducción – planteamiento (objetivos y metáforas).- En esta primera fase, el papel del profesor consiste en introducir una habilidad específica, por lo que explica la definición de ésta, o bien, pide a los estudiantes que entre ellos la definan. Así, se ofrece el propósito del aprendizaje y se centra en la lección.

Enseñanza (explicación de la estrategia).- El profesor explica a sus alumnos en qué consiste dicha habilidad: componentes básicos, procedimientos, reglas, normas, etcétera.

Modelado.- Enseguida, el docente ofrece una explicación acerca de la utilidad y la aplicación de la habilidad.

Práctica y resumen.- A partir de la explicación anterior, los estudiantes deberán llevar a la práctica la habilidad, así como reflexionar y evaluar todo aquello que ocurra en la realización de ésta y el modo en que la emplearon.

Transferencia.- Para finalizar, se deberá realizar la habilidad en otras situaciones diferentes dentro de sus vidas, esto es, transferirla a otros contextos.

⁴ Dicho modelo posee una base *constructivista* porque intenta que, mediante la inducción al desequilibrio y el conflicto cognitivo en el aprendizaje, ocurra la acomodación. www.psicologia-online.com.

Estas estrategias favorecen en gran medida el aprendizaje de los alumnos, pues les permite ser protagonistas activos y partícipes de su propia educación, reflexionar por sí mismos los propios pensamientos y ser conscientes de cada una de las habilidades de pensamiento adquiridas y desarrolladas.

Al igual que Muñoz y Beltrán, Peter Facione, para quien pensamiento crítico es un pensamiento de calidad que tiene como propósito probar un punto, interpretar un significado y solucionar un problema (www.ucentral.cl/pdf/pensamiento.pdf), señala una serie de destrezas cognitivas centrales para el pensamiento crítico:

Interpretación. Se comprende y expresa el significado y la relevancia de los hechos, experiencias propias, datos, ideologías, creencias, tradiciones, etcétera, que se perciben en la vida diaria.

Algunos ejemplos de interpretaciones son: reconocer un problema y describirlo de manera objetiva e imparcial, tratar de descifrar las intenciones o reacciones de una persona por su comunicación no verbal, diferenciar las ideas principales de aquellas secundarias, identificar los propósitos o puntos de vista de una persona, así como ordenar, clasificar y categorizar información.

Análisis. Se identifican y examinan los fundamentos, las inferencias y propuestas de aquellas perspectivas, declaraciones, informaciones, etcétera, con el propósito de detectar similitudes y diferencias entre varios enfoques, reconstruir las razones que justifican una declaración e identificar supuestos no enunciados, entre otras.

Evaluación. Se reconoce y juzga la credibilidad, lógica, confiabilidad, relevancia y aplicación de las premisas, percepciones, experiencias, juicios o conclusiones desprendidas de un tema dado.

Inferencia. Se asegura de contar con los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, deducir consecuencias, construir hipótesis y significados, formular síntesis y considerar la información importante.

Explicación. Se manifiesta el razonamiento propio y se justifican los argumentos y resultados por los que se llegó a un juicio dado, además de los métodos y criterios utilizados.

Autorregulación. Se replantean y corrigen a sí mismos sus propios razonamientos, interpretaciones, suposiciones, etcétera, que permiten mejorar el propio pensamiento para actividades cognitivas posteriores.

A continuación, se retomaron y unieron algunas características que posee el pensador crítico propuestas por varios autores como Alfredo Gadino, Vincent Ryan Ruggiero, Peter Facione, Ana Muñoz, Jesús Beltrán y Jacques Piette, y se elaboraron varios esquemas clasificados y presentados de la siguiente manera:

I. CAPACIDAD PARA OBSERVAR, RECOPIRAR Y CONTEXTUALIZAR INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none">➤ Curiosidad por una amplia gama de temas.➤ Preocupación por mantenerse bien informado.➤ Observar el entorno en todos los sentidos.➤ Observar a las demás personas y a sí mismo.➤ Ubicar un objeto en el entorno con relación a sí mismo y a otros seres u objetos.➤ Disposición y apertura mental para entender las visiones divergentes del mundo.➤ Cuidado por enfocar la atención en lo importante del momento.➤ Diferenciar la realidad de la representación de ésta.➤ Observar el cambio de las cosas.➤ Mantener la atención en tiempos crecientes.➤ Ubicar un suceso en el tiempo, atendiendo sus orígenes y consecuencias.➤ Recordar lo que se sabe de un tema determinado y buscar otras fuentes que proporcionen información relevante.➤ Elaborar preguntas con un objetivo determinado.➤ Seleccionar la información clave y establecer una red conceptual.➤ Imaginar las transformaciones en el espacio y las posibilidades futuras.

2. CAPACIDAD PARA ANALIZAR, CLARIFICAR, COMPARAR Y COMUNICAR INFORMACIÓN

- Flexibilidad y comprensión para considerar las alternativas y opiniones de otras personas.
- Disposición para trabajar con la complejidad y sobrellevar la confusión.
- Distinguir o comparar los elementos de una argumentación, situación o tarea.
- Identificar y aclarar los problemas importantes.
- Buscar conexiones entre temas, huellas o indicios de la situación total.
- Claridad para expresar las dudas, preocupaciones o argumentos propios.
- Clasificar y ordenar información recibida.
- Comunicar lo que se sabe en ese momento.
- Diferenciar los modos de la comunicación: gestos, señales, signos, etcétera.
- Ejemplificar los conceptos expresados teóricamente.
- Identificar conclusiones evidentes y no evidentes, así como puntos de vista poco probables.
- Encontrar la idea principal de un texto o sintetizar la información.
- Reconstruir un texto a partir de sus ejes temáticos.
- Traducir códigos.
- Pensar en voz alta y escuchar a los demás.

3. CAPACIDAD PARA ESTRUCTURAR INFORMACIÓN

- Cumplir y explicitar las reglas de un juego conocido.
- Cambiar colectivamente las reglas de un juego y realizarlo de acuerdo al nuevo reglamento.
- Realizar permutaciones, arreglos o combinaciones.
- Elaborar organigramas.
- Manejar modelos.
- Planificar los pasos a dar para solucionar un problema.
- Aplicar la operación o utilizar el instrumento correspondiente para la obtención de datos o construcción de objetos.
- Descubrir las partes del todo y sus funciones.
- Reconocer los sistemas autorregulados.
- Investigar con técnicas estadísticas.

4. CAPACIDAD PARA ELABORAR UN JUICIO SOBRE LA CONFIABILIDAD DE INFORMACIÓN

- Juzgar la credibilidad de una fuente de información.
- Juzgar la validez lógica de una argumentación.
- Basar sus juicios en evidencias.
- Confianza en los procesos de investigación.
- Prudencia para suspender, formular o alterar juicios.
- Seleccionar y aplicar criterios confiables.
- Disposición para saber la verdad a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones que se puedan presentar.
- Auto-confianza en las propias habilidades para razonar.
- Valorar un razonamiento imparcial.
- Reconsiderar y revisar las posturas donde la reflexión honesta sugiere que se garantice un cambio.
- Reconocer inferencias correctas e incorrectas.

5. CAPACIDAD PARA INFERIR Y EVALUAR INFORMACIÓN

- Anticipar posibles fenómenos o resultados en función de los antecedentes.
- Obtener y deducir conclusiones apropiadas.
- Realizar generalizaciones.
- Formular hipótesis.
- Generar y reformular una argumentación, problema, situación o tarea.
- Derivar información de otra dada.
- Reconocer y plantear soluciones a un problema que escapa de las explicaciones o alternativas conocidas.
- Planificar y realizar acciones para corroborar o desechar hipótesis.
- Elaborar colectivamente un juicio crítico.

6. CAPACIDAD PARA LA AUTORREGULACIÓN

- Aplicar el pensamiento crítico a sí mismo.
- Monitorear y corregir una interpretación o evaluación que se haya comunicado.
- Repasar y replantear las propias explicaciones.
- Examinar y corregir las propias habilidades.
- Examinar su visión con respecto a un tema controversial.
- Cambiar las conclusiones al entender que había juzgado mal la importancia de ciertos factores.
- Honestidad para enfrentar los propios prejuicios, inclinaciones, estereotipos o tendencias egocéntricas.
- Dirigir ideas, creencias y/o puntos de vista, a través de los cuales se tiene una fuerte emoción negativa.
- Humildad intelectual para conocer los límites del propio conocimiento.

Una vez conocidas las principales capacidades del pensamiento crítico bajo las categorías seleccionadas, recordamos las palabras de Peter Facione al advertir que sería un error afirmar que, por el hecho de que una persona posea estas habilidades, es necesariamente un buen pensador crítico, pero que, sin embargo, es muy posible que lo sea cuando usa y trabaja estas destrezas sin permitir que se debiliten por la falta de práctica: *"...es difícil de imaginar el no usarlas una vez que se tienen. Es difícil imaginar que una persona decida no pensar. En un sentido real, el pensador crítico es penetrante...Siempre que las personas tengan propósitos en mente y el deseo de juzgar cómo lograrlos, mientras que las personas se pregunten qué es verdad y qué no lo es, qué creer y qué rechazar, el buen pensador crítico va a ser necesario"* (www.ucentral.cl/pdf/pensamiento.pdf).

Al referirse al pensamiento crítico, se recuerda la filosofía socrática llamada *"Mayéutica"* (de *maieutiké*, arte de la partera) o *"Heurística"* (de *heuristické*, arte de descubrir), un método que, como confirma Nancy Rosado Camacho, se basa en una interrogación profunda e intensa a través del cual *"el hombre puede alcanzar un cierto nivel de pureza en su pensamiento...Y como dijera el ilustre filósofo, de la misma manera en que una mujer puede dar a luz a una criatura, de esa misma manera el hombre puede dar a luz ideas"* (<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/nrosado/pensamiento.htm>).

Según Rosado Camacho, el método mayéutico se fragmenta en tres niveles:

Nivel 1: La *"ironía"*, que se basa en las conversaciones a manera de diálogo en donde Sócrates, el *Maestro*, interrogaba a sus discípulos y éstos respondían lo primero que suponían en la mente, lo que se les ocurriera en el preciso momento. Para Rosado, esta situación la ubica bajo el concepto de "pensamiento", pues los alumnos concebían ideas bajo su propia estructura mental, pero aún no reflejaban señales de reflexión y recapitación.

Nivel 2: La *"mayéutica"*, propiamente conocida en este nivel por ser en donde los estudiantes introducían en las conversaciones argumentos razonados y más coherentes debido a que profundizaban el tema en cuestión.

3 Nivel 3: La “*alétheia*”, también conocida como desvelamiento de la verdad o quitar el velo para que salga a la luz la verdad de las cosas, es el último plano donde los alumnos se caracterizaban por asumir actitudes completamente maduras sobre aquello que les había sido preguntado.

Estos niveles del pensamiento del ser humano nos hacen pensar en varias alternativas que tal vez dan la impresión de ser tan básicas o automáticas en este proceso cognitivo, que seguramente olvidamos su existencia e intervención en nuestra vida de seres pensantes.

En primer lugar, este método demuestra y ofrece la oportunidad de abandonar cierta inmadurez y distracción en pensar, decir y argumentar con poco fundamento para, entonces, ser capaces de superar este nivel y descubrir otras formas de sustento. Así, se sabe que tenemos la posibilidad de convertirnos en pensadores críticos con la habilidad de discutir y dialogar en forma razonada, de ser también pensadores autónomos que, como bien sostiene Matthew Lipman en la obra de Félix García Moriyón, “*piensan por sí mismos, (...) no siguen a ciegas aquello que otros dicen o hacen (...) y construyen sus propias concepciones sobre la clase de personas que quieren ser y el tipo de mundo en el que quieren vivir...*” (García: 2002; 187).

En segundo lugar, la posibilidad de conversión que se acaba de mencionar no es un acontecimiento que de la noche a la mañana aparezca frente a nosotros de manera simple y pura, que inesperadamente nos demos cuenta de su presencia y la incluyamos en nuestra vida como si fuera un objeto o una actividad cualquiera. Se debe reconocer que el hecho de pensar, analizar, reflexionar y dar a luz una idea, es un camino, por lo general, dificultoso y laberíntico donde los problemas, tropiezos y dudas se hacen presentes en un andar lento y paulatino; es también “*como el proceso de parto en una mujer, es decir, un proceso (...) doloroso, el cual requiere mucho esfuerzo pero (...) permite que el producto final sea algo hermoso: un hijo o la pureza del pensamiento mismo*” (<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/nrosado/pensamiento.htm>).

Claro está que tampoco debemos contemplar este proceso de conocer la verdad como algo que ya “parimos” y que ahora tenemos entre nuestras manos para quedarnos contemplando su belleza y pureza. Se cree necesario tomar esa verdad y pulirla, perfilarla, exponerla a contextos y situaciones, compartirla, compararla con otras, “parir” más ideas, corregirlas. Sólo de esta manera seremos capaces de percibir los diversos modos de pensar y comprender la realidad.

En tercer y último lugar, los niños, en este caso, deben contar con un adulto cuyo perfil se caracterice por no imponer sus puntos de vista, por propiciar un ambiente de reflexión dentro de la escuela, por saber escuchar, respetar y tolerar los puntos de vista de los niños, por ser objetivo y estimularlos a que ellos mismos se formen sus propios criterios y proyectos tanto personales como sociales. Este aspecto se tocará en el tema 2.1 “Propuestas y objetivos” del capítulo siguiente, pues es importante considerar el papel del docente y del comunicador en este proceso intelectual de los estudiantes.

Con todo lo que se ha mencionado y entendido en este capítulo sobre el pensamiento crítico, algunas de sus definiciones, los supuestos y elementos básicos, sus destrezas principales, etcétera, surge en este momento una pregunta importante que, desde nuestra perspectiva, resultaría muy difícil dejar a un lado: ¿el pensamiento crítico significa lo mismo que el pensamiento?

El Doctor Eugenio Echeverría, Director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), explicó en el primer módulo del diplomado en dicho programa, que el Pensamiento de Orden Superior (P.O.S), también llamado pensamiento de alto nivel, postula tres tipos de pensamiento:

Pensamiento Crítico
Pensamiento Creativo o Innovador
Pensamiento Valorativo

El **pensamiento crítico**, como se ha dicho, es auto-correctivo (emerge de la misma persona), sensible al contexto y basado en criterios. Es un pensamiento racional, lógico, sistemático, ordenado y organizado.

El **pensamiento creativo** o **innovador** es auto-trascendente porque trata de ir más allá de lo que existe y ha sido creado, como por ejemplo, un artista. Es un pensamiento original, imaginativo (basado en la fantasía, las intuiciones, las corazonadas, etcétera) y emotivo (aprende a ser las emociones más inteligentes y la razón más emocional).

Por último, el **pensamiento valorativo** es razonable y democrático en el sentido de respetar las decisiones de la mayoría y los derechos de la minoría, así como pensar globalmente para preocuparse y actuar localmente (conciencia y proyecto social, decidirse por el mundo que se quiere vivir).

Peter Facione menciona que existen otros tipos de pensamiento, como, por ejemplo, el *intencionado* y *kinésico* que coordina instantáneamente los movimientos y propósitos, como por ejemplo, cuando un futbolista zigzaguea con la pelota en un partido. El pensamiento *mediativo* puede llevar a un estado de paz interior y profundo con respecto a la existencia humana, y en contraste, el pensamiento *instintivo hiperalerta* es como el que necesitan los soldados cuando están en el campo de batalla.

Como podemos ver, no es exactamente lo mismo pensamiento que pensamiento crítico porque existen varias categorías que conforman en su totalidad el concepto de pensamiento y que son adoptadas dependiendo de las necesidades, circunstancias y propósitos específicos de cada sujeto o grupo de personas.

Así, en este caso, es el pensamiento crítico el tipo de pensamiento que se está abordando en este capítulo como herramienta fundamental que permite aprender a recurrir y aplicar criterios relevantes y confiables, así como a elaborar aquellos propios que aumenten la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones.

También surge otra pregunta que exige una aclaración para evitar confusiones y dudas: ¿significan lo mismo pensar y razonar? Según Nancy Rosado, estos dos conceptos no son iguales.

Se puede pensar, por ejemplo, en un viejo amigo que no vemos desde hace algún tiempo por la razón de que vive en Australia, pensar en alguna fantasía o aspiración que deseemos realizar o simplemente pensar, albergando en la imaginación, que han venido a

la ciudad miles de hormigas gigantes, más grandes que un helicóptero, a buscar a todos los funcionarios del gobierno que sean corruptos, mentirosos e injustos.

Por otro lado, cuando en nuestras vidas se presentan ciertos problemas relevantes para cualquier ser humano, se exige un tipo de “pensar diferente” unido a la reflexión y el razonamiento. De esta manera, nos debemos involucrar en algunos términos básicos que nos guiarán por este “pensamiento refinado”, como son las premisas, inferencias, proposiciones, oraciones, etcétera.

Por ello, se afirma que “...si bien entendemos que razonar es pensar, también comprendemos que no siempre que pensamos razonamos...Para que haya razonamiento debe haber el propósito de fundar unas afirmaciones en otras, de extraer unos conocimientos de otros (...) cristalizado en el lenguaje a través de expresiones (...) como ‘por lo tanto’, ‘luego’, (...) ‘dado que’, ‘puesto que’, ‘ya que’, etc.” (Gadino: 1988; 13).

A medida que el pensamiento crítico despierte y madure nuestra mente, tendremos la responsabilidad de aprender a pensar críticamente, de ser personas capaces de tomar decisiones de manera razonable y libre, tanto para beneficio personal como por el bien de los demás, pues seremos piezas fundamentales para la construcción de una sociedad democrática, donde el diálogo sea una manera de solucionar conflictos, comprender las dimensiones culturales, psicológicas, socioeconómicas, ambientales y espirituales que diseñan nuestra vida y plantear estrategias innovadoras para el crecimiento social.

El pensamiento crítico es un fenómeno humano perspicaz que va más allá del salón de clases, que hace que sus pensadores no sólo se caractericen por las destrezas cognitivas que pueden desarrollar y poner en práctica, sino por la forma en la que abordan y proyectan sus vidas. El pensamiento crítico es una actitud mental que siempre está dispuesta a examinar bajo lupa todo aquello que involucra la imaginación o el intelecto, pues es una herramienta fidedigna y pensable que facilita el buen juicio.

1.2. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

1.2.1. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Según Henry A. Giroux, la pedagogía crítica se origina en Gran Bretaña y Estados Unidos en la década de los setentas, como una contestación directa a la ideología de la educación tradicional que defendía el supuesto dominante de que las escuelas son vehículos del orden social democrático e igualitario.

De acuerdo con la visión de los educadores tradicionalistas, las escuelas son vistas como lugares donde se imparte instrucción, sin considerarlas también espacios culturales, sociales y políticos: *"Contra la pretensión de que las escuelas son únicamente lugares de instrucción, los críticos radicales señalan el hecho de la transmisión y reproducción de una cultura dominante en las escuelas (...) no sólo confirmando y privilegiando a los estudiantes procedentes de las clases dominantes, sino también descalificando, por medio de la exclusión y el insulto, las historias, experiencias y sueños de grupos subordinados"* (Giroux: 1997; 32-33).

Para Giroux, existen dos elementos importantes de la pedagogía crítica, también llamada pedagogía radical:

La definición de las escuelas como esferas públicas democráticas. Las escuelas vistas como espacios democráticos dedicados a apoyar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para vivir en una sociedad de auténtica democracia crítica; todo ello será gracias a las escuelas vistas, también, como instituciones y prácticas donde los ciudadanos se abastecen de elementos esenciales, tanto materiales como ideológicos, para que, mediante la alfabetización crítica y el valor civil, se comporten como sujetos activos en dicha sociedad.

La definición de los profesores y estudiantes como intelectuales transformativos. Los profesores vistos como intelectuales que, a través de la reflexión y acción, así como de la comprensión de las relaciones raciales, de clase, sexo y poder, transforman sus condiciones laborales, tales como el tiempo-espacio, las actividades y conocimientos para que, de la mejor manera posible, proporcionen a sus alumnos las capacidades e informaciones imprescindibles para ser también intelectuales transformativos críticos que puedan interpretar el mundo y, si fuera necesario, modificarlo.

El concepto de intelectual transformativo posee, principalmente, tres significados:

- a) Establece una relación inseparable entre las habilidades y formas específicas del pensamiento crítico y la capacidad de *actuar*⁵ ante diversas situaciones.
- b) Consolida una base a partir de la cual los docentes tienen la oportunidad de cuestionar los intereses subyacentes a las instituciones sociales y las prácticas cotidianas, tanto de ellos como de sus educandos.
- c) Demanda un análisis a propósito de las formas culturales que se presentan sobre las escuelas al entender que la cultura representa la forma que los seres humanos escogen para dar sentido a sus vidas, sentimientos, creencias y pensamientos (Giroux: 1997; 145).

La pedagogía crítica es, entonces, aquella que no tiene respuestas terminadas por encontrarse siempre en marcha al identificar las relaciones existentes entre la instrucción y la estructuración del currículo escolar con las necesidades y competencias, producto de las *ideologías*⁶ culturales dentro de las cuales viven los estudiantes y que llevan a la escuela.

Al tomar como punto de partida los problemas reales y concretos con que hoy se enfrentan tanto estudiantes como profesores, la pedagogía crítica es considerada como

⁵ Para Giroux, la insistencia de Paulo Freire en el concepto de *acción* es importante por evocar imágenes de crítica y posibilidad. En las imágenes de crítica existe una demanda implícita de comprender cómo se asimila la experiencia en la escuela para que pueda silenciarse de forma activa la posibilidad del aprendizaje y la acción críticos. En las imágenes de la posibilidad se habla del desafío de organizar experiencias pedagógicas en el contexto de formas y prácticas sociales que invitan a desarrollar tipos de aprendizaje críticos, abiertos y explorativos. Giroux, Henry A. *Op.cit.*, p. 136.

⁶ La *ideología* es una movilización de sentido cuyos efectos pueden verse en la manera en que los sujetos van clasificándose a través de las contradicciones y complejidades de la vida diaria. Es una forma de experiencia en conexión con los modos en que se entrecruzan sentido y poder en el mundo social. La ideología se deja traslucir por medio de imágenes, gestos y expresiones lingüísticas, relacionados no sólo con el pensar, sino también con el sentir y el desear. *Ibidem.*, p. 35.

una valiosa intromisión en la pugna para que se reestructuren las condiciones materiales e ideológicas con el propósito de crear y consolidar una sociedad democrática.

Es una pedagogía que vigila con celo la relación existente entre el conocimiento y el aprendizaje, por un lado, y la experiencia del alumno, por otro; es una pedagogía que no sólo brinda a los estudiantes la posibilidad de comprenderse como parte de una formación social, sino también de apropiarse de nuevas formas de conocimiento.

1.2.2. LA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

Para Antonio Gramsci, la alfabetización era contemplada como un concepto al mismo tiempo que una práctica social, y que los conocimientos críticos debían conquistarse a través de dos rutas:

- Como una construcción ideológica que permitiera a las personas entender y transformar su sociedad de manera participativa.
- Como un movimiento social que retomara las condiciones necesarias para organizar a los profesores y a personas de la comunidad en una lucha por establecer una sociedad con instituciones democráticas.

Es de gran relevancia mencionar que la alfabetización no sólo está relacionada con la necesidad de que los niños, jóvenes y adultos aprendan a leer y escribir correctamente, sino que también se vincula con formas de ignorancia cultural, política e ideológica que propician el rechazo al conocimiento.

Ante estas problemáticas, la alfabetización, como expresa Giroux, *"se convierte en un importante punto de partida para permitir a quienes han sido marginados o silenciados por las escuelas, los medios de información masivos y la industria cultural (...), reclamen la autoría de sus propias vidas"* (Giroux: 1993; 230). Y a esta cita Giroux agrega otra de Paulo Freire al afirmar que *"el analfabetismo se refiere a la incapacidad o la negativa (...) por parte de las personas de clase media o alta, a 'leer' el mundo y sus vidas de una manera crítica..."* (Giroux: 1993; 238).

Entonces, ¿qué es la alfabetización crítica? Es la necesidad de facultar a las personas de habilidades y acciones críticas para buscar y transformar todas las condiciones ideológicas y sociales necesarias para establecer formas democráticas de vida.

Es un proyecto político a través del cual las personas tienen la capacidad y el compromiso no sólo de leer, descifrar y restaurar las experiencias propias, sino también de mantener las relaciones con la sociedad en su totalidad.

Con respecto a las experiencias propias, la alfabetización es, además, un proceso y un espacio de auto-crítica respecto a estas vivencias personales con el propósito de dar sentido y significado a sus propias necesidades.

La alfabetización crítica busca que, dentro de las escuelas, los educandos vislumbren los modos en los que sus valores y experiencias íntimas alteren, tergiversen o reproduzcan los conceptos y las prácticas de enseñanza escolar dominante.

El ser alfabetizado y poseedor de facultades críticas permite a docentes y alumnos pensar y actuar dentro de una realidad democrática como ciudadanos activos y críticos.

Un aspecto fundamental en el tema de la alfabetización crítica es la importancia y función que desempeñan las habilidades lingüísticas del escolar, porque es a través del diálogo y la interacción donde se consolida la relación dialéctica entre el mundo y la manera en que éste es percibido por sus habitantes.

Así, el lenguaje es una herramienta básica en la exposición del pensamiento y, por ello, es importante que los instructores se preocupen por modernizar constantemente su formación lingüística para poseer las habilidades teóricas y críticas de la estructura del lenguaje y, de esa manera, apoyar a los escolares en el desarrollo y la comprensión del lenguaje, de tal manera que éste otorgue sentido y validez a sus propias percepciones.

Para el novelista Jerzy Kosinski, según Giroux, existe también una relación importante entre pensamiento y escritura: *"...la pobreza en la escritura refleja pobreza de pensamiento, y lo que los profesores consideran a menudo simplemente un 'error' en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo"* (Giroux: 1997; 99).

De esta manera, el hablar, escribir y pensar son elementos primordiales en las escuelas que constituyen la manera en que los niños se comprenden a sí mismos y a la sociedad en general, pues son habilidades de representación que pueden hermanar con las habilidades de recepción – percepción, las cuales integran el escuchar y el leer.

1.2.2.1. La comunicación escrita como recurso de la alfabetización crítica

De manera breve, Giroux menciona que existen tres escuelas principales que dominan la enseñanza de la escritura:

Escuela tecnocrática. Es la más dominante y reconocida de las tres y se caracteriza por un rígido apego a las reglas y a los modos de escritura que abarcan desde los principios básicos de la gramática hasta el desarrollo de complejas estructuras sintácticas. La escritura es considerada como algo artificial, una destreza, una mera cuestión técnica que ignora la relación entre el lector, el contenido y el autor, y que no comprende a la escritura como generadora de conocimientos y percepciones.

Escuela mimética. Considera que el aprendizaje, tanto de la gramática como de la sintaxis, se obtiene a partir de la lectura de obras literarias famosas, dando como resultado el aprendizaje a partir de un proceso de asimilación.

Escuela romántica. Se basa en el supuesto de que el aprendizaje de las habilidades de escritura sea producto de un sentimiento placentero en el estudiante sin considerar las condiciones externas que puedan provocar dudas, angustias, conflictos, fracasos, etcétera.

El autor destaca un defecto común que comparten estas escuelas pedagógicas: analizar todo aquello que sucede cuando se escribe.

Y es que, para él, la comprensión de la escritura, más que una habilidad técnica que se interesa de manera estática por los tradicionales usos gramáticos, semánticos y narrativos, debería ser aceptada como un proceso dialéctico que conecte al escritor, a la materia y al lector, puesto que, afirma, aprender a escribir es aprender a pensar.

Ante ello, Giroux hace una distinción valiosa que vale la pena destacar: aprendemos a medida que hablamos (comunicación oral), pero no aprendemos a medida que escribimos (comunicación escrita).

La razón que ofrece el autor es que en la relación que establecen el emisor y el receptor, se pueden recurrir a diversos “estímulos existenciales”, como por ejemplo, el tono y la entonación de la voz, la intensidad emocional con la que se habla, las expresiones faciales, los movimientos corporales, el contacto físico y, sobre todo, la oportunidad de explicar algo que se comentó, pero que causó confusión en el destinatario.

Por el contrario, la comunicación escrita carece de todas estas herramientas y todo se reduce a la habilidad y preocupación del escritor por ofrecer al lector información relevante y de interés, así como lograr retener su atención y comprensión a lo largo de la obra.

Entonces, se rechaza a la escritura como un dominio de técnicas a entrenar y se le define “*como una relación activa que ejerce la mediación entre el sujeto y el mundo. Más específicamente, semejante relación tiene importantes implicaciones tanto para la forma como para el contenido del aprendizaje. Y es precisamente a través del examen de lo que constituye el pensamiento crítico como exploraremos las implicaciones de un nuevo enfoque de la escritura*” (Giroux: 1997; 106).

El hecho de empalmar la escritura y el pensamiento crítico significa, por ende, redefinir tanto la pedagogía de la escritura como la de pensamiento crítico.

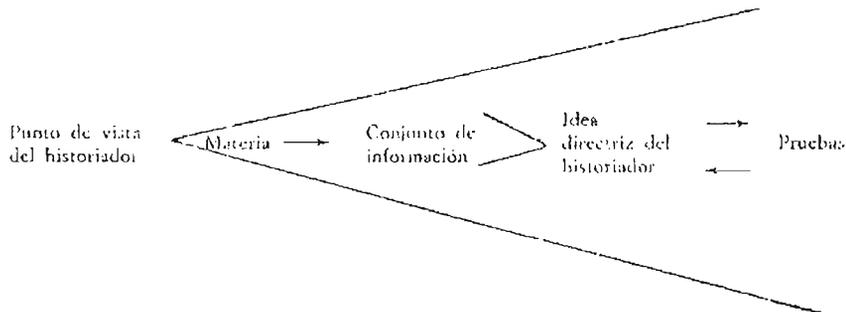
Giroux, mencionado ya tantas veces en este capítulo por considerarlo un personaje que aportó los fundamentos más importantes para desarrollar y promover la pedagogía crítica de la educación, propone lo siguiente: ilustrar un modelo de aprendizaje (aunque el autor enfoca su modelo a las ciencias sociales, en especial a los cursos de historia) a través del cual el alumno pueda asumir el mismo rol que cualquier autor de los textos a los que recurre como fuentes de estudio.

Esto se debe a que, según las explicaciones del autor, el escribir los orígenes y la historia de un tema determinado se somete a un proceso ya establecido, es decir, el historiador establece un principio básico a partir del cual comenzará a vincular las

informaciones de un suceso o varios de ellos bajo los términos de causa-efecto y, después, tomará decisiones que se verán reflejados al momento de seleccionar pruebas, expresar afirmaciones, ofrecer conclusiones, ideas, percepciones, etcétera.

“Este proceso genera el significado de la historia misma. De aquí se sigue, por lo tanto, que el hecho de escribir la historia engendra una capacidad crítica para comprender la historia. Esto último (...) proporciona el fundamento pedagógico necesario para enseñar a los estudiantes cómo escribir, aprender y reestructurar sus visiones de la historia” (Giroux: 1997; 112).

Esta pedagogía debería mostrar a los escolares que, en primera instancia, para leer la historia se necesita ver cómo fue escrita. *“...este enfoque capacitaría a los estudiantes para leer pasajes de relatos publicados sobre acontecimientos reales, para componer relatos cortos de esos mismos acontecimientos y, acto seguido, para comparar sus propios escritos con la historia escrita”* (Giroux: 1997; 112). A continuación, se ilustra el modelo de Giroux:



Fuente directa:
Giroux, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, p. 112.

Los conceptos que se utilizan en el modelo deben ser mostrados ante los educandos como temas problematizadores que requieren de las diversas habilidades del pensamiento crítico.

Materia.- El profesor puede comenzar con una pregunta concreta, o bien, una oración.

Conjunto de información.- Los estudiantes deberán investigar, a través del debate y el diálogo, qué relación encuentran entre la materia y los intereses humanos, y tendrán la libertad de aportar a la clase datos, perspectivas y experiencias propias. El profesor también ofrecerá a los estudiantes las diversas posturas encontradas tanto del texto como del tema en general, contextualizará los acontecimientos y explicará su importancia en el aprendizaje.

Idea directriz del historiador.- Para hacer de este punto un ejercicio eficaz y comprensible, el maestro compartirá con sus alumnos un análisis acerca de las diferentes ideas directrices que puedan tener dos historiadores que han obtenido acceso a la misma documentación del tema. También les explicará el concepto de marco de referencia y su relación con la idea directriz. *"Este ejemplo muestra cómo dos marcos de referencia aplicados al mismo acontecimiento y al mismo conjunto de hechos o de información, pueden dar lugar a dos ideas directrices diferentes"* (Giroux: 1997; 114).

A continuación se dará un ejemplo de aquello que el profesor podría realizar en clase, al tomar como suceso principal la Conquista de México en el siglo XVI, por mencionar un tema.

El marco de referencia del historiador A podría enunciarse:

La conquista española hizo contribuciones positivas a la sociedad indígena mexicana.

...y esta materia: la conquista en México del siglo XVI.

...y este conjunto de información:

- El mundo indígena y la sociedad prehispánica.
- La figura del conquistador español.
- La conquista militar y los intereses de la corona española.
- La relación entre los pueblos indígenas y el imperio de Moctezuma.

...y esta idea directriz:

Los indígenas mexicanos vieron en los conquistadores una posibilidad de librarse de la dominación de Moctezuma, pues lo consideraban un tirano. Así mismo, la Conquista era indispensable para terminar con el cruel rito del sacrificio humano.

El marco de referencia del historiador B podría enunciarse:

La conquista española representó una fuerza negativa en la historia de México.

...y esta materia: la conquista en México del siglo XVI.

...y este conjunto de información:

- El mundo indígena y la sociedad prehispánica.
- La figura del conquistador español.
- La conquista militar y los intereses de la corona española.
- La relación entre los pueblos indígenas y el imperio de Moctezuma.

...y esta idea directriz:

Los indígenas mexicanos vieron en los españoles la pérdida de sus territorios, riquezas y costumbres y, por lo tanto, el comienzo de una terrible explotación y esclavitud, así como una crisis de identidad y creencias religiosas.

En este momento de la lección, Giroux sugiere un enfoque de la alfabetización, no sólo con el propósito de crear en el salón de clases un espacio para que los alumnos trabajen juntos, sino para ayudarlos a comprender los conceptos de marco de referencia e idea directriz.

Para este fin, el profesor muestra a la clase algunas ilustraciones que evoquen temas controversiales en la comunidad estudiantil. Con base en ellas, se deberán pensar en todos los elementos informativos posibles que les parezcan de gran importancia para, después, redactar un texto basado en cinco puntos y escribir en otra hoja una idea directriz por cada punto, o sea, cinco ideas.

Terminado este ejercicio, se les pide a los alumnos formar equipos para discutir sus escritos, el significado y las secuencias de estas ideas directrices, convirtiéndolas en realidades problemáticas.

La dinámica posterior consistirá en retomar de nuevo el suceso histórico en cuestión (que, en el ejemplo que se propuso, consistió en la Conquista de México) al dar lectura a dos escritos comparativos a propósito del tema, señalando las diferencias en cuanto a la narrativa y el marco de referencia de los historiadores.

El profesor debe tener cuidado en que, si ambas lecturas poseen un nivel de lectura que resulte complicado de entender para sus alumnos, elabore una lista de sinónimos o palabras clave.

Con el objetivo de familiarizar al alumno con los conceptos ya mencionados, se les pide que formulen, a partir de los dos textos, una idea directriz por cada apartado, en forma de oración afirmativa.

Lectura 1, de "La Conquista: un nuevo México". Historiador A.

1. El siglo de la Conquista.

Palabra: sinónimo

Palabra: sinónimo

IDEA DIRECTRIZ: _____

Lectura 2, de "Historia de una sociedad muerta: pérdidas y consecuencias". Historiador B.

2. El fin del mundo indígena

Palabra: sinónimo

Palabra: sinónimo

IDEA DIRECTRIZ: _____

Para finalizar, se asigna a la clase un marco de referencia y un conjunto de información para que añadan entre tres y cinco nuevos elementos informativos que pueden tomarlos de las secciones panorámicas o de otras fuentes históricas. También escribirán una idea directriz y un apartado con los elementos informativos que propusieron. Con ello, "se ofrece a los estudiantes la oportunidad de demostrar un conocimiento eficaz tanto del contenido histórico de la lección, como de los axiomas relativos a la escritura que están siendo objeto de estudio" (Giroux: 1997; 117).

Ejemplo:

I. Marco de referencia:

El proceso de cristianización de los indígenas durante el siglo XVI contribuyó positivamente al desarrollo y la estabilidad de México.

II. Conjunto informativo:

- La educación de los jóvenes indígenas.
- La labor de los misioneros.
- La imprenta como instrumento de evangelización.
- Nuevas formas de actividades colectivas.
- Relaciones sociales de los pueblos (coherencia social).
- Origen de las instituciones.

III. Añade de tres a cinco elementos informativos a esta lista:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

IV. Enuncia tu idea directriz:

1. _____

V. Redacta un apartado utilizando los elementos informativos que añadiste:

1. Apartado:

- _____

Es de gran utilidad que los alumnos se reúnan entre ellos para leer y evaluar sus productos bajo algunos criterios previamente explicados por el profesor, como por ejemplo:

- 1) La relevancia de los nuevos elementos informativos que se añadieron al texto.
- 2) La coherencia entre la idea directriz y el marco de referencia.
- 3) La relación entre los elementos informativos seleccionados y la redacción del apartado.
- 4) La coherencia entre el apartado y la idea directriz.

Giroux afirma: *"Una vez que el grupo es capaz de fijar su atención claramente en aquello que constituye el verdadero objetivo de los trabajos por escrito, es de esperar que los estudiantes se muestren más capacitados para enfrentarse desapasionadamente tanto a los errores propios como a los ajenos...si las relaciones sociales del aula han de ser compatibles con una pedagogía destinada a promover el pensamiento crítico, debe dejarse en manos de los estudiantes la responsabilidad de evaluar y corregir sus propios errores"* (Giroux: 1997; 118).

Se debe entender que la escritura es una forma de aprendizaje a través de la cual el estudiante tiene la oportunidad de compartir con sus compañeros de clase una experiencia significativa donde demuestre la comprensión de los conceptos que se han venido mencionando y exponga sus propias razones e interpretaciones.

Así mismo, deben ser contemplados como medios y fines para pensar con un sentido crítico aquellos objetos de estudio que el profesor ponga al alcance de los alumnos, así como aquellos inmersos en la propia vida cotidiana de los escolares. *"Como afirma Freire, los estudiantes que contemplan el conocimiento como algo problemático llevan a cabo una 'reflexión' que se traduce en una 'lectura' crítica de la realidad. Esto señala el primer paso en el desarrollo de una pedagogía que genera la voluntad de escribir y crear"* (Giroux: 1997; 119).

Esta y otras propuestas de trabajo colaborativo en la escuela no sólo enriquecen el aprendizaje del estudiante en su dimensión individual, sino que, en un marco de interacción con los otros, tiene la posibilidad de manejar información y otros elementos implicados, como las habilidades, los valores y las actitudes.

"El aprendizaje colaborativo es un modelo educativo que considera al aprendizaje como un objetivo colectivo, una tarea social, histórica y cultural y pretende generar ambientes y experiencias educativas comunitarias y significativas (...) privilegiando el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, (...) el pensamiento crítico, la creatividad, la participación, el respeto, la investigación y la construcción de la identidad individual y grupal" (Gómez: 2005; 262).

1.2.2.2. El diálogo como recurso comunicativo, alfabetizador y crítico

Todos tenemos algo que decir, algo que mostrar y aprender a través de testimonios, percepciones, hechos y experiencias acerca de nuestra propia existencia y el entorno que nos rodea.

El hombre puede recurrir a diversos conductos para transmitir o recibir estas fuentes de conocimiento, algunos de los cuales son los sentidos del cuerpo humano y, con cierta dependencia a éstos, la comunicación visual, la escrita, la no verbal y la **dialógica**.

Interpretando las palabras de David Bohm, el diálogo es una fluidez de significado que ocurre entre, dentro y a través de los interlocutores implicados en un proceso generativo de cooperación y trabajo conjunto, y cuya finalidad es lograr la construcción de un significado común. *"En consecuencia, nuestro objetivo no es dialogar en el sentido de intercambio de información, sino transformar a través del diálogo (...) y éste no es resultado de una opción individual, sino de una construcción social"* (<http://www.monografias.com/trabajos12/dialarg/dialarg.shtml>).

Lorenia Shikry Gama señala: *"Existen muchas formas de intercomunicarse con nuestros semejantes, pero no deben confundirse los argumentos de la conversación, de la discusión, de la polémica con los razonamientos del diálogo, porque mientras aquellos tienen la finalidad de obligar con razones a creer o hacer una cosa, el diálogo conlleva el sentido y el deseo de proponer una idea o un criterio, a pesar de tener diferentes*

pareceres que distinguen las opiniones de una persona respecto a otra..”
(<http://septrionismo.galeon.com/enlaces793277.html>)

Este modo de comunicación, el diálogo, será el que trataremos en esta sección por su importancia en el desarrollo del pensamiento crítico y su utilidad para formar niños alfabetizadores críticos que sean capaces de *pronunciar* el mundo que los envuelve y que desean transformar.

Para María Teresa Escudero, la comunicación humana es el hecho de “*ponerse en contacto emisores y receptores, lograr la interacción de unos con otros en un contexto dado*” (Escudero: 1997; 11) y que posee las siguientes características:

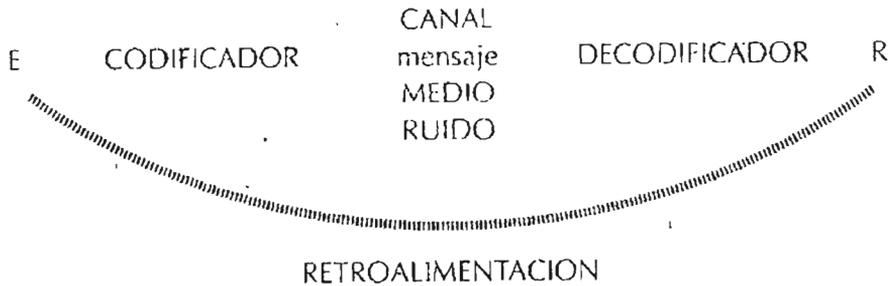
1. Es una actividad **evolutiva**, ya que la creación del lenguaje oral ha sido producto de un largo proceso en la historia del hombre, desde las sociedades primitivas, debido a su necesidad de contar con un tipo de comunicación efectiva y explícita.
2. Es **acumulativa**, porque cada nuevo lenguaje y medio se añaden y traspasan a otros, sin desaparecer.
3. Es un **acto deliberado**, porque se realiza de acuerdo con objetivos definidos.
4. Es un **proceso**, ya que no está estática y se encuentra en un constante devenir, donde sus componentes interaccionan entre sí.

A lo largo de nuestra formación como periodistas y comunicólogos, se ha comprendido que el diálogo alberga un gran valor al imponerse como un camino a través del cual los hombres se reconocen como tales, como actores comunicativos, sociales e intersubjetivos.

Para Sócrates, el diálogo tenía como objetivo guiar al discípulo, mediante el uso de la pregunta y la propia reflexión, a la verdad que orientaría su vida. Jesús Galindo apunta: “*A través del diálogo y del arte de la mayéutica, Sócrates (...) inaugura el camino de la conversación como forma de acceso al conocimiento*” (Galindo: 1998; 294).

Es importante repasar algunas percepciones de comunicación que nos invitan a conocer y valorar la estructura del funcionamiento del fenómeno lingüístico, cuyo propósito es único: expresar.

Agustín García Matilla afirma que los esquemas clásicos de la comunicación defienden el hecho de que, para que ésta se produzca, deben existir, por lo menos, un hablante o emisor codificador de mensajes, un canal y un oyente o receptor decodificador que completará el proceso con la respuesta, esto es, con una retroalimentación.



Fuente directa:

Aparici, Roberto. (comp.) La Educación para los Medios de Comunicación, p. 47

Sin embargo, para García Matilla el esquema ilustrado pierde validez en el ejercicio cuando entre el hablante y el oyente no existen ciertos elementos compartidos, como, por ejemplo, experiencias en común, conocimiento sobre los mismos signos lingüísticos y los contextos donde adquieren sentido, el orden de la sintaxis y los fonemas, las mismas modalidades del idioma, etcétera.

Según Roberto Aparici, para Abraham Moles y Elizabeth Rohmer la comunicación es precisamente ese intercambio que, tanto emisor como receptor, poseen en común, ya que *"la comunicación consistiría en el establecimiento de una coincidencia de una concordancia entre las esferas de dos seres..."* (Aparici: 1996; 48).

De la misma manera, Aparici afirma que algunos autores como Daniel Prieto Castillo, Mario Kaplún y Escarpit, concuerdan con Antonio Paoli al definir a la comunicación *"como el acto de relación entre dos o más sujetos, mediante el cual se evoca en común un significado"* (Aparici: 1996; 48).

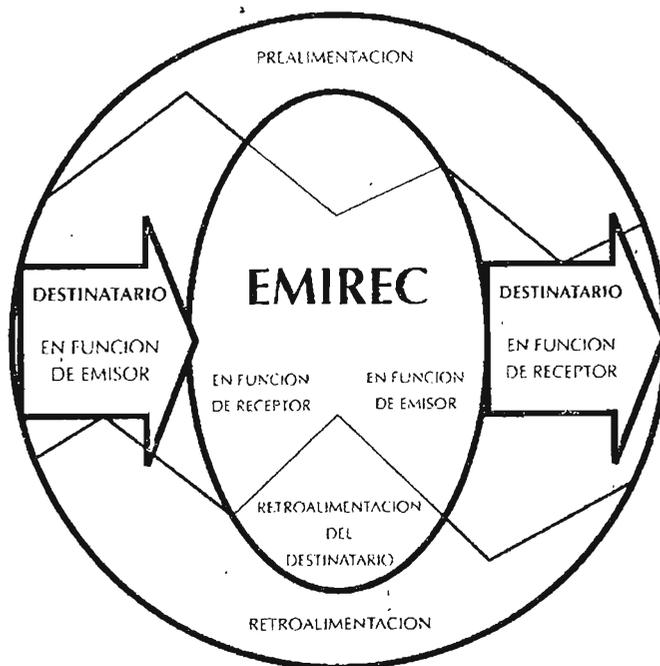
El canadiense Jean Cloutier manifiesta los planteamientos de su modelo llamado EMIREC (Emetteur – Recepteur), el cual rompe con los esquemas tradicionales de comunicación referidas a la cadena de transmisión de información y respuesta entre el emisor y el receptor, puesto que concibe al hombre como un ser que se comunica de manera bipolar y bidireccional, adoptando la postura tanto de emisor como de receptor.

María Teresa Escudero afirma: "...el hombre es un Emirec (emisor – receptor) alternativa o simultáneamente, que:

- comunica a sus semejantes.
- se comunica con sus semejantes.
- se comunica con las máquinas que crea.
- se comunica con el medio ambiente que forma, deforma, informa y transforma a través de numerosos lenguajes y múltiples medios" (Escudero: 1997; 18).

Así, pues, se entiende que no solamente es el emisor quien posee la intención o el interés por comunicar un mensaje, así como tampoco el hecho de que el receptor haya respondido a los efectos deseados por el emisor a través de su mensaje. Ambos tienen el propósito de comunicar. El modelo de Cloutier se ilustra de la siguiente manera:

MODELO EMIREC JEAN CLOUTIER



Fuente directa:
Aparici, Roberto. (comp.) La Educación para los Medios de Comunicación, p. 57

El modelo de Cloutier se concentra, en gran medida, en los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, pues postula que el EMIREC no recibe los mensajes de los medios de comunicación de manera pasiva, sino que se convierte en un emisor activo de éstos: "...los desarrollos tecnológicos recientes no deben ser concebidos solamente como nuevos medios de emisión, instrumentos que permiten multiplicar los documentos o los productos culturales, sino también como nuevos medios de expresión [que] sirven tanto para emitir como para recibir mensajes" (Aparici: 1996; 57). A través del diálogo, los participantes interactúan y se enriquecen entre sí a través de un continuo proceso que exige acción y reflexión, intenciones y objetivos, unión y organización.

Se mencionó al principio de este apartado el gran valor del diálogo como una posibilidad de formar alfabetizadores críticos capaces de *pronunciar* su mundo. ¿A qué se refiere el concepto *pronunciar*? Para Paulo Freire, este término es aquel por el cual el hombre encuentra el significado de su propia humanidad y, por lo tanto, es indispensable su pronunciamiento.

"Existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro..." (Freire: 2000; 100-101).

Freire menciona también la importancia de una *educación dialógica*, entendida como aquella que desarrolla en los estudiantes las actitudes y habilidades de autoaprendizaje en un marco formativo de responsabilidad, tolerancia, creatividad y libertad, al propiciar que los alumnos se autocuestionen y expresen a través del diálogo con los demás.

Andrea Olmos Roa señala que el aprendizaje colaborativo debe implicar el uso del diálogo como una forma de transformar los procesos del aprendizaje escolar (Olmos: 2002; 77-78).

Más adelante, se observará que en el programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman el diálogo ocupa un lugar relevante al constituirse como su eje metodológico.

1.3. EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL NIÑO: PROGRAMA “FILOSOFÍA PARA NIÑOS” DE MATTHEW LIPMAN

Resulta interesante que todo lo que compone la realidad, el mundo y la sociedad en que vive un niño, constituyen elementos que intervienen en sus características *cognitivas*⁷ y socio-afectivas (como, por ejemplo, la personalidad, la sexualidad, las expresiones emocionales, el sentido ético, las relaciones interpersonales, la vida escolar, el intelecto, etcétera), se presentan ante sus ojos como inmensos y deslumbrantes signos de interrogación.

Mirar a un niño absorto en sus dudas nos hace recordar lo que en alguna clase comentó el profesor de Seminario de Titulación, Rafael de Jesús Hernández, al referirse a los niños como “*los mejores filósofos por naturaleza*”, y aunque en un principio no se entendía cómo una ciencia tan compleja podía tener lugar sobre hombros tan pequeños e inexpertos, no fue hasta que nos interesamos por el programa Filosofía para Niños del Doctor Matthew Lipman, cuando comprendimos dicha cuestión.

Y no sólo se logró aclarar aquella confusión que el profesor sembró en nuestra mente, sino que también se despertó una gran admiración por Filosofía para Niños y su propuesta interesó de tal forma que se decidió experimentar el programa de manera vivencial, al asistir a un coloquio nacional y cursar el primer módulo del diplomado.

Entonces se comprendió que se trataba de un tipo concreto de filosofía, en cuanto a que ésta “*es un saber reflexivo y crítico*”⁸ en el sentido más simple y original que se pueda

⁷ Llámese *cognición* a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, que son fundamentalmente: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y, frecuentemente, el lenguaje. Supone, por consiguiente, una doble significación: 1) captación o representación conceptual de los objetos, partiendo de la percepción de los mismos, y 2) comprensión o explicación. Sánchez Cerezo, Sergio. Diccionario de las Ciencias de la Educación, p. 269.

⁸ Es *reflexivo* porque cuenta con información de datos y hechos que sirven de base para pensar y especular y, así mismo, es *crítico* no en el sentido de rechazar, sino de discernir, distinguir, valorar y seleccionar ideas y comportamientos. Chávez Calderón, Pedro. Historia de las doctrinas filosóficas, p. 13.

imaginar, es decir, una filosofía como un cuestionamiento, una investigación de las incógnitas del mundo y la realidad que se percibe.

Para Xavier Rubert de Ventós, un filósofo *"es aquel que ve en cada respuesta un nuevo problema, en cada iluminación una promesa de tinieblas nuevas"* (Rubert De Ventós: 1984; 15).

El niño puede ejercer la filosofía precisamente por su *capacidad*⁹ de hacerse preguntas y, como todos sabemos, los niños hacen más preguntas de las que quizá podamos inventar los adultos, preguntas que muchas veces nos cuesta trabajo responder de manera sincera, clara y comprensible y es ante esta impotencia cuando surge el típico *"no preguntes porque estás muy pequeño para entender"*, *"las cosas son así porque sí"*, *"ya cállate y no me molestes"*.

Y, aunque tal vez en esos momentos no se está consciente de las repercusiones que esta imposibilidad puede provocar en el niño, lo que sí es cierto es que su valiosa *capacidad filosófica*, poco a poco, y sin darnos cuenta, se torcerá, se paralizará e, incluso, se podría anular.

La persistente preocupación a causa de estos hechos se vio refugiada en Filosofía para Niños, un programa destinado a la educación primaria, secundaria y preparatoria (para alumnos de cuatro o cinco años hasta de 16 o 17 años de edad), cuyo propósito consiste en desarrollar y fortalecer las capacidades cognitivas con base en una serie de temas y conceptos relevantes para cualquier ser humano.

Juan Carlos Lago Bomstein lo explica de la siguiente manera: *"...debemos partir de ese estado de inocencia de los niños, de la ausencia de justificaciones y excusas, de esa inquietud y capacidad de interrogarse por el sentido o la razón de las cosas, para potenciar un desarrollo crítico, pero positivo del niño, con una mente abierta y despierta y*

⁹ El término *capacidad* designa el saber adquirido o la habilidad aprendida, en contraposición con la aptitud, propia del potencial innato. La capacidad es la potencia actual, en el sentido de "aquí y ahora", para acometer una tarea determinada. En el desarrollo de la capacidad concurren factores básicos como el grado de maduración, el aprendizaje y el ejercicio. Gispert, Carlos. Enciclopedia de la Psicopedagogía: Pedagogía y Psicología, p. 755-756.

así lograr una persona reflexiva, pero decidida, que sepa pensar bien y pensar por sí mismo, con iniciativa, con sentido de lo que se debe hacer, con respeto, etcétera" (Lago: 2002; 52).

De esta manera, Filosofía para Niños se vale de las capacidades y destrezas naturales de los niños conforme a su grado de madurez para potenciar y perfeccionarlas al mismo tiempo que los incorporan a discusiones y reflexiones más complejas y profundas, esto es, filosóficas, al tomar en cuenta que, para dicho programa, la disciplina que no sólo procura la transmisión de conocimientos, sino que también se ocupa de este desarrollo de las habilidades es la filosofía, y que ésta *"tiene que dejar de ser exclusivamente una materia de los institutos y universidades para llegar a ser también un componente de la escuela elemental; la disciplina cuyo objetivo es fomentar el pensar en las demás disciplinas"* (Lago: 2002; 54).

Esto implica que la terminología filosófica tradicional debe ser aterrizada al lenguaje infantil del que se valen los niños y adolescentes para comunicarse día con día, lo que no implica que la filosofía deba quedar minimizada o recortada, sino que sea comprendida por los niños, exenta de tecnicismos, rebuscamientos, autores, doctrinas, términos y antecedentes.

Filosofía para Niños de Matthew Lipman es un programa que se basa en el apoyo de siete novelas elaboradas y dirigidas a niños de cierta edad y grado escolar, acompañada de manuales de instrucciones para el docente que les servirán para saber qué cuestiones filosóficas debe preguntar a los alumnos. También se organizan constantemente cursos, diplomados y coloquios nacionales e internacionales para la formación de profesores interesados en el programa.

Cuestionar, escuchar, razonar, opinar y construir un *conocimiento*¹⁰ común, son algunos de los elementos que Filosofía para Niños pretende adherir a las aptitudes

¹⁰ El *conocimiento* se concibe como un proceso que recibe el nombre de cognición o proceso cognitivo, que es todo aquel que transforma el material sensible que recibe del entorno, codificándolo, almacenándolo y recuperándolo en posteriores comportamientos adaptativos. Las principales formas de actividad en que se realiza el conocimiento son la percepción, imaginación, memoria y pensamiento. Sánchez Cerezo, Sergio. Op.cit., p. 308.

naturales de los niños, y la manera de concebir dichas expectativas es a través de un marco metodológico: la *comunidad de diálogo*, también llamada *de Investigación*.

Para este programa, el diálogo es el intermediario para la construcción del conocimiento y la verdad, en el cual, con base en las lecturas de las novelas, se forma una comunidad de niños dispuestos al intercambio de ideas y pensamientos, al respeto mutuo y, entre otras cosas, a la elaboración de los propios puntos de vista en una constante búsqueda de la *verdad*, entendida ésta no como un absoluto, sino como una idea, como una búsqueda de "coherencia" entre el *pensar*¹¹, decir y actuar.

Según la Doctora Ann Margaret Sharp, si se propicia una esfera de libertad, confianza y diálogo abierto, los niños reflexionarán en conjunto una forma "equilibrada y humanizada" de vivir al respetar las diversas concepciones que se tengan, pero orientándose a una mayor *objetividad* sobre el mundo, una objetividad entendida como una verdad intersubjetiva (aquella que establece un punto de equilibrio entre lo dogmático y lo relativo), alcanzada por los seres humanos a través de la investigación, la experimentación, la consideración de evidencias y el diálogo (Sharp: 2002; 64).

Sharp advierte: "...este compromiso (...) tiene lugar sólo cuando los niños, desde sus primeros años, tienen la oportunidad de ejercitarse participativamente en una comunidad de investigación, comprometida con el principio de auto-corrección (...) Este diálogo no sólo está caracterizado por lo colectivo, sino también y fundamentalmente por la responsabilidad y el compromiso individual" (Sharp: 2002; 64-65).

De esta forma, el pensamiento crítico y Filosofía para Niños se unen al momento en que ésta última hace énfasis en hacer juicios sobre ciertos temas y conceptos basados en criterios relevantes y confiables, gracias a la calidad auto-correctiva del niño que se desarrolla durante el proceso dialógico dentro del aula.

¹¹ El *pensamiento* es el resultado de una forma peculiar de acción, una conducta en la que se combinan contenidos de tipo simbólico y es resultado de aprendizajes previos. Por lo general, se pone en marcha esa conducta ante una situación (problema) para lo que no hay una respuesta inmediata, pero que exige solución. El resultado del pensar es una adaptación individual, más o menos innovadora, a la situación concreta que se origina. *Ibidem*, p. 1088.

Filosofía para Niños, por los resultados alentadores y auténticos que ha producido, funciona desde hace algunos años en Estados Unidos y en muchos países europeos e hispanoamericanos, como España, Francia, Inglaterra, Brasil, Chile y México.

1.3.1. HISTORIA Y DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

El programa Filosofía para Niños fue desarrollado por el Doctor Matthew Lipman en la década de los setentas en el Montclair State College de Nueva Jersey, con el propósito de apoyar y reforzar el desarrollo de las habilidades de razonamiento en niños y adolescentes, así como de la capacidad de reflexión y el juicio crítico.

Las deficiencias cognitivas y de pensamiento que observaba Lipman en los estudiantes universitarios, fueron razones suficientes por las que se convenció de que la *educación*¹² que recibían los alumnos tendía a una enseñanza por el memorizar más que por el pensar.

Basado en esta conclusión, y con su idea de que en todas las asignaturas dan firme ascenso de que el investigar, conceptuar y razonar son herramientas fundamentales que los alumnos saben manejar, pero que en realidad no lo logran, Lipman se preguntó por la gestión que podría ejercer el profesor para ayudar a los estudiantes con tal insuficiencia y su respuesta fue clara: la disciplina filosófica.

Lago Bornstein expresa que, para Lipman, *“las técnicas para razonar, investigar y formar conceptos que la filosofía nos proporciona aportan una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar”* (Lago: 2002; 54), además de considerarla también como una integrante en la escuela elemental y no sólo para niveles educativos superiores.

¹² Se denomina genéricamente *educación* al proceso por el cual todo humano se incorpora al patrimonio cultural de la comunidad en la que va desarrollándose su existencia, al tiempo que se integra en el grupo y se especifica como individuo singular. Este doble proceso (socialización / individualización) permite generar en el sujeto estructuras de libertad / responsabilidad, integrando su dimensión individual y social. Sánchez Cerezo, Sergio. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, Vol. I, p. 496-497.

En 1973 Filosofía para Niños se constituye como un instituto formal en Nueva Jersey y como un departamento de la Universidad Estatal de Montclair. En 1974 nace el Instituto para el Progreso de la Filosofía para Niños (IAPC). En 1985 se forma el Consejo Internacional para el Diálogo Filosófico con Niños (ICPIC) en Dinamarca. Según información del Director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), el Doctor Eugenio Echeverría, este programa ha aterrizado en 40 países y ha sido traducido a más de 15 idiomas.

Filosofía para Niños es, entonces, una propuesta pedagógica que tiene una visión de niños y sociedad que quiere educar. No es una disciplina académica en su estricto sentido, sino que aporta un espacio donde el niño tiene la posibilidad de desarrollar su dimensión filosófica, una filosofía muy accesible.

Es un movimiento filosófico que pretende que la filosofía se incorpore a la cultura. Es también el estricto acto de pensar; no pretende curar a nadie, no corrige ni humaniza, sino que propone crear un espacio para el juego mental del niño. Así mismo, la *comunidad de diálogo* es un proceso donde los alumnos se ven obligados a analizar, preguntar, ejemplificar, desarrollar sus propias ideas y otras habilidades de razonamiento al escoger temas o conceptos filosóficos que son:

1. Controversiales.
2. Abiertos, tentativos, sujetos a revisión.
3. Dificiles de definir con claridad.
4. Relevantes para cualquier ser humano.

Existen tres grandes objetivos que pretende Filosofía para Niños:

- 1) El desarrollo de habilidades de razonamiento (pensamiento creativo).
- 2) Construcción y desarrollo de conceptos (pensamiento crítico).
- 3) Que los estudiantes identifiquen y consoliden sus propios valores dentro de la *comunidad de diálogo* (pensamiento valorativo).

Las novelas que maneja el programa, las cuales fueron traducidas, adaptadas y publicadas para México por el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), plantean un conjunto de hechos, problemas y circunstancias por las que

pasan los protagonistas, que son niños que tienen una edad aproximada a los lectores y, por ende, inquietudes similares. Mediante ellas, se introducen ideas, conceptos y habilidades filosóficas que deben trabajar los niños en clase. Las novelas son:

☞ **El Hospital de Muñecos.**- Dedicada a los alumnos de preescolar, pero también puede ser trabajada en niños de primero de primaria (tres a seis años). Se plantean las herramientas básicas para iniciarse y participar en la *comunidad de diálogo*.

☞ **Elfi.**- Destinada a niños que cursan el primer y segundo grados de primaria (seis a siete años), en la cual se procura conscientizarlos acerca de la importancia y el uso del lenguaje.

☞ **Kio y Gus.**- Novela prevista para estudiantes de tercero y cuarto de primaria (siete a nueve años), aunque también se asegura el aprendizaje en segundo y quinto grados. Introduce al niño a un primer contacto con el mundo, la naturaleza y los animales.

☞ **Pixie.**- Escrita con la finalidad de replantear el tema del lenguaje para los niños de cuarto y quinto grados (nueve y 10 años), aunque también de tercero y sexto grados.

☞ **El descubrimiento de Filio Episteme.**- Primera novela escrita por Matthew Lipman, dirigida a sexto de primaria y primeros años de secundaria (11 a 13 años), cuyo tema central es la importancia del pensamiento y del razonamiento, ambas mezcladas con diversos temas éticos, estéticos, políticos, etcétera, que se enfocan, principalmente, al desarrollo de destrezas lógicas.

☞ **Lisa.**- Pensada para estudiantes de los últimos años de secundaria y primero de preparatoria (13 a 15 años), en donde se enfatiza el cuestionamiento ético y la formación de valores.

☞ **Suki y Mark.**- En ella se tratan cuestionamientos estéticos, políticos y sociales dedicados a muchachos de preparatoria (15 a 17 años).

Es importante recordar que cada una de las novelas mencionadas cuenta con su respectivo manual para el profesor que lo orienta acerca de las cuestiones filosóficas que debe preguntar a sus alumnos cuando éstos expresen en clase las impresiones, ideas, confusiones y razones que les hayan provocado las lecturas de las novelas.

Para finalizar este apartado, se mencionarán algunas de las razones que señala Juan Carlos Lago Bornstein al afirmar que Filosofía para Niños es uno de los programas más válidos que pueda encontrarse en nuestros días:

1. Filosofía para Niños, al tomar como base los problemas, las confusiones y experiencias que se les presentan a los niños dentro de su realidad y entorno social / familiar, impulsa el desarrollo de las capacidades y destrezas cognitivas para que entiendan y analicen dichos acontecimientos en su propia vida, e incluso otros en el ámbito interpersonal. Además, gracias a la *comunidad de diálogo*, los niños se hacen de un vocabulario extenso y de conocimientos apropiados con sus niveles de crecimiento.

2. Filosofía para Niños, gracias a los fundamentos psicopedagógicos, filosóficos y comunicativos en los que se apoya, advierte de las restricciones que se imponen en la educación y, al mismo tiempo, da conocimiento de las habilidades que el niño puede llegar a desarrollar y que, en un principio, no se consideraban dentro de la etapa actual de *maduración*¹³.

Filosofía para Niños construye y aplica un método en el que el diálogo y el perfeccionamiento del lenguaje son sus soportes y su principal aportación proviene del origen del pensamiento dentro del ámbito social.

3. La eficacia y el alentador funcionamiento de Filosofía para Niños se ha hecho presente en diversos países de Europa e Hispanoamérica por sus invaluable resultados (Lago: 2002; 58).

¹³ Llámese *maduración* al proceso de adquisición de un estado de equilibrio y capacitación que se realiza de modo natural, aunque condicionado por la interacción que la persona mantiene con el entorno físico y social. La maduración es una condición sin la cual no se produce el desarrollo, ya que éste supone la existencia de niveles de evolución previos. Sánchez Cerezo, Sergio. *Op.cit.*, p. 894.

El Doctor Enrique Dussel, uno de los fundadores del movimiento Filosofía de la Liberación en América Latina y autor de la obra "Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión", entre otras, expresó en una conferencia magistral: "*Filosofía para Niños es absolutamente fundamental, debería ser la vértebra en la enseñanza primaria, porque enseñamos a los niños, es decir, les damos información para que su memoria la retenga y, por lo tanto, les impedimos la posibilidad de que lo que se dice sea objetado, pensado y problematizado, y esta gente llega a la universidad con 18 o 19 años y su conciencia metafísica ya está aplanada. La filosofía sería lo más interesante para el niño en la escuela primaria...*" (Tercer Coloquio Nacional de Filosofía para Niños, Octubre 2002, Oaxaca, Oax.).

1.3.2. LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO

Se había mencionado anteriormente que la *comunidad de diálogo* o *de investigación* es el eje metodológico del programa, a través del cual se desarrolla el pensamiento crítico del niño.

Existe una *comunidad de diálogo* cuando más de dos personas ponen en común sus pensamientos, sentimientos, desconciertos, experiencias y aprendizajes, con el propósito de hacerse conscientes de sí mismos y de los demás al poseer y usar el lenguaje.

En una *comunidad de diálogo* las personas implicadas deben comunicarse de manera imparcial y coherente; respetar y comprender las opiniones de los demás de tal manera que éstas tengan sentido para uno mismo; sentir que el grupo ha adquirido, para cada uno de ellos, una importancia afectiva; comprometerse en la discusión filosófica sin miedo al rechazo o la humillación y con libertad de *imaginar*¹⁴, sentir y someter a prueba las concepciones personales al proceso de auto-corrección.

Con respecto a ello, Ann Margaret Sharp expresa: "*Hablando con los demás es como llega uno a ser realmente persona (...). Decir las propias ideas a los compañeros en clase*

¹⁴ Se entiende por *imaginación* a la capacidad mental para formar representaciones de personas, objetos o situaciones que no se hallan presentes en el momento actual. La representación mental que se forma se denomina imagen (semejanza o reproducción). En virtud de la *imaginación*, el hombre se libera del entorno inmediato del mundo físico y es capaz de construir un mundo interior distanciado de la realidad material. Sánchez Cerezo, Sergio. *Op.cit.*, Vol. III, p. 1129.

es crear y expresar nuestro propio pensamiento y, en cierto sentido, creamos a nosotros mismos" (Sharp: 2002; 65).

Para Sharp, los alumnos de educación primaria que se introducen en el diálogo con los demás, atraviesan tres niveles de discusión filosófica:

NIVEL 1

El caos.- En un principio, querer opinar todos al mismo tiempo es una tendencia normal en el niño, pero aprenden rápido cuando los temas que a ellos les gustan y les interesan son comentados por los compañeros.

NIVEL 2

El profesor como guía.- Se necesita desmontar el modelo típico de profesor – alumno – profesor – alumno para introducir un modelo de discurso estudiante – estudiante – profesor – estudiante – estudiante.

NIVEL 3

Proceso pregunta – respuesta – pregunta.- Las preguntas que realicen el profesor y los niños deben provocar una gama de respuestas que, a su vez, origine nuevas preguntas a resolver (Sharp: 2002; 67-68).

Generalmente, los pasos a seguir en una sesión de Filosofía para Niños son los siguientes:

- 1) Lectura de las novelas.
- 2) Preguntas de inicio.
- 3) Discusión.
- 4) Cierre.

Estos elementos pueden variar de una clase a otra y no necesariamente se deben cubrir los cuatro puntos en una sola sesión. Resulta de gran relevancia advertir que en las sesiones no existen las conclusiones debido a que, al finalizar cada discusión filosófica, no se obtienen respuestas acabadas.

Por ejemplo, si en una clase se cuestiona acerca de la libertad, el profesor no podría definir dicho concepto, pero sí crearía un espacio para que los alumnos construyeran el concepto y, de esta manera, el cierre sólo sería una síntesis, una serie de pasos de lo que sucedió en la sesión.

El cierre será, entonces, una reflexión, preferentemente por escrito, en la que cada estudiante expresará lo que aprendió en la sesión, qué aportó a la *comunidad de diálogo*, qué comentario le interesó de algún compañero, cuál fue la impresión que tuvo del tema, etcétera.

Es fundamental que los alumnos sientan un avance en cada discusión, pues el hecho de que no exista una conclusión no significa que no se llegue a un conocimiento.

La *comunidad de diálogo* se caracteriza por el intercambio de valores e ideales, por la capacidad de dialogar, comunicar, escuchar y respetar la libertad de los demás.

De esta manera, Filosofía para Niños enlista algunas *conductas*¹⁵ que el niño debe haber experimentado durante su participación en una *comunidad de diálogo*, aunque dichas habilidades no señalan con absoluta precisión la noción de esta comunidad:

- ★ Formular preguntas relevantes.
- ★ Definir términos y desarrollar conceptos.
- ★ Generalizar, clasificar y categorizar.
- ★ Contextualizar.
- ★ Identificar y utilizar criterios.
- ★ Poner ejemplos.
- ★ Tomar en cuenta todos los aspectos de un problema para construir hipótesis.
- ★ Anticipar, predecir y estimar las consecuencias de los fenómenos.
- ★ Captar las relaciones causa – efecto y parte – todo.
- ★ Detectar la vaguedad y las falacias para evitarlas o saber manejarlas.
- ★ Trabajar la contradicción y la coherencia.

¹⁵ *Conducta* es la manera de comportarse de un sujeto y constituye una respuesta a una motivación que pone en juego componentes psicológicos, motores y fisiológicos. Gispert, Carlos. *Op.cit.*, p. 772.

- ★ Reconocer la interdependencia entre medios y fines.
- ★ Identificar supuestos subyacentes.
- ★ Extraer inferencias a partir de premisas o silogismos hipotéticos.
- ★ Escuchar atentamente a los otros para considerar y analizar sus ideas.
- ★ Expresar las propias ideas sin temer el rechazo o la incomprensión de los demás.
- ★ Aceptar las correcciones de los compañeros y estar abierto a nuevas ideas.
- ★ Poder construir el propio pensamiento a partir de las ideas de los demás.
- ★ Preguntar por las razones, justificaciones y criterios que utilicen los compañeros.
- ★ Discutir los temas con imparcialidad.
- ★ Mostrar sensibilidad hacia el contexto cuando se discuta la conducta moral.
- ★ Ser fiel a uno mismo.
- ★ Hacer operativos los conceptos.
- ★ Proponer contraejemplos y crear alternativas.
- ★ Seguir la indagación hasta donde ésta conduzca.
- ★ Desarrollar un *auto – control*¹⁶ y una auto - corrección.
- ★ Cuidar por el crecimiento de los demás.

De esta manera, según logremos acercarnos y trabajar estas características intelectuales, no sólo comprenderemos mejor el mundo que habitamos, sino que también podremos contar con el *auto-conocimiento*¹⁷ que nos ayude a ser personas creativas y capaces de actuar con autonomía.

¹⁶ Llámese *auto-control* a un caso especial de la capacidad de autorregulación del ser humano. Un comportamiento estaría regulado cuando el propio sujeto observa, evalúa, administra consecuencias a ese comportamiento. Así, se habla de auto-observación (especificación y registro de un acto), auto-evaluación (establecimiento de objetivos, metas, normas o criterios con los que se evalúa la conducta realizada) y auto-refuerzo (auto-apropiación o auto-dispensación de una gratificación por el logro de los criterios), como estadios de la autorregulación. Ésta se iniciaría cuando una pauta de comportamiento bien establecida es interrumpida por algún evento, o cuando el sujeto debe aprender un nuevo comportamiento. Sánchez Cerezo, Sergio. *Op.cit.*, p. 256.

¹⁷ Para Sócrates, el auto-conocimiento significaba que cuando el hombre conocía lo que verdaderamente ocurría, evocaba y reconocía algo que yacía en su espíritu, algo que dormitaba en el alma y que despertaba gracias al diálogo entre maestro y discípulo. Larroyo, Francisco. *Diálogos*, p. XXXVI.

Se debe subrayar la importancia que juega la pregunta dentro del diálogo como piedra angular de la *comunidad de diálogo*, ya que, para Sócrates, el uso de la pregunta tiene como objetivo conducir al interlocutor a la verdad que orientará su vida, a través de la propia reflexión (Larroyo: 1984; XII).

Ann Margaret Sharp, al referirse a los temores intelectuales que impiden la *creatividad*¹⁸ y la imaginación, expresa: "*Demasiados niños, por el miedo comunicado y engendrado (...) por la anterior generación, rechazan las osadas e imaginativas ideas. Son estas ideas las que ellos deberían compartir de una manera abierta y crítica con sus compañeros de clase...*" (Sharp: 2002; 71).

Para ello, todos los niños que integren la *comunidad de diálogo* en clase deberán poseer y mantener la capacidad de formular preguntas que reflejen su actitud de sospecha, duda y curiosidad, al mismo tiempo que tal pregunta adquiera un importante valor, no sólo de sí misma, sino del proceso de indagación. Además, se debe integrar lo práctico, esto es, añadir el pensar con el hacer, el decir con el actuar.

Pongamos un ejemplo de una *comunidad de diálogo*. Se tuvo la oportunidad de observar una clase de Filosofía para Niños de un grupo de tercero de primaria del Colegio Cristóbal Colón (ubicado en Avenida Lomas Verdes número 2145, Naucalpan de Juárez, Estado de México) quienes trabajaban la novela de *Kio y Gus*, en la cual la protagonista, Gussie, es una niña ciega.

En principio, se percató de que los niños, al prepararse para la discusión, colocaron sus pupitres de tal manera que formaran un círculo, dejando a un lado la estructura

¹⁸ Llámese *creatividad* a la capacidad de realizar innovaciones valiosas, mediante el establecimiento de nuevas relaciones, recombicación de las anteriores, adopción de medios y métodos originales, etcétera. El proceso creativo se concreta en cuatro fases: 1) Preparación: implica recogida de información sobre un tema dado. 2) Incubación: trabajo mental subconsciente que realiza el sujeto; es un período de relajación donde se gestan nuevas ideas. 3) Iluminación: momento en que surge la solución; es la vivencia de "¡lo encontré!" 4) Verificación: frase final donde se comprueba la solución y se elabora el producto. Sánchez Cerezo, Sergio. *Op.cit.*, Vol. I, p. 496-497.

tradicional de un salón de clases donde los alumnos se ubican unos detrás de otros y el profesor posee un lugar exclusivo y jerárquico.

En la *comunidad de diálogo* todos, incluso el profesor, se miran de frente unos a otros y se sienten parte del círculo, de una comunidad. En dicha sesión, algunos voluntarios del grupo se dispusieron a dar lectura a un episodio de la novela, escrito a continuación (Lipman: 1997; 13-15):

* * *

Mamá –digo-, ¿pueden unas personas oír mejor que otras?

-Sí, Gussie –dice mamá.

-¿Hay personas que no pueden oír nada? –pregunto.

-Me temo que sí, responde mamá.

-Yo oigo bien, ¿no, mamá?

-¡Oh, mi vida, sí! Muchas veces oyes cosas que yo no puedo oír. –Se inclina mamá y me da un beso de buenas noches-. Ahora a dormir.

Aún no estoy lista para irme a dormir.

-¿También puedo tocar, oler y paladear bien, verdad?

-¡Por supuesto, querida! ¡Haces esas cosas muy bien! Poca gente puede hacerlas como tú.

-Además de ver, mamá, ¿hay algo más que no pueda hacer?

-No, Gussie.

-Mamá, ¿hay algo en lo que sea realmente buena?

-Mmmmm, déjame pensar. Te comportas bien, piensas bien, creo que lo que realmente tendría que decir es que simplemente eres una niña hermosa.

-Mamá, ¿les dicen todas las mamás a sus hijos que son hermosos?

-Me imagino que sí, dice mamá.

-Ah.

-¿Qué pasa?, me pregunta.

-Así que, ¿me dirías hermosa aunque no fuera cierto?

-¡No, Gussie, no! ¡Eso no es verdad!

-Es verdad. Y no es justo. Tú sabes que yo sola no puedo darme cuenta de cómo me veo.

-Si no me crees a mí, Gussie –dijo mamá-, ¿a quién le creerías?

No contesto porque puedo sentir las lágrimas en mis ojos, y no quiero empezar a llorar.

-¿Le creerías a papá?

-Si todas las mamás les dicen a sus hijos que se ven bien, entonces todos los papás hacen lo mismo. Así, pues, ¿qué caso tendría que mi papá lo dijera?

-Bien, Gussie, ¿hay alguien a quien tú le creerías?

Hago un puchero y no contesto.

-Gussie, ya que es tan importante para ti, dime: ¿a quién le creerías?

-A Kio, quizá, -murmuro.

-¡Kio! –dice mamá. Parece un poco asombrada.

-Es cierto –digo-. Si Kio lo dijera, quizá lo creería.

-Trato siempre de decirte la verdad, Gussie, -dice mamá acariciando mi cabello.

-Y para qué sirve eso si no es realmente la verdad.

Mamá trata de abrazarme, pero no la dejo. Escondo la cara en mi almohada.

** * **

Al terminar la lectura, la profesora Mariana Hurtado cuestionó a los niños acerca de si había alguna pregunta de inicio que quisieran expresar, o bien, destacar algún párrafo que haya sido de su interés, y después anotaba en el pizarrón las ideas que algunos de los alumnos elaboraban y, junto a cada una de ellas, el nombre del niño que la había dicho. Esto quedó de la siguiente manera:

- ¿Por qué Gus le iba a creer a Kio? Alejandro.
- ¿Por qué Gus escondió la cara en la almohada y no dejó que su mamá la abrazara? Ximena.
- ¿Por qué Gus no le creía a su mamá? ¿su mamá era su amiga? Rosa María.
- “Trato siempre de decirte la verdad, Gussie” Eduardo.
- ¿Por qué las mamás siempre tratan de decirnos la verdad? Alfonso.
- ¿Cómo se pudo Gus comunicar con su mamá si ya estaba muerta? Romina.

Una vez hechas y escritas las sugerencias, todos los participantes, por medio de una votación, escogieron aquella que más les había interesado; la propuesta que más voto obtuviera, sería la que daría inicio a la discusión, y ésta fue:

- ¿Cómo se pudo Gus comunicar con su mamá si ya estaba muerta? (En el capítulo anterior se dice que Gussie no tiene mamá, pues ésta había muerto)

Ante esta pregunta, la profesora pidió a los pequeños filósofos que pensarán en algunas respuestas tentativas sobre la forma en la que Gus y su mamá difunta pudieron establecer una conversación, y fue en ese momento cuando, apenas terminada la petición, las ideas comenzaron a escucharse de manera simultánea, una tras otra, hasta que el pizarrón se saturó de respuestas, y algunas de ellas fueron:

- Gus imaginó a su mamá.
- Gus dibujó a su mamá.
- Gus la estaba mirando en una foto.
- Gus fue al panteón donde habían enterrado a su mamá y ahí conversaron.
- Gus se comunicó con ella mientras le rezaba.
- La mamá bajó del cielo y le habló a Gus.
- Gus soñó con su mamá.
- Gus la quería mucho y la extrañaba.
- Gus es psíquica y por eso se comunicaba con su mamá.
- A lo mejor su mamá no estaba muerta y soñó que había muerto.
- La mamá desde el cielo le hablaba a Gus.
- Tal vez era su madrastra con quien platicó.
- Gus se sentía triste.

Después de esto, el mismo grupo comenzó a dirigir, poco a poco, su discusión, encaminándola hacia el tema de la imaginación, y sobre si ésta servía para recordar, si significaba lo mismo que pensar o soñar, si era voluntaria y se utilizaba cuando se quisiera, si nos servía para comunicarnos con los demás, especialmente con los seres queridos que fallecen, si la imaginación era la misma para todos, sobre su uso para jugar y entretenerse, etcétera.

Resultó impresionante observar el sistema en la cual los niños se involucraban unos con otros con la efímera participación de la profesora, de manera que se respetaban los turnos, se escuchaban con atención, tenían la libertad de hacer saber su acuerdo o

desacuerdo con respecto a lo sugerido por los compañeros, ofrecían razones y explicaciones claras, etcétera.

Así pues, después de casi 40 minutos de discusión, la profesora Mariana alentó a los pequeños a escribir, de manera individual, una breve reflexión acerca del tema tratado y, al curiosear algunos escritos se observó lo siguiente:

- *“Todos podemos usar y manejar nuestra propia imaginación”.*
- *“Con la imaginación me he dado cuenta de que puedo jugar aunque no tenga los juguetes que quiero, porque mi mamá dice que valen mucho dinero”.*
- *“La imaginación te ayuda a realizar lo que tú quieras”.*
- *“La imaginación te ayuda a crear cosas que en el futuro pueden existir”.*
- *“Los sueños pueden parecer muy reales porque yo una vez tuve un sueño así”.*
- *“Si extrañas a una persona la puedes ver con la imaginación”.*
- *“Soñar no es lo mismo que pensar”.*
- *“Si te imaginas algo lo puedes hacer mañana”.*
- *“La imaginación se puede hacer realidad”.*

Recordamos las palabras de Jesús Galindo al comentar que es en el acto de hablar cuando se transforma nuestra conciencia, al reformular la identidad del yo a través del otro, y explica: *“...cuando los individuos no sólo se hablan sino que se contestan, cuando se hablan y se contestan a sí mismos tan realmente como otra persona les contesta, tenemos una conducta en la que los individuos se vuelven objetos para sí mismos (...) en cuanto asumen alternativamente los roles de emisor y de receptor en un intercambio valorizante de la identidad”* (Galindo: 1998; 294-295).

Así pues, la *comunidad de diálogo* ofrece a los niños una atmósfera de creatividad, criticidad y valorización acerca de todo aquello que gira a su alrededor y en donde el diálogo se torna el vehículo principal de expresión y entendimiento.

Se debe pensar en la realidad de los niños, hablar de un futuro prometedor y se necesita escuchar para entender, construir formas alternativas de mirar y comprender el mundo y sus sentidos, pero con la conciencia y el interés del niño acerca de sus pensamientos, su vida y su trascendencia.

A propósito de esta afirmación, los autores de la obra "Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual" perciben al programa Filosofía para Niños y su método de *comunidad de diálogo* de la siguiente manera: "*Nuestra valoración subjetiva del Programa (...) es positiva. El supuesto de que los niños son filósofos naturales y son capaces de pensar profundamente acerca de cuestiones de trascendencia filosófica (...) es atractivo. Sospechamos que al tomar en serio a los alumnos como pensadores cuyas ideas merecen ser compartidas y comprendidas, el Programa tiene un efecto positivo sobre las actitudes de los alumnos, un efecto que puede resultar difícil de medir*" (Nickerson, et.al.: 1998; 329).

Una vez definido qué es el pensamiento crítico y desde qué enfoques se puede comprender en el marco del presente trabajo, es importante desarrollar cómo puede favorecerse desde la Educación para los Medios, razón por la cual en el siguiente capítulo abordaremos esta temática.

Capítulo II

LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS COMO UN MOVIMIENTO PEDAGÓGICO Y COMUNICATIVO

“La iniciación a la cultura audiovisual no es un lujo, sino una condición esencial para el desarrollo armonioso del sistema de comunicación de masas en nuestra sociedad”

René La Borderie

Los medios masivos de comunicación¹⁹ y su presencia en un momento como en el que se vive, se encuentran estructurados de tal manera que se han convertido en un potencial cultural que ofrece un mundo infinito de conocimientos, despierta emociones, sensaciones e ideas, contribuye a la formación de conductas y valores en las personas y, a fin de cuentas, llama la atención y fascina las mentes *educadas* y *educables*²⁰.

La educación que desde pequeños recibimos es transmitida, principalmente, por dos rutas: la educación *formal*, que se adquiere en la escuela, y la educación *informal*, que se aprende, por ejemplo, dentro del núcleo familiar, de los amigos, la comunidad, la religión y, por supuesto, de los medios masivos de comunicación, ya que éstos nos presentan una fuente incansable de información cercana y hasta lejana a nuestro espacio y tiempo.

Los medios masivos de comunicación y la escuela se presentan ante la sociedad como dos instituciones poderosas en las que el discurso constituye una herramienta primordial: *“La primera distribuye sus voces de manera abierta, todos (...) estamos expuestos a ellas; la segunda trabaja con públicos cautivos, sujetos a los bancos de las aulas...Maestros y comunicadores sociales son (...) trabajadores del discurso”* (Aparici: 1996; 321).

No presenciar los medios masivos de comunicación en nuestra cotidianeidad, incluso cuando la mayoría de ellos se encuentran dentro del hogar, resulta ser casi tan imposible como no aprender de ellos, aún cuando el contenido de sus mensajes no tenga ninguna intención explícita de instruir y, sobre todo, en la actualidad, donde la difusión de información se expande y multiplica a una velocidad impresionante gracias a la utilización tanto de los medios audiovisuales como de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).

¹⁹ La expresión ya común para nosotros, “medios masivos de comunicación” hace referencia a los sistemas de producción, transmisión y recepción de mensajes mediante recursos tecnológicos que hacen llegar dichos mensajes a grupos de población numerosos, heterogéneos y dispersos. Sánchez Sosa, Ma. Elena. Recepción, p. 27.

²⁰ La mente de una persona es *educada* cuando se refiere a que ya nace con ciertas capacidades y destrezas y, por otro lado, es *educable* cuando éstas se desarrollan a lo largo de su vida. Diplomado en el programa Filosofía para Niños del Doctor Matthew Lipman, Módulo I.

La continua exposición y la adquisición de conocimientos que de estos medios se obtienen, constituyen aquello que se podría denominar una *escuela sin muros*, un ámbito significativo donde los niños pueden descubrir importantes elementos de aprendizaje.

Con respecto a lo anterior, se expresa: "*Cuando los niños ingresan a nuestras escuelas traen consigo un conocimiento del mundo que han adquirido fuera del marco escolar...Nosotros como educadores no podemos negar este tipo de (...) aprendizaje...Los medios de comunicación (...) nos proporcionan información y entretenimiento de una manera espectacular y fascinante*" (Luviano y Alonso del C.: 1997; 7-8).

Así, el niño no sólo aprende dentro del salón de clases, con el profesor y sus compañeros, con libros de texto y tareas en casa, con exámenes mensuales y trabajos en equipo. El niño aprende de muchas intenciones más y, entre ellas, están los medios masivos de comunicación, en especial la televisión. Y el hecho es que la televisión es algo más que una herramienta de comunicación y difusión, pues es parte del mobiliario del hogar. El televisor es tan importante como la sala, la cama, la cocina y los objetos necesarios y, por lo tanto, éste se halla presente desde que el niño nace, mostrándose como una parte importante en la vida familiar y, en algunas ocasiones, con un dominio superior al de sus padres.

Aunque se afirme que, en la mayoría de las veces, los efectos de la televisión no se pueden estimar con precisión, autores como Kathleen Tyner, Ben Davis, Irene Martínez Zarandona y Roberto Aparici aseveran que ésta, con sus imágenes y sonidos, resulta ser, sin duda, familiar y atractiva.

Esto se debe a que el sentido icónico, entendido como la capacidad de ver, reconocer y entender las fuerzas emocionales y del entorno de manera visual, sustituye, después de un tiempo, al conocimiento y reconocimiento del tacto, oído, gusto y olfato que se presentan como primeros agentes de aprendizaje en los niños. "*Aceptamos la visión del modo en que la experimentamos: sin esfuerzo alguno [Donis A. Dondis]...El ver un objeto implica muchas fuentes de información, además de las que confluyen en el ojo cuando miramos un objeto (...) implica conocimiento del objeto a partir de una experiencia previa (...) que puede comprender los demás sentidos: tacto, gusto, olfato, oído y posiblemente también la temperatura y el dolor [I. L. Gregory]*" (Aparici: 1996; 377).

Cada día la exposición de los niños con respecto al medio televisivo es inevitable y no estaría de más atrevernos a pensar que los menores le dedican más horas a atender el televisor que a sus actividades escolares y hasta personales, como, por ejemplo, jugar y leer. Además, según Roberto Aparici, el 80 por ciento de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los diferentes medios masivos de comunicación y, particularmente, de la televisión. (Aparici: 1996; 51).

Sin embargo, el asunto que alarma y preocupa a los docentes, padres de familia y ciudadanía en general, surge cuando a la oferta televisiva se le cuestiona el tipo de criterios comerciales, culturales, estéticos, morales e ideológicos que ésta promueve y que, en muchas ocasiones, no corresponden con aquellos que pretenden ser fomentados, principalmente, por el hogar y las instituciones educativas nacionales, como son, por ejemplo, la conservación de tradiciones, el amor a la patria, la integración a la comunidad, el valor del dinero y el valor de la familia.

Existen diversas perspectivas a favor y en contra de la televisión; sin embargo, el propósito de esta investigación no es denigrar ni condecorar el papel que adopta y desempeña este medio como un transmisor de valores y patrones sociales de conducta en la cultura y en la sociedad mexicana contemporánea. La presente búsqueda pretende mostrar una posición en la que se considere que el proceso de recepción de los niños frente a los contenidos de los mensajes televisivos puede resultar útil y fructífero en la medida que los pequeños sean orientados para desarrollar habilidades críticas y creativas.

La televisión es, esencialmente, un medio y, por ello, no puede ser juzgada en sí misma como un elemento generador o represor de conductas y comportamientos, ideas o valores. Por el contrario, lo que sí debe cuestionarse son los fines y la intencionalidad del comunicador (el productor del mensaje) y el uso de los significados e interpretaciones que el receptor ejerza (el televidente).

Con respecto a esta relación entre los efectos del mensaje y el proceso de *recepción*²¹, Guillermo Orozco Gómez aclara: "*Sus efectos (de la televisión) no son directos ni transparentes: dependen no sólo del mensaje, sino de los condicionamientos en la construcción de éstos, como de su transmisión, y sobre todo de la recepción. El proceso de la televisión está multimediado y es el juego de ésta lo que determina la producción de significado que realiza la audiencia. Así, todo mensaje es polisémico, susceptible de diferentes interpretaciones*". Y a esto agrega: "*Personalmente considero que el mayor efecto es el de proveer una realidad vicaria a la audiencia (...) que tiende a inhibir para la acción (...) desde una posición de meros espectadores...Esto podría concebirse como un gran efecto tranquilizador de la TV...*" (Orozco: 1996; 11).

La responsabilidad a la que apela este estudio es la de asumir que el mensaje televisivo es una realidad que no se puede cambiar; lo que sí es susceptible de cambio es la actitud y la habilidad que desarrolle el sujeto dentro del proceso de recepción para comprender, cuestionar, contextualizar o evaluar los contenidos que recibe, y dichas capacidades pueden ser favorecidas de manera explícita, sistemática y grupal a través de la educación formal.

Cuando se habla del proceso de recepción no se refiere sólo al momento en que los públicos interactúan directamente con los mensajes de los medios masivos de comunicación, sino a lo que va más allá de esta interacción, a los significados, percepciones y apropiaciones que trascienden en la vida cotidiana de cada uno de los sujetos sociales. Mercedes Charles y Guillermo Orozco señalan seis premisas fundamentales que explican el concepto del proceso de recepción (Aparici: 1996; 164 - 167):

a) La recepción es un proceso necesariamente mediado. Esto significa que coexisten diversos factores y actividades mentales que intervienen automática o imperceptiblemente en cada momento de este proceso, así como en su conjunto, tales

²¹ Llámese *recepción* a un proceso de interacción por el cual nos apropiamos de mensajes y significados que pueden ser modificados o transformados con el paso del tiempo, al compartirlo con otros y tener otras opiniones, o al tener otras experiencias. Algunos cambian más fácilmente que otros y hay mensajes que tienden a permanecer y se resisten a nuevas interpretaciones. Sánchez Sosa, Ma. Elena. Op.cit., 16.

como la atención, comprensión, asimilación, asociación, familiaridad con el contenido, el estado de ánimo al momento de la percepción, el acervo cultural que se posee, las distracciones que se presenten, etcétera.

b) La recepción es una interacción. Una interacción canalizada en diferentes direcciones que resultan relevantes para la vida diaria, como, por ejemplo, la interacción con el medio, el género, el contenido del mensaje, las instituciones, los temas de interés (educación, salud, familia, trabajo, sexualidad, etcétera) y, en general, todos aquellos factores que estimulan el pensamiento y la acción de las personas.

c) La exposición a los medios es condición necesaria, pero no suficiente. Lo significativo para este paradigma no es tanto la exposición a los medios como tal (es decir, si es pasiva o activa, si se ve sólo o en compañía de alguien más, crítica o acrítica, el tiempo que se le invierte, etcétera), sino la forma de exponerse ante los mensajes de éstos bajo determinadas razones, necesidades, propósitos e intereses (por ejemplo, si es como mero entretenimiento y ocio, si se desea aprender o informarse de algún tema o si es parte de su rutina diaria).

d) Los miembros del público son siempre agentes sociales. Los públicos interactúan de distintas formas con algún medio, debido a los roles sociales de cada sujeto que, de cierta manera, constituyen criterios de selección y apropiación ante los mensajes emitidos y sus significados.

e) La comunicación se produce en el proceso de recepción. Se dice que la comunicación no se produce en la emisión, sino en la recepción, y esto sucede así porque la interpretación de todo mensaje depende de las expectativas y gustos de cada uno de los miembros del público, aún cuando éstos se enfrenten a un mismo mensaje y con una misma intencionalidad.

f) El público se va haciendo de distintas maneras. Este paradigma se refiere a que "*el público no nace, sino que se hace*" (Aparici: 1996; 167) al constituirse en grupos específicos debido tanto al proceso de recepción como a las experiencias y aprendizajes. Sin embargo, los integrantes de un público nunca serán sujetos estáticos ni pertenecerán para siempre a una misma audiencia. Además, "*...es justo en esta misma premisa la que*

*permite conectar la IR (Investigación de la Recepción²²) con la EM (Educación para los Medios) y a la vez sustentar el esfuerzo de este tipo de educación” (Aparici: 1996; 167). De esta manera, los procesos de recepción se vinculan con una propuesta pedagógica que intente relacionar de manera crítica algunos elementos que intervengan en el proceso mencionado y, de esta manera, permita “a los trabajadores de la comunicación y la educación (...) devolver a la sociedad misma, entendida como **públicos segmentados** su papel protagonista en los procesos comunicativos...hay que hacer a los públicos (...) **presentes y aliados** en su futuro desarrollo” (Aparici: 1996; 163).*

De esta manera, se entiende, entonces, que el proceso de recepción depende de varias condicionantes, tales como que el contenido del mensaje transmitido, para lograr sus fines propuestos, debe llegar al sujeto en un momento determinado de su vida, estimular su atención y acoplarse a sus características intelectuales, demográficas y culturales, proporcionar un tema de interés, cumplir con sus gustos, necesidades y expectativas y adecuarse a sus roles sociales asignados y desempeñados; el sujeto, por su parte, buscará una movilización hacia diversos públicos de acuerdo a sus experiencias y aprendizajes adquiridos. Con respecto al último paradigma, se dice que “*la posibilidad de modificar la significación de los mensajes que nos apropiamos a través de la interacción con miembros de nuestra comunidad (...) nos da la posibilidad de actuar y de intervenir con una finalidad educativa en el proceso de recepción (...) donde deja de ser un simple proceso de transmisión – recepción para ser uno de interacción*” (Sánchez: 1997; 15).

Por lo anterior, es necesario elaborar y reconocer propuestas interdisciplinarias que conecten la dimensión comunicativa con la pedagógica en el sentido de reconsiderar a los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje. Una de estas alternativas es la **Educación para los Medios**, ya que ésta “*es una de las delgadas hebras de las que pende el futuro de la libertad de los medios de comunicación*” (Aparici: 1996; 33).

²² *Investigación de la Recepción (IR)* se refiere en un sentido amplio a ese esfuerzo cognoscitivo que busca entender, por una parte, lo que hacen los públicos con los medios de información y sus mensajes y, por otra parte, el papel que juegan la cultura y las instituciones sociales en la mediación de los procesos de recepción. Aparici, Roberto (comp.). Antología de la Educación para los Medios de Comunicación, p.163.

2.1. PROPUESTAS Y OBJETIVOS

Educación para los Medios, como se observará posteriormente en el marco histórico-social, se ha convertido internacionalmente en una prioridad que exige su incorporación en los currículos escolares, al mismo tiempo que constituye el principal objeto de investigación para innumerables profesionales del campo de la comunicación y la educación; de entre ellos, se pueden mencionar autores como Jacques Piette, Roberto Aparici, Len Masterman, J.A. Anderson, Irene Martínez Zarandona, Manuel Morán Costa y muchos más.

Educación para los Medios es una propuesta pedagógica basada en un esquema comunicacional dialógico que propone integrar el tema de los medios masivos de comunicación en la educación formal, en especial la televisión porque *“es muy común que los alumnos pasen varias horas de su tiempo libre frente a la pantalla, mostrando gran interés por todo aquello que les es transmitido”* (<http://cecte.ilce.edu.mx/posgrado.tem.htm>).

Se trata de un esquema comunicacional alternativo y horizontal donde profesores y estudiantes desempeñan funciones de emisores–receptores y receptores–emisores (EMIREC) dentro de un tráfico bidireccional de información y opiniones (consultar el apartado “El diálogo como recurso comunicativo, alfabetizador y crítico” del primer capítulo).

Este esquema hermana con un modelo educativo sobre el cual se apoya el movimiento de Educación para los Medios se le conoce como “Problematizador” o “Congestionario” y sostiene que la única manera en la que el estudiante puede llegar a la concepción del aprendizaje, visto éste como *“un proceso que el sujeto elabora a partir de su propia experiencia, en interacción con el objeto de conocimiento y conforme a su nivel de desarrollo evolutivo”* (H. Luviano y Alonso del C.: 1997; 21), está en el hecho de asumir su papel activo dentro de dicho proceso.

De esta manera, con el modelo educativo y el esquema de comunicación antes mencionado, se hace posible que los medios masivos de comunicación se integren a la institución educativa en la generación de *“procesos cualitativos de aprendizaje”* (H. Luviano y Alonso del C.: 1997; 32).

¿Qué necesita Educación para los Medios para lograr sus propósitos? Guadalupe H. Luviano y Aurora Alonso del C. sostienen que es necesaria una alianza entre la institución educativa y los medios masivos de comunicación para dar paso a la implementación de un programa de carácter global que pretenda desarrollar una formación en la sociedad mediante tres rutas, principalmente:

1. La formación de los docentes en servicio.
2. La formación de los escolares.
3. La formación de la comunidad en general y, de manera especial, a los padres de familia, ya que el núcleo familiar *"es corresponsable de esta mediación frente a los medios. A veces lo que logramos en la escuela, se deshace en el hogar. Por eso, tenemos que (...) incluir a los padres de familia en un **esfuerzo conjunto**"* (Orozco: 1994; 28).

De manera conjunta, se deben unificar en una totalidad un par de nociones de la Educación para los Medios, a saber:

1. La aceptación de las relaciones de comunicación – educación dentro del aula.
2. El aprendizaje de los estudiantes como emisores y receptores bajo dos rubros:
 - 2.1. En la producción, representación y significado de los mensajes.
 - 2.2. En la reflexión de los propósitos y estrategias de los medios en la generación de mensajes.

Las dos intenciones primordiales que persigue Educación para los Medios son la formación tanto de receptores críticos como de emisores creativos. De esta manera, el alumno no sólo desarrollaría un pensamiento crítico en el que observe, analice, reflexione y opine acerca de los contenidos difundidos por la televisión, sino que también será capaz de diseñar, elaborar y producir sus propios materiales, es decir, sus propios mensajes y expresiones.

Educación para los Medios hace evidente la necesidad de *"oponer una cultura audiovisual que permita al usuario tener un acercamiento más libre y consciente en el que pueda elegir y dar su opinión sobre el tipo de programas que desea ver"* (Martínez: 2002; 75-76).

El uso de los medios masivos de comunicación no sólo debe ser incorporado a la educación formal como un mero apoyo de los contenidos escolares, a lo que se denomina **Pedagogía con los medios** —es decir, emplear los contenidos transmitidos por los medios para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes—, sino también para una utilización de éstos como fuentes de reflexión y crítica, a lo que se llama **Pedagogía de los medios** que permita “*tomar a los medios como objetos de estudio en sí mismos, desentrañar los códigos visuales y auditivos que abarcan sus lenguajes (...), conocer la conformación de los diferentes mensajes mediáticos y cómo detrás de éstos hay una ideología y una manera de percibir al mundo*” (<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/.../pdf/edu:medios.pdf>).

Así, los campos de la comunicación y la pedagogía se unifican a través de Educación para los Medios al servicio de una educación crítica, creativa y expresiva con respecto a los medios masivos de comunicación, tal como afirma Agustín García Matilla en la obra de Aparici: “...tanto el profesor como el profesional de los medios han de reciclarse en lo que podríamos definir como una educación en materia de comunicación” (Aparici: 1996; 70).

Kathleen Tyner señala algunas premisas clave a partir de las cuales se puede dar paso a la acción de educar para los medios, y éstas son que:

1. Los mensajes audiovisuales son construcciones planificadas y elaboradas con tanto cuidado y vigilancia, que éstos imitan de manera natural e imperceptible a la realidad y, por ende, no provoquen intención alguna por problematizarlos y estudiarlos.
2. Aunque, como ya se dijo, los mensajes no son “*fragmentos de vida, ventanas al mundo o espejos de la realidad*”, no significa que no puedan contribuir en la formación de conductas, valores e ideas y se presenten como marcos de referencia en la transmisión de información y conocimientos, más aún cuando no se posee, por uno mismo, una experiencia vivencial “*de primera mano*” con todo aquello que nos rodea y que forma parte de nuestra vida.
3. Pese a una apariencia estática e inactiva frente al mensaje, la mente se acciona y se desplaza en busca de códigos, significados e interpretaciones, ya que los

emisores o "anunciantes" tratan de llegar hasta nosotros de todas las formas posibles dentro de una audiencia clasificada por la edad, género, escolaridad, nivel socio-económico y cultural, etcétera.

4. Los medios masivos de comunicación, vistos como empresas, generan economía, además de los espacios que vende para la publicidad, misma que obtiene un éxito casi asegurado por la gran cantidad de públicos que, en cuestión de segundos, se hacen del conocimiento del producto o servicio a ofrecer, lo que los convierte en sujetos de venta y, casi al mismo tiempo, y a través de diversos elementos o recursos persuasivos, en consumidores potenciales.
5. La gran mayoría de los mensajes audiovisuales, aún cuando a primera impresión se presentan con objetividad, sus contenidos albergan ciertos valores e ideas que difícilmente se pueden descubrir si no se han adquirido estrategias y técnicas de alfabetización audiovisual.
6. Los espacios que ofrecen los medios masivos de comunicación no sólo intentan vender productos o servicios comerciales, sino también política e ideología, es decir, mensajes sociales que pretenden adherirse a nuestro comportamiento como sujetos inmersos en una sociedad con roles específicos.
7. Para muchas personas, si no es que todas, gustan mucho de emplear los medios masivos de comunicación para diversos aspectos de su vida, pero "*las destrezas de alfabetización audiovisual pueden aumentar el placer*" (Aparici: 1996; 35-37).

Esto significa que, a través de la *alfabetización audiovisual*²³, se pueden descubrir, por un lado, el contenido y la forma de todo cuanto se vea percibido en los mensajes de los medios masivos de comunicación y, por otro lado, aprender a desarrollar un pensamiento crítico ante éstos, así como una capacidad auto-expresiva y creativa en la producción de mensajes propios. "*La práctica de la producción y el análisis crítico son las dos partes de un programa completo de estudio de los medios*" (Aparici: 1996; 37).

²³ Se entiende por *alfabetización audiovisual* a la destreza de codificar y decodificar textos en diferentes lenguajes para centrarse en las implicaciones individuales y sociales de su creación, difusión, interpretación, utilización, etcétera. <http://www.doe.uva.es/alfonso/web/AlfMultill.htm>.

Por su parte, Irene Martínez Zarandona, al referirse a la Educación para los Medios vista desde el constructivismo, describe algunas premisas fundamentales que pretenden vincular los medios masivos de comunicación con las labores educativas (www.sepiensa.org.mx):

- a) El aprendizaje se adquiere en cualquier momento y lugar, no solamente dentro de una institución educativa, sino dentro del núcleo familiar, los amigos, la religión, la comunidad y de los medios masivos de comunicación. Por otro lado, el conocimiento se adquiere a partir de la propia experiencia del niño, de todo aquello que le sea significativo en su cotidianeidad, razón por la cual Educación para los Medios enfrenta al alumno a los medios masivos de comunicación, para que éste reconstruya el cúmulo de información recibida y seleccione o rechace los mensajes de acuerdo a sus propias vivencias y criterios.
- b) La relación establecida entre el niño y el contenido de un mensaje, es dinámica, ya que, al momento de integrar los medios masivos de comunicación al salón de clases, el sujeto interpreta la información proveniente de manera activa.
- c) La construcción de un conocimiento nuevo con base en la interpretación activa de los mensajes transmitidos genera, a su vez, la reconstrucción de otros tantos cuando el niño produce sus propios mensajes.
- d) El conocimiento no sólo se adquiere por la información proporcionada del objeto como tal, sino que el sujeto se encuentra influido por su entorno, ya que coexisten diversos aspectos cognoscitivos, afectivos y circunstanciales que se ejercen dentro de un contexto específico y en el intercambio con otros sujetos. Por ello, Educación para los Medios constituye una propuesta pedagógica que pretende, dentro de la escuela, presentar a los medios como temas de estudio que propicien el intercambio y el diálogo entre el profesor y los alumnos, así como entre éstos mismos, y provoquen el respeto, la tolerancia, el trabajo en equipo, la libertad para expresar ideas y otros tipos de habilidades críticas.

Con los apartados anteriores se observa que Educación para los Medios retoma algunas concepciones del constructivismo para elaborar una serie de propuestas

encaminadas hacia una educación crítica, creativa, libre y democrática con respecto a los medios masivos de comunicación.

Con base en lo anterior, se coincide con el pensamiento de Manuel Morán Costa al decir que educar para los medios es:

- ✓ Problematizar lo que no es considerado como problema y desideologizar aquello que es visto como ideología.
- ✓ Un *proceso*²⁴ que necesita ser acoplado a los diferentes y diversos estratos sociales, pero que debe partir, de inicio, en las instituciones educativas de cada país, ya que *“la educación para los medios es una responsabilidad de todos, pero es algo que le toca comenzar a la escuela. Desde esta institución encargada históricamente de educar tienen que gestarse acciones que vayan extendiéndose e involucrando a todos”* (Orozco: 1994; 28).
- ✓ Comprender aquellas codificaciones de lo verbal, visual y auditivo de los medios masivos de comunicación, de manera particular la televisión. Ello implica, además, conocer los aspectos comerciales, empresariales, financieros y tecnológicos, especialmente de las cadenas televisivas.
- ✓ Ayudar en la búsqueda de nuevas expresiones y relaciones entre los seres sociales.

Educación para los Medios propone tres direcciones a través de las cuales los medios masivos de comunicación pueden aterrizar en el aula:

- ❖ Como recursos didácticos que propician el aprendizaje experiencial e integral y que ofrecen alternativas y diversificación con respecto a la manera en que los medios manifiestan sus mensajes.
- ❖ Como medios de expresión que poseen, cada uno de ellos, sus propios mensajes, géneros, contenidos, lenguajes y públicos y que, en conjunto, es necesario estudiar para formar niños con actitud mediadora.

²⁴ Llámese *proceso* a una acción de avanzar, de adelantar, a un conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial. Corral Corral, Manuel de Jesús, et.al. Taller de Comunicación I, p. 45.

- ❖ Como fuentes de contenidos que codifican y difunden mensajes destinados a sus públicos y que su inserción en la escuela implica el desarrollo de la capacidad de fragmentar y analizar estos mensajes.

Un factor clave en la vértebra de esta propuesta es, como ya se había mencionado, el papel que debe ejercer el profesor ante esta importante tarea.

En uno de los apartados del primer capítulo, “El diálogo como recurso comunicativo, alfabetizador y crítico”, se expuso que, con base en el modelo EMIREC de Cloutier, los interlocutores comparten un diálogo, interactúan y se enriquecen entre sí gracias a la transmisión y recepción de mensajes, ambas provocadas simultáneamente por los participantes.

Ahora bien, si este modelo de comunicación se unifica con lo que Paulo Freire ha llamado *Educación dialógica* y Matthew Lipman *Comunidad de diálogo*, el docente será entonces quien fomente en sus educandos actitudes y habilidades críticas de autoaprendizaje al momento de propiciar que éstos se auto-cuestionen y expresen a través del diálogo con los demás en un marco formativo de respeto, tolerancia, libertad y creatividad. Todo ello deberá ser aterrizado a una Educación para los Medios donde el profesor, al entender que la información ya no puede estar controlada por él, sino por los propios medios, se sitúa junto con sus alumnos como un EMIREC, cuyo papel se concentra y limita a ser un facilitador, un guía. “*Tal como Freire había dicho: ‘no más educadores y educandos, sino educadores / educandos y educandos / educadores’, diríamos hoy...no más locutores y oyentes, sino interlocutores*” (Aparici: 1996; 50).

De esta reflexión, Educación para los Medios muestra la necesidad de una formación en dos sentidos: la demanda de docentes capaces de fomentar una educación dialógica, participativa y creativa, así como una esfera democrática de comunicación al atender, por una parte, el contexto social y, por otra, los recursos materiales, posturas teóricas y espacios físicos de la institución, pero sin olvidarse, claro está, de las condiciones y necesidades de sus escolares, “*sin olvidar que lo importante es comprender a cada niño en las diferentes etapas del desarrollo en el que se encuentra, verlo como un ser que vive en un contexto social, familiar y cultural con problemáticas diversas y que requieren integrar sus experiencias*” (Martínez: 2002; 40).

Además, la formación de los expertos en comunicación dentro de un marco mundial "es, a la vez, una llamada a lo que Paulo Freire denominaría 'concientización' de los profesionales" (Aparici: 1996; 50), esto es, como una responsabilidad del profesional por evitar limitaciones con respecto a la participación del público ante la comunicación masiva, al contemplar a la información no como la exclusiva ni el privilegio de unos cuantos, sino como un derecho de la población en su totalidad.

Con ello, las aulas constituirán, entonces, un espacio donde tendrán lugar las relaciones entre la institución educativa y los medios masivos de comunicación, entre éstos últimos y los niños, entre el docente y el comunicador y entre las relaciones que se deriven de las mezclas de éstas.

Francisco Gutiérrez advierte en la obra de Aparici que "*podemos y debemos hacer todo lo que está a nuestro alcance como educadores para transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la receptividad crítica y creatividad a través de los mismos medios*" (Aparici: 1996; 75). Esta afirmación subraya dos propuestas fundamentales que dan razón de ser a la presente investigación y, por los hechos y fundamentos presentados, se convierte también en una poderosa razón de acción: por un lado, que los medios sean estructurados y presentados ante la sociedad como soportes de comunicación que interactúen y se retroalimenten de las necesidades e intereses de la comunidad, que sean unos EMIREC receptivos y abiertos a nuevos cambios y exigencias, que brinden información de calidad, que velen por la cultura y los niños mexicanos y, además, que apoyen la formación de ciudadanos independientes.

Y, por otro lado, el papel que para dicho logro juega la sociedad entera, en especial los comunicadores, pedagogos, profesores, instituciones y padres de familia. Según Aparici, Pierre Schaeffer afirma que "*...ante un programa cualquiera, todo depende de la manera de aprender, de escoger lo esencial, de ejercer la crítica, la intuición y el razonamiento y de aprender a aprender. En otras palabras una formación del carácter, una selección de valores y finalmente una movilización afectiva*" (Aparici: 1996; 71).

2.2. MARCO HISTÓRICO – SOCIAL

Educación para los Medios es un movimiento pedagógico que ha adquirido fuerza y atención en muchas partes del mundo; se ha consolidado como una enseñanza amiga de las instituciones educativas de muchos países y, cada vez más, ha acaparado el interés de pedagogos, comunicólogos, sociólogos, profesionales de otras áreas e, incluso, de los padres de familia.

Educación para los Medios es una propuesta sólida que se ha formado y transformado a través del tiempo y el espacio y ha sabido apoderarse de conceptos e ideas claves en el favorecimiento del escolar, visto como un EMIREC capaz de recibir mensajes y elaborar los propios con respecto a los medios masivos de comunicación, de pensar crítica, creativa y libremente, de ser un intelectual transformativo y un alfabetizador.

Por ello, los esfuerzos y estimaciones de Educación para los Medios han podido ser reconocidos y valorados por profesionales, ministerios de educación e intelectuales, entre otros, aunque no se ha dado de manera fácil por varias razones, una de ellas es porque aún existen personas que no conciben que los medios masivos de comunicación –en especial la televisión– puedan tener relación alguna con la educación formal.

¿Cómo se origina Educación para los Medios? Según los datos e informaciones que se recabaron para esta investigación, se puede observar que antes y durante la década de los treinta, en Alemania y Estados Unidos los profesores de ciencias sociales utilizaban los periódicos en el aula para debatir la información encontrada en ellos. Por otra parte, en Inglaterra se fomentaba la apreciación y el estudio del cine y la televisión a través de la fundación del Instituto de Cine Británico (British Film Institute, BFI).

El antecedente que se tenía respecto a los medios masivos de comunicación se encontraba en lo que se llamó “paradigma vacunador”, que *grosso modo* consideraba a dichos medios como una enfermedad contra la que era necesario proteger a los niños, enseñándoles, para este fin, una pequeña porción de éstos en el salón de clases.

Y fue hasta la década de los sesentas cuando la educación audiovisual aterriza en algunos países más. En Canadá dio comienzo la primera ola de la enseñanza audiovisual llamada "*Educación de pantalla*"; México intentó incorporar los medios a la educación formal sin lograr resultado alguno y Chile excluyó la propiedad privada del sistema televisivo.

Estos sucesos, entre otros, conforman aquello que se podría considerar como el inicio de este movimiento y, a partir de ellos, comienza a desarrollarse una serie de acontecimientos en otros países y en otros períodos con la existencia de dos paradigmas más (el "paradigma del Arte Popular" y el "paradigma representacional"): Canadá y Estados Unidos en América del Norte; México, Costa Rica, Argentina, Chile, Brasil, Venezuela, Uruguay, Colombia y Perú en América Latina; España, Francia, Inglaterra, Suiza, Italia y Alemania en Europa y, además, Australia en Oceanía.

A continuación, se presentará el marco histórico-social del movimiento Educación para los Medios con base en los datos obtenidos por algunas fuentes de información²⁵ y con las cuales se elaboró una serie de esquemas, clasificada por zonas geográficas y en orden cronológico, incluyendo, por supuesto, los acontecimientos ocurridos en nuestro país.

²⁵ Estas fuentes de información son: Aparici, Roberto (comp.). Antología de la Educación para los Medios de Comunicación; Martínez Zarandona, Irene. TV. ¿Quién decide lo que ven tus niños?; Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Curso Multimedia de Educación para los Medios; Dirección de Investigación y Contenidos Educativos, ILCE. Disponibilidad y uso de la tecnología en educación primaria. Estudio a nivel nacional, 2003.

CONTEXTO HISTÓRICO–SOCIAL SOBRE EL MOVIMIENTO EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

PANORAMA MUNDIAL

PERÍODO	ACONTECIMIENTO
Finales del siglo XIX	<p>Los medios eran considerados una especie de enfermedad contra la que era preciso proteger a los niños, ya que infectaban la cultura debido a las motivaciones de los anuncios publicitarios, su manipulación y explotación de la audiencia, la corrupción del lenguaje y su oferta de atracciones y satisfacciones fáciles y bajas.</p> <p>Cuando los ingresos por publicidad se convirtieron en la base de la financiación de los periódicos, surgió la prensa moderna. Con ello, nació el primer paradigma histórico de la educación audiovisual, llamado "paradigma vacunador", que permitía la entrada de una pequeña porción de los medios en la escuela sólo para vacunar al alumno contra los medios.</p>
Principios de la década de los 60's	<p>Se termina el predominio (aunque no la existencia) del paradigma vacunador con la llegada a la escuela de una generación de profesores jóvenes, cuya formación intelectual se debía tanto a la influencia de la cultura popular, especialmente al cine, como a la cultura de imprenta.</p> <p>Así, el "paradigma del arte popular" estudiaba a los medios para enseñar a los alumnos a no discriminar en contra de ellos, sino entre ellos, es decir, para diferenciar películas buenas o malas, programas de televisión interesantes o pedestres, obras íntegras o comerciales, etcétera. Este paradigma expresaba la idea de que la cultura popular era tan capaz de producir auténticas obras de arte como la <i>cultura elevada</i> (aquella cultura falsificada producida por la televisión).</p>

PANORAMA MUNDIAL

PERÍODO	ACONTECIMIENTO
<p>Mediados de la década de los 70's</p>	<p>El paradigma del arte popular fracasó por tres razones principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La enseñanza audiovisual seguía siendo proteccionista y negativa a las preferencias de la mayoría de los estudiantes, por lo que éstos solían resistirse. 2) No había un criterio comúnmente aceptado para evaluar los medios, pues se tendía a identificar "lo bueno" con los gustos de la clase media y "lo malo" con los de la clase trabajadora. 3) Existían grandes dudas sobre si era apropiado o no aplicar principios estéticos a los productos audiovisuales. El movimiento de artes populares hizo destacar al cine como la única forma a la que podían adjudicarse obras de auténtico valor y mérito.
<p>Finales de la década de los 70's</p>	<p>Surge el "paradigma representacional" en el momento en que los profesores conectaron la realidad de sus propias preocupaciones en clase con la corriente de una serie de ideas estructuralistas, especialmente en las áreas de la semiótica y la ideología. La semiótica hizo dos contribuciones principales a la educación audiovisual: 1) Considerar a los medios no como un reflejo de la realidad, sino como representaciones de la realidad. 2) Había minado la distinción entre lo que tenía valor cultural y lo superficial.</p> <p>Por otro lado, el concepto de <i>ideología</i> fue equiparado a <i>sentido común</i>, a las ideas y prácticas más naturales y evidentes. Semiótica e ideología apuntaban al hecho de que el poder de los medios tenía mucho que ver con la naturalidad de la imagen y sus mensajes.</p>

PANORAMA MUNDIAL

PERÍODO	ACONTECIMIENTO
Década de los 80's	La educación audiovisual realizaba un movimiento masivo de abandono de un paradigma y la adopción de otro, y se estaban produciendo algunas implicaciones radicales en este campo: 1) Los profesores ya no eran los expertos, pues ocurría que los alumnos disponían de una gama más amplia de referencias de la cultura popular que la que pudieran tener los docentes. 2) Los profesores ya no controlaban la información, pues ésta era regulada por los propios medios. Así, los medios igualaron a profesores y alumnos. 3) Los métodos didácticos se centraron en el alumno al emplearse simulaciones, trabajos, ejercicios, juegos y técnicas para estimular el aprendizaje activo del alumno, pues era fundamental proporcionarle confianza en sí mismo para tener un criterio propio e independiente.

EUROPA

(INGLATERRA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1933	Inglatera	Se fundó el Instituto de Cine Británico (British Film Institute, BFI) con una amplia función educativa: fomentar la apreciación y el estudio del cine y la televisión. Además, en esa misma institución se combinaron el Archivo Nacional de Cinematografía, la Sala Nacional de Cine y el Museo de la Imagen en Movimiento, que en otros países se encontraban separados.

EUROPA

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Siglo XVIII	Alemania	El inicio del uso sistemático de algún medio de comunicación (además del libro) fue cuando los profesores utilizaban los periódicos en sus clases de ciencias sociales y discutían con sus alumnos de secundaria las noticias y editoriales de los mismos.
Década de los 70's	Francia, Suiza e Italia	Comienza la preocupación sobre la influencia ejercida por los medios sobre las audiencias y proponen la <i>endocomunicación</i> , término que establece la forma de estudiar, aprender y enseñar la historia, la creación de técnicas y la evaluación de los medios masivos de comunicación como un arte plástico.

EUROPA
(INGLATERRA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1959	Inglaterra	En numerosos informes oficiales sobre educación se manifestó la necesidad de enseñar acerca del cine y la televisión, pero no existía el apoyo oficial y había una hostilidad, ampliamente extendida, con respecto a la idea de enseñar acerca de estos medios en las escuelas.
Década de los 70½s	Inglaterra	<p>La política del BFI consistió en ayudar a desarrollar el estudio del cine en la enseñanza superior como asignatura para obtener la titulación universitaria y como uno de los exámenes que un pequeño número de alumnos realizaba para sus estudios secundarios.</p> <p>Se empezó a fomentar el análisis de la imagen como el punto de partida más importante para el estudio de los medios. Se produjo mucho material introductorio basado en el estudio de imágenes fotográficas.</p>
Década de los 80½s	Inglaterra	Se comenzó a extender la idea de que era mejor reunir todos los enfoques de la cultura en general bajo la denominación de <i>"la cultura de los medios"</i> . El Departamento de Educación del BFI publicó libros y materiales de enseñanza e impartió cursos y conferencias para los profesores interesados en la educación audiovisual.

EUROPA
(INGLATERRA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1983	Inglaterra	El Secretario de Estado para la Educación encargó un informe a un grupo de profesores e inspectores sobre la influencia de la televisión en los escolares. El informe se llamó " <i>La televisión popular y los escolares</i> ", que resultó insuficiente y sin conclusiones. Sin embargo, el informe fue muy importante para la educación audiovisual, ya que su misma falta de definición trajo consigo la aprobación oficial de la realización de nuevos trabajos.
1987	Inglaterra	El gobierno de Margaret Thatcher anunció que desarrollaría un currículo nacional para Inglaterra y Gales. En relación con éste, el Departamento de Educación del BFI defendió que la educación audiovisual debería estar al alcance de todos los niños desde los primeros años de la escuela primaria, por lo que era necesario incluirse en la asignatura de lengua inglesa.
1988	Inglaterra	Se impartieron cursos en muchas escuelas secundarias y universitarias por toda Inglaterra y Gales. La reforma educativa incluye como asignatura obligatoria la <i>Educación sobre medios de comunicación</i> .
1991	Inglaterra	Se realizó un estudio donde predominó el sector que consideraba que entre los medios y la escuela no debería haber ningún vínculo.

EUROPA

(FRANCIA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1977	Francia	Antoine Vallet escribió su obra " <i>El lenguaje total</i> ", que plantea la necesidad de modificar la escuela para enseñar a los niños a aprovechar sus sentidos, el movimiento y la sensibilidad. También propone el desarrollo de técnicas para enseñar el lenguaje de los medios y son los países de Europa Oriental los que crean los primeros materiales audiovisuales al respecto.
Década de los 80½s	Francia	Se desarrolló la experiencia del <i>Joven Telespectador Activo</i> que ubica a los medios como instituciones culturales y los incorpora como recursos expresivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
1985	Francia	Se realizó una investigación para saber cuál era la actitud predominante de los maestros frente a los medios masivos de comunicación. Aunque dominaban los maestros que no querían saber nada de los medios, un 25 por ciento contestaron que, de tener las condiciones adecuadas en sus escuelas, podrían intentar hacer algo con los mensajes de los medios.

EUROPA

(ESPAÑA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 80's	España	El Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), entre otras, auspiciaron programas de formación para maestros en Educación para los Medios. También los estudiantes de secundaria podían estudiar aspectos de los medios en varias disciplinas y asignaturas optativas.
1987	Madrid	La UNED ofreció el curso " <i>Lectura de Imágenes</i> " que propone el uso de los medios desde una doble perspectiva: la pedagogía con los medios y la pedagogía de los medios.

PANORAMA GENERAL DE AMÉRICA

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 60's	América Latina	Investigadores y estudiosos de la comunicación comienzan a preocuparse por el auge y la influencia que la televisión, especialmente las producciones estadounidenses, tenían sobre la población.
En la actualidad	Argentina, Chile, Brasil, Costa Rica, Venezuela, Uruguay y México	Se han llevado a cabo programas de Educación para los Medios que buscan potencializar la capacidad crítica del receptor, ya que se identifican a los medios como instrumentos de dominación y domesticación que promueven valores, conductas y actitudes contradictorias al contexto latinoamericano.

AMÉRICA DEL NORTE
(CANADÁ)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Finales de la década de los 60's	Canadá	Dio comienzo la primera ola de la enseñanza audiovisual en la que los programas se solían caracterizar por un deseo de celebrar y gozar de los medios sin teoría crítica; se impartían cursos de producción o cine, a lo que se llamó " <i>educación de pantalla</i> ".

AMÉRICA DEL NORTE

(CANADÁ)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1977	Canadá	Se publicó el texto " <i>City as Classroom</i> " por Marshall McLuhan, Eric McLuhan y Kathryn Hutcheon, en el que se habló de la formación de la percepción, las propiedades y efectos de los medios y la cultura popular. El texto representó, quizá, el punto más alto de la primera ola de la educación audiovisual. Sin embargo, el apoyo a estas enseñanzas había comenzado a declinar a causa de un movimiento conservador en la educación en general.
1978	Toronto	Se creó la Asociación para la Alfabetización Audiovisual (AML) que reunió a todos los que estaban interesados por la educación audiovisual como una disciplina crítica. Más tarde, se unificaron otras organizaciones de medios de diferentes provincias para formar la Asociación Canadiense de Alfabetización Audiovisual.
Década de los 80	Ontario	Esta provincia fue la primera jurisdicción educativa en Norteamérica que hizo que la alfabetización audiovisual formara parte de la enseñanza obligatoria de los alumnos desde los 12 años.
1988	Canadá	El Ministerio de Educación y la Association for Media Literacy elaboraron la " <i>Guía para la Enseñanza de los Medios</i> " en primaria y secundaria, como uno de sus logros por mantener la conciencia e identidad nacional mediante la orientación a maestros y padres de familia sobre la programación televisiva y sus efectos.

AMÉRICA DEL NORTE
(ESTADOS UNIDOS)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 30% <i>s</i>	Estados Unidos	Se comenzaron a impartir cursos de <i>"prensa en la educación"</i> financiados, en su mayoría, por la Asociación Americana de Editores de Periódicos, en los que se usaban los periódicos en el aula.
1969	Estados Unidos	René La Borderie había planteado la necesidad de ir más allá en el análisis de la cultura audiovisual dentro de los centros educativos.
Década de los 70% <i>s</i>	Estados Unidos	<p>Los miembros de la Conferencia General sobre Alfabetización Audiovisual establecieron un primer concepto: <i>"...la alfabetización audiovisual comprende por lo menos cuatro elementos: 1) La capacidad de utilizar un lenguaje visual. 2) La aptitud para apreciar los símbolos y signos visuales. 3) Un proceso de adquisición de competencias de comunicación y de apreciación visual. 4) Un movimiento, organizado o espontáneo, que favorece el desarrollo de las aptitudes de comunicación y de apreciación visuales."</i></p> <p>Se marcó un primer esfuerzo por incluir los estudios de medios en la enseñanza primaria y secundaria que se centró en la televisión bajo la asignatura de <i>"destrezas de visionado crítico"</i>.</p>

AMÉRICA DEL NORTE
(ESTADOS UNIDOS)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1973	Estados Unidos	El Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) estableció: <i>"Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica..."</i>
1978	Estados Unidos	Una reunión de expertos celebrada en París y organizada por la UNESCO amplió aún más la definición anterior: por educación en materia de comunicación cabe entender <i>"...todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia; la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan(...) en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación"</i> .
1983	Estados Unidos	Una encuesta financiada por la Asociación Nacional de Radiodifusión indicó que los profesores tenían una actitud positiva con respecto a la televisión en el aula. En ese entonces existían 270 estaciones públicas y 420 estaciones comerciales. El 25 por ciento de la población ya recibía la televisión por cable.

AMÉRICA DEL NORTE

(ESTADOS UNIDOS)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1988	Estados Unidos	<p>Una encuesta realizada reveló que los profesores del nivel elemental consideraban importante que los alumnos supieran acerca de los medios.</p> <p>Una revisión hecha por el Departamento de Educación de los Estados Unidos acerca de los efectos de la televisión, indicó que los documentos que denunciaban que la televisión era perjudicial no eran fiables.</p>
1991	Estados Unidos	<p>El Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) creó el Centro de Iniciativas Informáticas en Educación (CECI) que recoge los avances en tecnología de punta realizados en el terreno educativo.</p>

AMÉRICA DEL NORTE

(MÉXICO)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1948	México	<p>Se creó el Servicio de Educación Audiovisual (SEAV) de la Dirección General de Enseñanza Normal, cuyo objetivo fue capacitar a los estudiantes de las escuelas Normales en el manejo de los medios audiovisuales.</p> <p>Se fundó el Departamento de Enseñanza Audiovisual (DEAV), encargado de la planeación y producción de materiales audiovisuales para la enseñanza.</p>

AMÉRICA DEL NORTE

(MÉXICO)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 50% <i>s</i> y 60% <i>s</i>	México	La escuela mexicana intentó incorporar los medios como apoyo a las actividades escolares sin lograr cambios esperados, debido, principalmente, al carácter asistemático y circunstancial de su aplicación.
1951	México	El DEAV se convirtió en la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de buscar alternativas de educación a través del uso de los medios masivos de comunicación para combatir el rezago educativo, en especial de las zonas rurales.
1956	México	Se crea el Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa (ILCE) como resultado de la influencia de los medios masivos de comunicación y su aprovechamiento en las escuelas de educación básica en América Latina.
1958	México	Se instaló la primer computadora en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para propiciar un eficaz desarrollo de la informática y sus aplicaciones en la educación.
1959	México	Se crea el Canal 11 del Instituto Politécnico Nacional con el objetivo de difundir la educación y la cultura.
1965	México	Se inició una campaña de alfabetización por televisión para elevar el nivel de escolaridad de las comunidades.

AMÉRICA DEL NORTE
(MÉXICO)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1968	México	<p>La Telesecundaria transmitió el primer curso en circuito abierto de televisión y surge con el fin de abatir el rezago educativo en el ámbito rural.</p> <p>Se iniciaron las transmisiones regulares de Telesecundaria con el objeto de vencer las limitantes geográficas para que los niños de diversas zonas pudieran acceder a la educación secundaria.</p>
1969	México	El ILCE cambió su nombre por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pues sus objetivos y campo de acción se ampliaron y, desde entonces, se convirtió en un organismo internacional.
1976	México	El DEAV cambió su denominación por la Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales (MADYC) al tener bajo su cargo la elaboración, producción y transmisión de guiones para programas educativos.
1981	México	La MADYC, por decreto presidencial, cambió su nombre por el de Unidad de Televisión Educativa y Cultural (UTECE) dedicado a la producción de series culturales.
1985	México	La SEP instrumentó, a través del ILCE, el proyecto de Computación Electrónica de la Educación Básica (COEEBA-SEP) como un primer esfuerzo nacional para aprovechar el uso de la computadora como herramienta didáctica en la escuela pública.

AMÉRICA DEL NORTE

(MÉXICO)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1988	México	La UTEC se convirtió en la Unidad de Televisión Educativa (UTE) para dedicarse exclusivamente a la producción y transmisión de programas educativos.
Década de los 90% ^s	México	<p>Se realizan estudios sobre las mediaciones culturales, familiares y personales que influyen en la recepción de los mensajes televisivos.</p> <p>Las experiencias de Educación para los Medios se orientaron a la recepción crítica de la televisión, como: Mejor televisión para Niños, A.C., Taller de metodología en lectura crítica, del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), Televidentes Alertas, A.C., y La televisión y los Niños del Consejo Nacional de Población (CONAPO).</p>
1990	México	Se desarrolló un modelo pedagógico enfocado a cubrir las necesidades formativas del alumno en relación con la comunidad.
1991	México	Se creó el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa (CETE) vinculado a la DGTVE en materia de televisión y videos educativos.
1992	México	El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) elaboró el taller de Educación para los Medios, dirigido a padres, maestros y niños con una línea de recepción crítica.

AMÉRICA DEL NORTE

(MÉXICO)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1993	México	<p>En una investigación se descubrió que la mayoría de los maestros no estaban de acuerdo con incorporar los medios al aula, pues creían que la enseñanza se contaminaría.</p> <p>El proyecto COEEBA-SEP se convirtió en el Programa de Informática Educativa para atender las necesidades de la educación básica.</p>
1994	México	<p>La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizó el <i>Paquete Multimedia de Educación para los Medios</i>.</p> <p>La Red Satelital de Televisión Educativa, creada por el ILCE y la DGTVE, inicia sus transmisiones.</p>
1995	México	<p>La Red Satelital fue inaugurada oficialmente bajo la denominación de Red Edusat.</p>
1996	México	<p>Cerca de 10 mil planteles ubicados en todo el país recibieron dos televisores, dos videocaseteras y 85 videos vinculados a diversas materias.</p>
1996-1997	México	<p>Se inició el proyecto piloto de la actual Red Escolar con el objetivo de proporcionar una amplia gama de servicios que apoyaron las funciones de docencia, investigación y difusión educativa para el nivel de educación básica y Normal.</p>

AMÉRICA DEL NORTE

(MÉXICO)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1997, 1999	México	La Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó los programas “ <i>Educación para los Medios desde una visión crítica</i> ” y “ <i>Didáctica de los Medios</i> ”.
1997-2000	México	Se realizó el curso “ <i>Uso pedagógico de la televisión</i> ”, dirigido a maestros con la modalidad de educación a distancia para ser transmitido por televisión via satélite, y cuyo objetivo fue integrar a los medios en el sistema escolar.
1998	México	El ILCE diseñó e impartió un taller de análisis de mensajes con el fin de dar a los maestros bases metodológicas para la recepción crítica de éstos.
1999	México	La UTE es denominada como la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) en la que quedaron finalmente reagrupadas las tareas de producir, programar y transmitir contenidos educativos mediante Red Edusat.
2001-2002	México	El ILCE aplicó una encuesta nacional que permitiera conocer e identificar las formas y estrategias que las escuelas de educación básica y Normal han implementado para incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos.

AMÉRICA CENTRAL

(COSTA RICA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1972	Costa Rica	El Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC) propuso una metodología para el uso de la televisión que posibilitaba relaciones familiares sanas y alcanzaba el objetivo de la capacitación crítica del espectador.

AMÉRICA DEL SUR

(CHILE)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Finales de la década de los 50's	Chile	El sistema televisivo chileno excluyó la propiedad privada de este medio. La televisión nació experimentalmente en las universidades que parecían cautelar el pluralismo cultural y político, el cual se preveía amenazado bajo una televisión privada.
1970	Chile	La Ley de Televisión legalizó este medio dirigido por las universidades y creó la empresa estatal Televisión Nacional de Chile con carácter plural y representativo.
1971	Chile	Se publica " <i>Para leer al Pato Donald</i> " de Ariel Dorfman y Armand Mattelart, en donde se estudiaron las historietas producidas por <i>Disney</i> y los estereotipos manejados que reflejan una mentalidad imperialista.

AMÉRICA DEL SUR

(CHILE)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1973	Chile	El Gobierno Militar intervino las universidades a través de Rectores–delegados e introdujo modificaciones en el sistema televisivo, concentrando el poder en personas designadas.
1977	Chile	Se creó el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística de Chile (CENECA), una organización no gubernamental cuyo objetivo fundamental es investigar la dimensión cultural y comunicativa de la sociedad y capacitar a las personas y grupos sociales en actividades que estimulen su expresividad social.
Finales de la década de los 70% ^s	Chile	Los datos de cobertura señalaron que el país estaba masivamente expuesto a la televisión. El 90 por ciento de los hogares chilenos tenía al menos un aparato receptor y había aproximadamente un televisor por cada cuatro habitantes. En las regiones centrales del país se veía como promedio 28 horas semanales de televisión, es decir, cuatro horas diarias.
Década de los 80% ^s	Chile	El CENECA inició una estrategia de desarrollo de metodologías educativas en el ámbito de la animación socio–cultural y centró su línea de estudios en la formulación de políticas culturales.
1982	Chile	El CENECA emprendió actividades de <i>Educación para la Recepción Activa de la Televisión</i> con una dimensión democratizante.

AMÉRICA DEL SUR

(CHILE)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1986	Chile	<p>Una evaluación realizada manifestó que la <i>Educación para la Recepción Activa de la Televisión</i> crecía y rendía frutos en aquellos espacios en los que el uso de materiales iba acompañado de una capacitación de los educadores. Con apoyo del Programa Internacional de Desarrollo de las Comunicaciones de la UNESCO se realizaron talleres para educadores del sistema escolar público, de modo que el tema de la televisión y el desarrollo de la actitud activa se insertaran en el sistema de educación formal.</p> <p>El CENECA propuso un método que integró grupos pequeños de cuatro a seis personas, cuyo propósito era la exploración de la recepción televisiva.</p>
1989	Chile	El Gobierno Militar autoriza emisoras privadas de televisión.
Década de los 90's	Chile	El CENECA trabajó con el Ministerio de Educación para la conformación de un currículo oficial de Educación para los Medios.
1992	Chile	La Red de Televisión Nacional de Chile recuperó su carácter nacional y autónomo del Gobierno.

AMÉRICA DEL SUR

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 70's	Colombia y Argentina	Martin Barbero, Néstor García Canclini y Heriberto Muraro comenzaron a pensar y dudar de la presunta omnipresencia de los medios masivos, pues afirmaban que los medios no podían influir completamente porque la población receptora " <i>reprocesa los significados y resignifica los procesos</i> ".
1986	Argentina	Daniel Prieto Castillo diseñó el <i>Régimen de Análisis de Mensajes</i> , que se basa en una perspectiva general del uso del lenguaje que incluía el discurso y la imagen.
1990	Colombia	La Doctora María Josefa Domínguez propuso una lectura dinámica de los signos que se desarrollaban en cinco etapas: Educación para la objetividad, Educación para la subjetividad, Educación para el análisis crítico, Educación para la respuesta transformadora y Educación para la expresión nueva.
1992	Uruguay	Mario Kaplún propuso un método de " <i>Lectura Crítica</i> ", en el cual se señalaron los elementos para ejercer una recepción de los mensajes desde una postura más consciente. Este método se impartió en talleres de auto-enseñanza y se basó en el diálogo, en el grupo y en la auto-observación.

AMÉRICA DEL SUR

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
1993	Lima, Perú	El Centro de Investigación en Comunicación Social de la Universidad de Lima (CICOSUL), lanzó un proyecto encabezado por María Teresa Quiroz, en el cual se familiarizaban a los niños en talleres prácticos sobre el lenguaje audiovisual.
1998	Sao Paulo, Brasil	Se realizó el Primer Congreso de Educación y Comunicación, además del Primer Congreso Internacional de Comunicación y Educación.

AMÉRICA, EUROPA Y OCEANÍA

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 80's	España, Francia, Inglaterra, Australia y Canadá	Se integra al currículo escolar la formación individual, haciendo de niños y jóvenes receptores críticos y emisores creativos.
Década de los 80's	Suiza, Francia, Estados Unidos, España y Chile	Primero en Suiza y Francia, después en Estados Unidos y, posteriormente en España y Chile, se hicieron varios currículos para una manera particular de alfabetización televisiva. Se denominaron " <i>currículas para fomentar las destrezas del telespectador crítico</i> ".

OCEANÍA
(AUSTRALIA)

PERÍODO	PAÍS / CIUDAD	ACONTECIMIENTO
Década de los 70's	Australia	Se desarrolló a lo largo del currículo de primaria y secundaria el estudio de las formas y lenguajes de los medios, el análisis de las audiencias y de los mensajes y la comprensión de éstos como mediadores entre el receptor y la realidad.

2.3. LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

Al referirse a Educación para los Medios como un movimiento pedagógico que pretende hacer notar la urgente necesidad de integrar a la televisión y a otros medios masivos de comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sería imposible no abordar el tema de la alfabetización audiovisual como la estrategia a partir de la cual se pueden formar alumnos con un perfil crítico y creativo ante los *mensajes*²⁶ transmitidos.

En el primer capítulo de esta investigación se mencionó que la alfabetización crítica intenta facultar a las personas de habilidades y acciones para buscar y transformar todas las condiciones ideológicas y sociales necesarias y establecer formas de vida democráticas y participativas. También se dijo que es un espacio de reflexión y auto-crítica en donde se leen y descifran las experiencias propias con el fin de buscar un sentido y significado a las necesidades personales.

Se recordó la importancia que poseen las habilidades lingüísticas (tanto de representación [hablar, escribir y pensar] como de recepción [percibir, escuchar y leer]) y el diálogo como aspectos fundamentales en la alfabetización crítica e, incluso, se expuso y se ejemplificó el modelo de aprendizaje de Henry A. Giroux, el cual se enfoca a las ciencias sociales, y cuyo propósito primordial se basa en engendrar una capacidad crítica en los alumnos con respecto a la lectura de textos que se refieran a acontecimientos históricos y la comparación de éstos con sus propias visiones.

Pues bien, una vez que se ha replanteado a la alfabetización crítica como concepto y práctica social, resulta más fácil comprender que la alfabetización audiovisual no dista mucho de la anterior en cuanto a su misión de propiciar el ejercicio de habilidades de pensamiento crítico para una participación libre y activa en la sociedad, con la diferencia de que la alfabetización audiovisual ha puesto sus ojos en el estudio de las imágenes visuales y sonoras producidas por los medios masivos de comunicación.

²⁶ Entendiendo por *mensaje* a aquel intercambio en todo proceso de comunicación en el que está presente siempre la **intencionalidad** del emisor (en la forma de los mensajes y no sólo en el contenido) y una determinada manera de **evaluar** al receptor (codificación). Además, todo mensaje es una **versión** de algo. Prieto Castillo, Daniel. Discurso autoritario y comunicación alternativa, p. 82.

Para Irene Martínez Zarandona, la alfabetización audiovisual se define como “el proceso a través del cual el sujeto conoce los **códigos**²⁷ que conforman el lenguaje de los medios...Consiste (...) en dar a conocer el lenguaje de las imágenes tanto visuales como auditivas. (...) de cómo son producidas y de los ámbitos de recepción...” (Martínez: 1997; 9).

Ante el hecho de ofrecer a los niños una educación en la que se les permita ejercerse como receptores críticos y, a la vez, como emisores creativos de sus propios mensajes, la alfabetización audiovisual contribuye a la posibilidad no sólo de aprender a leer y escribir con imágenes, sino también a seleccionar aquellas que desean observar y escuchar de acuerdo a sus intereses y necesidades y que den respuesta a la realidad en la que viven y participan.

Lo anterior implica que la alfabetización audiovisual debe, en un contexto general, retomar y trabajar las experiencias propias de cada niño, sus aspiraciones, ideas, sentimientos, etcétera, pues se afirma que dicha alfabetización, como actividad educativa, “permite una integración de las capacidades emocionales y cognoscitivas del niño...es la posibilidad de tocar la sensibilidad y mover las emociones” (Martínez: 1997; 11) y, por lo tanto, el niño sabrá que alberga dentro de sí un cúmulo de vivencias, conocimientos y reflexiones que podrán ser comunicadas.

Ante este acto de comunicar a los otros nuestro pensar y decir, la alfabetización audiovisual necesita diseñar, estructurar y trabajar con los alumnos ciertas actividades a propósito de los medios masivos de comunicación que provoquen el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, que integren también el sentido de creatividad y, como se ha dicho, de la afectividad del niño.

Para que una educación audiovisual resulte exitosa y enriquecedora, ésta deberá adquirir una dimensión lúdica, dejando a un lado la idea falsa de que la escuela dista mucho de ser entretenida y divertida y que, por el contrario, los medios no son nada aburridos.

²⁷ Entendiendo como **código** a un sistema de signos y símbolos, determinados culturalmente, con los cuales el conocedor de los mismos puede comprender y emitir mensajes. Martínez Zarandona, Irene. Alfabetización Audiovisual, p. 9.

Así mismo, como se ha mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de esta investigación, el aula de trabajo debe convertirse en un espacio donde el profesor y los estudiantes desempeñen funciones de emisores–receptores y receptores–emisores y, además, donde se perciba un esquema horizontal estudiante–estudiante–profesor–estudiante–estudiante a través de los cuales el protagonismo, la creatividad, la criticidad, el diálogo, la reflexión y la decisión conformen la batuta que los niños han de llevar en este proceso de aprendizaje con la mejor orientación brindada por el docente.

De esta manera, sólo así, la alfabetización audiovisual proporcionará los elementos básicos para que se pueda comprender y dominar el lenguaje de las imágenes, desmenuzar y analizar los mensajes y expresar los propios, puesto que *“los conocimientos que aporta la alfabetización audiovisual contribuyen a que no se pierda el gusto por ellos (los medios masivos de comunicación), sino que este placer sea más profundo y consciente para elegir lo que realmente quieren ver y oír; en síntesis, propicia espectadores más críticos”* (Martínez: 1997; 12-13).

La alfabetización audiovisual es un movimiento llamado así por los intelectuales norteamericanos. Según Aparici, Howard Hitchens afirma que una de las definiciones más acertadas con respecto a este concepto fue aquella establecida en la década de los setentas, la cual considera que la alfabetización audiovisual comprende, por lo menos, los siguientes elementos:

- 1) La capacidad de utilizar un lenguaje visual.
- 2) La aptitud para apreciar los símbolos y los signos visuales.
- 3) Un proceso/movimiento que favorece la adquisición y el desarrollo de competencias y aptitudes de comunicación y de apreciación visual (Aparici: 1996; 60).

La organización norteamericana National Conference on Visual Literacy define a la alfabetización audiovisual de la siguiente manera: *“Cuando una persona ha adquirido una serie de aptitudes visuales mediante experiencias de visión y de percepción y cuando es capaz de distinguir, interpretar acciones, objetos, esquemas y símbolos visuales del medio ambiente, entonces esa persona se convierte en alguien visualmente alfabeto...”* (Aparici: 1996; 60).

Ante el hecho de que la alfabetización audiovisual es, como asevera J. M. Morán Costas, *"un proceso"*, y que, para Botkin, Mandjara y Malitza, los niños *"piensan en forma de imágenes"* porque éstas *"preceden a las palabras"*, y que Nazareno Taddei recuerda que leer la imagen también implica leer *"el pensamiento directo o indirecto (el trasfondo mental) del autor de la imagen"*, que Cohen y Fougeyrollas confirman que la información transmitida por el cine y la televisión *"llega a la sensibilidad sin obedecer, necesariamente, a las inflexiones del raciocinio"* y que, además, René La Bordeire piensa que la cultura audiovisual es *"una condición esencial para el desarrollo armonioso del sistema de comunicación de masas en nuestra sociedad"* (Aparici: 1996; 60-62), se llega a la conclusión de que, simplemente, la alfabetización audiovisual es imprescindible.

Se comprende, entonces, que la alfabetización audiovisual será el detonador que infunda la necesidad y el gusto por problematizar todo aquello que es presentado de manera "natural", que propicie la comprensión de los contenidos ideológicos y valorativos plasmados en los mensajes y la crítica fundamentada de los mismos, que ofrezca la libertad para emitir juicios y elecciones conscientes y tener la capacidad de optar por aquello que nos haga buscar una autonomía crítica proyectada en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Con lo dicho anteriormente, se considera menester aclarar que la alfabetización audiovisual no pretende hacer notar la alarmante necesidad de que el niño aprenda a defenderse ante el bombardeo constante y desalmado de los mensajes de los medios masivos de comunicación. *"Si tratamos de enseñar a los niños a ser cínicos y negativos con respecto a los medios, estaremos cometiendo un grave error desde el punto de vista cultural y político. Los medios nos ofrecen las posibilidades de expresión creativa y de comunicación democrática más importantes que el mundo haya conocido. El hecho de que con frecuencia se abuse de sus (sic) poder no significa que se deba ignorar su verdadero potencial"* (Aparici: 1996; 137-138).

La alfabetización audiovisual, según Irene Martínez Zarandona, consta de dos fases de aplicación:

Primera Fase. Lectura de imágenes.

Aquí se analizarán los elementos y las características esenciales de los productos audiovisuales, desde su producción hasta el proceso de recepción. Cary Bazalgette propone un esquema de análisis con base en una serie de preguntas clave que puede ser aplicada a cualquier medio masivo de comunicación y con personas de diversas edades, además de que constituye un buen apoyo para el docente.

Información similar al esquema de Bazalgette fue encontrada en otra fuente documental, por lo que se decidió unificar ambas propuestas y diseñar la siguiente tabla:

ASPECTOS CLAVE DE LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL²⁸

Agentes	¿Quién, para qué y por qué comunica?	Producción de los documentos y sus funciones; instituciones dedicadas a los medios; economía e ideologías; intenciones y resultados.
Categorías	¿Qué tipo de documento o texto es y de qué trata?	Géneros (ciencia-ficción, comedia, drama, etcétera) u otras maneras de clasificar los documentos; relación entre la clasificación y la comprensión.
Tecnologías y técnicas	¿Cómo se produce?	Tipo de tecnología con la que se cuenta, disposición, utilización; qué diferencias suponen en el proceso de producción y el producto final.
Lenguaje	¿Cómo sabemos lo que significa?	Maneras en que los medios producen significados; códigos y convenciones; estructuras narrativas.
Audiencias	¿Quiénes lo reciben y qué sentido le encuentran?	Cómo se identifican y se construyen las audiencias; cómo se las aborda y se llega a ellas; cómo las audiencias descubren los documentos, los eligen, los consumen y responden a ellos.
Representación	¿Cómo presenta el tema que trata?	Relación entre los documentos y los lugares, personas, acontecimientos reales; los estereotipos y sus consecuencias.

²⁸ Fuentes indirectas: Aparici, Roberto (comp.). Op.cit., p. 127-128.

Martínez Zarandona, Irene. Op.cit., p. 17.

Se considera que este modelo entronca muy bien con aquel otro que demuestra Rick Shepherd encontrado en la obra de Aparici. Este modelo abarca cuatro áreas clave para trabajar y analizar adecuadamente los documentos audiovisuales: análisis, documento, audiencia y producción.



Fuente directa:
Aparici, Roberto. (comp.) La Educación para los Medios de Comunicación, p. 151

Para Shepherd, “el concepto que subyace en este modelo es que los medios construyen la realidad. Esto no quiere decir que la realidad no exista, sino que cualquier intento de describirla –con palabras, sonidos e imágenes – es una construcción...y por lo tanto toda construcción contiene, de manera implícita o explícita, las tendencias de quien la construye” (Aparici: 1996; 151). Con esta afirmación, explica que para analizar de manera crítica un producto de los medios masivos de comunicación se deben contemplar tres rubros:

- a) El propio **documento** (tipo, género, significados, códigos, estructura narrativa, ideología, valores implícitos, el texto como consumo y sus conexiones con otros textos que resulten familiares).
- b) La **audiencia** (lo que ya preexiste en la mente, cultura, nacionalidad, género, clase social, raza, edad, destrezas adquiridas y experiencia en examinar los textos).

- c) La **producción** del texto (cómo se ha producido, quiénes lo han elaborado, por qué, en qué circunstancias, en qué contexto, la tecnología y las prácticas de producción, aspectos económicos de propiedad y de control, distribución, instituciones y marcos legales).

Shepherd agrega también un cuestionario con algunas preguntas relevantes que ofrecen al docente una orientación con respecto a los puntos antes mencionados (Aparici: 1996; 153-155):

Construcción de la realidad	Documento	Audiencia	Producción
<p>¿En qué modo el documento es una construcción?</p> <p>¿Cómo podemos explicarle a los alumnos el carácter construido del documento?</p> <p>¿Qué opinión tiene la audiencia acerca de la relación entre el documento y la realidad?</p> <p>¿Hay ejemplos de estereotipos en el documento?</p> <p>¿El documento contrasta, de alguna manera, con los estereotipos existentes?</p> <p>¿Qué aspectos de la realidad no están presentes en el documento?</p> <p>¿A quién se utiliza para representar a alguien? ¿A quién beneficia?</p> <p>¿Quién no aparece representado? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué niveles de realismo están presentes en el documento?</p>	<p>Tipo: ¿Qué tipo de documento estamos tratando? ¿Es un dibujo animado, un video de rock o un drama? ¿Qué medio se usa para transmitir o transportar el documento? ¿Cómo podrían clasificar nuestros alumnos este documento?</p> <p>Género: ¿Existe una categoría genérica para este documento? ¿Están familiarizados nuestros alumnos con este género? ¿Cómo podría tratarse este género de modo diferente?</p> <p>Significados y códigos: ¿Cómo sabemos lo que significa el documento? ¿Qué códigos o convencionalismos leemos para entender el documento?</p>	<p>Cultura: ¿Cómo afecta el sustrato étnico, familiar o religioso, la lengua, clase social u origen geográfico del espectador con el significado que se le confiere al documento?</p> <p>Género: ¿Cómo puede influir el género del espectador al conferir un significado al documento?</p> <p>Raza: ¿Cómo afecta la raza del espectador con el significado que se le confiere al documento?</p> <p>Edad: ¿De qué modo puede influir la edad en la averiguación del significado del documento?</p> <p>Destrezas: ¿Qué destrezas son necesarias para leer el documento? ¿Qué conocimientos previos influyen? ¿Qué importancia tiene el estar familiarizado con el medio, el tipo o el género del documento?</p>	<p>Tecnología: ¿Cómo ha sido hecho el documento? ¿Qué tecnología se ha utilizado? ¿Es tecnología vieja o moderna, costosa o barata, simple o compleja, accesible para pocos o para muchos?</p> <p>Economía: ¿El documento se hizo para obtener beneficios? ¿Cómo fue financiado? ¿Genera ingresos de algún tipo? ¿En qué circunstancias económicas ha sido producido?</p> <p>Propiedad y control: ¿Quién posee o domina la entidad con la que se ha elaborado el texto? ¿Se puede obtener esta información? ¿Cuáles son sus prioridades, necesidades y valores y cómo están expresados en el documento? ¿Es un problema el hecho de que sea propiedad extranjera?</p>

Construcción de la realidad	Documento	Audiencia	Producción
<p>¿Son ficticios los sucesos representados o están basados en sucesos reales?</p>	<p>Narrativa: ¿Existe un componente narrativo en el documento? ¿Hay elementos de relato implícitos? ¿Qué convencionalismos propios del relato se usan en el documento? ¿Cómo se diferirían en otros medios?</p> <p>Ideología y valores: ¿Qué valores se han incorporado al documento? ¿Qué es lo que implícitamente se asume como bueno, de acuerdo o malo? ¿Qué asunciones acerca de la sociedad, las relaciones, el poder o la autoridad están implícitas?</p> <p>Mercancía: ¿En qué sentido el documento es una mercancía, algo que se compra y se vende? ¿Cómo se comercializa? ¿Cuánto cuesta? ¿Dónde y cuándo se vende?</p> <p>Conexiones: ¿Qué conexiones hay entre este documento y otros? ¿Existe un documento parecido en otros medios? ¿Son documentos relacionados?</p>	<p>Uso: ¿Para qué se usa el documento? (información, diversión, juego, fondo ambiental, compañía, negocio o trabajo)</p> <p>Placer: ¿Qué tipo de placer depara el documento? ¿Por qué lo disfrutamos?</p> <p>Elección: ¿Qué podemos elegir al tratar este documento? ¿Podemos elegir verlo o no? ¿Hasta qué punto somos libres para elegir conscientemente el significado?</p> <p>Lectura activa: ¿Qué supone una lectura activa de este documento? ¿Reconocemos la ideología que tiene incorporada? ¿Estamos de acuerdo o en desacuerdo con ella?</p>	<p>Actividades de producción: ¿Podemos identificar algunas actividades de producción utilizadas? ¿Qué relación tienen éstas con los códigos de lectura? ¿Qué función cumplen cada uno de estos códigos en la producción? ¿Cómo podemos averiguarlo? ¿Participan en las decisiones las mujeres o las minorías?</p> <p>Instituciones: ¿Hay instituciones implicadas en la producción o controlando la industria? ¿Qué papeles juegan? ¿Está controlada la cuestión de la equidad?</p> <p>Distribución: ¿Cómo se distribuye el producto? ¿Quién controla la distribución? ¿Puede cualquiera distribuir sus productos? ¿Qué papel juega el <i>marketing</i>? ¿Son fundamentales la publicidad o las relaciones públicas?</p> <p>Legalidad: ¿Bajo qué normas legales se realizan la producción y la distribución? ¿Hay cuestiones de censura o de derechos de autor?</p>

Sin embargo, Shepherd aclara que *“si bien los profesores necesitan conocer la teoría, también es legítima esa necesidad que manifiestan de cursos de formación que les proporcionen estrategias pedagógicas de tipo práctico. Comprender un modelo teórico no es lo mismo que diseñar una estrategia para enseñar algún aspecto de este modelo a los niños, especialmente si el profesor no ha trabajado nunca con estas nociones...Más simplemente: la teoría y la práctica deben estar unidas de un modo claro y coherente”* (Aparici: 1996; 155).

Segunda Fase. La escritura o producción de imágenes.

En esta segunda etapa se pueden realizar diversas actividades y elaborar mensajes propios, mediante los cuales se ponen de manifiesto las necesidades y los intereses personales. Irene Martínez señala algunas sugerencias con las que el docente puede trabajar con su grupo:

- Ayudar al niño a percibir la diferencia que poseen los objetos reales y las imágenes de éstos (textura, volumen, peso, color, olor, sabor, brillo, etcétera). También se pueden utilizar los efectos sonoros de los programas de televisión y cambiarle las voces, frases, ruidos y diálogos para compararlos con los sonidos reales.
- Pedir a los alumnos que formen una colección de imágenes y decoren las paredes del salón de clases e, incluso, pueden variar según el tema. *“A través de estas imágenes pueden hacerse ejercicios de lectura objetiva y subjetiva de las mismas”* (Martínez: 1997; 35).
- Animarlos a que observen diversos objetos o personas con el uso de espejos, sombras y tonalidades de luz. Se puede recurrir al empleo de materiales como filtros y papeles de colores, aluminio, orificios, cristales, etcétera, para que a través de ellos perciban su entorno y construyan sus propias modificaciones en la presentación de las imágenes.
- Lograr que los niños dibujen y realicen historias con casi cualquier cosa que perciban (una nube, una piedra, un animal, una mancha en la pared, etcétera). *“Estas - actividades ayudan mucho al niño a tomar distancia con respecto a lo que le es ofrecido por (...) la televisión”* (Martínez: 1997; 36).

- ❑ Solicitarles que cambien las palabras o frases de los comerciales de televisión e, incluso, que realicen contra-anuncios.
- ❑ Otro ejercicio podría consistir en dividir al grupo en varios equipos para que cada uno de éstos defienda y discuta un comercial de televisión bajo diversas identidades sociales.
- ❑ Con una cámara de video se puede grabar una clase, el recreo, los honores a la bandera, etcétera, y, después, se proyectará a los alumnos para que ellos y el profesor puedan verse en diferentes escenarios y hacer comentarios y reflexiones en torno a sí mismos y a los demás.
- ❑ Organizar al grupo para que elaboren un noticiero de televisión y escenifiquen una telenovela o una caricatura con todos y cada uno de los elementos que hacen posible la realización de éstos (guión, vestuario, efectos sonoros, escenografía, etcétera).

Se considera de gran importancia mencionar en este momento que creemos sería inútil y sin sentido que los niños, en esta fase de producir sus propios mensajes, cayeran en la repetición de los modelos ya existentes, debido a que no cuentan o no están conscientes de los elementos y herramientas que los lleven a controlar y superar las representaciones, intenciones, ideologías, valores y comportamientos que tratan de ejercer y expresar los medios masivos de comunicación en la sociedad.

Esto se percibe de tal manera para aquellos sujetos que *"carecen de poder en la sociedad –estudiantes inmigrantes, miembros de las minorías visibles, los pobres, las mujeres– aquellos de quienes la representación en los medios suele estar controlada por otros. Para los (...) que tratan de encontrarse a sí mismos dentro del triángulo de mensajes conflictivos formado por sus hogares, la escuela y la cultura general, la producción de medios puede ser un instrumento poderoso de auto-definición, de auto-representación, de autonomía crítica..."* (Aparici: 1996; 99).

Bajo este panorama, entonces, no basta con el hecho de que los niños conozcan el lenguaje de los recursos audiovisuales, comprendan los aspectos clave de éstos y jueguen a cambiar personajes, sonidos y diálogos, a realizar un noticiero o un guión para telenovela, a aprender a utilizar una cámara fotográfica o de video si, a fin de cuentas, no han adquirido y desarrollado habilidades de pensamiento crítico que los ayuden no sólo a cuestionar los mensajes de los medios, sino también a reflexionar en torno a sí mismos, a sus contextos, carencias, aspiraciones, acciones que pretendan proyectar en la sociedad y el tipo de ésta en la que desean participar.

De nada serviría que los niños tuvieran la capacidad de imaginar y elaborar productos audiovisuales con efectos sonoros de gran calidad, con escenas impactantes, con un excelente manejo de la cámara, con el esmero de decorar las paredes del salón de clases con imágenes, fotografías y recortes si lo único que en realidad harían es maquillar con otros tonos y disfrazar con otras prendas lo que aún está latente de manera implícita o explícita en los mensajes originales.

Es por ello que se debe tener mucho cuidado con propiciar espacios de verdadera reflexión donde el pensamiento crítico sea el medio y el fin que edifique el camino por donde el niño atravesará un proceso de constantes transformaciones que lo lleven a una alfabetización no sólo de los medios, sino de su propia realidad, su vida, su mundo. Saber armonizar la teoría y la práctica en la alfabetización audiovisual es un gran desafío que, manejado con prudencia, precisión y entusiasmo, logrará resultados favorables, ya que *"desempeña un papel esencial en el futuro de nuestro mundo. Es uno de los numerosos componentes necesarios para el cambio social y el progreso global"* (Aparici: 1996; 99) que, además, determinará el rumbo de la Educación para los Medios.

Y no sólo de la Educación para los Medios, sino de los mismos medios, a tal grado que éstos sean de *comunicación* y no de *información*, en el sentido de que, al retomar las palabras de Antonio Pasquali en la obra de Daniel Prieto, el primer concepto se define como *"el intercambio de mensajes con posibilidades de retorno (...) entre polos igualmente dotados del máximo coeficiente de comunicabilidad"*, mientras que la información es *"el envío de mensajes sin posibilidad de retorno...es decir, aquella relación que establece entre polos con bajo coeficiente de comunicabilidad...Informar implica (...) dar forma a ciertos datos sobre la realidad y transmitirlos de una manera unilateral a través de canales que técnicamente (...) no permiten un retorno"* (Prieto: 1997; 29-30).

Daniel Prieto Castillo explica que la expresión "*dotados del máximo coeficiente de comunicabilidad*" quiere decir que la relación establecida entre los polos del emisor y el receptor se convierte en un proceso dinámico, activo y real al momento en que el emisor adopta el rol de receptor, este último el de emisor y así sucesivamente, idea que encaja de manera atinada con la propuesta del EMIREC, que se ha referido en ocasiones anteriores y que ambas perspectivas apuntan hacia la importancia de una relación dialógica.

Sin embargo, el autor también recuerda, a propósito del concepto de información, que "*una sociedad no podría funcionar sin ella...Hay una simple recepción de datos, un 'enterarse de' que permite las más elementales relaciones sociales. El problema surge cuando se pretende que eso abarca la totalidad de comunicación*" (Prieto: 1997; 31).

Por lo tanto, y siguiendo con las tendencias ideológicas de Pasquali y Prieto, se puede expresar que, desde el ámbito de la educación, no se puede pasar desapercibida la necesidad de desarrollar en los niños el máximo coeficiente frente al uso de los medios masivos de comunicación, de tal manera que, si la información es la que hoy por hoy ha acaparado el sentido de la conducción y el orden social, se debe trazar como meta futura a la comunicación, puesto que "*para poder teorizar lo posible hay que conocer lo vigente*" (Prieto: 1997; 33), y se cree que uno de esos asuntos que ha causado ruido en muchos países del mundo y que llama la atención de numerosos estudiosos tanto del campo de la Pedagogía como de la Comunicación, es el tema de la alfabetización audiovisual planteada por el movimiento de Educación para los Medios.

2.4. EL FAVORECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL NIÑO DESDE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

En esta investigación se le dedicó el primer capítulo al pensamiento crítico con la intención de llegar hasta este punto con los conceptos y conocimientos básicos para, entonces, buscar dentro de lo posible una compatibilidad e integración entre el pensamiento crítico y la Educación para los Medios.

En dicho capítulo se describieron algunos conceptos que diversos autores le han adjudicado al pensamiento crítico, sus supuestos y técnicas principales, las destrezas cognitivas y capacidades que debe poseer un pensador crítico y los tipos de pensamiento.

Todo ello llevó a vislumbrar que el pensamiento crítico es una capacidad, una determinación, un acto, un hábito intelectual, un ideal educativo o, simplemente, una curiosidad por problematizar hechos, temas o conceptos que resulten relevantes para la vida, por examinarlos y criticarlos sin límites en el propio marco de referencia o el sistema de creencias; por determinar, de manera cuidadosa, activa, reflexiva y racional, aquello que se puede aceptar o rechazar en el hacer y creer, en el interpretar significados y en la resolución de problemas; por la dedicación a entender la forma en la que se aborda y proyecta la propia vida y, entre otras, por buscar y transformar las condiciones necesarias para establecer una sociedad democrática.

También se presentó una serie de tablas con algunas capacidades que un pensador crítico puede poseer, como, por ejemplo, la capacidad para recopilar, observar, contextualizar, analizar, clarificar, comparar, comunicar, estructurar, inferir y evaluar información, así como elaborar un juicio sobre su confiabilidad y, por último, la autorregulación.

Se mencionaron los tres niveles del método mayéutico como un proceso para “*dar a luz*” a las ideas, la estructura y las técnicas principales a través de las cuales se desarrolla el pensamiento crítico y la diferencia entre éste y el concepto de razonamiento.

Después de este breve panorama, se puede entender que el campo de la Educación para los Medios retoma mucho del pensamiento crítico en el sentido de desarrollar en los

niños las habilidades de análisis y reflexión sobre cualquier fenómeno de la cultura mediática y darles la oportunidad y el espacio para “leer” y cuestionar a los medios masivos de comunicación de una manera diferente a la que tal vez muchos suelen estar acostumbrados y, así, lograr formar niños con base en una autonomía crítica.

Se apoya la idea de Jacques Piette al afirmar que “...*el concepto de pensamiento crítico y su operacionalización en los programas de enseñanza es, precisamente lo que debería constituir la base sobre la cual han de erigirse los fundamentos teóricos de la educación para los medios*” (<http://www.doe.una.es/alfonso/web/forPiette.htm>).

Sin embargo, el mismo Piette advierte que, para que lo anterior surja, la Educación para los Medios debe ofrecer una definición clara y precisa del concepto de pensamiento crítico y sugerir propuestas concretas para hacer operativo a éste en los modelos de enseñanza, pensados para diferentes públicos y contextos escolares. Esto lo explica así porque, para el autor, muchos investigadores del campo no tienen una definición de pensamiento crítico que resulte ser clara, debido a que consideran al desarrollo de dicho concepto como el resultado “normal” e “ineludible” de la enseñanza sobre el uso de los medios masivos de comunicación en sus programas y propuestas y no solamente de éstos, sino del aprendizaje de la escuela en general por medio de las asignaturas básicas (Español, Matemáticas, Historia, Geografía, etcétera), ya que, según esta concepción, el alumno desarrollaría las habilidades del pensamiento crítico de una manera “natural” al momento en que adquiere los conocimientos fundamentales para el buen uso y dominio de la lengua escrita y hablada, para la resolución de operaciones matemáticas, para los datos históricos y geográficos, etcétera.

“Así, el pensamiento crítico del alumno se desarrollaría ‘por sí mismo’; no necesitaría una intervención pedagógica particular. En resumen, los programas confunden espíritu crítico y adquisición de conocimientos” (<http://www.doe.una.es/alfonso/web/forPiette.htm>).

Se considera que la transmisión y adquisición de conocimientos son, sin duda, esenciales para acceder al desarrollo del pensamiento, pero esto no indica ni garantiza resultados que apunten directamente al pensamiento crítico.

Peor aun cuando se finalizan los estudios del nivel básico en la educación, los de media superior e, incluso, los universitarios y, a fin de cuentas, varios años en la escuela

no implican que la persona haya aprehendido y trabajado su competencia para pensar y, sobre todo, haber pensado de una manera crítica y reflexiva. Por ello, se considera que *"la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos especializados (que, por otra parte, se olvidan rápidamente), sino que debe ante todo, 'enseñarle a aprender', es decir, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual, lo cual implica inevitablemente el desarrollo de un pensamiento crítico autónomo"* (<http://www.doe.una.es/alfonso/web/forPiette.htm>).

Al regresar al tema de los programas de Educación para los Medios y el pensamiento crítico, Piette señala que éstos deben poseer las siguientes características principales:

- 1) La enseñanza de las habilidades tanto *metacognitivas*²⁹ como cognitivas.
- 2) Estrategias pedagógicas que favorezcan la adquisición y el ejercicio del pensamiento crítico en las clases y la transferencia de éste a diferentes contextos.
- 3) Enseñanza de habilidades vinculadas a la capacidad de establecer la fiabilidad y credibilidad de las informaciones.

"La reflexión sobre las prácticas de la enseñanza debe apoyarse en una concepción de la educación para los medios que, sin menospreciar los conocimientos vinculados a los medios, conceda una gran importancia a los aspectos asociados a los aprendizajes cognitivos y metacognitivos que necesitan los alumnos" (<http://www.doe.una.es/alfonso/web/forPiette.htm>).

Se cree oportuno en este momento proporcionar un breve panorama sobre algunos programas o proyectos sobre Educación para los Medios conocidos que diversos especialistas y estudiosos de las ciencias de la comunicación y la educación en Estados Unidos han diseñado y trabajado con los alumnos:

²⁹ *Metacognición* es la capacidad que tenemos de autoregular el propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlas para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación. <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>.

1.- Programa de escuela secundaria.

Este programa fue desarrollado por Mary Moen, asesora en alfabetización en los medios masivos de comunicación que ofreció conferencias y talleres y fue profesora de Lengua y Artes de la Comunicación en la Escuela Secundaria Oeste en Madison, Wisconsin.

Moen desarrolló un proyecto de Educación para los Medios basado en un par de cursos seriados: el primero, el introductorio, se llamó *Curso de los Medios de Comunicación de Masas Básico* y se apoyó en la premisa de que “*un entendimiento de los medios de comunicación es básico en la vida contemporánea*” (Aparici: 1996; 250).

Este curso se concentró en temas como el funcionamiento de las cadenas o emisoras de los medios masivos de comunicación y sus “efectos” en la sociedad. Los objetivos fueron:

- A) Los estudiantes necesitan alguna comprensión de lo que son los medios masivos de comunicación y cómo funcionan.
- B) Los estudiantes necesitan saber el grado en que los medios masivos de comunicación afectan y reflejan su sentido de la moral, decisiones políticas, hábitos de compra y, en general, su forma de vida.
- C) Los estudiantes necesitan saber las oportunidades y responsabilidades que tienen en la formación de los medios en cuanto a la dirección de sus mensajes.
- D) Los estudiantes necesitan una experiencia de aprendizaje creativa al estudiar los medios a través de ejercicios y la creación de mini-producciones de televisión y radio.

El segundo curso se denominó *Producción de Medios de Comunicación* (nivel avanzado), desarrollado con el propósito de “...*enriquecer y expandir las capacidades de los estudiantes en la producción de audio y video*” (Aparici: 1996; 251) al trabajar temas como la publicidad, el *marketing*, la producción de trabajos, la edición y el uso y dominio de la cámara y el audio.

Los alumnos de Moen que completaban ambos cursos colaboraron con la Red de Cable Educativa en la producción de mensajes que mantenían informada a la provincia

de Madison sobre los hechos y eventos de la Escuela Secundaria Oeste, además de que, dentro de ésta, habían realizado videos para las clases, así como programas que fomentaran el deporte en la comunidad escolar. En una carta escrita por un estudiante de Moen, se expresó: *"No sólo aprendimos cómo usar el equipo, cómo trabajar juntos y cómo crear algo valioso para la televisión...Hemos aprendido cómo mirar televisión...Entendemos lo que lleva cada minuto de lo que vemos en televisión. El saber lo que pasa detrás de la escena no disminuye la magia de la televisión, sino que aumenta la admiración por lo que vemos"* (Aparici: 1996; 252).

2.- ¡Hola, TV! ¿Cómo te va?: Alfabetización de los medios de comunicación para los muy jóvenes.

Este proyecto, pensado para niños de seis a nueve años, fue diseñado por la especialista de los medios masivos de comunicación Lyn Lacy, profesora de una escuela primaria en Minneapolis, Minnesota y autora de algunos libros, bibliografías y artículos.

¡Hola, TV! ¿Cómo te va? es una propuesta que, a través de la alfabetización, familiariza a los pequeños con el análisis de los medios masivos de comunicación. Con su grupo de alumnos, la profesora Lacy pidió que, entre todos, adornaran y vistieran a la televisión que tenían en el salón de clases para que ésta se convirtiera en una "persona" más, en un integrante que se sumaba al grupo de estudiantes o tal vez un vendedor o un narrador de historias y que sería llamado por todos como "La Cosa". De esta manera, *"transformado con pelos hechos de estropajo, brazos hechos de forro de cuna de bebé, una camisa de cartón y pantalones y manos y pies hechos con los mitones perdidos y encontrados en la escuela y zapatillas, la persona TV se convirtió en un 'invitado' permanente de la clase, que sería tratado de esa manera (...) y al que los niños podían responder"* (Aparici: 1996; 253).

Luego, los niños de Lacy miraban e identificaban los programas televisivos, incluso de televisión por cable o cintas de video informativos, de entretenimiento, publicidad, etcétera, y analizaban la manera de "refinar" o mejorarlas, discutían lo que tenían que hacer si "La Cosa" contaba o mostraba información que a ellos les desagradaba o consideraban inadecuada y buscaban actividades alternas que podían realizar en sus hogares, fuera de mirar televisión.

En otra dinámica que realizaron observaban un programa referido a los gusanos u otros pequeños bichos y les resultaba atractivo y fascinante el empleo del *zoom* y de primeros planos, pues como ellos expresaban, “espiaban” a estos animales. Después, los alumnos utilizaron un microscopio o unos binoculares para poder observar cosas pequeñas tanto dentro como fuera del aula y, finalmente, retomaban el video una vez más para discutir las tomas realizadas como herramientas que ayudan a mostrar el mundo natural que la vista no puede alcanzar a percibir y, por ende, analizaban temas tales como la realidad, la fantasía, la imaginación, el lenguaje televisivo, etcétera.

3.- Intercambio de *videocartas*.

Larry Johnson es un experto en el uso de tecnología de cable interactivo y enseña narración de historias y producción de video en las escuelas públicas de Minneapolis.

Johnson desarrolló el concepto de las *videocartas* cuando, a finales de los setentas, colaboró en la creación de un canal de televisión en el Centro de Salud Infantil de Minneapolis, en la que, con juguetes, animales de peluche o *Tyler el Gusano de Tierra* –la marioneta que él mismo inventó– se dirigía personalmente a los enfermos hospitalizados para ayudarlos a tomar sus medicamentos y seguir los tratamientos. También inventó la *Tarjeta para que te pongas bien*, que se trataba de producir diariamente un show para que los amigos y familiares de los niños tuvieran contacto con éstos a través de llamadas telefónicas en directo. Más tarde, los alumnos de Johnson les enviaban videos y los pacientes, desde sus habitaciones, podían devolverles más videos.

Después, cuando a Johnson le fue asignada la coordinación del canal por cable del Distrito Escolar de Minneapolis, llevó a cabo un proyecto titulado *Intercambio de Videocartas* en donde los niños de diferentes escuelas rurales, urbanas, del mismo distrito o de diferentes países se conocían unos a otros a través del intercambio de experiencias, idiomas, trabajos visuales y artísticos, y todo ello sólo con una cámara de video, una cinta y, por supuesto, una persona conocedora del manejo de la cámara que le enseñaba a los niños a producir, sin prestar demasiada importancia en si los videos estaban elaborados o no con el mejor equipo o con la mayor calidad.

Fuera de esto, se trataba de aprender que hacer televisión es algo realmente difícil. *"Lleva mucha cooperación y trabajo en equipo, planeación y organización (...) Este tipo de producción ofrece (...) una serie de enseñanzas sutiles pero profundamente importantes. Aprender a reconocer lo bueno y popular, contar con una historia sin el comercialismo o la moda de Hollywood; y (...) la responsabilidad que tienen al dirigirse hacia la audiencia"* (Aparici: 1996; 257).

4.- Kids – 4: Un proyecto de cable comunitario por y para los niños.

Este proyecto se origina en la década de los setentas cuando el cable comenzaba a hacerse presente en las comunidades de Estados Unidos, y el cual ofrecía a los niños una programación muy variada. Después, en 1977, *Pradera del Sol*, el canal infantil de Wisconsin, fue considerado en el país como el único canal no comercial y sin fines de lucro para niños y jóvenes.

En éste, eran los menores quienes escribían los guiones, producían, manejaban el audio y las cámaras, actuaban, diseñaban y transmitían los programas que fueran de su agrado y en el horario establecido por ellos mismos. *"El proceso importaba más que el producto...Los niños aprenden cómo se 'hace' la televisión (...) También aprenden a cooperar en un ambiente grupal. Desarrollan el pensamiento crítico y mucho más: confianza en sí mismos, (...) paciencia, resolución de problemas y cómo desarrollar y cumplir una tarea que tiene fecha de vencimiento: la puesta al aire de su programa de televisión"* (Aparici; 1996: 258).

En 1981 *Kids-4* realizó una demostración de su trabajo vía satélite con estudiantes australianos, probando su valor y potencial.

5.- Proyecto Mire – Escuche – Piense – Responda.

Se originó en la década de los cincuentas en el Consejo Nacional de los Medios de Comunicación Televisivos (NTC) como una encuesta de opinión que fue aplicada a más de 10 mil personas a quienes se les pidió que calificaran la programación del horario principal.

De esta manera, muchos jóvenes y adultos formaban grupos de discusión y trabajaban en los hogares o en el salón de clases con el apoyo de los docentes para reflexionar acerca del consumo de los medios masivos de comunicación y manifestarlo por escrito.

“El proyecto ‘Mire – Escuche’ se convirtió así en una actividad de la clase que usa el conocimiento televisivo de los estudiantes para promover el desarrollo de una visión crítica y de las capacidades de pensamiento...” (Aparici; 1996: 259).

Por otro lado, el NTC también ha creado un banco de datos de especialistas, profesionales, instituciones, organizaciones, publicaciones, obras, etcétera que tienen el propósito no sólo de informar a los padres de familia y docentes acerca de la enseñanza de los medios masivos de comunicación, sino también para que, en conjunto, se diseñen y desarrollen estrategias, proyectos, planes y otras alternativas que promuevan el desarrollo de la alfabetización y el pensamiento crítico de los televidentes.

Los proyectos mencionados son sólo algunos ejemplos de lo que los comunicadores y docentes de un país han intentado realizar como un apoyo a la Educación para los Medios y, según éstos, a la promoción de un pensamiento crítico que hermana con una alfabetización audiovisual.

Una vez que la Educación para los Medios ha sido comprendida como un movimiento pedagógico y comunicativo y que se ha definido el papel del pensamiento crítico en ella, podemos centrar nuestra atención en el programa de Educación para los Medios del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), que es el marco concreto donde se desarrolla la propuesta de este trabajo de tesis.

Capítulo III

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DEL INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA (ILCE)

*“Una certeza une las opiniones de responsables y
expertos de la televisión frente a la tarea educativa:
todo es posible, menos apagarla”*

Ivonne Melgar

En el presente capítulo se describe el programa de Educación para los Medios elaborado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) con el objetivo de contextualizar la propuesta que se realizará en el siguiente capítulo. Para ello, se plantea una descripción general del programa, profundizando en uno de sus elementos, que es la Guía del coordinador.

3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

El ILCE elaboró el programa de Educación para los Medios dirigido a las escuelas que imparten enseñanza primaria, así como para espacios alternos que trabajan en la formación integral de esta población, con el objetivo de *“desarrollar en los niños de educación básica las habilidades para la percepción reflexiva, crítica y creativa de los mensajes de los medios masivos de comunicación, así como dar a conocer a los padres la posibilidad de aprovecharlos creativamente para establecer formas flexibles de comunicación entre los integrantes de la familia”* (Salmones: 1999; 6). El programa consta de una Guía del coordinador y una Guía del televidente para padres de familia.

3.1.1. GUÍA DEL COORDINADOR

La Guía del coordinador es un documento que tiene la finalidad de orientar al profesor en el desarrollo de las actividades, partiendo de la experiencia del niño para desarrollar a través de una metodología de participación activa un pensamiento reflexivo y analítico ante los mensajes que difunden los medios masivos de comunicación.

Como parte del programa, el ILCE en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ofrece un curso con el fin de formar al docente en este ámbito. A continuación se explica la estructura de dicho programa.

a) Curso de Educación para los Medios de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

El curso se basa en un paquete multimedia de Educación para los Medios que incluye los siguientes materiales: una antología de Roberto Aparici como compilador, titulada “Antología de la Educación para los Medios de Comunicación”. Dicha obra se encuentra fragmentada en cinco capítulos en los que diversos autores internacionales tratan

aspectos tales como la enseñanza audiovisual, las formas de representación y estereotipos, la enseñanza de los medios y sus estrategias, así como el diseño y la producción de materiales multimedia.

Por otro lado, se cuenta con nueve fascículos elaborados también por varios autores que se refieren a la comunicación y educación, los lenguajes, las imágenes de la realidad, las imágenes sonoras y visuales, la alfabetización audiovisual y la recepción. Además, se incluyen tres videos y cinco audiocintas.

A continuación se presentará una serie de esquemas donde se detallan los contenidos que alberga cada material.

CURSO: EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

1) Material bibliográfico: APARICI, Roberto (comp.) Antología de la Educación para los Medios de Comunicación, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1996



Primera parte.

Principios de la enseñanza audiovisual	<ol style="list-style-type: none">1. La revolución de la educación audiovisual / Len Masterman (Reino Unido).2. Conceptos clave de la Educación para los Medios de Comunicación / Kathleen Tyner (Estados Unidos).3. ¿Por qué educar para la comunicación? / Manuel Morán Costa (Brasil).
--	---

Segunda parte.

Formas de representación, estereotipos y medios de comunicación	<ol style="list-style-type: none">1. Los medios para la comunicación educativa / Agustín García Matilla (España).2. Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos / Robyn Quin (Australia).3. Nosotros y los otros: representación e ideología en el aula / Rick Shepherd (Canadá).4. Mapas y significados / Costa Criticos (Sudáfrica).
---	--

Tercera parte.

Propuestas para la enseñanza de los medios de comunicación	<ol style="list-style-type: none">1. La enseñanza de los medios de comunicación en la educación primaria y secundaria / Cary Bazalgette (Reino Unido).2. Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios / Rick Shepherd.3. El proceso de la recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con públicos femeninos / Mercedes Charles Creel y Guillermo Orozco Gómez (México).4. Aprender y enseñar con los medios de comunicación / Kathleen Tyner.
--	--

Cuarta parte.

Estrategias para la enseñanza de los medios de comunicación	<ol style="list-style-type: none">1. La enseñanza de la publicidad / Len Masterman.2. La recepción activa de televisión / María Elena Hermosilla y Valerio Fuenzalida (Chile).3. La enseñanza de la televisión en la escuela / Marieli Rowe (Estados Unidos).4. El mensaje radiofónico: el uso de la radio en la escuela / María José Rivera Barro (España).5. El fotomontaje / Blas Segovia Aguilar (España).
---	--

Quinta parte.

El diseño y la producción de materiales multimedia	<ol style="list-style-type: none">1. Apuntes sobre la productividad discursiva y el aprendizaje / Daniel Prieto Castillo (Argentina).2. El documento integrado / Roberto Aparici (España).3. Colores, texturas y tesituras / Javier Arévalo (México).4. Un mundo múltiple / Ben Davis (Estados Unidos).
--	--

2) Fascículos.



Fascículo 1.

"Comunicación y educación" Guadalupe H. Luviano y Aurora Alonso del C.	<ol style="list-style-type: none">1. Comunicación y Educación.2. Modelos educativos y esquemas comunicacionales.3. Aprendizaje y comunicación.4. Mediación pedagógica.5. Educación para los Medios.
--	---

Fascículo 2.

"Lenguajes" María Teresa Escudero	<ol style="list-style-type: none">1. La comunicación y su proceso.2. El lenguaje y la comunicación.3. El lenguaje total y la escuela.
--------------------------------------	---

Fascículo 3.

"Imágenes de la realidad" Guadalupe Valdés	<ol style="list-style-type: none">1. Percepción de la realidad.2. Imaginación y realidad.3. El marco: espacio visual y de la representación.4. El comentario: otra forma de apropiarse de la realidad.
---	---

Fascículo 4.

<p>"Imágenes sonoras" Antonio Noyola</p>	<ol style="list-style-type: none">1. El sonido.2. Orígenes de la radio.3. Universo y lenguaje sonoro.4. Los formatos radiofónicos.5. La producción radiofónica.6. Análisis de la radio.7. Pedagogía del sonido.8. La producción de un audiocassette.
--	---

Fascículo 5.

<p>"Imágenes visuales I" Javier Arévalo Zamudio</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Formas de representación visual.2. La historieta.
---	---

Fascículo 6.

<p>"Imágenes visuales II" Javier Arévalo Zamudio</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Elementos básicos del lenguaje audiovisual.2. La narrativa audiovisual.
--	---

Fascículo 7.

<p>"Alfabetización audiovisual" Irene Martínez Zarandona</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Alfabetización audiovisual.2. Lectura de imágenes.3. Escribir con imágenes.
--	--

Fascículo 8.

<p>"Recepción" María Elena Sánchez Sosa</p>	<ol style="list-style-type: none">1. El proceso de recepción.2. Medios y géneros más utilizados.3. La relación con los medios.4. La industria cultural. El consumo de los medios y los estudios sobre recepción.5. El proceso de recepción de mensajes en los escolares mexicanos.
---	--

Fascículo 9.

"Año 2000: odisea de los medios de comunicación" Guillermo Orozco Gómez	1. Los medios de comunicación frente a la escuela. 2. Los maestros frente a los medios de comunicación. 3. Los maestros frente a la comunidad educativa.
--	--

3) Material videográfico.

- 
- Video 1  "El lenguaje audiovisual".
- Video 2  "Mensajes y audiencias".
- Video 3  "El juego de los medios".

4) Material audiográfico.

- 
- Audio 1  "Universo sonoro".
- Audio 2  "Audiencia".
- Audio 3  "Ambientes y efectos especiales".
- Audio 4  "Actividades".
- Audio 5  "Ambientación".

Las rutas de estudio propuestas en el curso son los itinerarios para abordar los contenidos del curso y éstas son:

1. Enfoque educativo 2. Alfabetización audiovisual 3. Los procesos de recepción

Para Guadalupe Luviano, el enfoque concibe a la educación como un proceso esencialmente comunicativo, por lo que se hace necesario conocer las diversas formas de expresión y comunicación social a fin de enriquecer los procesos educativos. Este nuevo campo de estudio implica la alfabetización audiovisual que permita la recepción crítica y la posibilidad de producción creativa a través de los medios (<http://cecte.ilce.edu.mx/posgrado.tem.htm>). Enseguida se demostrará el diseño y la planeación de las rutas de estudio y llevar a cabo la aplicación del curso:

RUTAS DE ESTUDIO Y EJES TEMÁTICOS³⁰.
(Aplicación del curso)

<p>Ruta 1</p> <p>Tema:</p> <p>Enfoque educativo</p>	<p>1.</p> <p>Video 3. El juego de los medios (el uso de los medios en la escuela).</p> <p>Se reflexionará:</p> <p>A. La actitud del profesor ante los medios masivos de comunicación.</p> <p>B. Elementos y estrategias para incorporar los medios en el aprendizaje escolar.</p> <p>2.</p> <p>Audio 4. Actividades (el uso del medio sonoro).</p> <p>Se reflexionará:</p> <p>A. La actitud del profesor ante los medios masivos de comunicación.</p> <p>B. Elementos y estrategias para incorporar los medios en el aprendizaje escolar.</p> <p>3.</p> <p>Fascículo 1. Comunicación y educación (la relación comunicación–educación, antecedentes y características del movimiento pedagógico Educación para los Medios).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Analizará su actitud como comunicador–educador dentro de su práctica docente.</p> <p>B. Reflexionará sobre los conocimientos obtenidos a través de la comunicación y los medios.</p> <p>C. Realizará una actividad donde reconocerá sus hábitos de consumo y el de sus alumnos e identificará su importancia como mediador pedagógico.</p> <p>D. Valorará la importancia de incorporar la Educación para los Medios en la educación básica.</p>
--	---

³⁰ Fuente indirecta: <http://cecte.ilce.edu.mx/posgrado.tem.htm>

<p>Ruta 1</p> <p>Tema:</p> <p>Enfoque educativo</p>	<p>4.</p> <p>Fascículo 9. Año 2000: odisea de los medios de comunicación (formas de aplicar los medios en la escuela y promover la actualización del docente).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Identificará su función como mediador pedagógico ante la Educación para los Medios.</p> <p>B. Reflexionará la propuesta del uso de los medios de comunicación en el aula.</p> <p>C. Realizará una actividad pedagógica.</p> <p>D. Planificará actividades con medios audiovisuales que pueda realizar en el aula conforme a sus condiciones y necesidades.</p> <p>5.</p> <p>Actividad integradora. El profesor elaborará un ensayo sobre sus conclusiones de lo aprendido en esta primera ruta.</p> <p>Lecturas complementarias (Antología de la Educación para los Medios de Comunicación):</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La revolución de la educación audiovisual. ❖ Conceptos clave de la Educación para los Medios de Comunicación. ❖ Los medios para la comunicación educativa. ❖ La enseñanza de los medios de comunicación en la educación primaria y secundaria. ❖ Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios. ❖ Apuntes sobre la productividad discursiva y el aprendizaje. ❖ Aprender y enseñar con los medios de comunicación.
--	--

<p>Ruta 2</p> <p>Tema:</p> <p>Alfabetización audiovisual</p>	<p>1.</p> <p>Fascículo 2. Lenguajes (las formas de expresión humana).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Reconocerá las diferentes formas de expresión humana.</p> <p>B. Reflexionará sobre los lenguajes que tradicionalmente utiliza en su práctica docente.</p> <p>C. Realizará algunos ejercicios donde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Comprenderá la importancia de los signos lingüísticos (alfabeto) empleados en la comunicación oral y escrita, así como su inserción en la evolución y desarrollo de pueblos. <input type="checkbox"/> Reconocerá la gran variedad de movimientos que se pueden realizar con el cuerpo humano. <input type="checkbox"/> Reconocerá que los símbolos gráficos o sonoros permiten expresar una idea o situación. <input type="checkbox"/> Se familiarizará con los recursos expresivos que utiliza la prensa. <p>2.</p> <p>Fascículo 7. Alfabetización audiovisual (conceptos de alfabetización y la lectura de imágenes).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Comprenderá el significado de la alfabetización como parte de su propia información y la de sus alumnos.</p> <p>B. Se introducirá en las características de la imagen para realizar algunos ejercicios de lectura.</p> <p>C. Elaborará un pequeño álbum con recortes de revistas donde identificará las imágenes con mensajes, las estereotipadas, originales, artísticas, polisémicas y monosémicas, así como aquellas abstractas que impiden entender el mensaje.</p> <p>D. Analizará e identificará los elementos y las características de una imagen y elaborará una lectura objetiva y subjetiva de la misma.</p>
---	--

<p>Ruta 2</p> <p>Tema:</p> <p>Alfabetización audiovisual</p>	<p>3.</p> <p>Fascículo 3. Imágenes de la realidad (la presentación de la realidad a través de la construcción de imágenes).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Reconocerá que la imagen es un recorte de la realidad construida con una intención y que dotamos de un significado conforme a nuestros referentes socioculturales.</p> <p>B. Observará algunas imágenes incluidas en el fascículo para interpretar los mensajes de cada una de ellas.</p> <p>C. Captará sus propias imágenes con una cámara fotográfica y aprenderá a revelar los negativos.</p> <p>4.</p> <p>Audio 1. Universo sonoro (la conciencia del universo sonoro que nos rodea).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Será invitado a mantenerse en silencio, cerrar los ojos y prestar atención a los sonidos de su entorno, así como a las imágenes que éstas le evocan.</p> <p>5.</p> <p>Audio 5. Ambientación (los diversos efectos sonoros).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Grabará en un cassette los sonidos realizados por él mismo con el propósito de crear su propia audioteca.</p> <p>6.</p> <p>Fascículo 4. Imágenes sonoras (el lenguaje sonoro).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Conocerá el concepto y los elementos expresivos del lenguaje sonoro y el empleo de éste en los formatos radiofónicos.</p> <p>B. Leerá un guión incluido en el fascículo, al mismo tiempo que escucha el audio 1 para analizar cómo fueron logradas las indicaciones en la producción del audio.</p>
---	--

<p>Ruta 2</p> <p>Tema:</p> <p>Alfabetización audiovisual</p>	<p>7.</p> <p>Audio 3. Ambientes y efectos especiales (los elementos del lenguaje sonoro).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Identificará las diferencias observadas entre el fascículo 4 y el audio 3 en cuanto al contenido y los elementos del lenguaje sonoro que ambos presenten.</p> <p>B. Seleccionará un tema escolar de su agrado y, con base en éste, diseñará un pequeño guión para producir un mensaje de audio en el que utilizará todos los elementos del lenguaje sonoro y la tecnología que disponga.</p> <p>8.</p> <p>Fascículo 5. Imágenes visuales I (el estudio de la imagen fija y en movimiento en medios como el cartel, la historieta, la fotografía, el cine, la televisión y el video).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Conocerá las características de la imagen fija y en movimiento.</p> <p>B. Identificará las diferencias sustanciales entre diversos medios masivos de comunicación para distinguir sus posibilidades de aplicación con fines educativos.</p> <p>C. Realizará la producción de una historieta.</p> <p>9.</p> <p>Video 1. El lenguaje audiovisual (los elementos del lenguaje de los medios masivos de comunicación).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Observará los elementos básicos del lenguaje de la imagen fija y en movimiento y cómo éstos son utilizados en diversos medios, como la fotografía, la televisión y el cine.</p> <p>B. Identificará algunos elementos de composición, como el encuadre, los planos, la angulación, la luz, el color, los movimientos de cámara y el montaje.</p>
---	--

<p>Ruta 2</p> <p>Tema: Alfabetización audiovisual</p>	<p>10.</p> <p>Fascículo 6. Imágenes visuales II (los elementos básicos del lenguaje audiovisual y la construcción de mensajes con fines educativos).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Completará su conocimiento acerca del lenguaje audiovisual.</p> <p>B. Realizará un montaje propuesto en el fascículo con el fin de familiarizarse con el proceso de selección de imágenes para construir un discurso visual.</p> <p>11.</p> <p>Actividad integradora. El profesor seleccionará un tema escolar de su agrado (puede ser el mismo que utilizó en el ejercicio del audio) y, con base en éste, desarrollará un guión técnico para producir un mensaje visual en el que utilizará todos los elementos de este lenguaje y la tecnología que disponga. Dicho guión se diseñará de la siguiente manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se dividirá una hoja en dos columnas, una para el video y la otra para audio. 2) Se redactarán los contenidos del tema en pequeños párrafos para cada una de las columnas. 3) Se seleccionarán las imágenes que acompañarán el audio. <p>Lecturas complementarias (Antología de la Educación para los Medios de Comunicación):</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ La enseñanza de la televisión en la escuela. ❖ El mensaje radiofónico: el uso de la radio en la escuela. ❖ El fotomontaje. ❖ El documento integrado. ❖ Un mundo múltiple.
--	---

<p>Ruta 3</p> <p>Tema: Los procesos de recepción</p>	<p>1.</p> <p>Video 2. Mensajes y audiencias (los valores culturales, estereotipos y orientación para el consumo de los géneros televisivos).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Identificará los tipos de audiencia y los procesos de recepción.</p> <p>2.</p> <p>Fascículo 8. Recepción (el receptor y los procesos de recepción).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Conocerá los procesos de recepción y las características del receptor.</p> <p>B. Distinguirá las formas de relacionarse con los medios masivos de comunicación.</p> <p>C. Valorará la influencia de los patrones manejados por los medios.</p> <p>D. Analizará sus hábitos de recepción con el medio impreso (historietas, revistas, libros, periódicos, etcétera).</p> <p>E. Analizará sus hábitos de recepción con el cine.</p> <p>F. Realizará una actividad en la cual tomará conciencia de su propia recepción televisiva con base en una situación real de recepción.</p> <p>3.</p> <p>Audio 2. Audiencia (los tipos de audiencias en la radio y las programaciones).</p> <p>El profesor:</p> <p>A. Identificará los tipos de audiencias y los distintos formatos radiofónicos.</p> <p>B. Identificará los tipos de programaciones radiofónicas según los horarios de emisión y los mensajes publicitarios que los acompañan.</p> <p>C. Analizará sus hábitos de recepción radiofónica.</p>
---	---

<p>Ruta 3</p> <p>Tema: Los procesos de recepción</p>	<p>4.</p> <p>Actividad integradora. El profesor propondrá una serie de actividades didácticas de recepción en los distintos medios masivos de comunicación para aplicar en su práctica docente y que involucre a los alumnos, la familia y la comunidad.</p> <p>Lecturas complementarias (Antología de la Educación para los Medios de Comunicación):</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos. ❖ Nosotros y los otros: representación e ideología en el aula. ❖ Mapas y significados. ❖ El proceso de la recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con públicos femeninos. ❖ La enseñanza de la publicidad. ❖ La recepción activa de televisión.
---	---

EVALUACIÓN DEL CURSO

La evaluación del curso de Educación para los Medios tiene la función de recopilar los conocimientos, aprendizajes y ejercicios obtenidos en cada una de las rutas de estudio que abordan los contenidos del curso. Las actividades integradoras que se proponen en las rutas, *grosso modo*, cumplen con las siguientes funciones:

1. Conforman una evidencia o evaluación formativa del aprendizaje alcanzado por los docentes.
2. Se utilizan como productos de conocimiento que acreditan el curso.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Si el interés de estudiar es sólo formativo, bastará con cotejar los productos elaborados con los criterios establecidos en el curso para obtener una retroalimentación al aprendizaje del profesor.

Si el interés del docente es, además del formativo, acreditar el curso, los criterios establecidos en éste le servirán como requisitos y características que sus productos deberán reunir para ser calificados con fines de evaluación.

IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER PARA NIÑOS

Escuela
(Clases, cursos sabatinos, vacaciones, etcétera)

Espacios alternos
(Casas de cultura, deportivos, etcétera)

b) Programa de Educación para los Medios. Guía del coordinador. Taller para niños de escuela primaria.

Los presentes materiales pertenecen al programa de Educación para los Medios y constituyen un par de guías para los profesores o responsables de la aplicación de los talleres para estudiantes de 3º y 4º grados y de 5º y 6º grados de educación básica.

El proyecto estuvo a cargo de la Dirección de Investigación y Contenidos Educativos (DICE) perteneciente al Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

Ambos impresos editados en enero de 1999 (tercera edición) cuentan con una portada, contraportada, datos de identificación (fechas de sus ediciones, nombre del área responsable del proyecto, nombre y domicilio del ILCE, derechos de autor, número de ejemplares reproducidos, fecha y lugar de impresión, área responsable de la producción de los materiales, etcétera), un índice de los contenidos y una breve presentación sobre el contexto, diseño y organización de los talleres. Se encuentran divididos en diez sesiones cada uno con diferentes duraciones, que van desde 30 minutos hasta tres horas, dependiendo tanto del número de actividades como de la planeación y complejidad de éstas.

En la Guía del coordinador para niños de 3º y 4º grados se abarcan temas tales como: los elementos del juego organizado y sus reglas como formas de comunicación y acceso a la convivencia social; el reportaje como un trabajo periodístico sujeto a una estructura determinada para informar al público; los elementos y condicionantes del cuento y la actuación, vistos como formas de comunicación; las características y cualidades de los héroes y las heroínas que existen tanto en la televisión como en las historietas; la función que desempeñan los locutores de radio y televisión y la importancia de su aspecto físico; las características principales de los artistas de cine y televisión y su manera de mostrarse ante la pantalla; el propósito y las reglas de los programas de concursos de radio y televisión, la clase de premios que otorgan y la presencia de los patrocinadores; las características fundamentales de los comerciales y los recursos de los que se valen para promover sus productos, ideas o servicios; los elementos principales de los programas de suspenso y las telenovelas y las sensaciones o sentimientos que buscan despertar en los telespectadores; y, por último, la estructura y presentación de las tiras cómicas.

Por su parte, en la Guía del coordinador para niños de 5° y 6° grados, se abordan los siguientes temas: la comunicación como un proceso en donde intervienen diversos elementos y funciones, los signos verbales y no verbales como medios de interacción humana y la importancia de los medios masivos de comunicación (televisión, radio, cine, historietas y prensa) en la vida cotidiana y su relación con los niños; los elementos más importantes que se emplean en la elaboración de historietas y la importancia que los niños le otorgan; las pequeñas historias inventadas y la forma en que pueden utilizarse como medios masivos de comunicación; la presencia de la televisión en la vida de los niños en cuanto a su exposición y consumo; las características principales, los personajes y la estructura narrativa de los diversos géneros televisivos (caricaturas, telenovelas, programas de aventuras, noticieros y programas musicales); el lenguaje televisivo y los elementos que intervienen en la producción de un programa; los personajes favoritos de la televisión; la publicidad y las necesidades individuales de las que se basa para promover el consumo de algún producto, idea o servicio; los recursos persuasivos que utiliza la publicidad dirigida a menores de edad y el consumo de los productos llamados "chatarra".

Las autoras de estas guías, María de Lourdes Salmones Martínez (3° y 4° grados), Yolanda Lazo de Bátiz y María Guadalupe Hernández Villegas (5° y 6° grados), afirman que estos talleres tienen como propósito lograr que los niños se reconozcan como sujetos expuestos a los mensajes de los medios masivos de comunicación y, al mismo tiempo, asuman una participación activa en el análisis de éstos y con base en sus experiencias personales. Esto permitirá desarrollar en los niños capacidades creativas y expresivas en la elaboración y difusión de materiales propios.

Además, ofrecen al profesor o coordinador de los talleres el desarrollo de los temas ya mencionados bajo la estructura de sesiones. Cada sesión cuenta con sus propósitos específicos, el material o los recursos didácticos que se necesitarían para realizar las actividades, la duración estimada para éstas, una sección titulada "Preparándose para la actividad", en donde se ofrece información relevante sobre cada tema en particular, tales como definiciones, características básicas, ejemplos, contextos históricos, etcétera.

Las guías también señalan algunas sugerencias para organizar al grupo de niños en la realización de las actividades, así como recomendaciones con los puntos más importantes que se deben enfatizar al término o inicio de cada sesión.

A continuación se presentará una serie de cuadros con el número y nombre de las sesiones de cada guía, sus objetivos correspondientes y un listado de las actividades más significativas. El contenido de las dos primeras columnas fue extraído textualmente de las guías con fines instruccionales.

Es importante señalar que estos materiales puede adquirirse en el Centro Internacional de Multimedios Educativos (CIME) del ILCE, ubicado en Calle del Puente número 45, Colonia Ejidos de Huipulco, Delegación Tlalpan, México, Distrito Federal.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA 3º Y 4º GRADOS

GUÍA DEL COORDINADOR

SESIÓN / TÍTULO	OBJETIVOS (S) Los niños:	ACTIVIDADES
Sesión 1: Reporteando e inventando qué juego	Identificarán los elementos y condicionantes que caracterizan al reportaje y al juego como formas de comunicación sujetas al cumplimiento de una serie de reglas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar e inventar un juego.▪ Analizar e inventar un reportaje.
Sesión 2: ¡A dibujar se ha dicho! Y actuemos nuestros cuentos	Identificarán los elementos y condicionantes del cuento ilustrado y de la actuación como formas de comunicación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar un cuento e inventar y dibujar otro.▪ Analizar una obra de cine, teatro o televisión.▪ Representar un cuento.
Sesión 3: Los héroes y las heroínas	Diferenciarán las características de los héroes y heroínas de televisión e historietas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Inventar una historia de héroes.▪ Analizar a héroes y heroínas favoritos.▪ Inventar un héroe y una heroína con base en las características reales de un hombre y una mujer.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA 3º Y 4º GRADOS

GUÍA DEL COORDINADOR

SESIÓN / TÍTULO	OBJETIVOS (S) Los niños:	ACTIVIDADES
Sesión 4: Los locutores y artistas de radio y televisión	<ol style="list-style-type: none">1. Identificarán las características comunes que presentan los artistas y locutores de radio y televisión.2. Explicarán las diferencias que presentan los artistas de cine, televisión y radio.3. Identificarán manifestaciones artísticas diferentes a las de cine, televisión y radio.	<ul style="list-style-type: none">▪ Comparar a un locutor de radio con uno de televisión.▪ Analizar a un artista de televisión y valorar a aquellos otros que no son tan famosos en la televisión (como, por ejemplo, pintores, escultores, artesanos, etc.).
Sesión 5: Los concursos y los comerciales de radio y televisión	<ol style="list-style-type: none">1. Definirán el propósito que cumplen los programas de concursos.2. Identificarán los elementos que constituyen un comercial y los propósitos que éstos cumplen.	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar un programa de concursos e inventar otro.▪ Analizar un comercial publicitario e inventar otro.
Sesión 6: Los programas de suspenso y las telenovelas	<ol style="list-style-type: none">1. Distinguirán los elementos que conforman una historia de suspenso.2. Analizarán las características de las telenovelas y su relación con situaciones de la vida real.	<ul style="list-style-type: none">▪ Inventar una historia de suspenso.▪ Analizar un programa o película de suspenso.▪ Analizar una telenovela.▪ Inventar una historia para telenovela.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA 3º Y 4º GRADOS

GUÍA DEL COORDINADOR

SESIÓN / TÍTULO	OBJETIVOS (S) Los niños:	ACTIVIDADES
Sesión 7: Las tiras cómicas	Ampliarán su capacidad creativa y perceptiva con respecto a las tiras cómicas y desarrollarán su capacidad para crear las propias.	<ul style="list-style-type: none">▪ Recordar las partes del cuento.▪ Analizar una tira cómica.▪ Inventar e ilustrar una historieta.
Sesiones 8, 9, 10: Una historia que contar	<ol style="list-style-type: none">1. Crearán una historia con base en el reconocimiento de la estructura del cuento.2. Organizarán la puesta en escena de la historia que crearon. Representarán la historia que crearon y evaluarán el trabajo grupal.	<ul style="list-style-type: none">▪ Seleccionar una historia para contar.▪ Crear el vestuario para los personajes.▪ Ensayar y representar la historia.▪ Opinar sobre los demás trabajos realizados y seleccionar al mejor de ellos.▪ Evaluar el taller.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA 5º Y 6º GRADOS

GUÍA DEL COORDINADOR

SESIÓN / TÍTULO	OBJETIVOS (S) Los niños:	ACTIVIDADES
Sesión 1: La comunicación	<ol style="list-style-type: none">1. Explicarán el proceso de comunicación, considerando sus elementos básicos.2. Identificarán la importancia de los medios masivos de comunicación y su relación con ellos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Realizar ejercicios de comunicación verbal y no verbal.▪ Discutir sobre los medios masivos de comunicación y sus características principales.
Sesión 2: Historietas	<ol style="list-style-type: none">1. Analizarán sus diferentes formas de exposición y consumo de los mensajes de historietas.2. Distinguirán los diversos elementos que integran el lenguaje de la historieta y lo utilizarán para crear sus propias historietas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar e identificar los elementos básicos de una historieta.▪ Cambiar el contenido de una historieta.
Sesión 3: Historietas (continuación)	Realizarán una historieta con base en la identificación de cada uno de sus elementos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Inventar una historia.▪ Elaborar una historieta.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA 5° Y 6° GRADOS

GUÍA DEL COORDINADOR

SESIÓN / TÍTULO	OBJETIVOS (S) Los niños:	ACTIVIDADES
Sesión 4: Televisión	Analizarán sus diferentes formas de exposición y consumo de los mensajes televisivos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Discutir sobre la relación que se guarda con la televisión y lo que más gusta y disgusta de ella.▪ Imaginar las actividades que se realizarían en un día sin televisión.
Sesión 5: Televisión (continuación)	Distinguirán los diversos géneros y lenguajes televisivos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificarán los géneros televisivos para clasificar e imitar programas conocidos.▪ Analizar un programa de televisión.
Sesión 6: Televisión (continuación)	<ol style="list-style-type: none">1. Analizarán las características de sus personajes favoritos de la TV y de las personas que admiran en la vida real.2. Inventarán una historia para un programa de televisión.	<ul style="list-style-type: none">▪ Adivinar personajes de televisión.▪ Dibujar un personaje favorito e identificar sus características para compararlas con las de una persona que admiren en la vida real.▪ Inventar una historia para televisión con base en una situación real.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA 5º Y 6º GRADOS

GUÍA DEL COORDINADOR

SESIÓN / TÍTULO	OBJETIVOS (S) Los niños:	ACTIVIDADES
Sesión 7: Publicidad	Analizarán los anuncios publicitarios que transmiten los medios masivos de comunicación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar la publicidad y los anuncios favoritos de televisión.▪ Identificar las características de un anuncio publicitario.
Sesión 8: Publicidad (continuación)	Distinguirán algunas de las técnicas de persuasión que se utilizan en los anuncios publicitarios, especialmente las dirigidas al público infantil.	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar sobre la comida chatarra y los anuncios que la ofrecen.▪ Identificar las características de un anuncio de comida chatarra.
Sesiones 9, 10: Publicidad (continuación)	Realizarán un anuncio publicitario.	<ul style="list-style-type: none">▪ Realizar un anuncio publicitario sobre un platillo culinario.

3.1.2. GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

La Guía del televidente para padres de familia (volúmenes I y II) del programa de Educación para los Medios del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) tiene la finalidad de ofrecer una orientación a propósito de la exposición crítica y activa tanto de los padres de familia como de los hijos ante los mensajes de los medios masivos de comunicación –en especial la televisión– y, de esta manera, saber aprovecharlos en la búsqueda y adopción de alternativas de interacción en la familia.

Estas guías se estructuran en diez sesiones cada una y fueron elaboradas por Mercedes Charles Creel (volumen I) y Guillermo Orozco Gómez (volumen II). Cuentan con una portada, contraportada, datos de identificación (nombre del proyecto al que corresponden, fechas de sus ediciones, derechos de autor, nombre y domicilio del ILCE, número de ejemplares reproducidos, fecha y lugar de impresión, área responsable de la producción de los materiales, etcétera), un índice de los contenidos y una presentación sobre el contexto, diseño y organización de las guías.

Los objetivos de estas sesiones, aunque no se presentan de manera explícita, van encaminadas a propiciar la reflexión y el reconocimiento de la urgente necesidad de participar en la formación de niños críticos, creativos y propósitos ante el contenido de los mensajes televisivos.

El primer volumen abarca temas tales como: la presencia de la televisión en la vida y crecimiento de los niños y las razones por las que éstos gustan del medio; la función de los padres de familia en la enseñanza de la selección crítica de los contenidos televisivos a través de diálogo con los hijos; la exposición y el consumo de la oferta televisiva en la familia y los gustos particulares de cada uno de sus integrantes; los elementos que integran el lenguaje de la televisión; las características básicas, la estructura narrativa y los personajes de las telenovelas; las cualidades de los programas de aventuras y los valores y antivalores que éstos transmiten; las caricaturas vistas como el género televisivo de mayor éxito en los niños, los tipos de caricaturas que existen y sus rasgos principales; la inserción de la televisión como medio de comunicación o incomunicación en la vida y dinámica familiar y la importancia de fomentar en los hijos la realización de actividades ajenas a la televisión (lectura, dibujos, trabajos manuales, deportes, etcétera).

Por otro lado, en el segundo volumen se trabajan temas como son: las maneras y los momentos emocionales en que los niños se exponen frente al televisor y la intervención de los padres como orientadores de referentes; el papel que juega la televisión en las actividades familiares y el significado que a ésta le atribuye cada uno de sus miembros; la televisión vista como una institución que genera reglas, prioridades de transmisión, formas de entendimiento, tendencia a ciertos acontecimientos e, incluso, exclusión de información; los principales "poderes" de la televisión frente a los telespectadores (intencionalidad, credibilidad y emotividad); la definición de noticia, sus referentes y características principales, la importancia que le confiere la empresa televisiva, los personajes que intervienen en su elaboración, producción y emisión (técnicos, reporteros, comentaristas, etcétera) y los acontecimientos noticiosos en los diversos sistemas de televisión; los tipos de violencia que existen en los programas, sus rasgos principales y sus formas de ejercerse y los conceptos de patrón de violencia y patrón de paz; la cantidad, el tipo y la secuencia de transmisión de los anuncios publicitarios en la televisión comercial; la estructura y manipulación de comerciales; los tipos de productos, servicios o ideas que se transmiten según el programa y la audiencia estratificada; el mundo de la pantalla y el mundo del hogar y sugerencias para realizar juegos y actividades en familia con respecto a la televisión.

Estos volúmenes ofrecen información específica de cada tema a tratar con una redacción precisa y fácil de entender, con ilustraciones, tablas de resúmenes, cuadros de ejercicios, preguntas para reflexionar y cuestionarios, todo ello pensado en involucrar a los padres de familia en el tema de la criticidad ante la televisión, pues, para muchos de ellos, estas guías quizá constituyan su primer acercamiento a dicha cuestión. A continuación se presentará una serie de cuadros con el número y nombre de cada sesión y un listado de las actividades o recomendaciones más significativas.

Cabe señalar que estos materiales, al igual que las Guías del coordinador, pueden adquirirse en el Centro Internacional de Multimedia Educativa (CIME) del ILCE, ubicado en Calle del Puente número 45, Colonia Ejidos de Huipulco, Delegación Tlalpan, México, Distrito Federal.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN I

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
1	Los padres, la televisión y los niños	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconocer los beneficios de enseñar a los hijos a ver televisión de manera inteligente.▪ Reflexionar sobre la importancia de convertir a la televisión en una aliada en la educación y el entretenimiento de los hijos.
2	Mi familia y la televisión	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar acerca de la relación que tiene la familia con este medio masivo de comunicación.▪ Identificar algunas razones por las que los niños ven televisión.▪ Reconocer otras actividades que fomentan la creatividad, imaginación, sociabilidad y conocimiento de los niños.
3	El lenguaje de la televisión	<ul style="list-style-type: none">▪ Analizar el video, el audio y la trama de diversos programas de televisión.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN I

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
4	Las telenovelas	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar la estructura y los elementos básicos de las telenovelas, así como los temas que generalmente abarcan y el manejo de los sentimientos y las emociones.▪ Analizar los personajes, la trama y los lugares donde sucede la acción de diversos capítulos de telenovelas.
5	Los programas de aventuras	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar los elementos básicos de los programas de aventuras, así como las emociones que despiertan en los telespectadores y el manejo de la acción.▪ Analizar los valores y antivalores que transmite un programa de aventuras.▪ Analizar los personajes, la trama y los lugares donde sucede la acción de diversos programas de aventuras.
6	Las caricaturas	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar los tipos y las características principales de las caricaturas.▪ Analizar una caricatura de fantasía.▪ Analizar una caricatura de aventuras.▪ Analizar una caricatura melodramática.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN I

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
7	La comunicación en mi familia	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar algunos usos que la televisión puede tener en la familia para enriquecer la relación con los hijos y orientarlos en los contenidos televisivos.▪ Reconocer la importancia de presentar a los hijos otras actividades que desarrollen sus capacidades expresivas e imaginativas.▪ Reflexionar sobre la importancia de lograr que los hijos ejerzan una exposición selectiva y crítica ante la televisión y otros aspectos de sus vidas.▪ Considerar las actitudes de diálogo y respeto como elementos fundamentales en el desarrollo integral de los hijos.
8	¿Para qué nos sirvió esta guía?	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar sobre los aspectos contenidos en esta guía y el uso que a ésta se le atribuyó.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN II

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
1	Los niños, la televisión y los padres	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar sobre la televisión como un miembro más de la familia y con el que tienen mayor contacto los niños.▪ Reflexionar sobre los aspectos que preocupan en cuanto a lo que la televisión ofrece a los hijos.▪ Reconocer la responsabilidad de enseñar a los hijos a ser selectivos y críticos ante la televisión y el mundo que los rodea.▪ Reconocer la importancia de la compañía y el diálogo con los hijos en el proceso de análisis de los mensajes televisivos.
2	La televisión y mi familia	<ul style="list-style-type: none">▪ Imaginar sobre lo que pasaría en la familia sin prender un día el televisor.▪ Valorar la importancia de comentar con los hijos la programación televisiva.▪ Reflexionar sobre el tipo de padres que demuestran ser frente a la televisión▪ Reconocer los propios hábitos televisivos a través de la imitación y el juego.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN II

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
3	Los poderes de la televisión	<ul style="list-style-type: none">▪ Reconocer a la televisión comercial como una institución con fines de lucro.▪ Identificar los poderes principales de la televisión.▪ Analizar la intencionalidad y credibilidad en los programas de televisión.▪ Reflexionar sobre las emociones que se perciben con mayor frecuencia en los programas de televisión.
4	La "fabricación" de las noticias	<ul style="list-style-type: none">▪ Conocer la definición de noticia, sus referentes y características principales, así como las personas que intervienen en su producción y difusión.▪ Conocer la definición de noticiario y el papel que juegan los reporteros, técnicos y las agencias internacionales, entre otros.▪ Identificar los tipos de noticia en relación con los intereses de los noticiarios.▪ Realizar un noticiario.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN II

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
5	La violencia en la programación	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificar los tipos de violencia que existen y sus rasgos principales.▪ Identificar el patrón de violencia en los programas de televisión y su forma de ejercerse, sobre todo, en las caricaturas.▪ Reflexionar sobre la Guerra del Golfo Pérsico en 1991 y la manera en la que ésta fue presentada y juzgada por la televisión.▪ Discutir acerca del significado de un patrón de paz.
6	Los comerciales	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar en torno a la televisión comercial, así como la cantidad, el tipo y la secuencia de transmisión de los anuncios publicitarios.▪ Identificar la estructura de un anuncio publicitario y sus elementos más frecuentes.▪ Identificar la cantidad y repeticiones de los anuncios publicitarios que se transmiten durante los programas de televisión.▪ Identificar los tipos de productos que se anuncian según los programas y las audiencias.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

VOLUMEN II

SESIÓN	TÍTULO	SUGERENCIAS
7	De la televisión a la familia	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar en torno a las actividades familiares que se realizan con y sin la televisión.▪ Analizar el audio que se emplea en las voces de los personajes de la televisión.▪ Realizar un anuncio publicitario, un noticiero y un programa en donde se ejerza la violencia.▪ Reflexionar sobre el uso de la televisión para beneficio de la interacción familiar.
8	Ahora, ¿cómo veremos televisión?	<ul style="list-style-type: none">▪ Reflexionar sobre las posibilidades de hacer a la televisión una aliada en la familia.▪ Reflexionar acerca de los temas abarcados en esta guía y los juegos televisivos que se han realizado en familia.

Una vez explicada la estructura general del programa de Educación para los Medios, es fundamental enfatizar cuál es el ámbito donde se inserta la presente propuesta.

La propuesta de este trabajo de tesis se centra en la reestructuración de la Guía del coordinador para niños de 3º y 4º grados, así como el de 5º y 6º grados, ambos documentos pertenecientes al taller de Educación para los Medios. Específicamente, se reestructuraron aquellas actividades relacionadas con el medio televisivo, trabajo que se desarrolla ampliamente en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL MEDIO TELEVISIVO: REESTRUCTURACIÓN DE LAS GUÍAS DEL COORDINADOR DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

“El concepto de pensamiento crítico y su operacionalización en los programas de enseñanza es, precisamente lo que debería constituir la base sobre la cual han de erigirse los fundamentos teóricos de la educación para los medios”

Jacques Piette

En el presente capítulo se presenta la delimitación de la propuesta de reestructuración del taller de Educación para los Medios, exponiendo la presentación general, así como las propuestas dirigidas, por un lado, a los niños de tercero y cuarto de primaria y, por otro, a los de quinto y sexto. Como un agregado a este proyecto de tesis, el capítulo cierra con algunas recomendaciones dirigidas a la Guía del televidente para padres de familia.

4.1. DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS GUÍAS DEL COORDINADOR DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Como ya se mencionó, la propuesta central de este trabajo es reestructurar los objetivos, actividades y recomendaciones planteadas en las Guías del coordinador del taller de Educación para los Medios relacionadas concretamente con el medio televisivo.

El taller contempla actividades que involucran diferentes medios masivos de comunicación como son prensa, historietas, radio y televisión a través de una gran diversidad de estrategias didácticas como son el juego, las representaciones, el dibujo, la expresión plástica, etcétera. Entre todas estas actividades, se delimitaron las que se relacionan con el medio televisivo para realizar la reestructuración que permita desarrollar el pensamiento crítico del niño desde un enfoque comunicacional.

En un intento por ofrecer elementos que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y que se relacionen con la televisión, surgió el interés por elaborar la presente investigación con la firme convicción de que los niños pueden ser capaces de adquirir ciertas habilidades ante los mensajes televisivos, siempre y cuando se les oriente en un espacio de comunicación, análisis y reflexión dialógica.

¿Por qué la televisión? Con sólo reflexionar acerca de la historia del propio desarrollo, nos percatamos fácilmente de que la familia es la que mayor influencia ha ejercido en la formación de nuestra personalidad, aunque también otras personas, ideologías y medios, fuera del vínculo familiar, desempeñan funciones notables. Algunos de esos medios son

los de difusión colectiva, que son fuerzas de la *socialización*³¹ que contribuyen a regular conductas, actitudes, normas y valores y son factores relevantes en el desarrollo de la cultura, la educación y el entretenimiento de quienes vivimos en interacción con otros.

La televisión constituye uno de los asuntos más importantes en el campo de la comunicación colectiva por ser considerada, según el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPADE) como un *agente*³² socializante comparable con la familia y la escuela.

Además, como ya se indicó en el segundo capítulo, el 80 por ciento de los conocimientos adquiridos por los niños provienen de los medios de comunicación (Aparici: 1996; 51). En el año 2000, el diario *El Financiero* publicó un artículo donde precisaba que la actividad preferida por los niños mexicanos entre seis y 15 años de edad era ver televisión, y esto es cierto, pues gusta mucho por sus atractivos recursos de audio y video, además de su dinamismo, inmediatez y acercamiento a otros tiempos y espacios desconocidos por la propia vivencia.

¿Por qué el pensamiento crítico? Como se ha mencionado en el primer capítulo, este tipo de pensamiento ofrece la posibilidad de acceder a la resolución de problemas y la toma de decisiones de una manera libre y razonable; de problematizar y convertir en objeto de estudio aquellas ideas, acciones, creencias o suposiciones que se presentan en la vida cotidiana; de saber escuchar, respetar y tolerar los puntos de vista de los demás; de ser capaces de entender, participar y transformar el entorno social en búsqueda de una democracia; de auto-criticar y corregir las necesidades y los errores propios para darles sentido y significado; y, entre otros beneficios más, de ser personas aptas para “leer” y dialogar con el mundo.

³¹ Se entiende por *socialización* al proceso mediante el cual los individuos adquieren hábitos socialmente deseables y quedan capacitados para vivir como miembros de un grupo social. Harisch, Catalina. *El psicólogo ¿Qué hace?*, p. 249.

³² Llámese *agente* a la persona o fuerza que actúa o que es capaz de actuar sobre otra. El hecho educativo, educador y educando son agentes del proceso, cada uno dentro de su radio de acción. Larroyo, Francisco. *Diccionario Porrúa de Pedagogía*, p. 241.

¿Por qué la escuela? Para Henry A. Giroux, las escuelas deben ser vistas como espacios dedicados a apoyar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para la vida y en donde se provean de elementos materiales e ideológicos para formarse como sujetos activos en su entorno social.

¿Por qué reestructurar el taller? Desde las propuestas que sustentan el marco teórico del presente trabajo –pensamiento crítico, pedagogía crítica, alfabetización crítica, EMIREC, comunidad de diálogo, educación para los medios y alfabetización audiovisual– existe una necesidad de fomentar la formación de un receptor–emisor crítico y creativo a través de una relación de conscientización y diálogo, lo cual no se considera que se enfatice en la propuesta original del Taller de Educación para los Medios del ILCE, porque se centran en el desarrollo de conocimientos sobre la televisión y los procesos técnicos y comunicativos que se desencadenan a partir de este medio y no favorecen la construcción de una relación pedagógica centrada en las habilidades críticas.

Una vez comprendida la importancia de la televisión como un medio masivo de comunicación, socialización y educación se explicará el marco que caracteriza al Programa de Educación para los Medios. Este marco es el escolar, por lo que en este capítulo se explicita la importancia de desarrollo del pensamiento crítico en dicho marco.

4.2. PRESENTACIÓN GENERAL DE LAS GUÍAS DEL COORDINADOR DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

La finalidad de la presente propuesta es retomar las actividades relacionadas con el medio televisivo perteneciente a la estructura básica de las Guías del coordinador del taller de Educación para los Medios para proponer, desde el punto de vista comunicacional, un enfoque que favorezca congruentemente el desarrollo efectivo del niño como sujeto activo, receptor crítico y emisor creativo ante los mensajes televisivos, considerando tanto los elementos comunicacionales que pueden generarse en el aula como un marco general del desarrollo socioafectivo que permita adecuar el taller a las características de la población. En los anexos del presente trabajo se ha presentado una serie de tablas que profundizan en las características socioafectivas más comunes

detectadas en los niños de nuestra población, esto es, de ocho a 12 años de edad, y que sirve para comprender el nivel de desarrollo en el que éstos se encuentran.

La propuesta realizada en este trabajo retoma la estructura de los documentos originales considerando: portada, índice de contenidos y presentación general, a las cuales se le realizaron algunas correcciones de estilo y se agregaron elementos visuales.

Se elaboró una Introducción para cada sesión en la cual se explica la importancia del tema a tratar y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico. Se respetó la sección originalmente denominada "Preparándose para la actividad", pero se modificó el título y, en algunos casos, el contenido de este apartado, llamándole "Contextualización". Se elaboró el propósito para cada actividad, considerando también la duración aproximada, los materiales y recursos didácticos a utilizar así como la organización del grupo, incluyendo también iconos gráficos que facilitan su localización.



Propósito de la actividad.



Duración aproximada de la actividad.



Material y recursos didácticos para la actividad.



Organización del grupo para realizar la actividad.

En el apartado "Desarrollo de la actividad" se encuentran las instrucciones que orientan, paso a paso, la manera más idónea para la realización de las actividades. Aquella información que se apoya de la viñeta  indica la función que desempeñarían tanto el coordinador como los niños antes, durante y después de cada actividad. Por ejemplo:

ANTES

El coordinador pedirá a cada equipo que escoja, de entre las revistas, una noticia o reportaje de algún artista que les sea agradable y otro que no les resulte simpático.

DURANTE

Los niños anotarán en una hoja los nombres, las cualidades y los defectos que consideren de ambos artistas, así como las razones por las cuales uno de ellos les resulta simpático y el otro no.

DESPUÉS

Se realizará una reflexión grupal para analizar la importancia de los actores y sus personajes en la comunicación, las modas que establecen y si éstas son favorables para comunicarnos de manera efectiva o no.

Los puntos que se acompañan de la numeración del alfabeto (a, b, c, d,...) son los elementos o las características concretas que deben buscar los niños sobre el tema que se está trabajando. Ejemplo:

- En hojas blancas anotarán:
 - a. El nombre del juego elegido por el grupo.
 - b. El número y las características de los jugadores.
 - c. Los objetivos del juego.

Por último, en la mayoría de las actividades se ofrecen preguntas clave ubicadas con la viñeta ➤ que sirven para propiciar un espacio de diálogo y reflexión con los niños. Ejemplo:

- Los niños formarán un círculo y responderán a una serie de cuestiones que el coordinador propondrá:
 - ¿Qué son los comerciales?
 - ¿Para qué sirven los comerciales?

Algunas actividades contienen la frase “Síntesis y evaluación”, en donde se indica al coordinador algunos puntos importantes en el cierre. Ejemplo:

Síntesis y evaluación:

El coordinador guiará a los niños a identificar las diferencias entre la ficción de situaciones y problemas que enfrentan sus héroes y heroínas y aquellos surgidos en la vida real.

Al finalizar algunas actividades, aparece la palabra “Nota” que advierte al coordinador lo que deberá encargar a los niños para el siguiente ejercicio o la próxima sesión. Ejemplo:

Nota: el coordinador indicará que, para la siguiente sesión, es necesario que los niños traigan un dibujo, recorte o póster de su héroe o heroína favoritos.

En la penúltima sesión se propone que los niños expongan libremente sus opiniones con respecto a la utilidad y el funcionamiento del taller y lo evalúen mediante un cuestionario ya estructurado con preguntas abiertas y de opción múltiple. Con este ejercicio no sólo se podrán conocer los frutos logrados con la puesta en práctica de este taller, sino que también los resultados arrojados por los alumnos pueden brindar la oportunidad de mejorar y enriquecer los contenidos del mismo para próximas aplicaciones. Así mismo, en la última sesión se pretende realizar una presentación a los padres de familia con quienes los niños pueden compartir las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos a lo largo del taller, propiciando, de esta manera, un espacio de convivencia, interacción y esparcimiento.

4.3. PROPUESTA DE LA GUÍA DEL COORDINADOR DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DIRIGIDO A LOS NIÑOS DE TERCERO Y CUARTO DE PRIMARIA

En este apartado se presenta de forma introductoria y esquemática una tabla que sintetiza la propuesta dirigida a los niños de tercero y cuarto de primaria, considerando el número de sesión, el título, el propósito general y las actividades. Posteriormente, se desarrolla detalladamente el taller sesión por sesión.

Cabe mencionar que en esta propuesta no se incluyeron algunas temáticas del taller original del ILCE que no se relacionaban con la televisión, sino con otros medios masivos de comunicación. Además, se separaron sesiones que integraban dos géneros televisivos y el orden de éstos fue modificado. Para observar con detalle la diferencia entre las estructuras de ambos talleres, obsérvese las siguientes tablas y aquellas que se encuentran en las páginas 143 a la 145.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

3° Y 4° GRADOS

Guía del coordinador

Duración del taller: 37 horas.

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 1. Los programas de concursos y las reglas de comportamiento	Los niños analizarán los elementos y condicionantes que caracterizan al juego organizado y a los programas de concursos de televisión, ambos vistos como formas de comunicación sujetas al cumplimiento de una serie de reglas. También se relacionarán con el tema de las conductas sociales establecidas por el medio televisivo.	Actividad 1. Tu juego favorito. Actividad 2. Juguemos a concursar. Actividad 3. Las reglas de comportamiento.
Sesión 2. Formas divertidas de comunicación	Los niños analizarán los mensajes del cuento a través de la expresión ilustrada, narrativa y teatral con el fin de ser capaces de realizar análisis de contenido, utilizando formas significativas de comunicación adaptadas a sus características cognitivas y socioafectivas.	Actividad 1. ¿Cuántos cuentos contamos? Actividad 2. Cambiemos un cuento. Actividad 3. Vamos a hacerle al cuento... ¡Juguemos a ser actores!

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

3° Y 4° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 3. Los héroes y las heroínas	Los niños analizarán los modelos de conducta que poseen los héroes y las heroínas de la televisión comparados con los valores y cualidades de las personas que los niños consideran un modelo a seguir.	Actividad 1. Los súper héroes. Actividad 2. ¿Conocemos a algún héroe o heroína?
Sesión 4. Los conductores y artistas de la televisión	Los niños identificarán los valores y actitudes explícitos e implícitos en los actores y conductores al representar sus personajes de televisión, analizando en qué medida se constituyen en modelos de comunicación y conducta para los niños.	Actividad 1. Los conductores y la comunicación. Actividad 2. Los artistas y la comunicación. Actividad 3. El arte y la comunicación.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

3° Y 4° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Titulo	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 5. Sustos y suspenso	Los niños analizarán el miedo como elemento de los programas de suspenso para captar el interés del televidente, así como su más frecuente asociación con la violencia.	Actividad 1. Inventemos una historia de suspenso.
Sesión 6. ¡Esto es de telenovela!	Los niños analizarán los mensajes, recursos e intenciones que manejan las telenovelas, así como el uso de los estereotipos y su influencia en la conducta de las personas.	Actividad 1. Analicemos una telenovela. Actividad 2. Juguemos a ser guionistas.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

3° Y 4° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 7. Documentarnos es divertido con los documentales	Los niños analizarán el valor informativo de los documentales y los rescatarán como una opción televisiva constructiva de recreación y cultura.	Actividad 1. ¡Hola documental! Actividad 2. Nuestro propio guión documental.
Sesión 8. Los comerciales de la televisión y nuestras elecciones	Los niños analizarán los mensajes, recursos, relaciones y estereotipos que maneja la publicidad a través de los comerciales televisivos y su influencia en la conducta y las elecciones de las personas.	Actividad 1. ¿Para qué sirven los comerciales? Actividad 2. ¿Qué nos enseñan los comerciales? Actividad 3. ¿Qué me ofreces, comercial? Actividad 4. Los estereotipos de los comerciales.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

3° Y 4° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 9. ¡Manos a la obra! Evaluación del taller y preparativos para la presentación a los padres de familia	Los niños valorarán los aprendizajes obtenidos con su participación en el taller.	Actividad 1. Evaluación del taller. Actividad 2. Preparativos para la presentación.
Sesión 10. ¡Papás, miren lo que hemos aprendido!	Los niños reconocerán las conclusiones del taller con el objetivo de realizar una reflexión compartida con sus padres.	Actividad 1. Desarrollo de la presentación.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL COORDINADOR

**Taller para niños de escuela primaria,
3° y 4° grados.**

CONTENIDO

Presentación.

Sesión 1.

Los programas de concursos y las reglas de comportamiento.

Sesión 2.

Formas divertidas de comunicación.

Sesión 3.

Los héroes y las heroínas.

Sesión 4.

Los conductores y artistas de la televisión.

Sesión 5.

Sustos y suspenso.

Sesión 6.

¡Esto es de telenovela!

Sesión 7.

Documentarnos es divertido con los documentales.

Sesión 8.

Los comerciales de la televisión y nuestras elecciones.

Sesión 9.

¡Manos a la obra!. Evaluación del taller y preparativos para la presentación a los padres de familia.

Sesión 10.

¡Papás, miren lo que hemos aprendido!.

PRESENTACIÓN

Actualmente es tarea difícil negar las transformaciones que en el seno de las distintas sociedades genera la presencia de los medios masivos de comunicación con tecnologías cada vez más complejas que permiten la estructuración de mensajes con múltiple y elevada carga de significatividad, muchas veces capaz de modificar las diversas concepciones del mundo prevalecientes entre la población. Así mismo, no puede soslayarse el importante papel que desempeñan estos medios como instrumentos de acceso al conocimiento de la realidad y la utilidad de su inserción en el proceso educativo, cualidades que suelen perderse dentro del marco general del uso de tecnologías de la información en la época actual para dar paso a la uniformidad y estandarización de patrones de comportamiento no siempre asimilados de manera consciente y reflexiva por los diferentes sectores de la sociedad.

De modo que toma fuerza propia el hecho de constituir a los medios masivos y sus mensajes como fuentes de análisis y estudio para la población, con el propósito de generar nuevas formas de ver, escuchar y apropiarse o no de los contenidos que se les presentan a través de estas tecnologías. Prioritarios resultan aquí los niños, quienes constituyen muchas veces el objetivo de los mensajes y, al hallarse sin recursos para discriminar a los mismos, o bien sin encontrar en sus maestros y padres de familia una orientación, asumen como verdad y se apropian de lo visto, escuchado o leído en cine, radio, televisión, historietas y, ahora, en programas computacionales.

Al considerar esta problemática, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa definió una estrategia múltiple para realizar un programa de Educación para los Medios, considerando peculiaridades específicas según se tratara de profesores, padres de familia o niños. El programa de Educación para los Medios en primaria, estructurado por el ILCE, tiene como objetivo desarrollar en los niños de educación básica las habilidades para la percepción reflexiva, crítica y creativa de los mensajes de los medios masivos de comunicación, así como dar a conocer a los padres la posibilidad de aprovecharlos creativamente para establecer formas flexibles de comunicación entre los integrantes de la familia. Para ello, se definió una estrategia que se pone en operación mediante dos talleres, una conferencia y la distribución masiva de material editorial.

TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS * NIÑOS DE PRIMARIA

Para la formación de niños como perceptores reflexivos, críticos y creativos, se cuenta con dos talleres de diversa duración; uno de 35 horas dirigido a niños de 3º y 4º, y otro de 26 horas para los de 5º y 6º grados, particularizando en los temas de televisión y publicidad.

Los talleres tienen como objetivo desarrollar en el niño habilidades para que se reconozcan como sujetos expuestos a los mensajes del medio televisivo, motivando sus capacidades creativas y expresivas para generar mensajes propios.

La Guía del Coordinador, que tiene ahora en sus manos, pretende orientarlo para realizar actividades específicas con materiales de bajo costo, sobre todo de desecho y, como parte de la metodología de impartición, deberá recurrir a la experiencia personal del niño, pues es importante conocer lo que él ve, sabe y vive cotidianamente para tratar de identificar la forma en que percibe su contacto con la realidad y, de esta manera, llevarlo a la reflexión y dominio de conceptos útiles para dar paso a la etapa de análisis y recrear los mensajes con una intencionalidad diferente.

El material está organizado en sesiones en las que se llevarán a cabo diversas actividades para el logro del objetivo propuesto; incluye información que le servirá para proponer la sesión y recomendaciones para coordinar el trabajo con los niños.

En síntesis, y salvaguardando las diferencias por los niveles que se manejan en cada guía, podemos decir que la metodología de los talleres considera la participación activa de los niños en el análisis y elaboración de mensajes conforme al conocimiento de los lenguajes específicos utilizados por la televisión y los propósitos explícitos e implícitos en los mensajes que difunde.

SESIÓN 1

LOS PROGRAMAS DE CONCURSOS Y LAS REGLAS DE COMPORTAMIENTO



Propósito general:

Los niños analizarán los elementos y condicionantes que caracterizan al juego organizado y a los programas de concursos de televisión, ambos vistos como formas de comunicación sujetas al cumplimiento de una serie de reglas. También se relacionarán con en el tema de las conductas sociales establecidas por el medio televisivo.

INTRODUCCIÓN

El juego es un "*instrumento y auxiliar oportuno de la educación*" (Gispeit: 2000; 200) a través del cual los niños pueden adquirir y desarrollar habilidades cognitivas y sociales, debido a que la naturaleza del juego, al hablar en un sentido estricto del juego organizado, se puede concebir como un importante detonador de la personalidad, la creatividad, el aprendizaje de reglas gramaticales y léxicas de la lengua, la estabilidad emocional, la formación intelectual y el desarrollo social, además de que propicia la fuerza, coordinación y agilidad físicas.

Los juegos organizados constituyen una de las principales actividades de socialización en donde los niños se percatan de la importancia de las reglas y de hacerlas valer para poder convivir en sociedad, además de que obtienen las primeras experiencias vivenciales de las ideas de lo justo/injusto, la verdad/falsedad, el ganar/perder, el derecho y la ley, entre otras.

Por otro lado, los programas de concursos constituyen un género televisivo que, si bien recurren a los juegos para promover la competencia y destreza entre los participantes, sus intenciones distan mucho, en la mayoría de los casos, de un fin educativo que estimule el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, como se ha señalado anteriormente.

Aunque algunos se enfocan a la organización de juegos que giren alrededor de los conocimientos generales, la finalidad de todos los programas de este género es meramente publicitaria y la recompensa de los triunfadores se la ofrecen los patrocinadores en dinero u objetos de consumo.

Además, estos programas se fundamentan en los clásicos juegos de azar (dados, cartas, ruleta, lotería, etcétera) en donde el ganar o perder depende solamente de la buena o mala suerte de los jugadores, de manera que "*inculcan inconscientemente conductas acomodaticias tales como el abandono del compromiso y el rechazo de la responsabilidad para confiarse de la suerte (...) y ganar es la meta más importante, según la televisión... Vivir es triunfar y triunfar es ser rico*" (Martínez: 1999; 102).

Por ello, en la primera sesión de este taller, “Los programas de concursos y las reglas de comportamiento”, se pretende establecer una relación entre el pensamiento crítico y la capacidad del niño para actuar ante diversas situaciones con base en el análisis que realicen de los elementos y condicionantes del juego organizado y, con respecto a la televisión, en la identificación y discusión de las reglas e intenciones que plantean los programas de concursos y las normas de comportamiento que se presentan en las caricaturas u otros programas televisivos, es decir, lo que está aceptado, lo que no está permitido, las causas y consecuencias de infringir las reglas, etcétera.

De esta manera, se procurará que los niños discutan y evalúen las conductas sociales observadas, aquellas a las que están expuestos y con las que pueden identificarse y sugerir otros comportamientos que hubieran sido más deseables en un juego o concurso de televisión, además de fomentar oportunidades de juego susceptibles a promover interacciones y conductas sociales, tanto dentro de la escuela como fuera de ella en el establecimiento y la aceptación de reglas, o bien, en el cambio colectivo de éstas.

CONTEXTUALIZACIÓN

El juego organizado es la principal actividad de los niños, ya que muchas veces a través de él descubren cómo es su mundo y expresan sus pensamientos, necesidades, deseos y sentimientos, es decir, se comunican.

Y, en muchas ocasiones, a través del juego los niños aprenden que en la vida diaria, igual que en cualquier juego, es necesario respetar ciertas reglas para poder convivir con los demás.

Así, cuando los niños juegan, por ejemplo, a saltar la cuerda, esperan su turno para hacerlo, pues, de lo contrario, todos se amontonarían y sería imposible jugar.

Elementos del juego:

1. Los jugadores: son aquellos que participan en el juego y que, en ciertas ocasiones, deben poseer determinadas características, como, por ejemplo, que sean hombres o mujeres, mayores o menores de edad, que vivan en alguna zona geográfica, etcétera.
2. El objetivo: es lo que se busca lograr al jugar, es decir, para qué se juega, para saber, por ejemplo, quién corre más rápido, quién brinca más alto o simplemente para divertirse jugando a la pelota o a la "escuelita". Por lo tanto, no todos los juegos tienen ganadores y perdedores.
3. Las reglas: son las que establecen cómo debe jugarse, es decir, qué cosa es posible hacer y cuáles no se valen.

ACTIVIDAD 1. TU JUEGO FAVORITO



Propósito. Los niños identificarán los elementos de un juego organizado, así como la importancia de sus reglas para la convivencia justa y divertida de los participantes.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se formarán equipos de cinco niños.

Desarrollo de la actividad

- Cada integrante del equipo mencionará algunos de sus juegos favoritos y, posteriormente, elegirán uno que les guste a todos para realizar la actividad.
 - En hojas blancas anotarán:
 - a. El nombre del juego elegido por el grupo.
 - b. El número y las características de los jugadores.
 - c. Los objetivos del juego.
 - d. Las reglas que se deben cumplir dentro del juego.
 - Un representante de cada equipo leerá su hoja al resto del grupo. Cuando terminen todos los equipos de exponer su juego, el coordinador pedirá a los niños que formen un círculo y planteará algunas preguntas de análisis, como, por ejemplo:
 - ¿Qué tienen estos juegos en común?
 - ¿Para qué sirven las reglas?
 - ¿Qué pasaría si no existieran las reglas en los juegos?
 - ¿En dónde más existen reglas que se deben cumplir?
 - ¿Alguna vez infringieron una regla? ¿qué consecuencias se generaron?
 - ¿Alguna vez se molestaron con alguien porque no cumplió con las reglas del juego?
- Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

ACTIVIDAD 2. JUGUEMOS A CONCURSAR



Propósito. Los niños identificarán las reglas que plantean los programas de concursos de la televisión y realizarán una representación a propósito de éstos.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Programas de concursos grabados en formato VHS.

Videocasetera.

Televisor.

Cámara fotográfica o de video.

Pizarrón y gises.

Lápices y/o plumas.

Material para las representaciones: plumones, crayolas o lápices de colores, tijeras, pegamento, pelucas, estambre, ropa que no se use, cajas vacías, botes, envases, envolturas de golosinas, cartulinas de colores, diferentes tipos de papel, etcétera.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, se formarán cinco equipos.

Desarrollo de la actividad

- Los niños observarán en el televisor uno o varios programas de concursos grabados. Según el tiempo que el coordinador tenga contemplado para la actividad, puede transmitirse todo un programa, o bien, presentar una síntesis. Algunos ejemplos de estos programas son: *Vas o no vas*, *100 Mexicanos dijeron*, *En familia con Chabelo*, *El Reto Burundis*, *Fear Factor*, *Big Brother*, *Bailando por un sueño*, *Bailando por un millón*, *El rival más débil*, *La Academia*, *A la cachi cachi porra*, etcétera.
- Después, los niños formarán cinco equipos, cada uno de ellos mencionará un programa de concursos que les guste ver en televisión y el coordinador los anotará en el

pizarrón. Los juegos no se deberán repetir, por lo que cada equipo deberá elegir un programa diferente.

- Cada equipo deberá dialogar entre sí y anotar en hojas blancas:
 - a. El nombre del programa de concursos que vieron en el televisor.
 - b. Día, hora y canal por el que se transmite.
 - c. El nombre del conductor o conductores que aparecieron.
 - d. El número de personas que participaron en el concurso y sus características principales (edad, sexo, requisitos para concursar).
 - e. El objetivo del concurso.
 - f. Las reglas que establece el concurso y lo que sucede si los participantes no las cumplen.
 - g. Los premios que se otorgaron a los ganadores o perdedores (en caso de que a éstos últimos se les hayan obsequiado premios "de consolación").
- Un representante de cada equipo leerá su hoja al resto del grupo y éste tendrá la oportunidad de participar y complementar las respuestas.
- Cuando terminen, el coordinador planteará las siguientes preguntas:
 - ¿Qué tienen estos programas de concursos en común?
 - ¿Qué tipo de premios se les obsequian a los participantes?
 - ¿Alguna vez han concursado en algún juego? ¿qué les implicó ganar o perder?
 - ¿Creen que en realidad los participantes de los programas de concursos se esfuerzan demasiado para obtener los premios que se les regalan?
 - ¿Alguna vez han obtenido una recompensa por algo que les costó mucho trabajo hacer? ¿cómo se sintieron?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

- Después de la reflexión, el coordinador invitará a los equipos a representar en un tiempo breve el programa de concursos que eligieron. Según las aptitudes y gustos, los integrantes de cada equipo deberán escoger a un personaje que quieran imitar y entre todos realizarán el guión, el vestuario, la escenografía y los premios.
- El coordinador ayudará a cada equipo. No es necesario que se esmeren demasiado en el vestuario, la escenografía ni los premios, pero sí en la actuación y delimitación de las reglas del juego.
- Cada equipo representará ante el resto del grupo su programa de concursos, mientras que el coordinador tomará fotografías o grabará con una cámara de video.

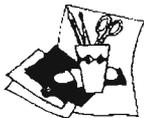
ACTIVIDAD 3. LAS REGLAS DE COMPORTAMIENTO



Propósito. Los niños identificarán las reglas de comportamiento que existen en los programas televisivos, lo que en éstos se permite y las causas y consecuencias de infringir las reglas.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Televisor.

Videocasetera.

Programas de televisión grabados en formato VHS.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Cinta adhesiva.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, individual.

Desarrollo de la actividad

El coordinador pedirá a los niños que formen un círculo e iniciará la actividad con las siguientes preguntas:

- ¿Para qué creen que sirvan las reglas de comportamiento?
- ¿Qué pasaría si no existieran?
- ¿Alguna vez sus papás o maestros los castigaron por infringir una regla? ¿por qué sucedió así? ¿qué pasó después?
- ¿Alguna vez sus papás o maestros los premiaron por acatar una regla? ¿por qué sucedió así? ¿qué pasó después?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

El coordinador previamente deberá haber grabado en un video formato VHS alguna caricatura o programa de televisión en donde los protagonistas se vean enfrentados a las reglas de comportamiento con sus familias, amigos, compañeros de escuela o comunidad. Algunas sugerencias para este caso podrían ser series animadas como *Bob*

Espanja, Las aventuras de Doug, Jimmy Neutrón, Las Tortugas Ninja, ¡Oye, Arnold!, Yu-Gi-Oh!, El diván de Valentina o cápsulas difundidas en el programa *Bizbirje* a propósito de este tema. También puede presentarse un episodio de alguna telenovela infantil o juvenil.

El coordinador también deberá encargarse de que el salón de clases sea un lugar propicio para observar el televisor (iluminación, comodidad, ubicación del aparato) e invitará a los niños a poner mucha atención en el video.

Al finalizar, se discutirán algunos aspectos importantes que los niños hayan detectado en el programa. Para ello, el coordinador, quien ya vio con anterioridad el video, deberá haber formulado algunas preguntas clave que considere importantes para la discusión, como por ejemplo:

- ¿Por qué el o los personajes actuaron de esa manera y no de otra?
- ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias?
- ¿Qué habría pasado si los personajes hubieran hecho todo lo contrario?
- ¿Ustedes qué harían en el lugar de los personajes?
- ¿Se han enfrentado a una situación parecida en la vida real? ¿cómo lo solucionaron?
- ¿Cómo les hubiera gustado que iniciara o terminara el programa?
- ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? ¿qué fue lo que no les gustó?
- ¿Qué le cambiarían o agregarían a la historia?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Al finalizar la discusión, los niños, de manera individual, escribirán en una hoja blanca un breve testimonio en el que se hayan visto envueltos en una situación de conflicto con las reglas de comportamiento y que mencionen las causas y consecuencias de su anécdota.

Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Nota: el coordinador solicitará que, para la siguiente sesión, los niños lleven al aula su cuento favorito. Si no cuentan con él pueden conseguirlo con algún familiar, amigo, compañero o vecino, o bien, en una librería, biblioteca o en Internet.

SESIÓN 2

FORMAS DIVERTIDAS DE COMUNICACIÓN



Propósito general:

Los niños analizarán los mensajes del cuento a través de la expresión ilustrada, narrativa y teatral con el fin de ser capaces de realizar análisis de contenido, utilizando formas significativas de comunicación adaptadas a sus características cognitivas y socioafectivas.

INTRODUCCIÓN

Ante la necesidad de facultar a los niños de habilidades críticas para comprender y juzgar la manera en que es percibido el entorno y las vivencias propias que se generan dentro de éste, parte de la propuesta que persigue la alfabetización audiovisual es propiciar la lectura para descifrar y restaurar los contenidos de los mensajes de los medios masivos de comunicación a los que día con día son expuestos y que, de una u otra manera, afectan o alteran dicho entorno. En esta sesión se ha pensado en los mensajes del cuento a través de la expresión ilustrada y teatral, pero también de la narrativa —es importante que los niños no sólo lean cuentos que tienen dibujos, sino que reeduquen su percepción para que imaginen las historias narradas— porque, aunque la televisión es el objeto de estudio de este taller, muchos cuentos son retomados, modificados y representados en el medio televisivo e, incluso, en el cine. Por ello, se busca que el niño aprenda la manera de reestructurar sus visiones a propósito de los mensajes de los cuentos, al tomar como referencia las conductas que proyectan sus personajes, el significado que le atribuyen a la bondad y maldad, los valores transmitidos y las diferencias y semejanzas entre las situaciones del cuento y la realidad cotidiana.

Así, el niño adquirirá las habilidades críticas de juzgar la credibilidad de la información manejada en el cuento y la validez lógica de sus argumentos, reformular y reconstruir textos a partir de las ideas principales e imaginar transformaciones en el futuro, entre otras habilidades de igual valía, sin dejar de mencionar el desarrollo de la creatividad para poner en escena alguna representación. Todo lo mencionado anteriormente se aplica, así mismo, para interpretar y analizar los mensajes de un programa de televisión, el episodio de una caricatura, el capítulo de una telenovela, una miniserie, una historia policiaca, de terror o ciencia-ficción, que son novelas literarias, obras dramáticas, narraciones o argumentos que poseen un planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace.

Además, se constituyen como auxiliares en Educación para los Medios al exponerse ante los niños como productos que son necesarios problematizar para tener conciencia de lo que se presenta en la pantalla y que puede ser aceptado o rechazado de manera crítica al diferenciar entre la realidad y la representación de ésta, la lógica comercial y los estereotipos.

CONTEXTUALIZACIÓN

EL CUENTO.

Los cuentos son historias relatadas a través de textos y, en ocasiones, de dibujos en los que se habla, generalmente, de algún problema vivido por el personaje principal. A través de los cuentos podemos conocer lugares y personas inventadas, por lo que también se constituyen como medios masivos de comunicación, pues al leerlos ponemos en común, entre el autor y nosotros, lo que está escrito. Los elementos del cuento son:

1. Planteamiento: describe las características generales de los personajes y sus vidas.
2. Desarrollo: expone cómo transcurre la vida de los personajes, cuáles son sus problemas y cómo empieza a producirse una situación de conflicto.
3. Clímax: hace énfasis en la agudización del conflicto que enfrentan los personajes, el cual parece no tener solución.
4. Desenlace: es el final de la historia, generalmente cuando los conflictos se solucionan.

LA ACTUACIÓN.

La actuación es también una forma de comunicación que consiste, fundamentalmente, en representar, a través de personajes, las características de situaciones, personas, animales y cosas. La mayoría de las veces, los artistas actúan obras escritas especialmente para ser representadas. Los elementos de una obra actuada son:

1. Los actores: son quienes representan a los personajes y recrean las situaciones de una historia.
2. El vestuario: son los accesorios y la ropa que utilizan los actores de acuerdo con las características del personaje y la época en que se desarrolla la historia.
3. La escenografía: es la recreación del lugar donde se desarrolla la historia.
4. El director: es la persona que indica la forma en la que deben funcionar y coordinarse los tres elementos anteriores.

En algunas obras también existen músicos que tocan sus instrumentos para combinarse con el resto de los elementos.

ACTIVIDAD 1. ¿CUÁNTOS CUENTOS CONTAMOS?



Propósito. Los niños identificarán los elementos del cuento ilustrado, narrativo y teatral.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Cuentos para niños.

Hojas media carta o fichas de trabajo.

Lápices y/o plumas.

Plumones, crayolas o lápices de colores.

Cinta adhesiva.

Pizarrón y gises.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, individual.

Desarrollo de la actividad

- Los niños llevarán a la clase su cuento favorito, se anotarán en el pizarrón los títulos de todos los cuentos y se elegirá uno de ellos. Se puede formar un círculo y hacer lectura en voz alta, pasando el cuento de un niño a otro.
- Una vez leído el cuento, el coordinador iniciará la sesión, preguntando a los niños los elementos de éste: nombre del cuento, planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace.
- Después, los niños ilustrarán su cuento favorito (el que cada uno llevó) en cuatro fichas u hojas media carta para que trabajen por cuadros: planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace, de acuerdo con el orden de sus elementos.
- Se les pedirá a los niños que peguen en la pared sus cuentos. Se convocará a tres voluntarios que coloquen sus dibujos en el pizarrón, pero en desorden, para que el grupo encuentre la secuencia correcta, desde el planteamiento hasta el desenlace.

ACTIVIDAD 2. CAMBIEMOS UN CUENTO



Propósito. Los niños interpretarán y analizarán los mensajes de los cuentos.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

El cuento que se leyó en grupo la actividad anterior.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, por parejas.

Desarrollo de la actividad

Se retomará la actividad anterior para darle continuidad al trabajo. El grupo formará un círculo y analizará el cuento que se leyó en la actividad anterior, mediante preguntas como:

- ¿Cuáles son las motivaciones de los personajes para actuar de una u otra forma?
- ¿Por qué creemos que el bueno del cuento es bueno y el malo es malo?
- ¿Es así en la realidad? ¿hay buenos y malos o todos tenemos un poco de ambos?
- ¿Todos los cuentos tienen finales felices? ¿es así en la realidad?
- ¿Cuáles son las diferencias entre la ficción y la realidad? ¿para qué sirve la ficción?
- ¿Qué nos enseñan los cuentos?
- ¿Hay mensajes racistas, discriminatorios o elitistas en los cuentos?
- ¿Hay mensajes violentos?
- ¿Qué valores transmite el cuento?
- ¿Qué parecido vemos entre las situaciones del cuento y la realidad cotidiana?
- ¿Qué les gustaría cambiar del cuento?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Por parejas discutirán alguna situación que les desagrade en la escuela, la casa o los amigos de la cuadra e inventarán un cuento sencillo en donde redacten cómo es esa

situación, cómo les gustaría que fuera y qué deben hacer para lograrlo. Los personajes pueden ser animales, personas o cosas, describirán sus características, los lugares donde se desarrolla la historia, la vestimenta, la aventura principal, etcétera.

Si son muchos niños, se elegirán tres pares de voluntarios para narrar sus cuentos, mientras que otros voluntarios del grupo pueden representar mímicamente lo que se está leyendo. Si son pocos niños, todos pueden leer y representar su cuento.

ACTIVIDAD 3. VAMOS A HACERLE AL CUENTO...

¡JUGUEMOS A SER ACTORES!



Propósito. Los niños interpretarán y analizarán los mensajes de un programa de televisión de interés general para el público infantil, a través de una representación, identificando que los mensajes están presentes de diversas formas en los cuentos, en los programas, etcétera.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Cámara fotográfica o de video.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Material para las representaciones: plumones, crayolas o lápices de colores, tijeras, pegamento, pelucas, estambre, ropa que no se use, cajas vacías, botes, envases, cartulinas de colores, diferentes tipos de papel, etcétera.



Organización del grupo: se formarán equipos de cuatro niños y, después, se trabajará de manera grupal.

Desarrollo de la actividad

Cada integrante del equipo mencionará algunos nombres de programas de televisión que hayan visto y que sean de su agrado y, después, escogerán un programa para representar alguno de sus capítulos y resaltar en esta actividad la expresión teatral. Estos programas también pueden ser aquellos en los que se exageran las maneras de vestir, hablar o vivir de los personajes o que difieren mucho de las acostumbradas. Algunos ejemplos son *La familia Peluche*, *Los Simpson*, *La familia Monsters*, *El Chavo del 8*, etcétera.

Cada equipo deberá dialogar entre sí y anotar en hojas blancas:

- a. El nombre del programa.

- b. Los nombres y características de los personajes.
 - c. Las características del vestuario.
 - d. Las características de la escenografía.
 - e. El nombre del director (si se lo saben).
- De acuerdo con las aptitudes y gustos los niños representarán a los personajes y, entre todos, elaborarán el guión, el vestuario y la escenografía, promoviendo, de esta manera, el trabajo colaborativo.
- El coordinador ayudará a los niños. No es necesario que se esmeren demasiado en el vestuario y la escenografía, pero sí en la actuación; incluso, un niño puede fungir como narrador que describa el sitio donde se ubican los personajes y exalte la vestimenta de los mismos. El coordinador tomará fotografías o los grabará con una cámara de video.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

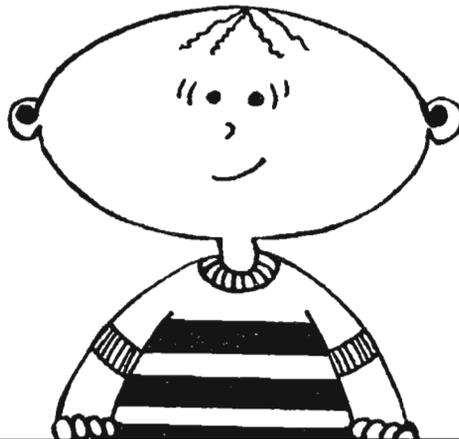
Síntesis y evaluación.

Al finalizar las representaciones, el coordinador pedirá a los niños sus comentarios acerca de los mensajes de los programas que observaron, su papel dentro de ellos, cómo se sintieron al jugar a ser actores y la manera en que se pudieron comunicar con los demás.

Nota: el coordinador indicará que, para la siguiente sesión, es necesario que los niños lleven al aula un dibujo, recorte o póster de su héroe o heroína favoritos.

SESIÓN 3

LOS HÉROES Y LAS HEROÍNAS



Propósito general:

Los niños analizarán los modelos de conducta que poseen los héroes y las heroínas de la televisión comparados con los valores y cualidades de las personas que los niños consideran un modelo a seguir.

INTRODUCCIÓN

Los héroes y las heroínas, así como los malvados y las villanas de las series de aventuras e historietas, son personajes sumamente estereotipados con personalidades cerradas y extrapoladas y a quienes siempre se les presenta una situación de conflicto que sólo es posible resolver mediante la pelea, los golpes, los balazos e, incluso, la muerte.

De esta manera, se puede observar que, por un lado, héroes y heroínas, tales como *Batman*, *Superman*, el *Hombre Araña*, la *Mujer Maravilla*, *Batichica* y los *X-Men*, entre otros, son protagonistas que se caracterizan por su soltería, belleza, fuerza física, una condición económica favorable, con poderes sobrenaturales y profesiones interesantes y arriesgadas, además de que a las heroínas se les atribuyen otras cualidades como, por ejemplo, la sensualidad, delicadeza y ternura.

Por otro lado, se tiene a los villanos que, generalmente, no son tan atractivos como los héroes y son delincuentes, espías o estafadores, la mayoría de ellos también cuentan con poderes especiales y privilegios económicos y sociales, aunque éstos son utilizados para hacer el mal. En muchos casos, las villanas son igual de bellas y seductoras que las heroínas, pero manifiestan conductas agresivas.

Con este breve planteamiento, aunado al patrón de violencia que siempre se hace presente en las series de aventuras, se hace nula la posibilidad de diálogo y negociación crítica para la resolución de los problemas derivados, el vencer al contrincante significa destruirlo, los malvados siempre inician el conflicto y son incapaces de hacer algo bueno, los héroes, que son los vencedores, siempre se defienden del ataque y son incapaces de hacer algo malo.

A todo ello se integran, además, los valores transmitidos en la trama de dichas series, como el racismo, el sexismo y la agresión para justificar el bien y la justicia.

Esta tercera sesión, “Los héroes y las heroínas”, es un tema que se considera de gran relevancia debido a que estos personajes son admirados por sus cualidades y valores, por lo que representan un modelo importante para los niños y analizarlos puede favorecer la capacidad para elegir o rechazar los patrones de conducta al combinar la imitación con la reflexión.

Este análisis implica, a su vez, no sólo reconocer la importancia que tienen los héroes y heroínas como modelos de conducta, sino también comparar los hechos, actos y problemas presentados en la televisión con aquellos surgidos en la vida real. Este propósito implica que el niño deba tener la capacidad de observar tanto a las demás personas como a sí mismo, enfrentar sus propios prejuicios, inclinaciones, estereotipos o tendencias egocéntricas, establecer el diálogo con sus compañeros para conocer y considerar otras opiniones y visiones, entre otras.

En esta sesión se llevará a cabo la creación colectiva de una historia (en realidad serán varias, según el dinamismo de la coordinación), en la cual los niños participarán para resolver con imaginación y creatividad las situaciones que el coordinador les plantee, recurriendo a “los poderes” de sus héroes y heroínas.

CONTEXTUALIZACIÓN

LOS HÉROES.

Los héroes son personajes masculinos de las historias que siempre logran establecer la justicia, el orden y la verdad, derrotando a los “malos” gracias a una serie de características que poseen –y que los malos no tienen– como: fortaleza, inteligencia, audacia y destreza.

Gracias a estas cualidades, a los héroes les está permitido destruir a los malos, cuestión que no es tan difícil de comprender, porque los “malos”, en contraposición con los héroes, poseen muchísimos defectos, de modo que la relación entre ellos es bastante disparaja: los héroes tienen todo para ganar y los oponentes todo para perder.

LAS HEROÍNAS.

Éstas son también los personajes catalogados como “buenos” y “justicieros” que presentan características similares a las de los héroes, pero por pertenecer al sexo femenino poseen otras, como son la belleza, bondad, temura, delicadeza y fortaleza (en menor grado que los héroes).

Además, es importante mencionar que el número de heroínas que existe en las historias es mucho menor al de los héroes.

Por otra parte, en cuanto a las características comunes que poseen con respecto a los héroes, podemos mencionar que también resultan siempre triunfadoras y son capaces de destruir a los villanos, porque tienen todo para ganar y a los malos normalmente algo les falla al final.

ACTIVIDAD 1. LOS SUPER HÉROES



Propósito. Los niños identificarán las características, cualidades, valores y actitudes de los héroes y heroínas de la televisión.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Dibujos, recortes o póster de héroes y heroínas de televisión.

Hojas de papel.

Lápices y/o plumas.

Pizarrón y gises.



Organización del grupo: se trabajarán por parejas o equipos, según sus preferencias por un héroe o heroína y, después, el grupo formará un círculo.

Desarrollo de la actividad

- Los niños mencionarán el nombre de su héroe o heroína favorito de la televisión. El coordinador escribirá en el pizarrón una lista de los niños y los héroes que mencionaron. Se integrarán parejas o equipos, de acuerdo con las preferencias de los niños por un personaje en específico.
- Una vez agrupados, los niños mostrarán sus dibujos, recortes o póster y cada uno explicará por qué es su personaje favorito.
- Los niños harán un listado de las cualidades físicas, intelectuales, morales y sobrenaturales de su héroe o heroína.
- Una vez que cada equipo haya concluido, se presentarán las conclusiones al resto del grupo y se tratará de detectar las características comunes de dichos personajes.
- Después, todos los niños formarán un círculo y el coordinador empezará a contar una historia que los niños deberán continuar, narrando y actuando los personajes, hechos y escenarios relacionados con sus héroes y heroínas.

- El coordinador hará la representación del malhechor y servirá como punto de enlace para la historia, ya que ante cada propuesta de los niños para vencerlo, él generará y actuará un nuevo contratiempo y orientará para que se cierre la historia.
- Con base en lo anterior, y considerando a los héroes y heroínas seleccionados, el coordinador pedirá a los niños que se formen nuevamente por equipos y traten de definir:
 - a. Las fortalezas de sus héroes o heroínas.
 - b. Las debilidades de sus héroes o heroínas.
 - c. Las actitudes y valores que presentan.
 - d. Las fortalezas de sus enemigos.
 - e. Las debilidades de sus enemigos.
 - f. Las actitudes y los valores que presentan.
 - g. Las diferencias entre las características de los héroes o heroínas y sus enemigos.
 - h. Las habilidades y poderes de los héroes o heroínas que pudieron mejorar al participar en las historias del grupo y si se divirtieron más al crear la historia o al verla en televisión.
 - i. Las razones por las que sus héroes o heroínas siempre ganan.

Nota: para la siguiente actividad, el coordinador pedirá a los padres de familia que redacten una historia o anécdota de la vida real que ellos consideren un buen ejemplo o modelo de conducta para sus hijos. La extensión del escrito será de una cuartilla y se lo entregarán a sus hijos en un sobre cerrado con la finalidad de que éstos no conozcan el contenido hasta el desarrollo de la actividad. En caso de que los padres de familia no pudieran participar en este ejercicio, el coordinador podrá recurrir a un familiar adulto cercano al niño, o bien, redactar él mismo las anécdotas.

ACTIVIDAD 2. ¿CONOCEMOS A ALGÚN HÉROE O HEROÍNA?



Propósito. Los niños analizarán la importancia que tienen los héroes y heroínas como modelos de conducta a través de la comparación entre actos y hechos reales y los que se presentan en los programas de la televisión.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Historias o anécdotas redactadas por los padres de familia o el coordinador.



Organización del grupo: el grupo formará un círculo.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador iniciará la sesión con las siguientes preguntas:
 - ¿Es posible encontrar las características, valores y actitudes de los héroes y heroínas en la vida real?
 - ¿Pueden acompañar sus respuestas con un ejemplo?
- El coordinador pedirá a los niños que abran sus sobres y lean las historias. Si son muchos niños el coordinador elegirá algunos sobres y los que no sean leídos pueden ser trabajados como tarea. Al terminar de leer cada historia, los niños tendrán que decir qué cualidades, valores y actitudes observan en los personajes.
- Para concluir, el coordinador hará las siguientes preguntas:
 - ¿Existen los héroes y las heroínas?
 - ¿Conocemos a alguno en persona?
 - ¿Cuáles de las características de sus héroes o heroínas pueden encontrarse en la vida real? ¿cuáles no?
 - ¿Qué cualidades, actitudes y valores debemos aprender de ellos?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

- Sería muy interesante que el coordinador incluyera en esta reflexión el caso del actor Christopher Reeve, quién representó al personaje de *Superman* en la década de los ochentas y quedó tetrapléjico en 1995 debido a un accidente a caballo, confinado a una silla de ruedas y fallecido en el año 2004. Su entereza y fuerza para seguir viviendo y luchando por superarse fueron más valiosas que las cualidades que representó al caracterizarse como *Superman*.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Síntesis y evaluación.

El coordinador guiará a los niños a identificar las diferencias entre la ficción de situaciones y problemas que enfrentan sus héroes y heroínas y aquellas surgidas en la vida real.

Se explicará a los niños la idea de que las características presentadas por los héroes y las heroínas de los programas y caricaturas son ficticias, puesto que no pueden ser poseídas por ninguna persona de la vida real. Así mismo, se enfatizará la idea de que tampoco son reales las diferencias y jerarquías señaladas en tales historias entre los hombres (héroes) y las mujeres (heroínas).

Nota: el coordinador explicará a los niños que, en la sesión siguiente, será necesario que procuren ver algún noticiero, programa musical o de *revista*³⁴ para identificar a sus conductores y artistas (nombres, características de su persona, su voz, trato hacia los demás, etcétera).

³⁴ El género televisivo *magazine* o *revista* se caracteriza por presentar información sobre variados tópicos o asuntos, relacionados o no, en segmentos independientes los unos de los otros. Algunos ejemplos de estos programas son *Hoy*, *VidaTV*, *Tempranito*, *Con sello de mujer*, *Nuestra Hora* y *un poco más*, etcétera. Meléndez Crespo, Ana. Antología: Uso pedagógico de la televisión. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, 1999.

SESIÓN 4

LOS CONDUCTORES Y ARTISTAS DE LA TELEVISIÓN



Propósito general:

Los niños identificarán los valores y actitudes explícitos e implícitos en los actores y conductores al representar sus personajes de televisión, analizando en qué medida se constituyen en modelos de comunicación y conducta para los niños.

INTRODUCCIÓN

Los conductores y artistas que se observan en la televisión representan un modelo de conducta y, sobre todo, de comunicación, pues éstos establecen pautas que influyen en el comportamiento de los niños.

Los actores y actrices de las telenovelas, obras de teatro, diversos programas televisivos e, incluso, del cine, son los cantantes o grupos musicales, bailarines, conductores de un noticiario o programa de entretenimiento, maestros de ceremonias de eventos sociales y los modelos de revistas y comerciales publicitarios que se muestran en la pantalla como personas que gozan de amabilidad, simpatía, profesionalismo, seguridad y elegancia, que poseen una autoestima elevada, una personalidad distinguida y gran belleza física, que viven rodeados en un ambiente de *confort*, lujos, vestuarios a la moda, buena posición social y que, además, carecen de problemas personales y familiares.

Todo este sinfín de características positivas es producto de un proceso de selección que se toma en cuenta al momento de decidir lo que se va a mostrar en pantalla, creando, entonces, estereotipos que muchas veces no corresponden con las condiciones en las que vive la mayoría del público o las audiencias receptoras, ya que la representación de este grupo seleccionado en realidad no considera la raza, cultura, política o tradición del niño, joven, ama de casa, padre de familia o anciano mexicanos y, sin embargo, *"la fuerza de un estereotipo, su acogimiento y usó como concepto comunicativo, se mide en relación directa al grado en que éste es percibido por sus oyentes como representación válida de la realidad"* (Aparici: 1996; 83).

Además, estos mismos personajes constituyen un factor importante en la comunicación, pues establecen modas en el lenguaje que muchos niños y adolescentes tienden a imitar, sin tener conciencia de si éstas favorecen o no una comunicación efectiva.

Por ello, se ha sugerido en la siguiente sesión propiciar un ambiente de diálogo, reflexión y trabajo en el que los niños identifiquen las cualidades y los estereotipos fomentados por los conductores y artistas de televisión, analicen el tipo de comunicación que éstos establecen con el público y la manera en que los niños se identifican con ello, ejerciendo el esfuerzo por juzgar el modo de pensar de los medios masivos de comunicación y la manera tan limitada en que pretenden mostrar al mundo y los modos de vida.

Además, tendrán la oportunidad de reconocer que existen otros tipos de arte y artistas que, a pesar de que no son tan famosos por no aparecer tanto tiempo en la televisión, sus actividades y aportaciones son tan o más importantes que los que observamos día con día en la pantalla. Tal es el caso de pintores, escultores, músicos, fotógrafos, escritores, artesanos, etcétera.

CONTEXTUALIZACIÓN

LOS CONDUCTORES.

Estas personas son quienes conducen el desarrollo de los programas, ya sea a través de la presentación de secciones, temas y artistas, o bien, realizando ellos mismos las actividades de un programa, como pueden ser el caso de quienes hacen las preguntas en los programas de concurso, resuelven las dudas en los programas de consulta, entrevistan a los artistas, funcionarios o deportistas invitados, quienes presentan las canciones, etcétera.

Normalmente, los conductores aparecen como personas agradables en su trato y en su manera de vestir y hablar, conocedoras de los temas que se abordan en los programas y, además, como amigos del público. Resulta de primordial importancia su aspecto físico y, por tanto, suelen verse siempre bien arreglados y “a la moda”, con la finalidad de resultar no sólo agradables para el público, sino incluso atractivos.

LOS ARTISTAS.

Son las personas que aparecen como actores, cantantes, bailarines, declamadores, imitadores, modelos, etcétera y, al igual que ocurre con los conductores, generalmente se presentan haciendo gala de belleza, amabilidad, conocimientos y simpatía. Además, aparecen rodeados de un ambiente de *confort* y sin mostrar conflictos personales, sociales, económicos, políticos ni de ningún tipo.

Es importante aclarar que aquí no nos estamos refiriendo a los personajes que muchos de ellos interpretan, sino a los que ellos muestran ante la pantalla como personas.

Cabe señalar que, además de esta clase de artistas, existen otros que, sin aparecer en las pantallas, realizan actividades tan dignas e importantes que “los famosos”, como los pintores, escultores, artesanos, escritores y fotógrafos, entre otros.

ACTIVIDAD 1. LOS CONDUCTORES Y LA COMUNICACIÓN



Propósito. Los niños analizarán el tipo de comunicación que entablan los conductores de televisión.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Pizarrón y gises.

Material para las representaciones: tijeras, pegamento, pelucas, estambres, diferente tipo de ropa y accesorios, zapatos que no usen, cartulinas de colores, etcétera.



Organización del grupo: se trabajarán por parejas y, después, de manera grupal.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador preguntará los niños:
 - ¿Qué es un conductor de televisión?
 - ¿Cuáles conocen?
- El coordinador pedirá a los niños que formen parejas y les indicará que el juego consiste en elegir una de las siguientes opciones para realizar una breve representación:
 - a. Un conductor de un programa musical.
 - b. Un narrador de un programa cultural.
 - c. Un conductor de un programa deportivo.
 - d. Un conductor de un programa de revista.
 - e. Un conductor de un noticiero.
 - f. Un conductor de un programa de concursos.
- Los niños deberán considerar en su representación las características de los conductores y adoptar, preferentemente, las posturas clásicas de éstos. El coordinador tomará fotografías o los grabará con una cámara de video.

□ Al concluir la dinámica, el coordinador guiará a los niños en su proceso de reflexión, solicitándoles que emitan su opinión respecto a los conductores de televisión; para esto, elaborará en el pizarrón dos columnas: en la primera anotará las características positivas y en la otra las negativas. Estas características, más que centrarse en las físicas, deben hacer hincapié en que la función de un conductor es la de favorecer la comunicación o la difusión de la información; es decir, si se dirige claramente y con respeto, si habla mucho o poco, si dice cosas relacionadas con los problemas de la gente, si hace comentarios importantes respecto a lo que dicen sus entrevistados, si distrae con comentarios fuera de lugar, si escucha a los entrevistados, si interrumpe, si se burla, etcétera.

Síntesis y evaluación.

Para finalizar esta actividad, se recomienda hacer énfasis en que todos los conductores y artistas de televisión fomentan entre el público la creación de estereotipos.

ACTIVIDAD 2. LOS ARTISTAS Y LA COMUNICACIÓN



Propósito. Los niños identificarán y analizarán el estilo de comunicación que representan los artistas de la televisión y la empatía que los niños establecen hacia ellos.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Revistas de modas y espectáculos.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se formarán equipos de cinco niños y, después, se trabajará de manera grupal.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador preguntará los niños:
 - > ¿Qué es un artista?
 - > ¿Qué tipo de artistas conocen?
 - > ¿En qué programas aparecen?
- El coordinador pedirá a cada equipo que escoja, de entre las revistas, una noticia o reportaje de algún artista que les sea agradable y otro que no les resulte simpático.
- Después, les pedirá que anoten en una hoja los nombres, las cualidades y los defectos que consideren de ambos artistas, así como las razones por las cuales uno de ellos les resulta simpático y el otro desagradable.
- Para guiar a los niños, el coordinador puede plantear preguntas como:
"x" artista me es agradable o antipático porque:
 - > ¿Imita a "x" artista?
 - > ¿Usa ropa diferente a los (las) demás?
 - > ¿Se peina diferente?
 - > ¿Interpreta canciones alegres, tristes, de contenido conforme a su edad, con ritmo de moda, letras repetitivas y simples?

- ¿Me gusta o no me gusta la manera en la que actúa?
 - ¿Es más o menos atractivo (a) que la mayoría?
 - ¿Es o no es presumido (a)?
 - ¿Es hijo (a) de "x" artista?
 - ¿Tiene bonita o fea voz?
 - ¿Me gusta o no me gusta su manera de bailar?
 - ¿Tiene muchos o pocos discos?
 - ¿Me gusta o no me gusta su manera de actuar?
- Posteriormente, pedirá a los equipos que comenten los resultados de sus análisis con el resto del grupo, con el propósito de comparar las características que hicieron agradables o desagradables a unos y otros artistas.
- Se deberá realizar una reflexión grupal para analizar la importancia de los actores y sus personajes en la comunicación, las modas que establecen y si éstas son favorables para comunicarnos de manera efectiva o no.

Nota: para la siguiente sesión, se pedirá a los niños que escriban una definición de arte y de artista, elaborada con ayuda de sus padres, así como algunos ejemplos.

ACTIVIDAD 3. EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN



Propósito. Los niños identificarán el arte como una dimensión de la comunicación, así como las alternativas que brinda frente a la televisión.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Cartulinas o lienzos.

Pinturas (acuarela o de acrílico).

Trapos para limpiarse las manos.

Plastilina.

Una pieza de música clásica.

Pizarrón y gises.

Grabadora.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, individual.

Desarrollo de la actividad

Los niños formarán un círculo y el coordinador iniciará la actividad con las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el arte?
- ¿Qué manifestaciones artísticas conocen?
- ¿Quiénes son los artistas?
- ¿Qué artistas importantes conocen?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿En qué consiste su labor?
- ¿Dónde llevan a cabo sus actividades?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

- A partir de los comentarios del grupo, el coordinador guiará la reflexión acerca del valor de estos otros artistas y resaltaré que, independientemente de su aparición o no en la televisión, realizan una importante labor.
- Después, los niños, de manera individual, escogerán un tema de su interés y elaborarán un mensaje para comunicar a través de una pintura, escultura, poesía o cuento.
- Cada niño pasará al frente con su trabajo y el grupo deberá opinar sobre cuál fue el mensaje que quiso comunicar; posteriormente, el expositor externará el mensaje que pretendió transmitir.
- Una vez que cada niño haya pasado a exponer sus trabajos, se analizará la diferencia entre lo que quiso comunicar y lo que los otros percibieron, rescatando el valor de la subjetividad y la interpretación como una cualidad, más que una limitante.
- El coordinador elegirá una pieza de música clásica. Propondrá al grupo que se elija entre varias opciones un mensaje que crean sea importante comunicar a la sociedad. Una vez elegido el mensaje, se pedirá a los niños que se pongan en círculo, de pie, y que junto con el coordinador expresen simultáneamente ese mensaje a través de los movimientos corporales y de baile.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Síntesis y evaluación.

Para finalizar esta sesión, es recomendable reiterar a los niños que, la mayoría de las veces, la admiración que surge hacia los artistas de televisión no es producto de sus características reales, sino del ambiente en el que se encuentran y de la manera en la que aparecen ante sus ojos.

Nota: para la siguiente sesión, el coordinador pedirá a los niños que investiguen qué es el género de suspenso y algunas de sus obras literarias destacadas que se hayan adaptado al cine o la televisión.

SESIÓN 5

SUSTOS Y SUSPENSO



Propósito general:

Los niños analizarán el miedo como elemento de los programas de suspenso para captar el interés del televidente, así como su más frecuente asociación con la violencia.

INTRODUCCIÓN

Los programas de terror pertenecen al género de suspenso y ficción que, por sí mismas, poseen un original valor literario y son narraciones que establecen un distanciamiento con la realidad, porque aunque se basan en ella como punto de partida o referencia para iniciar su trama, ésta termina por deformarse y transitar en un mundo fuera de lo cotidiano, pues aparecen fenómenos o sujetos sobrenaturales (seres mutantes, monstruos, muertos vivientes, extraterrestres, psicópatas, muñecos diabólicos, vampiros, fantasmas y animales asesinos) que provocan en el espectador sentimientos de angustia, horror e impotencia.

Y es precisamente este manejo del miedo y el suspenso, aunado con el empleo de efectos técnicos y especiales, lo que hacen atractivos y gustosos a estos programas e, incluso, la producción de cientos de películas cinematográficas. Sin embargo, en la mayoría de las veces, el patrón de violencia se adhiere a estas historias como un elemento imprescindible que, en su ausencia, no generaría el mismo impacto.

Por ello, desde el punto de vista iconográfico, es inevitable observar, de manera explícita e indiscriminada, a un asesino mutilando a sus víctimas, charcos de sangre en las escenas, decapitaciones, explosiones, balazos, violaciones, golpes, castigos brutales, rostros desfigurados, etcétera y todo ello transmitido sin un control en las televisoras, en diferentes horarios y canales sin la menor responsabilidad ética ni educativa y sin una medición precisa de la clasificación de los productos televisivos (A, B y C).

La violencia física, junto con la *violencia verbal* y *simbólica*³⁴, se encuentran impregnadas en una gran variedad de géneros televisivos existente en la mayoría de la programación y, a nuestro parecer, una buena historia de suspenso y terror es aquella

³⁴ La *violencia verbal* se realiza a través de las palabras, discutiendo, alzando el tono de voz, gritando, hiriendo al otro, diciendo cosas desagradables; a veces se realiza por escrito, con calumnias o mentiras. La *violencia simbólica* es más difusa y sutil, pero no menos agresiva. Se realiza aprovechando situaciones o momentos en los que basta con mostrar algo para que su percepción cause conmoción en los que lo perciben. Orozco Gómez, Guillermo. Programa de Educación para los Medios. Guía del televidente para padres de familia, volumen II, 1999, p. 27.

que mantiene el interés del espectador en la trama y no la que recurre a escenas denigrantes.

En esta sesión titulada "Sustos y suspenso", se intentará provocar en los niños el deseo y la necesidad de reflexionar a propósito del miedo como un elemento de interés para el espectador, la diferencia entre las sensaciones experimentadas en un programa de terror y aquellas vividas en una situación real, la violencia como algo necesario en estas narraciones y los motivos por los que gustan o no de verlas, además de reconocer la manera en la que ellos resuelven los problemas o diferencias con sus demás compañeros sin la necesidad de recurrir a la agresión.

Esta sesión hace especial énfasis en la capacidad del coordinador del taller por incitar a la consideración de los niños sobre este tema, a través de la elaboración de preguntas de inicio, seguimiento y recapitulación que reflejen la actitud de sospecha, duda y curiosidad de sus alumnos, que clarifiquen ideas y que planteen, a su vez, nuevas interrogantes.

CONTEXTUALIZACIÓN

LOS PROGRAMAS DE SUSPENSO.

Los programas de suspenso son aquellos en los que, a través de diferentes acciones, sonidos o imágenes, se busca provocar temor o intriga entre el público y mantenerlo en tensión.

Además de seguir la misma estructura del cuento, es decir: planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace, los programas de suspenso tienen como característica principal el empleo de diferentes efectos técnicos (música que provoca escalofríos, sonidos fuertes, bruscos e intempestivos, escenas en las que sólo se puede ver una parte de lo que sucede, como unos zapatos caminando, una mano que abre una cerradura, etcétera), los cuales aparecen, casi siempre, en la parte climática de la historia.

ACTIVIDAD 1. INVENTEMOS UNA HISTORIA DE SUSPENSO



Propósito. Los niños identificarán los elementos y características de un programa de suspenso e inventarán y representarán una historia propia.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Diversos objetos para producir sonidos.

Hojas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: el grupo formará un círculo en donde los niños serán colocados según su facilidad de expresión verbal, de tal manera que los más expresivos queden intercalados. Después, se trabajará por parejas.

Desarrollo de la actividad

- Una vez que el grupo ha formado un círculo, el coordinador planteará una situación de terror en la que aparecerá un personaje principal que dará continuidad a la historia.
- Se conjuntará el relato de la historia con la generación de sonidos a través de diversos objetos y se describirá con emotividad el escenario de las acciones.
- Cada niño deberá generar nuevas situaciones para el personaje y valerse de objetos o sonidos propios para crear tensión entre sus compañeros. Deben actuar su historia, levantarse de su lugar, alzar la voz y adoptar las poses que acompañen la idea que expresan.
- El coordinador les facilitará la forma de "enlazar" o dar continuidad a la historia, hasta que él mismo ponga fin a la narración con un acto inesperado.
- Al concluir la historia, el coordinador pedirá a los niños que traten de identificar los elementos y las características de sus propias historias y aquellas transmitidas por televisión.

- Después, en parejas elegirán un programa de suspenso que a ambos les guste y tratarán de definir:
 - a. El nombre del programa.
 - b. Las características de los personajes.
 - c. El planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace de la historia.
 - d. Los efectos especiales empleados.
 - Una vez que cada pareja ha expuesto su trabajo, el coordinador pedirá que vuelvan a formar un círculo.
 - Se analizará cómo el miedo es un elemento de interés para el espectador, a través de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué sensaciones nos produce el suspenso?
 - ¿Qué es el miedo?
 - ¿Les agradan las películas de suspenso? ¿por qué?
 - ¿Se relaciona el miedo con la violencia? ¿qué ejemplos pueden aportar?
 - ¿Creen que la violencia es un elemento necesario en las historias de suspenso?
 - En la vida real, ¿qué situaciones les han provocado temor, miedo o suspenso?
 - ¿Cuál es la diferencia entre las sensaciones que vivieron en las situaciones reales y las que experimentan ante un programa de suspenso?
- Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Síntesis y evaluación.

El coordinador hará énfasis en el valor del suspenso como categoría literaria y cinematográfica, el análisis del miedo y la violencia en estos programas, lo que sienten cuando los ven y los motivos por los que les agradan o desagradan estos tipos de programas.

SESIÓN 6

¡ESTO ES DE TELENOVELA!



Propósito general:

Los niños analizarán los mensajes, recursos e intenciones que manejan las telenovelas, así como el uso de los estereotipos y su influencia en la conducta de las personas.

INTRODUCCIÓN

La telenovela, vista como un género melodramático, es un recurso literario que se apoya en el uso –y a veces hasta en el abuso– de algunas herramientas, como, por ejemplo, los finales felices, la clasificación absolutista entre los “buenos” y los “malos”, entre los ricos y pobres, la generalización y estereotipación de conductas de ciertos grupos humanos, según su raza, sexo o nacionalidad, el uso de la espectacularidad y el ensalce de las dificultades de los protagonistas, el uso de lo absurdo e improbable para impactar a su público, el énfasis en lo sentimental, el empleo frecuente de la comicidad, etcétera.

Además de que la telenovela ofrece a su audiencia reflejar la cotidianeidad para que se vea identificada, o bien, aligerar las presiones psicológicas, económicas y socio–culturales al presentarse como una válvula de escape para descansar de la realidad que envuelve sus vidas, también se caracteriza por cubrir los vacíos afectivos y, al mismo tiempo, por desensibilizarlos ante las situaciones negativas.

“¡Esto es de telenovela!” es la siguiente sesión de este taller en la que se ha pensado trabajar con los niños la capacidad crítica del análisis a propósito de las tramas y, sobre todo, de los mensajes transmitidos por las telenovelas. En la sesión se intenta que los niños identifiquen a sus personajes catalogados como “buenos” y “malos”, la manera en la que éstos describen al mundo, la importancia de los valores y sentimientos y las situaciones conflictivas de la vida real. Por ello, es necesario que el niño sepa que se pueden aprender o imitar comportamientos, que las problemáticas de las personas en la vida real no están aisladas de las condiciones económicas y sociales en las que se encuentran inmersos y que los seres humanos no podemos abolutizarnos como “buenos” o “malos”.

CONTEXTUALIZACIÓN

LAS TELENOVELAS.

Las telenovelas son historias supuestamente basadas en la vida real que poseen determinadas características:

1. Se encuentran divididas en capítulos que, en su mayoría, terminan en una situación de suspenso o expectativa, a fin de motivar en el público el interés por continuar observándolas.
2. Poseen la misma estructura que cualquier historia, es decir: planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace, aunque en cada capítulo se procura incluir un pequeño clímax sin desenlace, por las razones expresadas en el punto anterior.
3. Normalmente giran en torno a una mujer o a una pareja (protagonistas) y a los problemas que enfrentan para llevar a cabo satisfactoriamente una relación amorosa; por lo tanto, están dirigidas a incidir en los sentimientos de los espectadores. Aunque también las hay sobre la vida de personajes-héroes y cómo éstos influyeron en la historia de un país.
4. El contexto en el que se desarrollan excluye, generalmente, las problemáticas sociales y se encierra en la relación que la o los protagonistas tienen con las personas más allegadas a ellos.
5. Exalta valores determinados, los cuales no siempre corresponden a la realidad, tales como la bondad y la misión de las mujeres, la fortaleza y audacia de los hombres, la sabiduría de los ancianos, etcétera.
6. Los personajes principales que intervienen en ellas pueden clasificarse en:
 - a. Protagonista (s): el personaje, la mujer o la pareja en torno a los cuales gira la historia.
 - b. Ayudantes: las personas que apoyan a los protagonistas para lograr su objetivo.
 - c. Oponentes: son las personas que tratan de evitar que los protagonistas alcancen su objetivo.

ACTIVIDAD 1. ANALICEMOS UNA TELENOVELA



Propósito. Los niños identificarán las características de los personajes de las telenovelas, así como los valores que se enfatizan en la trama.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Hojas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se formarán parejas o equipos, según sus preferencias por una telenovela y, después, se trabajará de manera grupal.

Desarrollo de la actividad

- Los niños mencionarán el nombre de su telenovela favorita y el coordinador escribirá en el pizarrón una lista de los niños y las telenovelas que dijeron. Se integrarán parejas o equipos, de acuerdo con las preferencias de los niños por una telenovela en específico.
- Una vez agrupados, cada pareja o equipo deberá dialogar entre sí y anotar en hojas blancas:
 - a. La historia central en torno a la cual gira la telenovela.
 - b. Características principales de los protagonistas.
 - c. Características principales de los ayudantes.
 - d. Características principales de los oponentes.
- Un representante de cada pareja o equipo leerá su hoja al resto del grupo. Cuando terminen todos de exponer, el coordinador promoverá que los niños expresen los sentimientos que experimentan al observarlas, así como los valores que consideran son exaltados en la misma.
- El coordinador se apoyará de las siguientes preguntas:

- ¿Qué tienen estas telenovelas en común?
- ¿Cuáles son las situaciones o problemas con los que se enfrentan los personajes?
- ¿Cómo resuelven esos problemas?
- ¿Cuáles son las actitudes y valores que tienen los personajes para enfrentar esos problemas?
- ¿Cuáles son las características del contexto económico, social y cultural de los personajes?
- ¿Cómo influye el contexto en la conducta de los personajes?
- ¿Consideran que las actitudes y los valores de las telenovelas son positivos y aportan un mensaje constructivo a los espectadores?
- ¿Consideran que en las telenovelas se transmiten prejuicios o estereotipos sociales? ¿cuáles?
- ¿En la vida real han visto o vivido situaciones similares a las que viven los protagonistas de la telenovela?
- ¿Cómo las resolvieron ustedes o las personas que los rodean?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

ACTIVIDAD 2. JUGUEMOS A SER GUIONISTAS



Propósito. Los niños inventarán una historia de telenovela con base en las características básicas de este género.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se formarán equipos de cinco niños.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador pedirá a cada equipo que invente una pequeña historia en la que el tema central se refiera a algún problema comunitario o alguna dificultad relacionada directamente con ellos, enfatizando que el objetivo es transmitir un mensaje positivo sobre un problema social.
- De acuerdo con el análisis de la telenovela, los niños definirán los siguientes elementos:
 - e. Los protagonistas.
 - f. Los ayudantes.
 - g. Los oponentes.
- A partir de la historia, tratarán de escribir lo que pasaría en algún capítulo de la misma, procurando que termine, como ocurre en las telenovelas, en una situación de expectativa para motivar a su "público" y que éste desee ver la continuación. El coordinador deberá tener presente que, por la edad de los niños, probablemente éstos no desarrollen historias de completa elaboración, pero lo importante es ayudarlos a crear sus mensajes, así como a motivar su creatividad y capacidad de expresión.
- Posteriormente, los equipos expondrán sus trabajos ante el grupo.

□ Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Síntesis y evaluación.

Se recomienda reiterar a los niños la idea de que, en la vida real, las problemáticas de las personas no están aisladas del entorno social y económico en el que se desenvuelven.

Además, se les pedirá que comparen las telenovelas que han visto, entre ellas la analizada, con las historias del grupo y determinen las que les gustan más y su razón.

También es importante motivar a los niños para que reflexionen sobre las similitudes y diferencias existentes entre los personajes de las telenovelas y las personas mayores con quienes ellos conviven diariamente. Lo esencial es que los niños identifiquen las situaciones, los problemas, los contextos, las actitudes y valores, los mensajes, los estereotipos o prejuicios que se manejan en las telenovelas.

Nota: el coordinador pedirá a los niños que, para la siguiente sesión, lleven al aula un artículo o libro relacionado con un tema que resulte de gran interés para ellos, como los animales, las plantas, los deportes, etcétera.

SESIÓN 7

DOCUMENTARNOS ES DIVERTIDO CON LOS DOCUMENTALES



Propósito general:

Los niños analizarán el valor informativo de los documentales y los rescatarán como una opción televisiva constructiva de recreación y cultura.

INTRODUCCIÓN

El documental es un género educativo del cual se desprenden, principalmente, programas de divulgación científica, tecnológica, comercial, cultural, política, de salud y medio ambiente, los cuales tienen la finalidad de brindar información, orientación, prevención, ideas y temas abordados con profundidad para propiciar la reflexión del televidente con respecto a su entorno.

El documental, además, puede constituir una valiosa herramienta dentro de los procesos de educación formal y no formal al pretender fomentar en los niños y jóvenes el interés por la investigación y el desempeño a futuro en diversos campos del conocimiento.

Para lograr su objetivo de enseñar a pensar, el documental debe poseer argumentos sólidos y referencias pedagógicas que desarrollen en el público espectador habilidades de razonamiento, pues, de lo contrario, tenderá solamente a arrojar grandes cantidades de información.

“Documentarnos es divertido con los documentales” es una sesión que pretende acercar al niño a este género educativo para rescatarlo de su falsa concepción de *poco divertido* y *muy aburrido* y revalorizarlo como una alternativa constructiva que se puede encontrar dentro de la oferta televisiva.

CONTEXTUALIZACIÓN

EL DOCUMENTAL.

Generalmente, a los programas documentales se les concibe como un medio de formación y educación que operan con base en la investigación, abundancia y profundidad de una gran variedad de temas, como son la historia, geografía, ciencia y tecnología, naturaleza, sociedad, arte, cine y deporte, entre otros.

Muchos documentales recurren al uso de la voz en *off* o en conductores y presentadores para relatar el contenido que albergan. También utilizan un gran acervo iconográfico (entrevistas, fotografías, ilustraciones, retratos, pinturas, imágenes en movimiento, mapas, maquetas) y sonoro (audiocintas, conversaciones, discursos, testimonios) que se exponen al tiempo que se narra, razón por la cual tienden a complementar la información transmitida y se les confiere un carácter objetivo y creíble.

ACTIVIDAD 1. ¡HOLA DOCUMENTAL!



Propósito. Los niños identificarán los elementos básicos que caracterizan al documental, así como su importancia en la investigación y divulgación de información.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Video de un documental infantil grabado en formato VHS.

Televisor.

Videocasetera.



Organización del grupo: el grupo formará un círculo.

Desarrollo de la actividad

El coordinador iniciará la sesión preguntando:

- ¿Qué es un programa documental?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Qué temas trata?
- ¿Qué documentales son los que más les gustan?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

El coordinador elegirá previamente un documental infantil relacionado con un tema de interés para los niños. A estas alturas del taller ya conoce a los niños y sabe sus preferencias. El documental puede ser grabado de programas educativos, culturales o de entretenimiento dirigidos a niños como, por ejemplo, *Bizbirije*, *El mundo de Beakman*, *Plaza Sésamo*, etcétera.

Al terminar de ver el documental el coordinador preguntará lo siguiente:

- ¿Cuál fue el tema?
- ¿Qué aspectos aprendimos sobre el tema que antes desconocíamos?
- ¿Han tenido alguna experiencia relacionada con el tema?
- ¿Qué les pareció más interesante?
- ¿Qué fue lo que no les gustó?

➤ ¿Sobre qué les hubiera gustado que hablara más el documental?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Sobre los aspectos que les hubiera gustado hablar más el tema, los niños realizarán en casa una breve investigación con ayuda de sus padres, consultando libros, revistas, periódicos o información en Internet.

ACTIVIDAD 2. NUESTRO PROPIO GUIÓN DOCUMENTAL



Propósito. Los niños elaborarán un guión para documental con base en los elementos básicos que lo caracterizan.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Pizarrón y gises.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Cámara fotográfica o de video.

Material para ilustrar el documental: plumones, crayolas o lápices de colores, pegamento, cinta adhesiva, plastilina, hojas de colores, diferentes tipos de papel, palitos de madera, muñecos, titeres, etcétera.



Organización del grupo: se formarán cinco equipos.

Desarrollo de la actividad

- A partir de los libros, revistas o artículos que se les pidió en la sesión anterior, los niños realizarán una lluvia de ideas para proponer cinco temas que les parezcan interesantes. El coordinador escribirá los temas en el pizarrón y en papeles para sortearlos entre los cinco equipos.
- Una vez que los niños tienen su tema, deberán elaborar un plan para realizar su documental que incluya las siguientes características:
 - a. Tema.
 - b. Nombre de los integrantes.
 - c. Los aspectos que les gustaría conocer del tema.
 - d. La manera en la que buscarán la información.
 - e. Definir las tareas individuales
 - f. La manera en la que se va a organizar la información.
 - g. La manera en la que se va a integrar la información.

h. La manera en la que se va a ilustrar la información (dibujos, maquetas en plastilina, una obra teatral, guiñol, etcétera).

- Los niños deberán redactar una cuartilla como máximo acerca del tema que les tocó desarrollar y agregar material o recursos que permitan ilustrarlo.
- Cada equipo presentará su documental mientras que el coordinador tomará fotografías o los grabará con una cámara de video.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Nota: el coordinador pedirá a los niños que, como tarea para la siguiente sesión, observen el comercial de un producto o servicio y anoten en una hoja:

- a. Nombre del comercial.
- b. Producto que se anuncia.
- c. Características del producto: tamaño, olor, sabor, utilidad, precio, etcétera.
- d. Escenas narradas del comercial.
- e. Colores y figuras que se utilizan.
- f. Algunas frases del comercial que más llamaron la atención. Estas frases las anotarán en una tarjeta sin escribir el producto del que se trata. Al reverso de las tarjetas los niños deberán escribir sus nombres.

SESIÓN 8

LOS COMERCIALES DE LA TELEVISIÓN Y NUESTRAS ELECCIONES



Propósito general:

Los niños analizarán los mensajes, recursos, relaciones y estereotipos que maneja la publicidad a través de los comerciales televisivos y su influencia en la conducta y las elecciones de las personas.

INTRODUCCIÓN

En muchos países de América Latina la televisión comercial es una empresa cualquiera que, para su subsistencia, debe generar y obtener ganancias, y una de las principales estrategias para garantizar esta permanencia es la venta de espacios publicitarios.

De esta manera, los anunciantes compran breves intervalos de tiempo para dar a conocer sus productos o servicios, sabiendo que la televisión, como medio masivo de comunicación, alcanza extensos puntos de recepción. Estos espacios se venden a los anunciantes, según el perfil de las audiencias estratificadas y los horarios y días de transmisiones. Sin embargo, lo que importa y preocupa no es que la televisión difunda comerciales, sino, más bien, el tipo y la cantidad de éstos.

Los comerciales se caracterizan por contener imágenes, significaciones, ideas, discursos, estereotipos, argumentos, estándares de belleza e, incluso, mentiras³⁵ relacionadas con el producto o servicio para lograr el mayor efecto persuasivo en el público, al influir o determinar opiniones, decisiones, necesidades y conductas.

En esta sesión, “Los comerciales de la televisión y nuestras elecciones” se pretende colaborar en el desarrollo del pensamiento crítico al fomentar que los niños analicen el contenido y la ideología de los comerciales, los cuales deberán ser sujetos al cuestionamiento, la reflexión y el diálogo.

El proceso de enseñanza–aprendizaje que resulte del trabajo llevado a cabo en esta sesión debe centrar sus esfuerzos en la identificación de los recursos empleados en los comerciales y la manera en la que los estereotipos organizan y definen nuestra visión del mundo.

³⁵ Entendiendo por *mentira* a dar voluntariamente a un interlocutor una visión de la realidad, diferente de la que uno mismo tiene por verdadera. La mentira tiene como propósito modificar las opiniones y conductas del interlocutor, utilizando la manipulación de signos y no de fuerzas. Durandin, Guy. La mentira en la propaganda y en la publicidad, p. 19 y 25.

Los niños identificarán que los comerciales son un instrumento publicitario para influir en la conducta y que, si bien dan a conocer en ocasiones productos o servicios útiles, otras veces crean falsas necesidades. También es importante que identifiquen las características de los productos y servicios que son reales de las que no lo son.

El papel del coordinador consistirá en propiciar un espacio para problematizar y “desnaturalizar” las representaciones de los cortos publicitarios y lograr que sus alumnos sean capaces de enfrentarse a ellos mediante el ejercicio de la lectura crítica.

Este tipo de ejercicio contribuirá a que los niños tengan la oportunidad de relacionar sus conocimientos adquiridos con las experiencias propias de la vida diaria, de “leer a contrapelo” los mensajes de un documento audiovisual y decidir qué valores aceptar o sugerir que enriquezcan su autonomía crítica.

CONTEXTUALIZACIÓN

LOS COMERCIALES.

Los comerciales son los pequeños “cortos” que se presentan intercalados en los programas de radio y televisión, con el propósito de anunciar determinados productos para que el público los adquiera, esto es, que su objetivo es vender. En general, los comerciales poseen las siguientes características:

1. Presentan los productos como superiores a otros del mismo tipo, señalando sus características para que sean vistos como excelentes.
2. Acompañan a los productos con imágenes o personas atractivas y, con ello, establecen una relación que no necesariamente existe entre lo “bonito” y los productos anunciados.
3. Muestran los productos como centros de situaciones y ambientes agradables (fiestas, romances, aventuras, etcétera), haciéndolos parecer como productores de dichas situaciones.
4. Nunca presentan los defectos de los productos, como si éstos fueran perfectos.
5. Recurren al uso de la música, efectos técnicos especiales y colores llamativos para resaltar las cualidades del producto y promover su adquisición por parte del público.

Puede afirmarse que los comerciales son la forma de promoción de ventas que mayor incidencia tiene en la programación de estaciones de radio y televisión, pues es a partir de ellos como se determinan muchas veces un horario específico para los programas y el tiempo y tipo de contenidos que se presentan.

ACTIVIDAD 1. ¿PARA QUÉ SIRVEN LOS COMERCIALES?



Propósito. Los niños realizarán algunas parodias de comerciales después de haber identificado la función que éstos desempeñan como instrumentos publicitarios para la venta de productos o servicios.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Cámara fotográfica o de video.

Material para elaborar la parodia del comercial: plumones, crayolas o lápices de colores, hojas de colores, diferentes tipos de papel, pegamento, cinta adhesiva, estambre, pelucas, cojines, papel celofán, cajas vacías, botes, envases y etiquetas).



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, por equipos de cinco personas.

Desarrollo de la actividad

Los niños formarán un círculo y responderán una serie de cuestiones que el coordinador propondrá:

- ¿Qué son los comerciales?
- ¿Para qué sirven los comerciales?
- ¿Cuál es el valor de un comercial?
- ¿Qué tipo de comerciales les gustan? ¿por qué?
- ¿Qué tipo de comerciales les disgustan? ¿por qué?
- ¿Cuáles son los comerciales que han influido en ustedes para tomar una decisión – comprar, comer o jugar algo–?
- ¿Les ha pasado a ustedes o a alguien de su familia que alguna vez se compró algún producto que en los comerciales era maravilloso y en la realidad no resultó así?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

- Los niños se integrarán en equipos de cinco personas y elaborarán una parodia de algún comercial, exaltando el engaño en que muchas veces cae el consumidor.
- Cada equipo elaborará el guión, el vestuario, la escenografía, la presentación del producto o servicio, etcétera.
- Mientras cada equipo representa su parodia al resto del grupo, el coordinador tomará fotografías o los grabará con una cámara de video.

ACTIVIDAD 2. ¿QUÉ NOS ENSEÑAN LOS COMERCIALES?



Propósito. Los niños identificarán las frases o los *slogan* de los comerciales que se transmiten por televisión como una estrategia de venta.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Pizarrón y gises.

Cinta adhesiva.

Tarea encargada la sesión anterior.



Organización del grupo: los niños formarán un círculo.

Desarrollo de la actividad

- Los niños deberán llevar la tarea encargada la sesión anterior y sus tarjetas. El coordinador pedirá a los niños que formen un círculo, se sienten y que pongan las tarjetas en el suelo.
- Cada niño escogerá al azar una tarjeta, leerá en voz alta la frase o frases que están escritas en ella y deberá adivinar de qué comercial se trata o de qué producto se imagina que se trata.
- El coordinador pegará las tarjetas en el pizarrón y a un lado de ella anotará la respuesta del niño.
- Al final se comparará si coinciden o no las respuestas de los niños con el producto, recurriendo a las tareas escritas.
- El coordinador planteará las siguientes preguntas:
 - ¿En qué casos relacionamos correctamente las frases y el producto? ¿por qué?
 - ¿En qué casos nos equivocamos? ¿por qué?
 - ¿Encuentran alguna relación entre las frases y los productos respectivos?
 - ¿Tienen algo en común las frases de los comerciales?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

ACTIVIDAD 3. ¿QUÉ ME OFRECES, COMERCIAL?



Propósito. Los niños identificarán la manera en la que un producto o servicio intenta otorgar cualidades a las personas con el fin de satisfacer ciertas necesidades.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Televisor.

Videocasetera.

Cinco comerciales grabados en un video formato VHS.

Ejemplares de la *Revista del Consumidor*.

Cinta adhesiva.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, por parejas.

Desarrollo de la actividad

- Los niños verán cinco comerciales que han sido seleccionados y grabados previamente para el ejercicio. Se sugiere que el coordinador seleccione comerciales que se dirijan a diversos públicos y que, por lo tanto, varíen en su forma y contenido. De esta manera, puede incluirse el comercial de algún juguete o golosina para niños; algún producto para adolescentes, como una bebida refrescante, un parque de diversiones, videojuegos, etcétera; cualquier producto de belleza, calzado, ropa de moda o accesorios para dama; productos para el hogar que interesen a las amas de casa; y, por último, ropa deportiva, carros, lociones o bebidas alcohólicas para caballeros.
- Al término de cada comercial se hará una pausa para analizar el mensaje de cada uno.

Se plantearán ciertas preguntas:

- ¿Los productos se relacionan con un valor: el amor, la confianza, la belleza, el éxito, el dinero, etcétera?
- ¿Ustedes creen que un producto o servicio puede darle ese valor a las personas? ¿por qué?
- ¿Alguna vez les pasó que querían un producto por la sensación que les causó el comercial y, después de adquirirlo, no sintieron nada?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

En esta reflexión grupal, el coordinador deberá enfatizar en el deber del consumidor de verificar las cualidades del producto para adquirirlo. Se puede analizar, por ejemplo, la *Revista del Consumidor*, poniendo un ejemplo significativo para los niños, como juguetes, golosinas o útiles escolares.

Para concluir, los niños se pegarán en la espalda una hoja en blanco donde cada compañero escribirá una cualidad de éste, por ejemplo, amistoso, simpático, inteligente, etcétera. En un segundo momento se formarán parejas, un compañero tendrá que hacer un comercial para anunciar las cualidades del otro y lo importante que es contar con él en el grupo.

ACTIVIDAD 4. LOS ESTEREOTIPOS DE LOS COMERCIALES



Propósito. Los niños analizarán el carácter tendencioso de los comerciales y su influencia en la conducta de las personas.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Los cinco comerciales grabados en formato VHS de la actividad anterior.
Hojas rayadas de papel.
Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se formarán equipos de tres niños.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador pedirá a cada equipo que elijan uno de los cinco comerciales que vieron la actividad anterior. No importa que un mismo comercial sea seleccionado por dos o más equipos.
- Los equipos dividirán una hoja de papel en tres columnas: las dos primeras se titularán "Versión original" y en éstas se colocarán, por un lado, los artículos, cantidades, preposiciones o conjunciones que sirvan como elementos clave para narrar el comercial y, por otro lado, los modelos o personajes que aparecen, sus cualidades físicas y las acciones (verbos) que realizan. La última columna se llamará "Sustituciones". A continuación se demostrará un ejemplo (Aparici: 1996; 97):

Versión original		Sustituciones
Una	Mujer blanca delgada joven rubia	
	cocina y sirve comida	
en	un restaurante	
y	observa	
con	deseo	
a un	Hombre blanco joven musculoso atractivo	
que	la hace retroceder	
mientras	sonríe	
y	se coloca	
unos	pantalones de mezclilla fríos	
con	placer	
y	se marcha	
en una	motocicleta	
mientras	ella lo mira	
con	tristeza	
dos	Hombres mayores	
	miran	
con	horror	
una	Mujer mayor	
	mira	
con	placer	

Una vez que cada equipo construyó su cuadro, el coordinador los invitará a cambiar y sustituir los diversos elementos anotados en las columnas al mismo tiempo que van discutiendo e imaginando los resultados. El coordinador guiará a los equipos con preguntas como:

- ¿Qué ocurriría si los modelos del comercial fueran de otra raza o color de piel?
- ¿En qué cambiaría el mensaje si la mujer del comercial fuera obesa y fea?
- ¿Qué consecuencias traerían si el hombre del comercial fuera anciano?
- ¿Qué pasaría si los modelos invirtieran los papeles?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Al terminar, un representante de cada equipo expondrá al resto del grupo los cambios que inventaron y las repercusiones en el mensaje de su comercial.

Al finalizar, el coordinador planteará al grupo los problemas de valores y conductas que haya percibido en los comerciales con preguntas como:

- ¿Es aceptable que los hombres guapos se comporten de una manera agresiva, pero no lo es si son gordos y viejos?
- ¿La belleza es poder?
- ¿Debería de ser así?
- ¿Se vería mal que un hombre negro actúe de la misma manera que uno de piel blanca? ¿por qué?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Nota: el coordinador mencionará a los niños que, para la siguiente sesión, es necesario recopilar en el salón de clases todos los trabajos realizados a lo largo del taller, por lo que pedirá llevar aquellos trabajos que hayan guardado en casa.

SESIÓN 9

¡MANOS A LA OBRA!

EVALUACIÓN DEL TALLER Y PREPARATIVOS PARA LA
PRESENTACIÓN A LOS PADRES DE FAMILIA



Propósito general:

Los niños valorarán los aprendizajes obtenidos con su participación en el taller.

INTRODUCCIÓN

Esta novena sesión pretende satisfacer dos propósitos principales que se consideran culminantes para el cierre de esta experiencia educativa.

El primero de ellos es brindar la oportunidad a los niños, al coordinador y a los propios autores y colaboradores de este taller de formarse un posible diagnóstico con respecto a los resultados obtenidos. Este panorama puede construirse con base en una evaluación que realizarán los alumnos, a través del diálogo que establecerán con el coordinador y el llenado de un cuestionario, elaborado con preguntas abiertas y de opción múltiple.

Con ello, se expondrán las opiniones de los niños a propósito del taller; de las sesiones y actividades que realizaron de manera individual, en equipos y grupales; las tareas que llevaron a cabo en casa con la ayuda de los padres de familia; el papel que desempeñó el coordinador; la utilidad para ver, leer, escuchar y analizar los mensajes del medio televisivo; las experiencias que obtuvieron y las que pudieron compartir con otras personas y la adquisición de nuevas habilidades que repercutieron en su vida diaria, entre otras cuestiones.

De esta manera, no sólo se conocerán los frutos que pueda haber logrado la aplicación de este taller, sino que también se puede brindar la oportunidad de mejorar y enriquecer cada vez más los contenidos del mismo en próximas ediciones.

El segundo propósito de esta sesión es motivar a los niños a realizar todos los preparativos necesarios para elaborar una presentación dirigida a los padres de familia, en donde tratarán de demostrar y explicar lo aprendido a lo largo de este proceso.

ACTIVIDAD 1. EVALUACIÓN DEL TALLER



Propósito. Los niños dialogarán entre sí sobre las experiencias y aprendizajes adquiridos en el taller y llenarán un cuestionario de evaluación.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Cuestionarios de evaluación.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: esta actividad se realizará de manera individual y, después, grupal.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador pedirá a los niños que llenen el siguiente cuestionario, el cual se entregará a cada uno de ellos en hojas impresas.
- Después, el coordinador propiciará un espacio de reflexión en donde los niños podrán compartir sus puntos de vista con respecto a las preguntas que respondieron en el cuestionario y al taller en general.

GUIA DE EVALUACIÓN

¡Hola! Antes que nada queremos felicitarte por haber terminado este taller que con mucho entusiasmo y esfuerzo preparamos para ti. A nosotros nos interesa que nos platiques cómo te fue, qué aprendiste en este tiempo con tus papás, tu coordinador y tus compañeros, y que además escribas tus sugerencias para mejorar el taller. ¿Nos ayudas? Sólo responde a las siguientes preguntas y siéntete con la libertad de escribir lo que tú quieras.

1. ¿Qué temas del taller te parecieron más interesantes?

- Los programas de concursos y las reglas de comportamiento.
- Formas divertidas de comunicación.
- Los héroes y las heroínas.
- Los conductores y artistas de la televisión.
- Sustos y suspenso.
- ¡Esto es de telenovela!
- Documentarnos es divertido con los documentales.
- Los comerciales de la televisión y nuestras elecciones.

2. ¿Qué actividades te parecieron las más divertidas? ¿por qué?

3. ¿Qué actividades del taller crees que podrían mejorarse? ¿por qué?

4. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller? ¿por qué?

5. ¿Qué fue lo que más te desagradó del taller? ¿por qué?

6. ¿Te gustó tu participación dentro del taller?

SI NO

¿Por qué? _____

¿En qué podría mejorar? _____

7. ¿Te gustó el papel que desempeñó tu coordinador (a)?

SI NO

¿Por qué? _____

¿En qué podría mejorar? _____

8. Resume qué fue lo que aprendiste a lo largo del taller.

9. ¿Qué opinan tus papás de este taller?

10. ¿Qué piensas ahora de la televisión (programas, géneros, personajes, etcétera)?

11. ¿Qué piensas ahora de los comerciales transmitidos por televisión?

12. ¿Piensas que ves la televisión en casa de manera distinta?

SI NO

¿Por qué? _____

13. Antes de participar en el taller, ¿cuántas horas al día dedicabas a ver televisión?

De lunes a viernes: ____ horas al día Fines de semana: ____ horas al día

¿Y ahora?

De lunes a viernes: ____ horas al día

Fines de semana: ____ horas al día

14. ¿Qué programas te gusta ver?

15. ¿Qué programas ya no te gusta ver?

16. ¿Cómo te gusta ver la televisión?

Solo Acompañado

¿Por qué? _____

17. ¿Cómo decides lo que quieres o no quieres ver? Menciona un ejemplo.

18. ¿Apagas el televisor cuando no encuentras nada interesante?

SI NO

¿Por qué? _____

Gracias por tu participación, tus comentarios son muy valiosos.

¡ Hasta la próxima !

ACTIVIDAD 2. PEPARATIVOS PARA LA PRESENTACIÓN



Propósito. Los niños prepararán una presentación para los padres de familia, en donde reflejarán todo lo aprendido y realizado a lo largo del taller.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Todos los trabajos realizados a lo largo del taller.

Todas las fotografías o los videos tomados por el coordinador en el taller.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



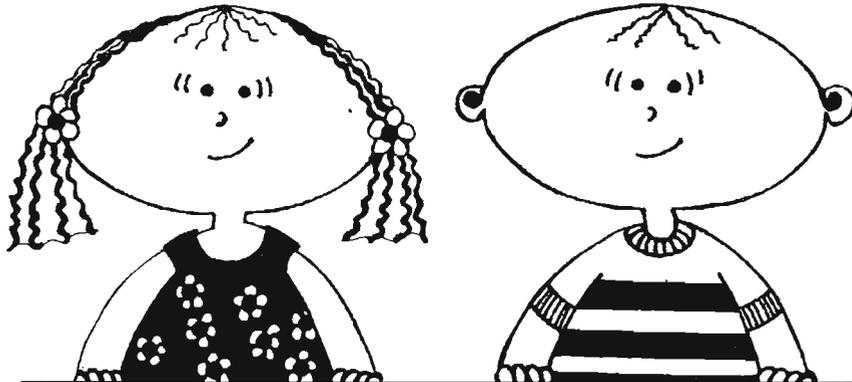
Organización del grupo: se trabajarán por parejas.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador pedirá a los niños que elijan una pareja de trabajo. Deberán escoger una actividad del taller que les haya gustado mucho para presentarla a los padres de familia.
- Cada pareja deberá explicar el tema, los objetivos de la actividad, la razón de su elección, explicar lo que aprendieron, hacer preguntas a los padres de familia y pedir sus opiniones.
- Por turnos, el coordinador apoyará a cada pareja para realizar esta actividad.

SESIÓN 10

¡PAPÁS, MIREN LO QUE HEMOS APRENDIDO!



Propósito general:

Los niños reconocerán las conclusiones del taller con el objetivo de realizar una reflexión compartida con sus padres.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas y 30 minutos.

DESARROLLO DE LA PRESENTACIÓN

En esta última sesión los niños realizarán una presentación en donde compartirán con sus papás las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos en este taller. Los papás no desconocen la propuesta educativa de este programa de Educación para los Medios, puesto que ellos, por su parte, ya habrán trabajado para entonces con sus dos guías del televidente y habrán sido los responsables de continuar en casa la labor que el coordinador inició y desarrolló con los niños en el aula.

Por ello, resulta muy enriquecedor llevar a cabo esta presentación con el fin de propiciar un espacio no sólo de convivencia y esparcimiento, sino de interacción, participación y conocimiento.

En la presentación se exhibirán todos los materiales realizados durante el taller, esto es, dibujos, cuentos, reflexiones, trabajos escritos y manuales, historias, videos o fotografías de las representaciones, parodias y documentales recopilados desde la primera sesión hasta la última. Por ello, es muy importante que el coordinador guarde todos estos trabajos o recuerde a los niños conservarlos en buen estado.

Al finalizar la presentación, el coordinador pedirá a los padres de familia que expresen sus comentarios y puntos de vista y se concluirá con un pequeño convivio.

4.4. PROPUESTA DEL TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DIRIGIDO A LOS NIÑOS DE QUINTO Y SEXTO DE PRIMARIA

Al igual que en el taller dirigido a los niños de tercero y cuarto, en esta sección se presenta de forma introductoria y esquematizada, una tabla que sintetiza la propuesta dirigida a los niños de quinto y sexto de primaria, considerando el número de sesión, el título, el propósito general y las actividades. Posteriormente se desarrollará el taller sesión por sesión.

En esta propuesta tampoco se incluyeron sesiones del taller original del ILCE que no se relacionaban con la televisión, sino con otros medios masivos de comunicación, además de que el orden de éstas fue modificado. Para observar con detalle la diferencia entre las estructuras de ambos talleres, obsérvese las siguientes tablas y aquellas que se encuentran en las páginas 146 a la 148.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

5° Y 6° GRADOS

Guía del coordinador

Duración del taller: 26 horas.

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 1. La comunicación	Los niños identificarán al proceso de comunicación y sus elementos básicos con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de los medios masivos de comunicación y su relación con ellos.	Actividad 1. Juguemos a comunicarnos. Actividad 2. El teléfono descompuesto. Actividad 3. La comunicación en mi vida.
Sesión 2. La televisión y yo	Los niños analizarán sus diferentes formas de exposición y consumo de los mensajes televisivos y su papel como espectadores activos.	Actividad 1. Mi diagnóstico sobre la televisión. Actividad 2. ¿A dónde se fue la luz?

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

5° Y 6° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 3 Géneros y lenguajes de la televisión	Los niños distinguirán los diversos géneros y lenguajes de la televisión, así como el tipo de mensajes que se manejan en ellos.	Actividad 1. Conociendo los géneros televisivos. Actividad 2. Conociendo mis programas televisivos.
Sesión 4 La televisión de mi ciudad	Los niños identificarán la programación televisiva de los canales que conforman la televisión abierta mexicana y, a partir de ello, reflexionarán sobre la lucha que establecen entre sí las televisoras por ganarse la preferencia del público.	Actividad 1. Géneros y canales televisivos.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

5° Y 6° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 5 Entre la caja mágica y la vida real	Los niños analizarán las características de sus personajes favoritos de la televisión y de los personajes históricos que admiran en la vida real, así como los valores y actitudes que transmiten.	Actividad 1. Mi nuevo personaje. Actividad 2. Las aventuras de mi nuevo personaje.
Sesión 6 La publicidad y sus técnicas de persuasión	Los niños distinguirán algunas de las técnicas de persuasión que se utilizan en los anuncios publicitarios, especialmente las dirigidas al público infantil.	Actividad 1. Creando necesidades falsas.

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

5° Y 6° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 7 La comida chatarra	Los niños reflexionarán acerca de la compra y el consumo de la comida chatarra y los anuncios publicitarios que promueven dichos productos.	Actividad 1. Esa comida chatarra. Actividad 2. Anuncios de comida chatarra.
Sesión 8 Realicemos un anuncio publicitario	Los niños realizarán un anuncio publicitario acerca de su platillo favorito.	Actividad 1. ¡Al ataque mis publicistas!

TALLER PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA

5° Y 6° GRADOS

Guía del coordinador

Sesión / Título	Propósito general	Actividades / Propósitos
Sesión 9. ¡Manos a la obra! Evaluación del taller y preparativos para la presentación a los padres de familia	Los niños valorarán los aprendizajes obtenidos con su participación en el taller.	Actividad 1. Evaluación del taller. Actividad 2. Preparativos para la presentación.
Sesión 10. ¡Papás, miren lo que hemos aprendido!	Los niños reconocerán las conclusiones del taller con el objetivo de realizar una reflexión compartida con sus padres.	Actividad 1. Desarrollo de la presentación.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

GUÍA DEL COORDINADOR

**Taller para niños de escuela primaria,
5° y 6° grados.**

CONTENIDO

Presentación

Sesión 1.

La comunicación.

Sesión 2.

La televisión y yo.

Sesión 3.

Géneros y lenguajes de la televisión.

Sesión 4.

La televisión de mi ciudad.

Sesión 5.

Entre la caja mágica y la vida real.

Sesión 6.

La publicidad y sus técnicas de persuasión.

Sesión 7.

La comida chatarra.

Sesión 8.

Realicemos un anuncio publicitario.

Sesión 9.

¡Manos a la obra!. Evaluación del taller y preparativos para la presentación a los padres de familia.

Sesión 10.

¡Papás, miren lo que hemos aprendido!.

PRESENTACIÓN

Actualmente es tarea difícil negar las transformaciones que en el seno de las distintas sociedades genera la presencia de los medios masivos de comunicación con tecnologías cada vez más complejas que permiten la estructuración de mensajes con múltiple y elevada carga de significatividad, muchas veces capaz de modificar las diversas concepciones del mundo prevalecientes entre la población. Así mismo, no puede soslayarse el importante papel que desempeñan estos medios como instrumentos de acceso al conocimiento de la realidad y la utilidad de su inserción en el proceso educativo, cualidades que suelen perderse dentro del marco general del uso de tecnologías de la información en la época actual para dar paso a la uniformidad y estandarización de patrones de comportamiento no siempre asimilados de manera consciente y reflexiva por los diferentes sectores de la sociedad.

De modo que toma fuerza propia el hecho de constituir a los medios masivos y sus mensajes como fuentes de análisis y estudio para la población, con el propósito de generar nuevas formas de ver, escuchar y apropiarse o no de los contenidos que se les presentan a través de estas tecnologías. Prioritarios resultan aquí los niños, quienes constituyen muchas veces el objetivo de los mensajes y, al hallarse sin recursos para discriminar a los mismos, o bien sin encontrar en sus maestros y padres de familia una orientación, asumen como verdad y se apropian de lo visto, escuchado o leído en cine, radio, televisión, historietas y, ahora, en programas computacionales.

Al considerar esta problemática, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) definió una estrategia múltiple para realizar un programa de Educación para los Medios, considerando peculiaridades específicas según se tratara de profesores, padres de familia o niños. El programa de Educación para los Medios en primaria, estructurado por el ILCE, tiene como objetivo desarrollar en los niños de educación básica las habilidades para la percepción reflexiva, crítica y creativa de los mensajes de los medios masivos de comunicación, así como dar a conocer a los padres la posibilidad de aprovecharlos creativamente para establecer formas flexibles de comunicación entre los integrantes de la familia. Para ello, se definió una estrategia que se pone en operación mediante dos talleres, una conferencia y la distribución masiva de material editorial.

TALLER DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS * NIÑOS DE PRIMARIA

Para la formación de niños como perceptores reflexivos, críticos y creativos, se cuenta con dos talleres de diversa duración; uno de 35 horas dirigido a niños de 3° y 4°, y otro de 26 horas para los de 5° y 6° grados, particularizando en los temas de televisión y publicidad.

Los talleres tienen como objetivo desarrollar en el niño habilidades para que se reconozcan como sujetos expuestos a los mensajes del medio televisivo, motivando sus capacidades creativas y expresivas para generar mensajes propios.

La Guía del Coordinador, que tiene ahora en sus manos, pretende orientarlo para realizar actividades específicas con materiales de bajo costo, sobre todo de desecho y, como parte de la metodología de impartición, deberá recurrir a la experiencia personal del niño, pues es importante conocer lo que él ve, sabe y vive cotidianamente para tratar de identificar la forma en que percibe su contacto con la realidad y, de esta manera, llevarlo a la reflexión y dominio de conceptos útiles para dar paso a la etapa de análisis y recrear los mensajes con una intencionalidad diferente.

El material está organizado en sesiones en las que se llevarán a cabo diversas actividades para el logro del objetivo propuesto; incluye información que le servirá para proponer la sesión y recomendaciones para coordinar el trabajo con los niños.

En síntesis, y salvaguardando las diferencias por los niveles que se manejan en cada guía, podemos decir que la metodología de los talleres considera la participación activa de los niños en el análisis y elaboración de mensajes conforme al conocimiento de los lenguajes específicos utilizados por la televisión y los propósitos explícitos e implícitos en los mensajes que difunde.

SESIÓN 1

LA COMUNICACIÓN



Propósito general:

Los niños identificarán al proceso de comunicación y sus elementos básicos con el objetivo de reflexionar sobre la importancia de los medios masivos de comunicación y su relación con ellos.

INTRODUCCIÓN

Todos tenemos algo que decir, algo que mostrar y aprender a través de testimonios, percepciones, hechos y experiencias acerca de nuestra propia existencia y el entorno que nos rodea.

La comunicación es una actividad que ejercemos tanto y todos los días que a veces ya ni siquiera nos percatamos de su importancia en la interacción que establecemos con los demás. Para el profesor Mario Alberto Revilla Basurto, la comunicación es también una práctica trascendental tanto para la ecología como la sociedad, ya que *“nace con las especies gregarias, sean insectos o animales superiores, y es un principio organizativo de las sociedades humanas”* (Revilla: 1997; 1).

Nos comunicamos para tener contacto con otras personas lejanas o cercanas a nuestro contexto cotidiano, para saludar, expresar sentimientos, sensaciones o ideas, ofrecer o recibir información y diversos conocimientos, identificarnos con otros, reconocerlos como parte de una comunidad y un sinfín de usos y propósitos que se le otorga a la interacción comunicativa.

Y para recibir o transmitir estas fuentes de conocimientos no sólo nos expresamos a través de las palabras, sino también de los gestos, el desplazamiento y la distancia de los cuerpos, etcétera. De esta manera, interactuamos y nos enriquecemos con los demás a través de este proceso que exige *acciones*³⁶, necesidades, objetivos definidos, unión y organización, y que, además, nos sirven para construir y compartir una cultura.

En esta primera sesión se pretende que los niños reconozcan la importancia de la comunicación en sus vidas y la interacción con los demás, que identifiquen sus elementos básicos, la alteración que puede sufrir debido a los malos entendidos y, sobre todo, que revaloricen la intervención de los sentidos humanos.

³⁶ Según Revilla, las *acciones* son gastos de energía que realizan los seres vivos para lograr sus fines, satisfacer sus necesidades o reducir tensiones. Los fines pueden ser tanto de orden material como afectivo, intelectual, organizacional o sociocultural. Revilla Basurto, Mario Alberto. Introducción a la teoría de la comunicación, p. 13.

Con las actividades que se proponen a continuación, los niños tendrán la oportunidad de detectar e, incluso, de resolver aspectos, asuntos o problemas de diversa índole mediante el esfuerzo por emplear una comunicación lo más efectiva posible para lograr el entendimiento con los compañeros del grupo. Se darán cuenta de lo indispensable que es establecer el diálogo para efectuar tareas colectivas y, de una manera más profunda, para encontrar el significado de la propia humanidad. "*Existir, humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo... el diálogo es una exigencia existencial*" (Freire: 1970; 100–101).

Paulo Freire menciona la importancia de una *educación dialógica*, entendida como aquella que desarrolla en los estudiantes las actitudes y habilidades de autoaprendizaje en un marco formativo de responsabilidad, tolerancia, creatividad y libertad al propiciar que los alumnos se cuestionen a sí mismos y expresen a través del diálogo con los demás.

CONTEXTUALIZACIÓN

LA COMUNICACIÓN.

En la concepción más elemental, la comunicación es un proceso mediante el cual dos o más personas, en un contexto determinado, ponen en común información, ideas, emociones o habilidades a través de palabras, imágenes, cifras, gráficas, etcétera, que les permiten obtener, reafirmar o ampliar un conocimiento. Así, la comunicación cumple sus funciones con respecto al individuo: 1) Le proporciona un esquema del mundo; 2) Define su posición con respecto a otras personas; y 3) Lo ayuda a adaptarse con éxito a su ambiente. Entre los elementos básicos que intervienen en el proceso de comunicación, están:

Emisor: es quien proporciona la información, puede tratarse de una o varias personas, una empresa o institución.

Receptor: es quien recibe la información y complementa el proceso de la comunicación.

Mensaje: es la información que el emisor da a conocer, el contenido de la comunicación que el emisor estructura y el receptor reconstruye, traduce y, conforme a un contexto, le otorga un sentido específico.

Canal: es el medio a través del cual se envía el mensaje, haciendo posible la comunicación entre el emisor y el receptor.

De esta manera, el proceso de comunicación consiste en una interacción entre un emisor y un receptor, es un proceso que resulta decisivo para el desarrollo del individuo, para la formación ininterrumpida de grupos y para las interrelaciones. Aquí cobra relevancia el lenguaje, que es el vehículo para la comunicación, ya que refleja simultáneamente la personalidad del individuo y su entorno, además de hacer posible el crecimiento y la transmisión de la cultura, la continuidad de las sociedades. Aunque el lenguaje verbal es el mejor medio de comunicación que existe entre los hombres, en la comunicación humana interviene todo un conjunto de signos no verbales que interactúa, complementa, modifica y, en muchos casos, sustituye al lenguaje verbal. Esto lo podemos experimentar a través de los sentidos, los gestos (miradas, sonrisas, muecas), la postura y el movimiento del cuerpo (manos y brazos, principalmente), el aspecto del rostro, etcétera, por medio de los cuales los seres humanos pueden transmitir y recibir información.

ACTIVIDAD 1. JUGUEMOS A COMUNICARNOS



Propósito. Los niños identificarán los elementos básicos del proceso de la comunicación, así como su importancia en la interacción social.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Cinta adhesiva, alfileres o seguros.



Organización del grupo: se formarán dos círculos con el mismo número de participantes, uno de los ellos se colocará dentro del otro y quedarán de frente un niño del círculo de adentro con uno de afuera.

Desarrollo de la actividad

- En una hoja de papel, cada niño escribirá su nombre, tres cosas o actividades que les guste hacer y otras dos que le desagraden. Se pegarán las hojas en el pecho, a la vista de los demás niños.
- Los dos círculos ya formados rotarán en sentidos contrarios para tener varios encuentros entre los niños y puedan leer lo que escribieron los compañeros.
- Una vez terminados los movimientos, el coordinador pedirá a los niños que acudan con dos compañeros que les hayan interesado, o bien, con quienes hayan sentido afinidad en sus gustos y platicuen entre ellos.
- Se comentará en grupo las opiniones con respecto al ejercicio, la manera en la que llegaron a comunicarse y a conocer una parte de ellos.
- Tratarán de identificar el momento en que intervino un receptor y un emisor al leer la hoja y platicar con la persona que les interesó; el mensaje será aquello que se escribió y el medio por el cual se comunicaron lo constituyeron las hojas y la plática.

ACTIVIDAD 2. EL TELÉFONO DESCOMPUESTO



Propósito. Los niños experimentarán las posibles distorsiones que puede sufrir la comunicación y los conflictos que se generan como consecuencia de malos entendidos.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Pizarrón y gises.



Organización del grupo: se formarán cinco equipos.

Desarrollo de la actividad

- Los integrantes de cada equipo formarán una línea horizontal y se enumerarán.
- Los cinco niños que encabezan las filas, esto es, los números uno, se reunirán fuera del área de trabajo y el coordinador les transmitirá a éstos, de manera verbal un mensaje, el cual puede ser del siguiente tipo: "Juan le dijo a Jacinto que mañana irá a la fiesta de la hermana de José y que si él quería ir le hablara a Jacinto para que lo apuntara en la lista de invitados que tiene Jerónimo".
- Una vez que los niños han recibido el mensaje deben ir con su respectivo equipo y transmitir el comunicado al niño número dos en secreto, al oído. Después, el número dos le dice lo que entendió al número tres y así sucesivamente hasta que el último número reciba el mensaje y lo escriba en el pizarrón para que los demás equipos puedan verlo.
- Es importante que el coordinador, antes de iniciar la actividad, explique a los niños que la finalidad de jugar al teléfono descompuesto no es saber qué equipo terminó primero de escribir en el pizarrón el mensaje, sino, más bien, el equipo que procuró transmitir el mensaje lo más preciso posible.

□ Una vez que los equipos hayan terminado, el coordinador escribirá en el pizarrón el mensaje original y propiciará una discusión grupal acerca de las reacciones de los emisores y receptores del mensaje y de las distorsiones que éste sufrió. Pueden recurrirse a preguntas como:

- ¿Cómo se sintieron con este ejercicio?
- ¿Por qué el mensaje que se transmitieron no fue el mismo que el mensaje original?
- ¿Alguna vez han sufrido las consecuencias de un malentendido que se haya generado entre ustedes y alguien más?
- ¿Qué hicieron para remediar esa situación?
- ¿Qué importancia tiene la comunicación en nuestra familia, con nuestros vecinos, amigos, conocidos y hasta desconocidos?
- ¿Qué pasaría en nuestras vidas si no pudiéramos comunicarnos con los demás?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

ACTIVIDAD 3. LA COMUNICACIÓN EN MI VIDA



Propósito. Los niños reconocerán la importancia que tiene en la vida diaria los lenguajes verbal y corporal, así como la manera en la que intervienen los sentidos del cuerpo humano.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Objetos para marcar un camino o laberinto (Propuesta 1)

Paliacates (Propuesta 1)

Diversas tarjetas con mensajes.

Hojas blancas de papel.

Lápices y borradores.

Pizarrón y gises.

Cinta adhesiva.

Cartulina con figuras geométricas.

} Propuesta 2



Organización del grupo: se formarán cinco equipos y, después, se trabajarán por parejas.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador llevará en tarjetas diferentes mensajes escritos en primera persona del singular, como, por ejemplo: "Me lastiman los zapatos", "Estoy enfermo y me siento mal", "No me puedo levantar de mi asiento", "Tengo hambre y sed", "Estoy feliz porque es mi cumpleaños", etcétera.
- Con el mensaje entregado por el coordinador a un representante de equipo, éstos deberán comunicárselo a sus compañeros sin utilizar palabras, solamente a través de gestos. Cada integrante de equipo deberá participar y transmitir un mensaje diferente.
- Concluidas las representaciones, el coordinador propiciará el diálogo entre los niños con preguntas como:
 - ¿Qué se siente no poder hablar?
 - ¿Cómo lograron comunicarse con los demás?

- ¿Qué importancia tiene el lenguaje no verbal? ¿cuál es su finalidad?
- ¿Qué importancia tiene el lenguaje corporal? ¿cuál es su finalidad?
- ¿Podieron entender casi todos los mensajes? ¿por qué?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

PROPUESTA 1. Si afuera o alrededor del aula de trabajo se cuenta con un espacio seguro y amplio en donde el coordinador pueda trabajar con los niños (patio, parque, jardín, terreno, etcétera), se recomienda realizar el siguiente ejercicio:

- El coordinador pedirá a los niños que formen parejas y a uno de los dos se le vendarán los ojos.
- El coordinador deberá crear en el espacio una especie de camino o laberinto por donde caminarán las parejas. Puede emplear diferentes materiales, como, por ejemplo: conos de cartulina, llantas, botes de basura, una cuerda, sillas, etcétera.
- El niño que no tiene la venda en los ojos deberá guiar a su compañero para que juntos crucen el camino o laberinto marcado por el coordinador. Es necesario indicarle que no podrá tocar a su pareja, solamente hablarle y explicarle de la mejor manera posible el número de pasos a dar, la dirección, la distancia a recorrer, la dificultad, etcétera. Por su parte, el niño que caminará "a ciegas" deberá poner mucha atención a las indicaciones y, aunque podrá dialogar con su compañero, sólo le queda confiar en él para cruzar el camino o laberinto sin desviarse o caerse.
- Después de que las parejas hayan terminado, pueden intercambiarse los papeles y ahora el niño que explicó el recorrido puede ser vendado de los ojos y orientado por su compañero para cruzar el camino de regreso u otro que el coordinador desee crear.

PROPUESTA 2. Si afuera o alrededor del aula de trabajo **NO** se cuenta con un espacio seguro y amplio en donde el coordinador pueda trabajar con los niños, se recomienda realizar el siguiente ejercicio:

- El coordinador pedirá que se formen los niños en parejas y se sienten en el suelo de espaldas, de tal manera que un niño quede ubicado de frente al pizarrón y el otro viendo en dirección contraria. A los niños que se encuentran sentados en dirección contraria al pizarrón se les dará una hoja blanca de papel, un lápiz y un borrador.
- El coordinador pegará en el pizarrón una cartulina con varias figuras geométricas. A continuación se muestra un ejemplo.



- Los niños que quedan frente al pizarrón deberán explicarle a su pareja cómo dibujar en la hoja blanca esas mismas figuras con la distancia, ubicación y tamaño exactos entre ellas. Aquellos que elaborarán el dibujo no podrán mirar hacia el pizarrón ni hablar, solamente escuchar a su compañero con mucha atención y realizar los trazos. El coordinador indicará que los niños que observan la cartulina deberán explicar de la mejor manera posible la manera de realizar las figuras.
- Al terminar la actividad, el coordinador pedirá que se volteen las hojas y se vuelvan a trazar las figuras, pero esta vez las parejas podrán dialogar entre sí, de manera que el niño que dibuja en la hoja puede preguntar a su compañero las dudas que tenga.
- Después, el coordinador pedirá a las parejas que juntos observen el dibujo elaborado y que platicuen entre ellos sobre el resultado obtenido.

Para ambas propuestas:

- El coordinador propiciará la discusión grupal sobre el ejercicio, la finalidad que tiene la vista, la manera en la que intervienen los sentidos, la utilidad de las palabras al no poder ver y los recursos que tiene el ser humano para comunicarse. De esta actividad (cualquiera de las dos propuestas) se pueden sacar otros tipos de conclusiones, como, por ejemplo, la intencionalidad en la comunicación y la importancia de las mediaciones.
 - En estos ejercicios una persona guía a otra para que realice una actividad y es una buena analogía de los medios masivos de comunicación hacia las personas, es decir, que la televisión es una mediación que nos orienta respecto a la realidad del mundo:
 - ¿Qué pasaría si el niño que está orientando al que no puede ver tuviera la intención de que no recorriera de la mejor manera posible el camino o que no trazara correctamente las figuras?
 - ¿Los mensajes tienen una intención? ¿Quién decide los mensajes?
 - ¿Cómo podemos saber las intenciones de quienes nos comunican un mensaje?
- Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

SESIÓN 2

LA TELEVISIÓN Y YO



Propósito general:

Los niños analizarán sus diferentes formas de exposición y consumo de los mensajes televisivos y su papel como espectadores activos.

INTRODUCCIÓN

La televisión no solamente es un potente medio de diversión y entretenimiento, sino que, además, constituye una vía de educación informal por donde niños, jóvenes y adultos tienen acceso a diversas informaciones, ideas y conocimientos que “construyen” la realidad, según la línea editorial, política, económica y social definida por los propietarios de las televisoras.

Bajo esta situación, la Educación para los Medios y su alfabetización audiovisual pretenden filtrarse en la educación formal para preparar a las nuevas generaciones en el conocimiento de los lenguajes de los medios masivos de comunicación y el desarrollo de la criticidad ante sus mensajes.

Para saber precisamente la manera de aterrizar este propósito a la escuela, se debe, en primera instancia, conocer la relación que guarda cada niño con la televisión; esto es que la aplicación de los procedimientos, técnicas y metodología del taller deben partir de los propios conocimientos que posea el niño, de sus experiencias, hábitos y gustos televisivos y, en general, de su realidad cotidiana con respecto al medio. Por ello, la sesión “La televisión y yo” pretende constituirse como un breve diagnóstico que ofrezca una idea general sobre el tiempo que destinan los menores a ver la televisión, los programas que llaman su atención, las actividades que realizan en su tiempo libre y las actitudes de los padres de familia ante el televisor, entre otras cuestiones. Con los resultados arrojados en este diagnóstico, los niños, los papás y, sobre todo, el coordinador, podrán percibir un punto de partida y una idea general sobre el rumbo por el que puede dirigirse la aplicación de este taller.

Además, el coordinador tendrá la información suficiente para propiciar un espacio de diálogo en donde los niños reflexionen sobre la manera en la que se exponen al consumo de los mensajes televisivos y la razón por la que gustan o no de su oferta programática. Se intenta que el niño identifique y reconozca su papel como espectador activo o pasivo, crítico o acrítico frente al medio y, con base en ello, reciba la orientación del coordinador para trabajar en sus necesidades particulares y desarrollar habilidades críticas y creativas.

CONTEXTUALIZACIÓN

LA TELEVISIÓN.

La televisión conforma una parte importante del saber cotidiano de los sujetos, esto es, el conjunto de experiencias que propicia aprendizajes asistemáticos, a menudo sin intencionalidad explícita, pero que se encuentran integrados a la acción individual.

En este sentido, los medios masivos de comunicación pueden ser definidos como educadores informales, tomando en cuenta que están presentes en la sociedad de manera habitual y difunden entre la población gran cantidad de información. De esta manera, llegan a constituirse en importantes mediadores entre el acontecimiento histórico y las representaciones de la realidad que poseen los sujetos. Es decir, la concepción del mundo, del entorno, la sociedad y su problemática llegan a tener un fuerte fundamento en lo que se ve, lee y escucha a través de ellos.

Por lo anterior, resulta innegable la presencia cada vez mayor de los medios en la vida cotidiana de los niños, sobre todo de la televisión, tanto por la facilidad de tener acceso a su programación (pues este medio lo encuentran en el hogar) como por el tiempo que pasan los niños frente al televisor, atendiendo múltiples mensajes.

En general, a los niños les gusta mucho ver la televisión, ya que aparecen ante sus ojos imágenes y sonidos que les atraen y entretienen fácilmente. Entre los géneros que prefieren los niños, además de las caricaturas y las series de aventuras y policiacas, también se encuentran los programas cómico—musicales y las telenovelas, géneros que se dirigen, predominantemente, a los adultos. Esta situación suele agravarse cuando la televisión es su única alternativa para pasar el tiempo libre durante la semana, debido a que es más accesible y cómoda tanto para los padres de familia como para los niños, convirtiéndose en una preferencia al momento de decidir en qué ocupar su tiempo libre.

Sin embargo, existen otras actividades a las que el niño puede dedicar su tiempo libre y que contribuyen al desarrollo integral de sus potencialidades, fomentando la creatividad y la comunicación.

ACTIVIDAD 1. MI DIAGNÓSTICO SOBRE LA TELEVISIÓN



Propósito. Los niños elaborarán un cuestionario con el propósito de conocer los aspectos más importantes que influyen en su relación con la televisión. Además, conocerán los programas televisivos que más gustan a los niños.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Cuestionario elaborado y fotocopiado por el coordinador.

Lápices y/o plumas.

Plumones, crayolas o lápices de colores.

Pizarrón y gises.

Hojas blancas de papel.



Organización del grupo: se trabajarán por parejas, procurando que éstas se integren por niños que, anteriormente, no hayan trabajado juntos. Después, se trabajará de manera individual y grupal.

Desarrollo de la actividad

□ Las parejas deberán entrevistarse entre sí acerca de la razón por la cual se relacionan con la televisión, las horas que le dedican a la semana, los programas que les gustan, las actividades que realizan cuando no la ven, la opinión de sus papás y familiares con respecto a sus gustos y hábitos televisivos, etcétera. Se puede utilizar la guía que se mostrará en la siguiente página.

ENTREVISTA CON MI AMIGO TELEVIDENTE

1. Fecha: _____ / _____ / _____
 Día Mes Año
2. Mi nombre es: _____
3. El nombre de mi entrevistado (a) es: _____
4. Edad de mi entrevistado (a): _____ años.
5. Sexo
- Mujer Hombre

6. Pídele a tu compañero (a) que describa las actividades que realiza desde que llega de la escuela hasta que se duerme.

- 1) _____ 6) _____
- 2) _____ 7) _____
- 3) _____ 8) _____
- 4) _____ 9) _____
- 5) _____ 10) _____

7. ¿Cuántas horas mira la televisión? Con sus respuestas llena el siguiente cuadro:

Días de la semana	Horas	Suma de las horas al mes (considerando 4 veces cada día: 4 x el no. de horas)	Suma de las horas al año (considerando 50 veces cada día: 50 x el no. de horas)
Lunes			
Martes			
Miércoles			
Jueves			
Viernes			
Sábado			
Domingo			

Total aproximado al año: _____

8. ¿Qué tipo de programas le gusta ver a tu entrevistado (a)? Ordena el tipo de programas, siendo el número 1 el más gustado y el número 10 el de menor preferencia.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Caricaturas. | <input type="checkbox"/> Noticias. |
| <input type="checkbox"/> Telenovelas. | <input type="checkbox"/> De acción. |
| <input type="checkbox"/> Concursos. | <input type="checkbox"/> De suspenso. |
| <input type="checkbox"/> Educativos. | <input type="checkbox"/> Musicales. |
| <input type="checkbox"/> Deportivos. | <input type="checkbox"/> Otro (especifica) _____ |

9. ¿Por qué le gusta a tu entrevistado (a) mirar la televisión?

10. Pídele a tu entrevistado (a) que mencione tres programas que más le gusten y sus horarios:

Programa favorito	¿Por qué le gusta?	Día, horario y canal de transmisión

11. Pídele a tu entrevistado (a) que mencione tres programas que no le gusten:

1. _____ ¿Por qué? _____

2. _____ ¿Por qué? _____

3. _____ ¿Por qué? _____

12. ¿Cuántas televisiones hay en la casa de tu entrevistado (a) y en dónde están ubicadas?

13. ¿A sus papás les gusta que vea la televisión?

SI

NO

14. ¿Sus papás le permiten ver los programas que le gustan a tu entrevistado (a) y a la hora que quiera?

SI

NO

15. Generalmente, ¿tu entrevistado (a) mira la televisión solo?

SI

NO ¿Quiénes lo (la) acompañan? _____

16. Pregunta a tu entrevistado (a) que te mencione cinco actividades que realiza cuando no ve televisión y el tiempo que le dedica a ellas.

_____ horas: _____

17. ¿Qué actividades haría tu entrevistado (a) en un día de su vida si no existiera la televisión?

Al concluir las entrevistas, cada pareja comparará resultados y, después, en sesión grupal, se leerán las conclusiones para que se anoten en el pizarrón las constantes mencionadas y, con base en ello, se propicie una discusión.

Después, en forma individual, los niños dibujarán en una hoja los aspectos que consideren representativos sobre los tres programas que más les gustan, anotando a un lado del dibujo las razones por las que sienten interés por esos programas.

Cuando hayan terminado, se intercambiarán los dibujos para que todos vean las razones que cada quién consideró.

Como ya se tocó el tema de las intenciones en la comunicación en la sesión anterior, el coordinador puede realizar algunas preguntas sobre las intenciones de los mensajes de sus programas favoritos:

➤ ¿Qué nos quieren comunicar nuestros programas favoritos?

➤ ¿Qué nos enseñan?

➤ ¿Qué desaprovechan estos programas?

➤ ¿De qué manera transmiten sus mensajes?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Al terminar la actividad, el coordinador pedirá que se le entreguen todos los cuestionarios y dibujos realizados. Con las respuestas que los niños hayan arrojado, el coordinador podrá elaborar tablas para el vaciado de datos y un reporte final para, después, presentárselos a los padres de familia.

ACTIVIDAD 2. ¿A DÓNDE SE FUE LA LUZ?



Propósito. Los niños reconocerán la importancia que tiene aprovechar el tiempo libre en realizar actividades recreativas y ajenas a la televisión.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Una lista elaborada por el coordinador sobre algunas actividades que los niños pueden realizar en un día sin prender el televisor.



Organización del grupo: se trabajará de manera individual y, después, grupal.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador puede iniciar la actividad preguntando a los niños:
 - ¿Alguna vez se ha ido la luz en sus casas?
 - ¿A la luz de las velas han hecho alguna actividad solos o en compañía de su familia?
- Cada niño imaginará las actividades que les gustaría efectuar en un día sin prender el televisor y las anotará en una hoja, especificando las razones y los beneficios que obtendría de ellas.
- Después, en sesión grupal y de manera voluntaria, se expondrán los resultados. El coordinador participará de forma conveniente para hacer ver a los niños que es importante saber utilizar el tiempo libre en actividades que les permitan recrearse, adquirir conocimientos y desarrollar su imaginación. De esta manera, si los niños ven en exceso la televisión también se les podrá ayudar a darse cuenta de que existen otras actividades que están descuidando y que lo mejor es elegir los programas que quieren ver y no estar frente a la televisión toda la tarde, les gusten o no los programas.

Como resultado de la sesión, el coordinador llevará a los niños una lista general de actividades que pueda servir a todos para tener un día sin televisión, procurando que, si bien no realizan la mayoría de estas opciones, hagan lo posible por tener presente la lista y experimenten durante una o dos horas diarias algunas de las sugerencias y, así, poco a poco, establezcan selectivamente un horario para ver la televisión.

Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Nota: el coordinador indicará a los niños que, para la siguiente sesión, es necesario ver dos programas de televisión que a todos gusten, por lo que en ese momento pedirá que los elijan. El coordinador también puede grabar dichos programas y exponerlos a los niños media hora antes de iniciar la sesión. Los niños, al ver los programas, también deberán poner atención a los comerciales que aparecen durante la transmisión de éstos.

SESIÓN 3

GÉNEROS Y LENGUAJES DE LA TELEVISIÓN



Propósito general:

Los niños distinguirán los diversos géneros y lenguajes de la televisión, así como el tipo de mensajes que se manejan en ellos.

INTRODUCCIÓN

Para Ana Meléndez Crespo, los géneros audiovisuales son modelo rígidos basados en fórmulas estandarizadas, repetitivas y formales que le otorgan una singularidad específica a cada producto o discurso. Existe una amplia variedad de géneros televisivos que, además, se combinan entre sí y dan lugar a nuevos subgéneros, tales como el comercial publicitario, los promocionales, el melodrama (telenovela, miniserie, teledrama, teleteatro), programas de terror, ciencia-ficción (de catástrofe), policiaco, concursos, cómicos, de revista, musicales, dibujos animados, videomusicales, deportivos, programas informativos y de opinión (reportaje, noticiario, entrevista, mesa redonda, debate), propaganda política, género educativo (divulgación tecnológica, científica y cultural, orientación, promoción y conservación de la salud física y mental, educación ambiental, para el consumo, etcétera), documentales y programas instruccionales.

Sin embargo, a pesar de la aparente diversidad con que la televisión “empaqueta” sus discursos, éstos tienden muchas veces a crear estereotipos y esquemas de vida. Además, todo esto se presenta, en muchas ocasiones, con imágenes dinámicas y sonidos atractivos.

En esta sesión, se ha pensado en presentarle a los niños el tema de los géneros televisivos con el propósito de que éstos perciban la manera en que este medio masivo de comunicación estructura sus contenidos o temas, secuencias, imágenes, audio, estilos y duraciones en cada una de las unidades catalogadas a las que son sometidos los telespectadores.

Por ello, se cree conveniente impulsar en los niños el hábito de convertir toda esta variedad de géneros y lenguajes en objetos de análisis y reflexión para entender e interpretar no sólo los mensajes transmitidos, consciente e inconscientemente, sino también los códigos y las expresiones que se presentan mediante las imágenes (composición, luz, color, movimientos de cámara, planos, escenas, etcétera) y los sonidos (ruidos, efectos sonoros, música, voces, etcétera) que varían de un género a otro.

Los niños deben de comprender toda esta influencia que ejerce la televisión y percibir sus contenidos de una manera crítica para, entonces, adoptar un hábito que modere el tiempo de exposición frente al medio y su capacidad de seleccionar programas en un intento por desarrollar su juicio reflexivo y analítico.

CONTEXTUALIZACIÓN

EL LENGUAJE TELEVISIVO.

Para que pueda aparecer en la pantalla un programa de televisión es necesario contar con un guión, que es la guía escrita indispensable para filmar el programa y contiene todos los elementos visuales, auditivos y de contenido que deben ser considerados en la producción del programa; estos tres elementos: la imagen (vídeo), el sonido (audio) y el contenido (la trama) son los que caracterizan al lenguaje de la televisión. La imagen que vemos en la pantalla muestra diversos puntos de vista sobre algún personaje, hecho o acontecimiento, pero no son la realidad misma, sino que se construyen intencionalmente a través de la cámara, de sus movimientos, tomas, acercamientos o alejamientos.

El manejo o movimiento de la cámara fija la atención del espectador en alguna cosa o aspecto en especial y sirve para crear efectos psicológicos, unir elementos separados, crear anticipación, tensión, sorpresa o ansiedad, hacer énfasis en alguna acción o reacción, realzar la importancia del sujeto, generar un efecto subjetivo, mantener la continuidad, etcétera. Las tomas varían según el tamaño y la cercanía que se busca en la imagen: la cámara puede dirigirse hacia un sujeto para tomarlo de cuerpo entero o sólo algún detalle, realizando tomas amplias o muy cerradas para ubicar el ambiente en donde se desarrolla la escena y la entrada del sujeto a éste.

La imagen puede ser filmada tanto en exteriores como en interiores y generalmente éstos últimos son realizados dentro de un estudio de grabación, recreando el espacio que se necesita: una recámara, la cocina de una casa, un consultorio, etcétera.

Para complementar la imagen se utiliza el sonido o audio, que está compuesto por voces, música y sonidos ambientales. La voz humana ofrece la tonalidad, modulación, el timbre y la expresividad que necesita la imagen para generar sentimientos y estados de ánimo en el espectador. La música, por su parte, cumple varias funciones, como acompañar en el cambio de una situación a otra, suscitar un clima emocional o de tensión, ayudar a describir el lugar donde se desarrolla la acción, estimular al público para que recapitule y reflexione sobre una escena anterior, identificar al programa o marcar la transición de tiempo o lugar. Y, por último, los sonidos ambientales son los ruidos que

acompañan a la imagen, es decir, sonidos que corresponden a lo vemos como, por ejemplo, cuando se rompe un vidrio o alguien tropieza con un objeto y cae.

Finalmente, la trama es el contenido narrativo de los programas de televisión y consta de un inicio, desarrollo y desenlace. En el inicio siempre se presenta un conflicto o problema que se maneja con interés para atraer la atención del televidente. El desarrollo se refiere al tratamiento del tema y a la manera en que se agudiza el problema o conflicto planteado al inicio del programa. El desenlace es la forma en que termina y se soluciona el problema de la historia.

ALGUNOS GÉNEROS TELEVISIVOS.

CARICATURAS.

Las caricaturas son un género que tienen mucho éxito entre los niños, ya que les muestra, en cuestión de segundos, aventuras fantásticas y personajes imaginarios.

Existen diferentes tipos de caricatura:

1. Caricaturas de *fantasía*. La trama de estas caricaturas se caracteriza por los engaños, las trampas, travesuras y riñas que existen en los conflictos generales entre los personajes catalogados como "buenos" y "malos" y que, generalmente, son animales que hablan, piensan, tienen sentimientos y siempre están en constante lucha, pues buscan ganar y derrotar al otro en un juego de violencia. Casi siempre los "buenos" utilizan su inteligencia y su astucia para triunfar y los "malos" tienen más fuerza física, pero son torpes e indecisos.
2. Caricaturas de *aventuras*. Estas caricaturas utilizan el suspenso y gran cantidad de acción, además de que la mayoría de ellas emplea la violencia como un recurso para resolver los conflictos. Se desarrollan en mundos futuros o en galaxias, con robots, criaturas mutantes, seres con poderes especiales y adelantos tecnológicos. Hay un gran número de personajes y pueden distinguirse claramente los "malos" de los "buenos".
3. Caricaturas *melodramáticas*. El tema central que las caracteriza es la pérdida del ser amado, ya sea un familiar o una mascota y cuya separación es causada por un hecho externo a los mismos personajes: muerte, guerra, raptos, pobreza, desastres naturales, etcétera. Estas caricaturas están estructuradas por capítulos al igual que las telenovelas y presentan una trama, es decir, un inicio (la pérdida del amor), un desarrollo (la serie de aventuras y desventuras que vive el personaje para encontrar al ser amado) y un desenlace (el final de la historia). Los personajes principales son niños o adolescentes

que proyectan valores positivos, son bondadosos, gentiles, nobles y serviciales. Aquí también aparecen animales (mascotas) que son fieles compañeros de los personajes.

TELENOVELAS.

Las telenovelas son historias supuestamente basadas en la vida real que se caracterizan por su larga duración y por tener tramas secundarias relacionadas con la central. La historia principal trata, en la mayoría de los casos, sobre una relación de amor que es interrumpida o alterada, por lo que gira en torno a las causas que la originaron y plantea las acciones y aventuras que implica el reencuentro del amor perdido. En la telenovela pueden encontrarse tres elementos básicos:

1. El lugar donde suceden los hechos. Por lo general son filmadas en interiores (casas, escuelas, iglesias, ranchos, etcétera).
2. Los personajes de la historia. Poseen características sencillas y cerradas, sin muchos conflictos:
 - a) Los personajes principales: son un hombre y una mujer bondadosos, guapos y jóvenes que se aman.
 - b) Los "malos": son aquellos que tratan de impedir el amor entre los héroes. Aunque a veces también son guapos y seductores, son demasiado crueles y egoistas.
 - c) Los ayudantes: apoyan y colaboran con los personajes principales para que logren su objetivo.
 - d) Los oponentes: ayudan a los "malos" a evitar el reencuentro entre los amantes.
3. La trama de la historia. Es el contenido narrativo de los programas y consta de inicio, desarrollo, clímax y desenlace. El inicio lo constituye la separación entre los personajes principales, causada por circunstancias ajenas. El desarrollo es la forma en la que se agudiza el conflicto que se planteó en el inicio hasta llegar al clímax o momento de tensión máxima en el problema. El desenlace es la forma en que se soluciona el conflicto que dio origen a la historia.

PROGRAMAS DE AVENTURAS.

La mayoría de los programas o series de aventuras tratan sobre detectives o policías que deben resolver un caso y atrapar a un personaje malvado. Despiertan en el espectador emociones y curiosidad al manejar mucha acción y cierto suspenso en la historia, aunque la mayoría utiliza la violencia como un recurso indispensable en la

historia. En los programas de aventuras, como en las telenovelas, podemos encontrar tres elementos:

1. El lugar donde suceden los hechos. Por lo general son filmados en exteriores (calles, playas, parques, barrios, etcétera).
2. Los personajes de la historia. Poseen características sencillas y cerradas, sin muchos conflictos:
 - a) El héroe o la heroína: son los "buenos" de la historia y, por lo general, son jóvenes, guapos, fuertes, solteros, con dinero y de profesiones peligrosas.
 - b) La víctima: es quien sufre una agresión por parte del villano y el héroe le ayuda a reparar el daño o a buscar la justicia.
 - c) El villano: es el delincuente, el ladrón, el espía, el estafador, el matón.
 - d) Los ayudantes: colaboran con el héroe para atrapar al malvado.
 - e) Los oponentes: ayudan al villano y ponen obstáculos para que el héroe no lo atrape.
3. La trama de la historia. Tiene tres partes: el inicio, que comienza con un conflicto o algún hecho que capta nuestra atención (el cuerpo de una persona muerta, el robo de un banco, el secuestro de un avión, la pelea entre dos pandillas, etcétera) y genera muchas interrogantes. El desarrollo trata sobre la manera en la que el héroe o la heroína resuelven el caso para atrapar al delincuente y, posteriormente, en el desenlace se soluciona el problema que dio origen a la historia, ya que el villano es capturado y recibe su castigo.

LOS NOTICIARIOS.

De los programas en vivo, el más común es el noticiario. Los programas en vivo son aquellos que se transmiten en el momento mismo de presentarse en el estudio, a diferencia de aquellos grabados para su posterior transmisión, aunque en realidad no existe diferencia, salvo la presión del tiempo, ya que en los programas en vivo se trata del tiempo real en que debe darse toda la información o el entretenimiento deseado y en donde no hay lugar para cometer errores severos. En la mayoría de las estaciones de televisión los departamentos de noticias constituyen casi otra estación, ya que cuentan con su propio personal: reporteros, redactores, fotógrafos, jefes de redacción, de información, de sección y otros más que, detrás de cámaras, colaboran para la creación del programa.

Generalmente, en un noticiario se puede identificar una entrada institucional con la cual se caracteriza el noticiario y, enseguida, un resumen de la noticia o noticias más importantes del momento. El desarrollo del noticiario se encuentra dividido en secciones como, por ejemplo, noticias nacionales, internacionales y locales, así como una sección deportiva, de reporte del tiempo, económica, cultural, etcétera. Aparte de estas secciones básicas, pueden incluirse otras para la presentación de espectáculos, reportajes, entrevistas especiales o que sólo se ofrecen ocasionalmente. El acomodo y cantidad de notas dependerá de los objetivos del noticiario y de las políticas de la estación que lo transmite. En esta transmisión participan conductores o comentaristas: los conductores se concretan a la lectura de notas previamente preparadas y el comentarista es un experto o especialista en algún tema y goza de reconocimiento y credibilidad ante los espectadores, aunque puede tratarse también del conductor del mismo noticiario, especialmente en algún aspecto, como deportes, política, finanzas, etcétera.

PROGRAMAS MUSICALES.

La difusión musical por televisión presenta una gran variedad de creaciones musicales, teniendo en cuenta que entre el público existen diversos gustos y preferencias. En los programas musicales la entrada está conformada por la presentación de todos aquellos artistas que participarán en el desarrollo del mismo. Casi siempre anuncian primero a aquellos artistas de renombre y de mayor popularidad y, después, a los que no son tan famosos o apenas empiezan en el medio. También anuncian reportajes, video-clips, entrevistas especiales y homenajes, entre otros.

En el desarrollo de la transmisión del programa van intercalando a los artistas o grupos musicales de mayor o menor popularidad, los cuales pueden ser extranjeros o nacionales, que interpretan diversos géneros musicales, tratando de cubrir las diferentes edades, sexos y estratos sociales del público. Para llevar a cabo la transmisión del programa, se requiere de un conductor, cuya principal actividad es presentar a los artistas, dar entrada a las entrevistas y reportajes y llevar al televidente de un lugar a otro dentro del programa, sin que su atención se pierda, además de cuidar el ritmo o interés del mismo. Normalmente los conductores aparecen como personas agradables en su trato y en su manera de vestir y hablar, conocedoras de los temas y artistas sobre los cuales versará el programa y que, además, suelen decirse amigos del público que los ve y los escucha.

ACTIVIDAD 1. CONOCIENDO LOS GÉNEROS TELEVISIVOS



Propósito. Los niños identificarán las características más importantes de los géneros televisivos y los contenidos que éstos presentan.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Programas seleccionados por los niños la sesión anterior grabados en formato VHS.

Videocasetera.

Televisor

Cámara fotográfica o de video.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Material para las representaciones: plumones, crayolas o lápices de colores, tijeras, pegamento, pelucas, estambre, ropa que no se use, cajas vacías, botes, envases, envolturas de golosinas, cartulinas de colores, diferentes tipos de papel, etcétera.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, se formarán equipos de cinco equipos.

Desarrollo de la actividad

- Los niños observarán en el televisor un video grabado con los dos programas favoritos seleccionados por ellos mismos la sesión anterior. Según el tiempo que el coordinador tenga contemplado para la actividad, pueden transmitirse los programas completos, o bien, presentar una síntesis.
- Después, el grupo clasificará por géneros a estos dos programas (caricaturas, telenovelas, programas de aventuras, noticiarios o musicales), justificando sus opiniones y razones. También se pueden mencionar otros programas que no estén dentro de los favoritos.

- Se formarán equipos para que cada uno de éstos trabaje con un género diferente. Puede ser que el coordinador los asigne, que los mismos grupos elijan o que se distribuyan los géneros por medio de una rifa.
- Cada equipo anotará en una hoja la definición, con sus propias palabras, del género que les tocó, sus características, personajes, duración de sus programas, el tipo de historias que presentan, si son nacionales o extranjeros, etcétera.
- Posteriormente, pensarán en una pequeña representación de tres a cinco minutos del género asignado; pueden consultar las características del programa que anotaron e, incluso, proponer una escena nueva o diferente y, una vez que estén listos, actuarán para todo el grupo, mientras que el coordinador tomará fotografías o grabará con una cámara de video.
- El coordinador complementará las definiciones y características que no hayan sido mencionadas por los equipos, guiándolos para plantear conclusiones.

ACTIVIDAD 2. CONOCIENDO MIS PROGRAMAS TELEVISIVOS



Propósito. Los niños identificarán las características más importantes de sus programas favoritos y los mensajes que éstos presentan.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Plumones, crayolas o lápices de colores.

Hojas guía elaboradas previamente por el coordinador.



Organización del grupo: se trabajará de manera grupal y, después, en equipos de tres niños.

Desarrollo de la actividad

- El grupo discutirá acerca de lo que trataron los dos programas que en la sesión anterior decidieron ver, lo que les gustó o desagradó, los personajes principales, sus características generales, los comerciales que transmitieron, etcétera.
- Después, cada uno de los dos equipos analizará una parte del programa. El coordinador les dará una guía previamente elaborada con los puntos a identificar: personajes, historia, sonidos, música, mensajes, voces, imágenes, movimientos de cámara, etcétera.
- Cada equipo presentará sus resultados del análisis y se elegirá a un compañero para que exponga al grupo sus conclusiones.
- El coordinador completará o agregará a la discusión la información pertinente, guiando siempre a los niños hacia la reflexión y el juicio crítico del programa.
- Cada niño dibujará algún aspecto del programa analizado y anotará al reverso del dibujo una conclusión general.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Síntesis y evaluación.

El grupo comentará la utilidad de los ejercicios realizados, la importancia de conocer las características de sus programas favoritos y saber los contenidos que presentan para elegirlos.

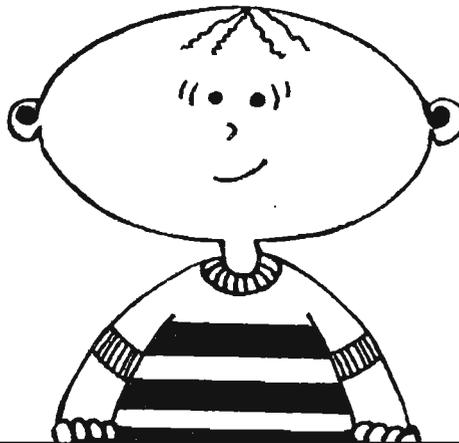
Nota: el coordinador indicará a los niños que, para la siguiente sesión, es necesario trabajar con otros compañeros, por lo que en ese momento pedirá al grupo que formen nueve equipos para que trabajen un canal de televisión abierta. Puede ser que el coordinador los asigne, que los mismos grupos elijan o que se distribuyan los canales por medio de una rifa:

XEWTV	Canal 2	XEIPN	Canal 11
XHTV	Canal 4	XHDF	Canal 13
XHGC	Canal 5	XHIMT	Canal 22
XHITM	Canal 7	CNI	Canal 40
XEQ	Canal 9		

Todo el grupo deberá elegir un horario específico de transmisión, un día de lunes a viernes (hasta un día antes de la actividad) y otro del fin de semana (en caso de que se cruce un sábado o domingo antes de la actividad). Cada equipo deberá ver en el televisor el programa transmitido por su respectivo canal y en el horario previamente acordado.

SESIÓN 4

LA TELEVISIÓN DE MI CIUDAD



Propósito general:

Los niños identificarán la programación televisiva de los canales que conforman la televisión abierta mexicana y, a partir de ello, reflexionarán sobre la lucha que establecen entre sí las televisoras por ganarse la preferencia del público.

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación se encuentran relacionados de una manera estrecha con los procesos económicos, sociales, ideológicos y culturales del país o la región geográfica en donde se insertan e, incluso, y sobre todo en América Latina, hasta en relación con otros países dominantes en su estructura económica.

En su mayoría, la televisión abierta del país se encuentra dominada por Televisa y Televisión Azteca, con cuatro y dos canales, respectivamente, de los 10 canales en total. Sin embargo, el problema no radica en sus imperantes presencias a lo largo de todo el territorio mexicano, sino a que éstos tienden a ofrecer al pueblo una televisión meramente de entretenimiento e, inclusive, con programas cuyos mensajes, valores, estereotipos, situaciones o posturas poco tienen que ver con el contexto real del país o de América Latina. En una lucha constante por ganar cada vez más público y situarse como la televisora de mayor preferencia, estas dos empresas, principalmente, compiten la mayoría de las veces entre sí con programas similares casi en los mismos días y horarios, como, por ejemplo, las telenovelas de la tarde, los noticieros nocturnos, los programas deportivos y la cobertura de eventos especiales de gran importancia para el país o el mundo. De esta manera, podemos observar que cuando Televisa transmitió por primera vez el programa *Big Brother*, al mismo tiempo Televisión Azteca sacó al aire *La Academia*, que el *Teletón* es para una como el *Juguetón* lo es para otra, que *Televisa Deportes* se enfrentan diariamente con *Los Protagonistas*, entre otros ejemplos.

En esta cuarta sesión, "La televisión de mi ciudad", se ha procurado hacer notar a los niños esta rivalidad entre televisoras de la que ya hemos hablado y que ellos mismos lo constaten mediante actividades específicas.

El objetivo de esta sesión es que se identifique la programación televisiva de los canales que conforman la televisión abierta mexicana y, a partir de ello, propiciar con la ayuda del coordinador una discusión grupal en donde se dialogue y reflexione no sólo la lucha que establecen entre sí las televisoras, sino la misma relación que nosotros como telespectadores guardamos con éstas.

CONTEXTUALIZACIÓN

UN POCO DE HISTORIA³⁷.

La televisión comercial apareció en México en 1950 con las transmisiones de la XHTV Canal 4 de Rómulo O'Farril y la XEWTV Canal 2 de Emilio Azcárraga Vidaurreta y, dos años más tarde, la XHGC Canal 5 de Guillermo González Camarena.

Cinco años más tarde, estos tres concesionarios formaron Telesistema Mexicano, A.C. En 1967 se introdujo la televisión a colores y se creó el Canal 8 de Televisión Independiente de México (actualmente XEQTV Canal 9), el cual se fusionó con Telesistema Mexicano para constituir el actual consorcio Televisa.

En 1968 Francisco Aguirre Jiménez fundó el Canal 13, adquirido por el gobierno en 1972 y creó el Sistema IMEVISIÓN junto con el Canal 7 y el Canal 22 (éste último con perfil cultural), además de otros canales regionales.

El Canal 11, por su parte, pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y es operado por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). La primera transmisión de manera oficial realizada por XEIPN Canal 11 se efectuó el 2 de marzo de 1959 de 18:00 a 20:00 horas con un documental y una clase de matemáticas. El apoyo del entonces director del IPN, Alejandro Peralta y del Secretario de Comunicaciones y Transportes, Walter Cross Buchanan, fueron fundamentales para que esa institución educativa haya obtenido el permiso para operar el Canal. A partir de 1985 se inició el proyecto de televisión regional (o estatal), el cual pretendía producir autónomamente programas locales para romper la dependencia total del gobierno federal.

Por su parte, en 1995 comienza sus transmisiones formales el Canal 40 de la empresa Televisión del Valle de México, S.A. (TEVESCOM), propiedad del empresario Javier Moreno Valle. Operado por la entidad denominada Corporación de Noticias e Información (CNI), filial de TEVESCOM y con el lema "*CNI Canal 40, la realidad en televisión*", ofrece

³⁷ La siguiente información es un resumen elaborado con fines instruccionales del texto de Corral Corral, Manuel. La ciencia de la Comunicación en México. Origen, desarrollo y situación actual, México, Ed. Trillas, 1997, p. 57-65.

al teleauditorio una programación que pone el acento en los temas de tipo periodístico y noticioso.

Mención aparte merece el caso del Canal 22. Con relación a éste, y como expresión de las demandas de la sociedad civil, la comunidad intelectual y artística del país planteó al presidente Carlos Salinas de Gortari, en 1991, que las frecuencias de este canal permanecieran como propiedad del Estado y cubrieran el territorio nacional, y que se convirtiera en un canal no comercial, sino de interés público.

ALGUNOS DATOS ACTUALES.

Sin lugar a dudas, de los consorcios televisivos mexicanos, es Televisa el que produce mayor cantidad de programas, con producción grabada y en vivo y con una evidente tendencia a los programas de entretenimiento. Además, sus emisiones llegan a casi toda la población hispanohablante en Estados Unidos.

A partir de la privatización de IMEVISIÓN, ahora Televisión Azteca, se ha establecido una fuerte competencia y guerra declarada entre las dos empresas importantes del país por ganar el favor del público y de los anunciantes. La experiencia acumulada por años y la tecnología de punta que disponen ambas empresas, garantizan la eficiencia del trabajo y de la calidad de las transmisiones y ubican a ambas empresas, particularmente a Televisa, entre las más avanzadas del mundo en un país, contradictoriamente, con evidentes rezagos sociales. Lo anterior ha permitido a la televisión mexicana hacerse presente en todo el mundo, independientemente de la lengua y cultura de cada país.

Otras innovaciones televisivas que han alcanzado un desarrollo y penetración considerables en el país son aquellas que llegan al público a través del sistema de suscripciones, como Cablevisión, Multivisión y las denominadas Sky y Televisión Directa al Hogar, DTH de Televisa y Multivisión, respectivamente, que operan a través de transmisiones de señales desde satélites extranjeros.

ACTIVIDAD 1. GÉNEROS Y CANALES TELEVISIVOS



Propósito. Los niños identificarán el perfil de la programación televisiva que tienen los canales públicos de la ciudad.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas

Revistas o periódicos de apoyo que contengan la programación televisiva de la semana en la que se llevará a cabo la actividad.

Pizarrón y gises.



Organización del grupo: se formarán 10 equipos y, después, se trabajará de manera grupal.

Desarrollo de la actividad

- Después de haber visto el programa que correspondía a su canal y en el horario seleccionado, cada equipo anotará en una hoja blanca el nombre del programa, el género bajo el cual se clasifica, el contenido y tipo de audiencia a la que consideran que va destinado (edad, sexo, nivel de estudios, etcétera).
- El coordinador realizará en el pizarrón dos cuadros iguales (uno para el día entre semana y el otro para el día en fin de semana) con los mismos elementos que los niños identificaron y reportaron en sus hojas.
- Cuando hayan terminado, un representante de cada equipo pasará al pizarrón a anotar los resultados obtenidos dentro de los cuadros. A continuación se muestra un ejemplo:

Día: martes 27 de septiembre de 2005.

Horario: 21:00 a 22:00 horas

Canal	Programa	Género	Sinopsis del programa y audiencia destinada
2	La esposa virgen	Telenovela	Programa destinado a mujeres adolescentes y adultas que trata sobre una relación de amor prohibida entre la viuda de un general que poco antes de morir la nombró su única heredera y el presidente municipal del pueblo donde se desarrolla la historia y cuya esposa sufre de una enfermedad mortal.
4	Las noticias por Adela	Noticiero	Espacio de información política, económica, social, internacional, cultural y deportiva más relevante del día, dando espacio al análisis y la discusión de los principales temas del acontecer nacional y mundial. Está destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan mantenerse informados.
5	Otro rollo	Revista	Programa de entretenimiento que contiene entrevistas, musicales en vivo, reportajes, humor y variedades destinado a los adolescentes y jóvenes de ambos sexos.
7	Hechos del Siete	Noticiero	Espacio de información política, económica, social, internacional, cultural y deportiva más relevante del día, dando espacio al análisis y la discusión de los principales temas del acontecer nacional y mundial. Está destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan mantenerse informados.
	Infarto	Suspense	Programa que trata sobre anécdotas y situaciones que se desarrollan a partir de bromas jugadas a personas de la vida real y que son planeadas por los parientes o amigos de las víctimas.
9	Aunque usted no lo crea	Suspense	Programa que documenta historias, relatos, eventos o hechos verdicos que trascienden más allá de lo normal y está destinado a niños, jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan enterarse de las vivencias más sorprendentes e inesperadas
	CSI: La escena del crimen	Aventuras	Serie que trata sobre un equipo de investigadores forenses entrenados para resolver crímenes y misterios. Destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan de la acción y el suspense.
11	Noticias con Adriana Pérez Cañedo	Noticiero	Espacio de información política, económica, social, internacional, cultural y deportiva más relevante del día, dando espacio al análisis y la discusión de los principales temas del acontecer nacional y mundial. Está destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan mantenerse informados.
13	Amor en custodia	Telenovela	Programa destinado a mujeres adolescentes y adultas que trata sobre una relación de amor prohibida entre una prestigiosa empresaria y un capataz y quienes se ven enfrentados a los fuertes juicios sociales.
22	Acústico	Musical	Espacio conducido por la cantante mexicana Eugenia León y que cuenta con la presencia de artistas de talla nacional e internacional. Está destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan de la música en sus diversos géneros.
40	34 – 12 Noticias	Noticiero	Espacio de información política, económica, social, internacional, cultural y deportiva más relevante del día, dando espacio al análisis y la discusión de los principales temas del acontecer nacional y mundial. Está destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan mantenerse informados.

Día elegido: sábado 1 de octubre de 2005.

Horario: 21:00 a 22:00 horas

Canal	Programa	Género	Sinopsis del programa y audiencia destinada
2	Vas o no vas con Boletazo	Concursos	Concurso en el que participa una selección de personas que realizan pagos o compras con sus tarjetas de débito o crédito y se inscriben al sorteo Boletazo y en cuyo programa pueden ganar hasta cinco millones de pesos. Está destinado al entretenimiento familiar.
4	Ver para creer		
5	Trilogía	Diverso	Transmisión de tres películas comerciales y taquilleras del mismo género y que varían cada fin de semana (terror, ciencia ficción, drama, acción, etcétera) dedicadas al entretenimiento familiar.
7	Sábado apantallante	Diverso	Transmisión de películas comerciales y taquilleras de diversos géneros (terror, ciencia ficción, drama, acción, etcétera) dedicadas al entretenimiento familiar.
9	Fútbol mexicano. Torneo de apertura	Deportivo	Partidos de equipos de fútbol nacionales que participan en el torneo de apertura y están destinados principalmente a niños, jóvenes y adultos del sexo masculino que gustan de este deporte.
11	Aquí nos tocó vivir	Reportaje	Programa conducido por la periodista Cristina Pacheco que recorre diversas regiones del país realizando entrevistas y reportajes sobre las diversas formas de vida de la sociedad mexicana.
	Cine del Once	Arte	Transmisión de películas nacionales e internacionales dedicadas al entretenimiento de jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan del cine de arte.
13	La silla	Concursos	Programa de concursos que pone a prueba los conocimientos y el control de las emociones de los participantes a partir de su ritmo cardíaco en estado de reposo y que ofrece al ganador hasta 250 mil pesos.
22	La dichosa palabra	Debate	Programa de diálogo entre cinco expertos de diversas disciplinas y con una amplia trayectoria en los medios de comunicación y la docencia y quienes exponen sus puntos de vista, conocimientos y experiencias sobre una gran variedad de temas. Destinado a jóvenes y adultos de ambos sexos que gustan de la cultura y el lenguaje.
40	Derecho en familia	Drama	Serie que trata sobre una exitosa y madura abogada que es abandonada por su esposo y también socio quien la ha dejado de amar y que ahora tendrá que reunir la fuerza necesaria para reconstruir su vida personal y profesional con la ayuda de sus amigos.

El coordinador invitará al grupo a que comparen resultados y dialoguen entre ellos con preguntas generadas, como, por ejemplo:

- ¿Cuántos y qué programas compiten entre sí, según la audiencia destinada?
- ¿Por qué creen que suceda esto?
- ¿Qué diferencias observan entre las programaciones de los dos días?
- ¿Qué similitudes?
- ¿Qué canales se enfocan sólo a lo educativo?

- ¿Creen que los programas se transmiten bajo un perfil estudiado de la audiencia?
- ¿Por qué?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Nota: el coordinador pedirá a cada niño que, para la siguiente sesión, busque información relevante sobre algún personaje histórico nacional o extranjero que admiren o le parezca interesante y anoten en una hoja blanca:

- a. El nombre completo del personaje.
- b. Fecha de nacimiento y fallecimiento.
- c. País de donde es originario.
- d. Lugar o región en donde vivió.
- e. Las razones principales por las que se convirtió en un personaje histórico.
- f. Lo que aportó al mundo o una sociedad o región en específico.
- g. Las ideas o los valores que promovió.
- h. Algunas cualidades que se le atribuyen.
- i. La manera en la que los escritores de diversos textos se expresan sobre su carácter y forma de ser.

También deberá buscar alguna fotografía, ilustración, retrato o pintura sobre el personaje (su aspecto físico) y pegarla en su hoja.

SESIÓN 5

ENTRE LA CAJA MÁGICA Y LA VIDA REAL



Propósito general:

Los niños analizarán las características de sus personajes favoritos de la televisión y de los personajes históricos que admiran en la vida real, así como los valores y actitudes que transmiten.

INTRODUCCIÓN

La televisión es un potente medio masivo de comunicación que, de una u otra manera, trata de influir en el mundo social del niño, en aspectos tales como la personalidad, el comportamiento y las actitudes para con los demás, el reconocerse como parte de un grupo, el sentido de la tolerancia, la opinión formada sobre diversos temas sociales, etcétera. Y una de las tantas consecuencias de esta influencia es que los niños que viven en un desafortunado rezago social, económico y hasta cultural se enfrentan a un serio problema de identidad, debido a que la televisión ha impulsado en ellos el deseo por un estilo de vida más "favorable", "interesante" o "urbano" a tal grado que prefieren ser futbolistas, actrices, cantantes, modelos, bailarinas o pilotos antes que ser maestros o artistas (pintores, artesanos, escritores, escultores, etcétera).

Patricia Marks señala que una razón por la que los niños son tan vulnerables a los mensajes televisivos es que toman por realidad lo que ven en la pantalla. *"Cuando los niños van creciendo, adoptan nuevas definiciones de la realidad televisiva: primeramente creen que cualquier cosa que ven en la pantalla y que podría suceder en el mundo real es auténtica en la televisión; más adelante creen que lo que ven en la televisión representa algo que probablemente sucede en el mundo real"* (Marks: 1985: 84–85).

Los niños tienden a conocer e identificarse más con personajes televisivos dominantes o superhéroes que con personas reales o héroes nacionales. Se sabe que la imitación es el primer mecanismo de aprendizaje para los niños y dicho acto lo realizan tanto con ejemplos o modelos que perciben en la realidad como en la televisión. Por ello, si los niños sienten gusto e, incluso, se identifican con un personaje que se les presenta como atractivo, poderoso, importante o respetado, es muy probable que tiendan a imitarlo. Y, a pesar de ello, se sigue percibiendo en los programas de televisión un mundo en donde se valora la belleza física, el poder económico, la juventud, la soltería y la raza blanca.

"Entre la caja mágica y la vida real" es una sesión que pretende contrarrestar esta influencia de los estereotipos y personajes de la televisión al exponerlos al contacto con la admiración que los personajes históricos han generado en un pueblo o nación.

De esta manera, se han propuesto actividades que propicien que los niños trabajen las similitudes y diferencias entre sus personajes favoritos de la televisión y los personajes históricos para, entonces, inventar uno nuevo que posea las cualidades de ambos e imaginen algunas de sus acciones.

Es necesario que los niños juzguen el nivel de "realismo" de la televisión para establecer sus propios juicios respecto a ella y valorar lo que ciertas personas han aportado a una sociedad, un país o el mundo.

CONTEXTUALIZACIÓN

El coordinador recordará brevemente a los niños la información básica expuesta en la tercera sesión, respecto a los personajes característicos de cada género televisivo (caricaturas, telenovelas, programas de aventuras, noticiarios y musicales).

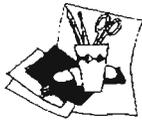
ACTIVIDAD 1. MI NUEVO PERSONAJE



Propósito. Los niños identificarán y compararán las cualidades principales tanto de sus personajes favoritos de la televisión como de personajes históricos que admiren en la vida real y, con base en ellos, crear un nuevo personaje televisivo que posea las características de ambos.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

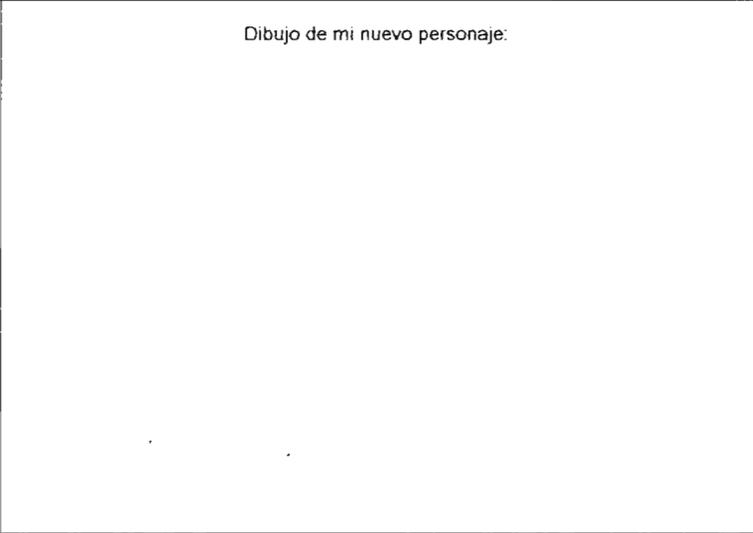
Plumones, crayolas o lápices de colores.



Organización del grupo: se trabajará de manera individual y, después, grupal.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador preguntará a los niños si tienen un personaje histórico favorito y pedirá que muestren la tarea encargada en la sesión anterior.
- En una hoja blanca los niños trazarán un cuadro como el que a continuación se muestra:

Mi personaje histórico favorito Nombre _____	Mi personaje televisivo favorito Nombre _____
Cualidades:	Cualidades:
Mi personaje nuevo Nombre _____	
Cualidades:	
Dibujo de mi nuevo personaje:	
	

□ En dicho cuadro los niños anotarán los nombres de sus personajes histórico y televisivo favoritos y describirán las principales cualidades que los caracterizan. Es importante señalar a los niños que esta sección no se refiere a las cualidades físicas, sino a los valores, como, por ejemplo: simpatía, bondad, compañerismo, alegría, sinceridad, justicia, rectitud, etcétera. Ahora bien, con base en esta información arrojada, la actividad consistirá en crear un nuevo personaje de televisión que integre las cualidades antes mencionadas y sea el producto de una mezcla entre sus dos personajes favoritos. Los niños deberán imaginar cómo sería este nuevo personaje para dibujarlo y ponerle un nombre.

□ Cuando los niños hayan terminado, el coordinador los invitará a mostrar sus dibujos al resto del grupo y comentar sus opiniones e impresiones con respecto a estos nuevos personajes inventados.

ACTIVIDAD 2. LAS AVENTURAS DE MI NUEVO PERSONAJE



Propósito. Con base en la actividad anterior, los niños inventarán y escribirán un cuento sobre su nuevo personaje, recurriendo a una moraleja que consideren importante transmitir.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Plumones, crayolas o lápices de colores.

Trabajos realizados la actividad anterior.



Organización del grupo: se trabajará de manera individual y, después, grupal.

Desarrollo de la actividad

□ Con base en la actividad anterior, cada niño escribirá un cuento (como máximo dos cuartillas) con un inicio, desarrollo y desenlace sobre alguna aventura de su personaje inventado. El coordinador pedirá a los niños complementar su cuento con dibujos e incluir una moraleja que consideren importante transmitir. Al finalizar, los niños podrán intercambiarse sus cuentos para leerlos y dar su opinión.

□ El coordinador propiciará un espacio de reflexión con base en preguntas como:

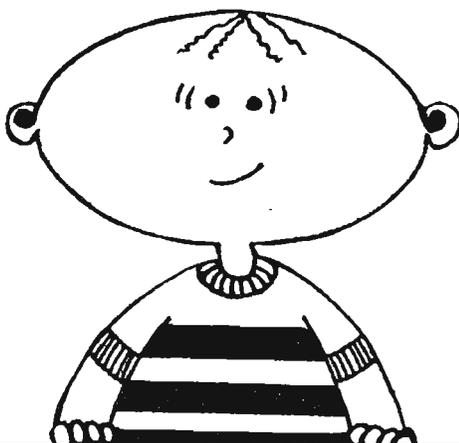
- ¿Cómo podrían dar a conocer a los demás las cualidades de su nuevo personaje?
- ¿Creen que una persona puede ser al mismo tiempo admirable y divertido? ¿por qué? ¿cómo piensan que se logra esto?
- ¿Creen que actualmente existen personas parecidas a sus nuevos personajes? ¿por qué?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

□ Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

SESIÓN 6

LA PUBLICIDAD Y SUS TÉCNICAS DE PERSUASIÓN



Propósito general:

Los niños distinguirán algunas de las técnicas de persuasión que se utilizan en los anuncios publicitarios, especialmente las dirigidas al público infantil.

INTRODUCCIÓN

Los publicistas deben poseer una atinada habilidad para manejar el lenguaje y comunicar con el mayor éxito posible las razones por las que su producto o servicio a ofrecer son lo mejor y más convincente del mercado, aunque esto, en muchas ocasiones, no sea cierto.

También necesitan transmitir con precisión los elementos y las características más relevantes de sus productos o servicios que los hacen únicos, imprescindibles o superiores a los de las empresas con las que compite y, de esta manera, obtener las mayores ganancias económicas.

Sin embargo, las palabras no son los únicos recursos de los que se valen estos publicistas, sino también de las motivaciones psicológicas con las que provocan en la gente la compra y el consumo de determinado producto o servicio. Así, se recurren a ciertos impulsos fundamentales y emocionales para crear o despertar en los telespectadores necesidades que pueden satisfacer con la adquisición de aquello que se ofrece, necesidades que, la mayoría de las veces, son completamente falsas, pero que por alguna razón logran persuadir en el interés y el deseo del público.

Según Jesús Camacho, las motivaciones fundamentales pertenecen al terreno de la razón, de las razones "lógicas" (seguridad, permanencia, comodidad, tranquilidad, reconocimiento y superación), mientras que las motivaciones emocionales son más profundas que mueven la voluntad del ser humano (amor, dinámica sexual, admiración por los demás y placer).

Con base en lo anterior, el publicista *"debe aprender a relacionar productos inocentes con motivaciones complicadas...Una vez que (...) conoce la motivación exacta, le resulta más fácil dar el argumento del texto (publicitario)"* (Camacho: 1992; 26).

Es importante mencionar que, actualmente, la gran mayoría de los comerciales ya ni siquiera se centran en hacer resaltar al producto o servicio por sí mismos, sus atributos, funciones, precios y cualidades, sino que toman de referencia a los objetos en sí para mostrar personajes, historias, situaciones y reacciones que llaman nuestra atención.

Como menciona Len Masterman en la obra de Aparici: *"En términos de estructura narrativa, el producto no es tanto el protagonista (...), sino el agente mágico, mediante el cual los protagonistas pueden transformar sus situaciones. En este sentido se puede analizar a los anuncios como cuentos de hadas modernos en los que cansadas amas de casa se convierten en madres enérgicas, hombres vulgares pueden transformarse en héroes y así sucesivamente mediante la asistencia del producto que resuelve el problema"* (Aparici: 1996; 215).

Las actividades propuestas en esta sesión, "La publicidad y sus técnicas de persuasión", han centrado sus esfuerzos para que los niños identifiquen estos recursos persuasivos empleados en los comerciales publicitarios. El papel del coordinador consistirá en propiciar un espacio para que los niños sean capaces de enfrentarse a ellos mediante el ejercicio de la lectura crítica. Se intenta que aprendan a distinguir cuándo un producto realmente es indispensable para ellos o no y si es necesario comprarlo o sólo se ven incitados en el ambiente y las sensaciones que perciben de un comercial. Incluso, ellos mismos experimentarán el significado de la noción de la mentira con el hecho de ejercer una influencia en sus compañeros de grupo para vender a toda costa un producto o servicio que ellos mismos saben que es un gasto inútil, pero que, al jugar a ser publicistas, deben lograr éxito en hacer creer sobre lo maravilloso que es aquello que ofrecen.

CONTEXTUALIZACIÓN

PUBLICIDAD.

La publicidad tiene una importante presencia en los actuales medios masivos de comunicación (prensa, radio, cine y televisión). Podemos decir que la publicidad existe prácticamente desde la época artesanal y su función original era hacer públicas las características y la utilidad del producto que se ofrecía. Con la expansión industrial, los mercados ampliaron la variedad de sus productos y, ante el enriquecimiento de hacer circular una gran cantidad de artículos en breve tiempo, la publicidad apareció como el recurso más idóneo para estimular el consumo individual y social, fuera éste necesario o no.

Así, la publicidad trasciende su función original y, además de informar acerca de los bienes o servicios que se ofrecen, comienza a integrar en sus mensajes las llamadas "motivaciones" que llevan al individuo a comprar. Por lo tanto, el propósito fundamental de la publicidad es no sólo informar, sino promover la compra de bienes y servicios. En este sentido puede afirmarse que la publicidad "crea" necesidades y muchas veces intenta dar una "identidad" particular a cada producto con el fin de distinguirlo de otros similares en la competencia.

Esto lo logra destacando una característica del producto y asociándola con un beneficio imaginario. Con frecuencia, antes de fabricar el producto, las empresas ya saben qué tipo de personas lo van a consumir y en qué lugares lo venderán con mayor rapidez; de acuerdo con esto, crean diferentes marcas para los distintos grupos compradores. Así, la campaña de venta y publicidad empieza con el diseño de los componentes, de la calidad del producto y, en su caso, de la envoltura que requerirá para salir a la venta. La publicidad se basa en las necesidades de todo individuo, que se clasifican en cinco tipos:

1. Necesidades fisiológicas: satisfacer el hambre, la sed, evitar el frío, el dolor, descansar, colmar el impulso sexual, etcétera.
2. Necesidades de seguridad: apela a una fuerte motivación para la conservación del bienestar material, corporal y emocional propio y de nuestros seres queridos.
3. Necesidades de estima: puede proyectarse en varios sentidos. En primer término, como la necesidad básica de dar y recibir afecto; en segundo, el de ser valorado

positivamente por las demás personas y, el tercero, el de actualización de la propia persona.

4. Necesidades de afiliación: la necesidad de formar parte de un grupo y afirmar la identidad colectiva, lo cual confiere un carácter especial al grupo.

5. Necesidad de autorrealización: se refiere a la íntima aspiración del individuo, a su meta de logro, a alcanzar el propio ideal haciendo lo que realmente desea. Por ejemplo, la necesidad de conocer y crear, alcanzar el poder, la trascendencia, el éxito, etcétera.

LA PUBLICIDAD Y SUS RECURSOS DE PERSUASIÓN

La publicidad se vale de múltiples instrumentos para elaborar sus mensajes. Nuestros sentidos son valiosos recursos que nos permiten comunicarnos; por esto, la publicidad recurre a ellos, especialmente a la vista y al oído, considerando que de los mensajes percibimos colores, formas y sonidos. Para despertar determinadas sensaciones en la gente, sensaciones agradables que los lleven a adquirir un producto, la publicidad ha estudiado las formas, los colores, la composición de la imagen, el sonido de la música y de la voz y otros elementos indispensables.

La composición de la imagen es muy importante para la publicidad porque presenta formas y colores que deben tener un diseño armónico y sencillo, que lleve implícito el mensaje para hacerlo motivante y aparentemente informativo para el público. Para ello, se recurre a formas que despierten las emociones deseadas, según se dispongan en el espacio. Las artes gráficas, como la fotografía, el diseño, la pintura y la combinación de colores, seleccionan las partes más atractivas del anuncio, las cuales son portadoras de la información para la publicidad.

De la música se vale para producir sentimientos o estados de ánimo. Por medio de avisos cantados con melodía atractiva y repetitiva, se pretende facilitar la memorización del mensaje, promoviendo una actitud positiva ante la marca anunciada. La publicidad tiene una presencia significativa, podemos verla en todos lados y escucharla por la radio. Esta continua exposición hace que el individuo memorice los signos que identifican a los productos (logotipos, imágenes, frases), así como las situaciones asociadas a ellos.

ACTIVIDAD 1. CREANDO NECESIDADES FALSAS



Propósito. Los niños elaborarán y representarán un comercial de televisión en donde se deba recurrir a las técnicas de persuasión para lograr que un producto o servicio inútil se convierta en una necesidad y, por lo tanto, en un objeto de venta.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Plumones, crayolas o lápices de colores.

Cámara fotográfica o de video.

Material para elaborar los productos a ofrecer: plastilina, tijeras, cartón, pegamento, diferentes tipos de papel, palitos de madera, hojas de colores, estambre, etcétera.



Organización del grupo: se formarán equipos de cinco niños y, después, se trabajará de manera grupal.

Desarrollo de la actividad

□ El coordinador pedirá que entre los integrantes de cada equipo se pongan de acuerdo para inventar un producto o servicio, cualquiera que ellos consideren inútil, inservible, ordinario, poco interesante, insignificante e, incluso, hasta ridículo y ocurrente. Deberán anotar en una hoja:

- El nombre del producto o servicio.
- Su presentación (olor, sabor, tamaño, peso, consistencia, textura, color, etcétera).
- Público al que va dirigido.
- Precio.
- Slogan* o frase que identifiquen al producto.

□ Después de haber elegido y descrito el producto o servicio, el coordinador exhortará a los equipos a realizar un comercial publicitario y representarlo ante el grupo. Para ello, los

niños deberán elaborar el guión y la escenografía, además de fabricar su producto con diferentes materiales, o bien, dibujarlo en una hoja blanca. En el comercial deberán delimitar:

- a. El número de los personajes que aparecerán.
 - b. Lo que los personajes dirán y realizarán.
 - c. El ambiente en el que se desarrollará el comercial.
 - d. Las razones que deben transmitir a su "público" para convencerlo de que su producto o servicio es superior a los demás.
 - e. Los valores y sentimientos que se asocien al producto.
 - f. Si llevará alguna melodía o canción que se relacione con el producto o servicio.
 - g. Si llevará un tratamiento humorístico, de suspenso, de terror, etcétera.
- Cada equipo escenificará su comercial mientras que el coordinador tomará fotografías o los grabará con una cámara de video.
- Después, el coordinador formará a los niños en círculo y provocará una discusión grupal, recurriendo a preguntas tales como:
- ¿Qué sintieron haber inventado su propio producto o servicio?
 - ¿Por qué consideraron al principio de la actividad que su producto o servicio era inservible e innecesario?
 - ¿Qué sintieron haber hecho un comercial en donde se exaltaban las características de su producto o servicio cuando en realidad ustedes sabían que nada era cierto?
 - ¿Alguna vez les ha pasado a ustedes o a algún familiar que compraron algo que en televisión se veía interesante y en realidad nunca lo utilizaron?
 - ¿Con qué producto o servicio les ocurrió esto?

Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.

Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

Nota: el coordinador pedirá a los niños que, para la siguiente sesión, cada uno lleve dos envolturas de productos como, por ejemplo, frituras, chocolates, dulces, latas de refresco, etcétera. Además, solicitarán a alguien la receta de algún platillo que guste a toda la familia o al niño en particular e información adicional que consideren importante con respecto al platillo (lugar de origen, si los ingredientes son de bajo costo o no y si se consiguen en cualquier temporada, si es fácil prepararlo, etcétera).

SESIÓN 7

LA COMIDA CHATARRA



Propósito general:

Los niños reflexionarán acerca de la compra y el consumo de la comida chatarra y los anuncios publicitarios que promueven dichos productos.

INTRODUCCIÓN

Como ya hemos dicho, los medios masivos de comunicación tienen una presencia importante en la vida cotidiana del niño y, como es de esperarse, éste se encuentra expuesto más frecuentemente a los anuncios publicitarios, sobre todo en el caso de la televisión, cine e historietas.

Cuando se trata de mensajes que pretenden llegar a los niños, la publicidad cumple una doble función: además de decirles qué deben consumir y cómo deben divertirse, entre otras cosas, paralelamente presentan los productos como algo “natural”, que forma parte de su vida y, por lo tanto, no produce ningún signo de rechazo. La publicidad aprovecha al máximo las características propias de los niños.

Los recursos persuasivos que utiliza la publicidad dirigida a los menores considera también el estudio de sus necesidades e introduce elementos claves como el juego, esto es, que muestran que el consumo de cualquier producto es divertido y emocionante. Otra forma de asociar el producto con el juego se da con las canciones que acompañan al mensaje que, por lo general, son redundantes, de melodía pegajosa y asociadas a imágenes agradables, lo cual contribuye a que los niños las memoricen fácilmente, las canten como si fueran parte de un juego y se las “apropien”. La “recompensa” también es otro recurso muy utilizado y puede darse en forma de regalo al comprar el producto, como estampas, libros para colorear, vasos, yoyos, etcétera. La “fuerza y el poderío” son otros elementos que se utilizan mucho cuando, por ejemplo, un niño es capaz de vencer simbólicamente a un robot o a un enorme dragón tan sólo porque come “x” producto.

En general, la publicidad para niños atribuye al consumo de un producto elementos de fuerza, diversión, fantasía, juego y alegría. Lo importante aquí es que también contribuye al consumo de los llamados productos “chatarra”, que reciben ese nombre debido a que el proceso de industrialización a que se someten los ingredientes conlleva la pérdida de un porcentaje considerable de su posible valor nutritivo. Los pastelitos, frituras de maíz, papas o frutas industrializadas, entre otros, ocasionan daños a la salud por la elevada cantidad de carbohidratos, grasas y conservadores químicos que contienen.

En esta sesión, “La comida chatarra”, se ha pensado ofrecerte a los niños un espacio de trabajo y reflexión a propósito de la compra y el consumo de la comida chatarra, las razones por las que gustan de ella, el grado de influencia que juegan los anuncios publicitarios en su decisión por adquirirlos, la frecuencia de este uso, lo que ellos mismos entienden por el significado de este tipo de alimento, su valor nutricional, su precio y cualidades en comparación con la comida, fruta o verdura favoritas, su presencia en el hogar y, además, la cantidad de *spot* publicitarios que promueven dicho consumo y la manera en que se presentan ante los niños (lenguaje visual y sonoro, narración, personajes, técnicas de persuasión, etcétera).

Se pretende que el niño logre adquirir y desarrollar ciertas habilidades que lo ayuden a entender que no todo lo que se muestra en la televisión es lo único y lo mejor y que, además, es necesario confrontarse con este medio con el propósito de retomar o rechazar aquello que sabe beneficiará o perjudicará su calidad de vida, en este caso sus hábitos alimenticios.

CONTEXTUALIZACIÓN

El coordinador recordará brevemente a los niños la información básica expuesta en la sexta sesión, respecto a la publicidad y sus técnicas de persuasión.

LA COMIDA CHATARRA.

Se le ha asignado el concepto de “comida chatarra” a aquellos alimentos industriales que, desde un enfoque social, son percibidos como no saludables y nutricionalmente desbalanceados debido al alto porcentaje de grasas, sal o hidratos de carbono que contienen y que, además, son consumidos fuera del horario establecido para la ingesta de comida formal.

Estos alimentos se originaron en Estados Unidos y Europa para ofrecerse en eventos, reuniones, fiestas y ocasiones especiales y, a principios del siglo XX, dejaron de ser recetas familiares para convertirse en productos industriales con demanda a nivel mundial, mismos que se han diversificado y masificado con mayor auge en estas últimas décadas.

El mercado y la publicidad de los productos “chatarra”, como las galletas, frituras, chocolates, bebidas gaseosas, helados, pastelitos y demás golosinas son enfocados, principalmente, a los niños y adolescentes, razón por la que sus precios son relativamente económicos y se ofrecen con empaques o envolturas atractivas, coloridas y hasta con regalos o incentivos incluidos, como estampas de colección, juguetes, figurillas, tatuajes, cupones de descuento, etcétera.

Estos productos se encuentran prácticamente al alcance de todos los niños, pues se distribuyen en pequeños establecimientos, puestos ambulantes y tiendas de autoservicio, en donde pueden verse una gran variedad de artículos de diferentes marcas que compiten fuertemente entre sí, marcas como Sabritas, Barcel, Ganesa, Marinela, Ricolino, Coca-Cola y Pepsi, etcétera.

Estas "grandes compañías desarrollan campañas de marketing en los colegios y lugares de recreación (...) Los niños son un blanco muy importante en esta industria no sólo por su poder adquisitivo, sino también porque se convierte en la entrada del producto en la familia (...) que a su vez se presentan con una imagen nutritiva... También se está usando la asociación con licencias de programas de televisión de alto consumo entre los pequeños..." (<http://www.labnutricion.cl/golosinas.htm>).

Por otro lado, es importante mencionar que estos alimentos con gran cantidad de grasa son los que ocasionan, en parte, niños con problemas de desnutrición, obesidad y trastornos gastrointestinales, entre otros padecimientos.

ACTIVIDAD 1. ESA COMIDA CHATARRA



Propósito. Los niños identificarán sus hábitos alimenticios con respecto a los productos de comida "chatarra" que anuncia la televisión.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora y 30 minutos.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Pegamento.

Envolturas de comida "chatarra".

Plumones, crayolas o lápices de colores.



Organización del grupo: se trabajará de manera individual.

Desarrollo de la actividad

- De las envolturas que los niños llevaron a la sesión, cada uno escogerá la de su producto favorito y la pegará en una hoja de papel.
- Anotarán en la misma hoja:
 - a. Lo que entienden por comida "chatarra".
 - b. Si consideran que es nutritiva o no.
 - c. Las razones por las que gustan del producto.
 - d. La frecuencia con que lo comen.
 - e. El precio del producto.
 - f. Si existe un comercial de televisión o de algún otro medio masivo de comunicación que promueva el consumo de dicho producto.
- Al terminar, se les pedirá realizar un dibujo de la comida, verdura o fruta que más les agrade y anotar en otra hoja blanca:
 - a. Las razones por las que gustan de esa comida, verdura o fruta.
 - b. Algunas características nutritivas que conozcan de ella.
 - c. La frecuencia con que la comen.
 - d. El precio del producto.

e. Si existe un comercial de televisión o de algún otro medio masivo de comunicación que promueva el consumo de dicha comida, fruta o verdura.

- Los niños compararán los dos escritos y sacarán sus propias conclusiones.
- De manera voluntaria, los niños expondrán sus trabajos ante el resto del grupo.

ACTIVIDAD 2. ANUNCIOS DE COMIDA CHATARRA



Propósito. Los niños identificarán algunos anuncios publicitarios de comida “chatarra” que a los niños gusten consumir.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: se formarán equipos de tres niños.

Desarrollo de la actividad

- Cada equipo elegirá un producto “chatarra” que sea del gusto de todos, recordarán el anuncio publicitario del mismo y anotarán lo siguiente:
 - a. Los colores que tiene.
 - b. El estado de ánimo de los personajes.
 - c. La música.
 - d. La letra de la canción.
 - e. Las imágenes.
 - f. Si regala u obsequia algo al momento de consumirlo.
 - g. Las veces que pasa por televisión en un solo día.
- Al terminar, los equipos en sesión grupal darán a conocer sus resultados y discutirán sobre ellos.
- El coordinador agregará la información pertinente al tema y guiará a los niños a una reflexión para que, en conjunto, definan una serie de preguntas que pueden hacerse antes de adquirir el producto “chatarra”. Esta lista podrían difundirla entre sus compañeros de escuela, familiares y vecinos.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

SESIÓN 8

REALICEMOS UN ANUNCIO PUBLICITARIO



Propósito general:

Los niños realizarán un anuncio publicitario acerca de su platillo favorito.

INTRODUCCIÓN

En muchos países de América Latina la televisión comercial es una empresa cualquiera que, para su subsistencia, debe generar y obtener ganancias, y una de las principales estrategias para garantizar esta permanencia es la venta de espacios publicitarios.

De esta manera, los anunciantes compran breves intervalos de tiempo para dar a conocer sus productos o servicios, sabiendo que la televisión, como medio masivo de comunicación, alcanza extensos puntos de recepción. Estos espacios se venden a los anunciantes, según el perfil de las audiencias estratificadas y los horarios y días de transmisiones. Sin embargo, lo que importa y preocupa no es que la televisión difunda anuncios publicitarios, sino, más bien, el tipo y la cantidad de éstos.

Los comerciales se caracterizan por contener imágenes, ideas, discursos, estereotipos, argumentos, estándares de belleza e, incluso, *mentiras*⁵⁶ relacionadas con el producto o servicio para lograr el mayor efecto persuasivo en el público al influir o determinar opiniones, decisiones, necesidades y conductas.

En esta sesión, "Realicemos un anuncio publicitario", se pretende colaborar en el desarrollo del pensamiento crítico al motivar en los niños la creatividad e imaginación en la recreación de un anuncio publicitario, considerando que ya cuentan con los elementos suficientes para ello. El proceso que resulte del trabajo llevado en esta sesión debe centrar sus esfuerzos en la reflexión y el análisis crítico a propósito de los comerciales televisivos y la manera en la que éstos definen nuestra visión del mundo.

Los niños identificarán que los anuncios son un instrumento publicitario para influir en la conducta y que, si bien dan a conocer en ocasiones productos o servicios útiles, otras

⁵⁶ Entendiendo por *mentira* a dar voluntariamente a un interlocutor una visión de la realidad, diferente de la que uno mismo tiene por verdadera. La mentira tiene como propósito modificar las opiniones y conductas del interlocutor, utilizando la manipulación de signos y no de fuerzas. Durandin, Guy. La mentira en la propaganda y en la publicidad, p. 19 y 25.

veces crean falsas necesidades. También es importante que identifiquen las características de los productos y servicios que son reales de las que no lo son.

Este tipo de ejercicio contribuirá a que los niños tengan la oportunidad de relacionar sus conocimientos adquiridos con las experiencias propias de la vida diaria, de "leer a contrapelo" los mensajes de un documento audiovisual o impreso y decidir qué valores aceptar o sugerir que enriquezcan su autonomía crítica.

CONTEXTUALIZACIÓN

El coordinador recordará brevemente a los niños la información básica expuesta en la sexta y séptimas sesiones acerca de la publicidad, sus técnicas de persuasión y los espacios que busca en la televisión y otros medios masivos de comunicación.

ACTIVIDAD 1. ¡AL ATAQUE MIS PUBLICISTAS!



Propósito. Los niños desarrollarán su creatividad e imaginación en la recreación de un anuncio publicitario.



Duración aproximada de la actividad: 3 horas.



Material y recursos didácticos:

- Hojas blancas de papel.
- Lápices y/o plumas.
- Pizarrón y gises.
- Cámara fotográfica o de video.



Organización del grupo: se trabajarán por equipos y el número de éstos dependerá de las preferencias de los niños por un platillo culinario.

Desarrollo de la actividad

- Cada niño mencionará su platillo de comida favorito. El coordinador escribirá en el pizarrón una lista de los niños y los platillos que señalaron. Se integrarán equipos, de acuerdo con las preferencias de los niños.
- Cada equipo discutirá la forma de realizar el anuncio publicitario de su platillo y el coordinador sugerirá el procedimiento siguiente:
 - a. La importancia de anunciar el platillo.
 - b. La historia a contar.
 - c. Los personajes que intervendrían y sus características.
 - d. Lo que los personajes dirían o harían para que la gente consuma el platillo.
 - e. La música.

- f. La letra de la canción.
 - g. La forma de elaborar los carteles para hacer publicidad o ilustrar el platillo.
 - Deberán anotar todas las conclusiones a las que lleguen para tener un plan de trabajo al momento de elaborar el anuncio.
 - Realizarán un repaso de todo lo que han hecho para saber si algo hace falta o habría que modificarlo.
 - Los equipos presentarán sus trabajos al grupo que, en conjunto, los analizará y externará opiniones e impresiones. Mientras, el coordinador tomará fotografías a los niños o los grabará con una cámara de video.
 - El coordinador será punto clave para conducir a los niños hacia la reflexión y crítica constructiva de los trabajos y podrá recurrir a preguntas como:
 - ¿Qué sintieron haber promocionado su platillo favorito?
 - ¿Por qué les gusta ese platillo en especial?
 - ¿Qué opinan de los demás platillos que difundieron sus compañeros?
 - ¿Cuál creen que haya sido la importancia de realizar esta actividad?
 - ¿Qué diferencias encuentran entre los productos de comida "chatarra" y la comida hecha en casa, en cuanto a precio y valor nutricional?
 - ¿Qué intención suponen ustedes que tienen los productores de comida "chatarra" que se anuncian por televisión?
 - ¿Qué intención suponen ustedes que tiene su mamá o la persona que les cocina al ofrecerles estos tipos de platillos?
- Podrán incluirse otras preguntas que surjan en la discusión.
- Para terminar, el coordinador pedirá a los niños que, de manera individual, escriban en una hoja blanca una breve reflexión sobre lo que aprendieron y experimentaron en esta sesión.

SESIÓN 9 ¡MANOS A LA OBRA!

EVALUACIÓN DEL TALLER Y PREPARATIVOS PARA LA
PRESENTACIÓN A LOS PADRES DE FAMILIA



Propósito general:

Los niños valorarán los aprendizajes obtenidos con su participación en el taller.

INTRODUCCIÓN

Esta novena sesión pretende satisfacer dos propósitos principales que se consideran culminantes para el cierre de esta experiencia educativa.

El primero de ellos es brindar la oportunidad a los niños, al coordinador y a los propios autores y colaboradores de este taller de formarse un posible diagnóstico con respecto a los resultados obtenidos. Este panorama puede construirse con base en una evaluación que realizarán los alumnos, a través del diálogo que establecerán con el coordinador y el llenado de un cuestionario, elaborado con preguntas abiertas y de opción múltiple.

Con ello, se expondrán las opiniones de los niños a propósito del taller; de las sesiones y actividades que realizaron de manera individual, en equipos y grupales; las tareas que llevaron a cabo en casa con la ayuda de los padres de familia; el papel que desempeñó el coordinador; la utilidad para ver, leer, escuchar y analizar los mensajes del medio televisivo; las experiencias que obtuvieron y las que pudieron compartir con otras personas y la adquisición de nuevas habilidades que repercutieron en su vida diaria, entre otras cuestiones.

De esta manera, no sólo se conocerán los frutos que pueda haber logrado la aplicación de este taller, sino que también se puede brindar la oportunidad de mejorar y enriquecer cada vez más los contenidos del mismo en próximas ediciones.

El segundo propósito de esta sesión es motivar a los niños a realizar todos los preparativos necesarios para elaborar una presentación dirigida a los padres de familia, en donde tratarán de demostrar y explicar lo aprendido a lo largo de este proceso.

ACTIVIDAD 1. EVALUACIÓN DEL TALLER



Propósito. Los niños dialogarán entre sí sobre las experiencias y aprendizajes adquiridos en el taller y llenarán un cuestionario de evaluación.



Duración aproximada de la actividad: 1 hora.



Material y recursos didácticos:

Cuestionarios de evaluación.

Lápices y/o plumas.



Organización del grupo: esta actividad se realizará de manera individual y, después, grupal.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador pedirá a los niños que llenen el siguiente cuestionario, el cual se entregará a cada uno de ellos en hojas impresas.
- Después, el coordinador propiciará un espacio de reflexión en donde los niños podrán compartir sus puntos de vista con respecto a las preguntas que respondieron en el cuestionario y al taller en general.

GUIA DE EVALUACIÓN

¡Hola! Antes que nada queremos felicitarte por haber terminado este taller que con mucho entusiasmo y esfuerzo preparamos para ti. A nosotros nos interesa que nos platiques cómo te fue, qué aprendiste en este tiempo con tus papás, tu coordinador y tus compañeros, y que además escribas tus sugerencias para mejorar el taller. ¿Nos ayudas? Sólo responde a las siguientes preguntas y siéntete con la libertad de escribir lo que tú quieras.

1. ¿Qué temas del taller te parecieron más interesantes?

- La comunicación.
- La televisión y yo.
- Géneros y lenguajes de la televisión.
- La televisión de mi ciudad.
- Entre la caja mágica y la vida real.
- La publicidad y sus técnicas de persuasión.
- La comida chatarra.
- Realicemos un anuncio publicitario.

2. ¿Qué actividades te parecieron las más divertidas? ¿por qué?

3. ¿Qué actividades del taller crees que podrían mejorarse? ¿por qué?

4. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller? ¿por qué?

5. ¿Qué fue lo que más te desagradó del taller? ¿por qué?

6. ¿Te gustó tu participación dentro del taller?

SI NO

¿Por qué? _____

¿En qué podría mejorar? _____

7. ¿Te gustó el papel que desempeñó tu coordinador (a)?

SI NO

¿Por qué? _____

¿En qué podría mejorar? _____

8. Resume qué fue lo que aprendiste a lo largo del taller.

9. ¿Qué opinan tus papás de este taller?

10. ¿Qué piensas ahora de la televisión (programas, géneros, personajes, etcétera)?

11. ¿Qué piensas ahora de los anuncios publicitarios transmitidos por televisión?

12. ¿Piensas que ves la televisión en casa de manera distinta?

SI NO

¿Por qué? _____

13. Antes de participar en el taller, ¿cuántas horas al día dedicabas a ver televisión?

De lunes a viernes: ____ horas al día Fines de semana: ____ horas al día

¿Y ahora?

De lunes a viernes: ____ horas al día

Fines de semana: ____ horas al día

14. ¿Qué programas te gusta ver?

15. ¿Qué programas ya no te gusta ver?

16. ¿Cómo te gusta ver la televisión?

Solo Acompañado

¿Por qué?

17. ¿Cómo decides lo que quieres o no quieres ver? Menciona un ejemplo.

18. ¿Apagas el televisor cuando no encuentras nada interesante?

SI NO

¿Por qué?

Gracias por tu participación, tus comentarios son muy valiosos.

¡ Hasta la próxima !

ACTIVIDAD 2. PEPARATIVOS PARA LA PRESENTACIÓN



Propósito. Los niños prepararán una presentación para los padres de familia, en donde reflejarán todo lo aprendido y realizado a lo largo del taller.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas.



Material y recursos didácticos:

Todos los trabajos realizados a lo largo del taller.

Hojas blancas de papel.

Lápices y/o plumas.

Todas las fotografías o los videos tomados por el coordinador a lo largo de las actividades.



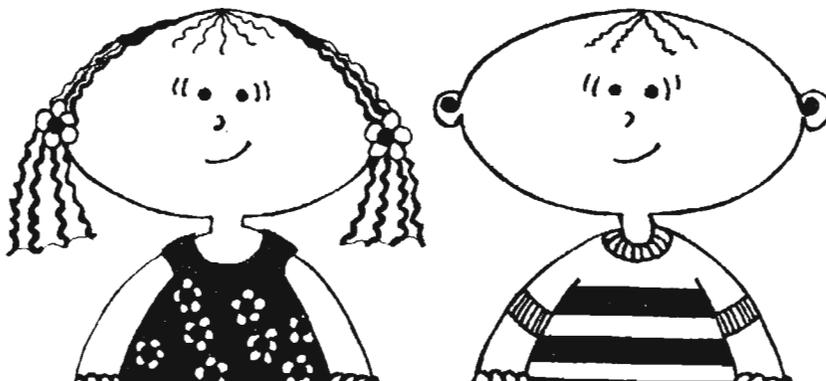
Organización del grupo: se trabajarán por parejas.

Desarrollo de la actividad

- El coordinador pedirá a los niños que elijan una pareja de trabajo. Deberán escoger una actividad del taller que les haya gustado mucho para presentarla a los padres de familia.
- Cada pareja deberá explicar el tema, los objetivos de la actividad, la razón de su elección, explicar lo que aprendieron, hacer preguntas a los padres de familia y pedir sus opiniones.
- Por turnos, el coordinador apoyará a cada pareja para realizar esta actividad.

SESIÓN 10

¡PAPÁS, MIREN LO QUE HEMOS APRENDIDO!



Propósito general:

Los niños reconocerán las conclusiones del taller con el objetivo de realizar una reflexión compartida con sus padres.



Duración aproximada de la actividad: 2 horas y 30 minutos.

DESARROLLO DE LA PRESENTACIÓN

En esta última sesión los niños realizarán una presentación en donde compartirán con sus papás las experiencias vividas y los conocimientos adquiridos en este taller. Los papás no desconocen la propuesta educativa de este programa de Educación para los Medios, puesto que ellos, por su parte, ya habrán trabajado para entonces con sus dos guías del televidente y habrán sido los responsables de continuar en casa la labor que el coordinador inició y desarrolló con los niños en el aula.

Por ello, resulta muy enriquecedor llevar a cabo esta presentación con el fin de propiciar un espacio no sólo de convivencia y esparcimiento, sino de interacción, participación y conocimiento.

En la presentación se exhibirán todos los materiales realizados durante el taller, esto es, dibujos, entrevistas, reflexiones, trabajos escritos y manuales, videos o fotografías de las representaciones y anuncios publicitarios recopilados desde la primera sesión hasta la última. Por ello, es muy importante que el coordinador guarde todos estos trabajos o recuerde a los niños conservarlos en buen estado.

Al finalizar la presentación, el coordinador pedirá a los padres de familia que expresen sus comentarios y puntos de vista y se concluirá con un pequeño convivio.

4.5. RECOMENDACIONES PARA LA GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA

Aunque la finalidad de este trabajo se centra en la reestructuración de la Guía del Coordinador, como se mencionó en el tercer capítulo, el taller de Educación para los Medios se constituye tanto de los materiales propuestos para los docentes y dirigidos a los niños, como de los destinados a los padres de familia, razón por la cual se consideró pertinente realizar de forma complementaria algunas recomendaciones a la propuesta original Guía del televidente para padres de familia, realizada por Guillermo Orozco Gómez y Mercedes Charles Creel. Estas recomendaciones están relacionadas principalmente con la presentación, el orden temático, los propósitos y algunas precisiones en el contenido de los dos volúmenes que constituyen la Guía.

La Guía del televidente para padres de familia tiene como finalidad ofrecerle a los padres y madres de familia la posibilidad de relacionarse con el tema de la televisión desde una perspectiva crítica para retomar elementos necesarios que puedan ser aplicados con sus hijos. Además, propicia un espacio de análisis, diálogo y reflexión entre los integrantes de la familia sobre su relación con este medio masivo de comunicación y la manera en la que éste puede ser utilizado para enriquecer la comunicación e interacción dentro del hogar.

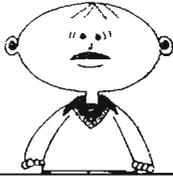
La guía está diseñada para ser aplicada a base de actividades y ejercicios –algunos destinados a los padres, otros a los hijos y otros más a la familia en conjunto–, información importante sobre el tema en cuestión (conceptos, definiciones, características básicas, ejemplos, datos históricos y sociales, etcétera), recomendaciones y preguntas clave para discutir y acordar.

A continuación se presentan las sugerencias dirigidas a la Guía, retomando los contenidos de ambos volúmenes, realizando algunas modificaciones en el orden y fusionando algunas temáticas, dando como resultado la siguiente propuesta:

- Volumen I {
- Temática 1. La televisión, los niños y los padres.
 - Temática 2. La televisión y mi familia.
 - Temática 3. El lenguaje de la televisión.
 - Temática 4. La violencia en la programación.
 - Temática 5. Los "poderes" de la televisión.
 - Temática 6. La comunicación en la familia.

- Volumen II {
- Temática 7. Las caricaturas.
 - Temática 8. Las telenovelas.
 - Temática 9. La "fabricación" de las noticias.
 - Temática 10. Los comerciales.
 - Temática 11. Los programas de aventuras.
 - Temática 12. De la televisión a la familia
 - Temática 13. Ahora, ¿cómo veremos la televisión?
 - Temática 14. ¿Para qué nos sirvió esta Guía?

A continuación se desarrollan las recomendaciones dirigidas a cada uno de los contenidos.



TEMÁTICA 1

LA TELEVISIÓN, LOS NIÑOS Y LOS PADRES

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>El primer tema con el que inician los volúmenes se titula:</p> <p>Volumen I. Los padres, la televisión y los niños.</p> <p>Volumen II. Los niños, la televisión y los padres.</p>	<p>Hacer un apartado que unifique las temáticas abordadas en ambos volúmenes con la finalidad de no presentar información repetitiva.</p> <p>Definir el propósito general a desarrollar, por ejemplo: <i>Los padres de familia reflexionarán sobre diversos aspectos de la relación entre la televisión y sus hijos, identificando algunas alternativas para propiciar una perspectiva crítica frente a los mensajes televisivos.</i></p>
<p>Al finalizar el tema del Volumen I se observa un recuadro con seis puntos importantes que los padres de familia deben tomar en cuenta, y éstos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Conocer la relación que tienen los niños con la TV.</i> ■ <i>Conocer los programas que ven nuestros hijos.</i> ■ <i>Platicar con los niños acerca de la televisión</i> ■ <i>Respetar sus opiniones.</i> ■ <i>Darles nuestro punto de vista.</i> ■ <i>Orientar sus puntos de vista.</i> 	<p>Suprimir los últimos cuatro puntos y agregar los siguientes, con el fin de enfatizar las habilidades críticas a través de una relación dialógica entre padres e hijos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Conocer qué piensan los niños de esos programas.</i> ■ <i>Identificar los valores y actitudes que están siendo reforzados por esos programas.</i> ■ <i>Favorecer la comunicación intrafamiliar con el fin de apoyar a los niños para que construyan opiniones con fundamentos críticos respecto a los programas televisivos.</i>

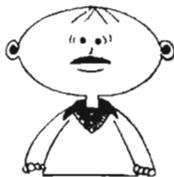


TEMÁTICA 2

LA TELEVISIÓN Y MI FAMILIA

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>El segundo tema que se plantea en los volúmenes se titula:</p> <p>Volumen I. Mi familia y la televisión.</p> <p>Volumen II. La televisión y mi familia.</p>	<p>Hacer un apartado que unifique las temáticas abordadas en ambos volúmenes con la finalidad de no presentar información repetitiva.</p> <p>Definir el propósito general a desarrollar, por ejemplo: <i>Los padres de familia reconocerán sus propias actitudes frente a la televisión, la forma de relacionarse con este medio, sus gustos televisivos y la importancia del diálogo familiar sobre esta temática.</i></p>
<p>Poco antes de finalizar el tema en el Volumen I se invita a los padres de familia a responder un cuadro a través del cual pueden conocer las actividades que realizan sus hijos durante su tiempo libre y cuántas horas le dedican a éstas. Al finalizar el cuadro se puntualiza:</p> <p>■ <i>Este cuadro sirve para reflexionar sobre las actividades que realizan nuestros hijos en su tiempo libre y ver el papel que tiene la televisión en su actividad de todos los días.</i></p>	<p>Agregar a estos puntos la siguiente idea, con el fin de favorecer habilidades de autoconocimiento en el proceso crítico que se está construyendo:</p> <p>■ <i>Este cuadro también le permitirá a la familia realizar una autoevaluación de sus hábitos de comunicación, la calidad de su convivencia y la forma en que ésta puede mejorar, tomando en cuenta la realidad de cada familia en función de sus tiempos y posibilidades.</i></p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Con los resultados del cuadro podemos preguntar a los niños sobre las actividades que más les gusta realizar y por qué.</i> 	
<p>Después del ejercicio anterior, se presenta un recuadro a manera de resumen en el que se menciona:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Es importante conocer los gustos televisivos de los niños.</i> 2. <i>Conocer las razones por las cuales ven televisión.</i> 3. <i>Conocer las actividades que realizan durante su tiempo libre, así como las actividades que más les gustan.</i> 4. <i>Conocer el papel que juega la televisión con respecto a las demás actividades que realizan.</i> 	<p>Agregar a esta lista el siguiente comentario, con el fin de favorecer habilidades de autoconocimiento que permitan identificar las herramientas socioafectivas que pueden favorecer el pensamiento crítico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Reconocer la calidad de la comunicación y la convivencia familiar.</i>



Para las temáticas 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12 y 13 sólo se sugiere definir e integrar los propósitos generales a desarrollar y que pueden ser, por ejemplo:

TEMÁTICA 3

EL LENGUAJE DE LA TELEVISIÓN

Los padres de familia identificarán los elementos que componen el lenguaje televisivo y, con base en ellos, realizarán algunas actividades con sus hijos.

TEMÁTICA 4

LA VIOLENCIA EN LA PROGRAMACIÓN

Los padres de familia identificarán los tipos de violencia que aborda la televisión, especialmente en la programación infantil. Además, observarán un ejemplo de reportaje de acontecimientos violentos, así como sus diferencias y similitudes con las caricaturas.

TEMÁTICA 5

LOS "PODERES" DE LA TELEVISIÓN

Los padres de familia identificarán a la televisión como una institución que se encarga de definir la programación televisiva, su orientación política y económica, así como su funcionamiento social.

TEMÁTICA 6

LA COMUNICACIÓN EN LA FAMILIA

Los padres de familia reflexionarán acerca del papel que juega la televisión en el tiempo libre de sus hijos y valorarán la importancia que tiene el hecho de fomentarles otras opciones de actividades.

TEMÁTICA 9

LA "FABRICACIÓN" DE LAS NOTICIAS

Los padres de familia identificarán la manera en que son producidas las noticias y los noticieros de televisión, qué tanto dicen lo que pasa o en qué medida son creaciones de los reporteros o de la misma empresa.

TEMÁTICA 10

LOS COMERCIALES

Los padres de familia analizarán el consumo de la publicidad televisiva.

TEMÁTICA 12

DE LA TELEVISIÓN A LA FAMILIA

Los padres de familia identificarán algunas sugerencias acerca de diversos juegos que podrán realizar en familia a propósito de la televisión.

TEMÁTICA 13

AHORA, ¿CÓMO VEREMOS TELEVISIÓN?

Los padres de familia reflexionarán acerca de todo lo aprendido en esta guía con base en una serie de preguntas.



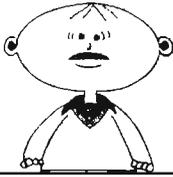
TEMÁTICA 7

LAS CARICATURAS

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>Se proponen realizar actividades similares para cada uno de los tres tipos de caricatura (de fantasía, de aventuras y melodramáticas), en donde una parte de ellas es que la familia analice las características de los personajes.</p>	<p>Se les debe proporcionar a los padres de familia toda la información "teórica" antes de las actividades para que en una sola de ellas puedan aplicar estos conocimientos, pues por cuestiones de tiempo se considera poco real que los papás puedan realizar una actividad similar por cada tipo de caricatura, además de que resultaría monótono aplicar la misma dinámica tres veces.</p> <p>Definir el propósito general a desarrollar, por ejemplo: <i>Los padres de familia conocerán los tipos y las principales características de las caricaturas que aparecen en la televisión.</i></p>
<p>En las actividades mencionadas anteriormente se sugiere llenar un cuadro para identificar las cualidades o los defectos de dichos personajes, es decir, si son bellos o feos, listos o tontos, fuertes o débiles, astutos o torpes, bondadosos o crueles, decididos o indecisos, valientes o cobardes.</p>	<p>Se considera que ese cuadro absolutiza a los personajes y ése es un criterio que no permite el pensamiento crítico. Aplicar estos estereotipos con una caricatura puede influir en la percepción de los niños sobre las personas, así que es más conveniente que ellos mismos localicen sus características y expliquen por qué los ven de esa forma.</p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
	<p>Por ejemplo, si el niño considera por sí mismo que un personaje tiene una cualidad como la belleza o la fealdad, tiene que explicar qué criterios está utilizando para verlo así y por qué.</p>
<p>Antes de finalizar el apartado "Caricaturas de Fantasía" se recomienda a los papás preguntar a los niños:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>¿Qué características encontraron en cada uno de los personajes?</i> 2) <i>¿Existen personajes parecidos en la vida real?</i> 3) <i>¿Cómo resuelven los conflictos los personajes de las caricaturas?</i> 4) <i>¿Funciona en la vida real esa manera de resolver los conflictos?</i> 5) <i>¿Por qué nos hacen reír este tipo de caricaturas?</i> 	<p>Formular la última pregunta de manera que quede:</p> <p>5) <i>¿Por qué nos entretiene o divierte este tipo de caricatura?</i></p> <p>Este planteamiento permitirá explorar mejor cuáles son los elementos que captan el interés del niño.</p>
<p>Al finalizar esta temática, se presenta un resumen con algunos puntos importantes sobre las caricaturas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Se realizan a través de dibujos. Para filmar un segundo se requieren 24 dibujos con pequeñas diferencias entre ellos.</i> 2. <i>Las caricaturas pueden ser:</i> <ol style="list-style-type: none"> A. De fantasía: <i>La trama es una farsa sobre los conflictos de relación que existen entre los personajes</i> 	<p>Insertar en el recuadro del resumen la siguiente idea bajo el punto número tres:</p> <p>3. <i>En ocasiones las caricaturas son entretenidas y divertidas, pero también es importante analizar los mensajes que nos están transmitiendo, pues plantean valores y estereotipos con los que probablemente no siempre estaremos de acuerdo.</i></p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p><i>B. De aventuras: Se caracterizan por tener gran cantidad de acción, suspenso y violencia.</i></p> <p><i>C. Melodramáticas: Se caracterizan por el manejo de sentimientos de los personajes.</i></p>	<p>Esto porque no sólo se trata de identificar a los personajes y su relación, sino de analizar los mensajes que se transmiten desde la trama, planteándole al niño si como espectador está de acuerdo o no.</p>



TEMÁTICA 8

LAS TELENÓVELAS

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>Se ofrece una actividad llamada “Analicemos juntos los lugares que aparecen en las telenovelas” en donde se propone que la familia observe el capítulo de una telenovela y platique sobre los diferentes lugares que se mostraron en dicho capítulo para, después, llenar un cuadro.</p>	<p>Se considera que esta actividad es irrelevante, puesto que se refiere a aspectos un tanto “técnicos” de los géneros televisivos y podría resultar poco interesante para los padres de familia. También es importante considerar que en la actualidad el tiempo que pasan los padres con sus hijos es limitada y resultaría adecuado ofrecer actividades mucho más significativas respecto al objetivo de la Guía, el cual se enfoca al desarrollo de habilidades críticas y no a los conocimientos técnicos.</p> <p>Definir el propósito general a desarrollar, que puede ser, por ejemplo: <i>Los padres de familia identificarán las características, los personajes y la estructura del contenido de las telenovelas.</i></p>
<p>Se ofrece la actividad “Analicemos juntos los personajes de una telenovela” en donde se propone que la familia observe el capítulo de una telenovela y platique sobre las características de los personajes presentados para, después, llenar un cuadro.</p>	<p>Se considera que esta actividad es importante, sin embargo lo más rescatable de ella sería enfatizar que en la televisión se transmiten estereotipos que debemos considerar críticamente.</p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
	<p>Es decir, las personalidades de los personajes tienden a ser absolutas: el malo, el bueno, el ayudante y el oponente, y es importante que los niños aprendan a distinguir que en la realidad las personas tienen cualidades y defectos y que tienden a relacionarse de formas constructivas o destructivas.</p>
<p>En el apartado “Los personajes” se sugiere a los padres de familia dialogar con sus hijos con base en las siguientes preguntas clave:</p> <p>1) <i>¿Por qué les gusta ver telenovelas?</i></p> <p>2) <i>¿Qué es lo que más les gusta y lo que más les disgusta de los héroes de la telenovela?</i></p> <p>3) <i>¿Qué es lo que les gusta y disgusta de los malos?</i></p> <p>4) <i>¿Existen personajes parecidos en la vida real?</i></p>	<p>Después de la pregunta 3) agregar las siguientes, para enfatizar el desarrollo de las habilidades críticas:</p> <p>4) <i>¿Cuáles son los estereotipos, valores y actitudes que transmiten los personajes de las telenovelas?</i></p> <p>5) <i>¿Estás de acuerdo con esos estereotipos, valores y actitudes?</i></p> <p>Después de la última pregunta agregar:</p> <p>7) <i>¿Consideras que es importante, relevante o constructivo ver telenovelas? ¿por qué?</i></p> <p>8) <i>¿Qué alternativas propondrías en lugar de ver telenovelas?</i></p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>Se ofrece una actividad llamada "Analicemos juntos la trama de una telenovela" en donde se propone que la familia elija una telenovela que ya haya visto o que esté avanzada en su desarrollo y platique sobre las características de la trama para, finalmente, llenar un cuadro donde identifiquen el inicio, el desarrollo y el desenlace de dicha trama.</p>	<p>Se considera que esta actividad es irrelevante, puesto que se refiere a aspectos un tanto "técnicos" de la trama y no se centra en los mensajes, los valores, actitudes y estereotipos que transmiten los contenidos. Se consideraría importante que no se fragmentara el contenido de esta temática y que, en lugar de haber una pequeña explicación y una actividad siguiente, se expusiera el contenido completo y al final se propusiera una actividad global.</p>
<p>Al finalizar esta temática, se presenta un resumen con algunos puntos importantes sobre las telenovelas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Su tema principal gira alrededor de los sentimientos de los personajes.</i> 2. <i>Tiene una historia principal y varias historias secundarias.</i> 3. <i>Está constituida por el lugar, los personajes y la trama.</i> 	<p>Insertar las siguientes ideas con el fin de enfatizar el desarrollo de las habilidades críticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Transmiten estereotipos, actitudes y valores que es importante cuestionar, pues no siempre son mensajes constructivos y positivos para el desarrollo psicosocial de nuestros hijos.</i> 5. <i>Reflejan algunos problemas de la sociedad, sin embargo es importante analizar la forma en que lo hacen y si existen otras alternativas donde se pueda conocer la realidad de una forma más argumentada y menos sesgada.</i>



TEMÁTICA 11
LOS PROGRAMAS DE AVENTURAS

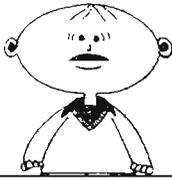
CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>A lo largo de esta temática se proponen actividades enfocadas al lugar donde suceden los hechos, los personajes, la trama y los valores transmitidos en los programas de aventuras.</p>	<p>En lugar de proponer varias actividades aisladas después de cada aspecto se considera importante exponer el contenido de corrido y dejar al final una actividad que lo englobe todo, pues el tiempo que los padres de familia pueden dedicar a estas actividades es limitado en la mayoría de los casos.</p> <p>Definir el propósito general a desarrollar, que puede ser, por ejemplo: <i>Los padres de familia identificarán los elementos que componen un programa de aventuras y realizarán algunos ejercicios con sus hijos para analizar y reflexionar en torno a este tema.</i></p>
<p>En "Lugar donde suceden los hechos" se sugiere elegir un programa de aventuras y platicar sobre las características de los lugares en los que sucedió la acción para, finalmente, preguntar a los hijos:</p> <p>1) <i>¿En qué se parece el lugar donde sucede la acción al lugar donde vivimos?</i> 2) <i>¿Qué diferencias encontramos?</i> 3) <i>¿Existen lugares similares en México?</i></p>	<p>Agregar una cuarta pregunta, que sería:</p> <p>4) <i>Si los personajes estuvieran en otro lugar, ¿actuarían igual? ¿por qué?</i></p> <p>Esto con el fin de reconocer la importancia del contexto en la forma de actuar de las personas.</p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>En el apartado "La trama" se sugiere a la familia elegir un programa de aventuras y platicar sobre las características de la trama, llenar un cuadro y, finalmente, preguntar a los hijos:</p> <p>1) <i>¿Qué es lo que más les gustó del programa que analizaron?</i></p> <p>2) <i>¿Qué es lo que menos les gustó del programa?</i></p> <p>3) <i>¿Existen situaciones parecidas en la vida real?</i></p> <p>4) <i>¿De qué otra manera podría haber iniciado la historia?</i></p> <p>5) <i>¿De qué otra manera podría haber terminado?</i></p>	<p>Después de la pregunta 4) agregar la siguiente interrogante:</p> <p>5) <i>¿Te agrada la forma en que se relacionan los personajes en el desarrollo?</i></p> <p>Esto con el fin de que el niño no sólo sea capaz de identificar un mensaje, sino también valorar si está de acuerdo o no con él.</p>
<p>En el apartado "Los valores" se invita a la familia ver un programa de aventuras y platicar sobre las escenas violentas, racistas y sexistas que se percibieron en el programa para, finalmente, dialogar con los hijos con base en algunas preguntas clave:</p> <p>1) <i>¿Cuáles son los principales valores o antivalores que se presentaron en la historia?</i></p> <p>2) <i>¿La violencia es la mejor forma de solucionar los problemas? ¿De qué otra manera podríamos haber solucionado el conflicto?</i></p>	<p>Con respecto a las preguntas 2) y 3) podría pensarse que son afirmaciones disfrazadas de preguntas. Se podrían sustituir por estas preguntas:</p> <p>Para la pregunta 2):</p> <p><i>Según el programa de televisión observado, ¿crees que la violencia es una forma de solucionar un conflicto?</i></p> <p><i>¿Consideras que es así en la realidad?</i></p> <p><i>¿Consideras que debe ser así en la realidad?</i></p> <p><i>¿Qué otras alternativas existen para solucionar un conflicto?</i></p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>3) <i>¿Es cierto que los blancos con dinero son buenos en la vida real y que los morenos o de otro color son los malos?</i></p> <p>4) <i>¿Qué papel tienen las mujeres en los programas de aventuras?</i></p>	<p><i>¿Cómo podríamos colaborar contra los mensajes que consideran que la violencia es la mejor forma de solucionar un conflicto?</i></p> <p>Para la pregunta 3): <i>Según el programa de televisión observado, ¿crees que el color de la piel tiene alguna relación con la bondad, la maldad, la riqueza y la pobreza de las personas?</i> <i>¿Consideras que es así en la realidad?</i> <i>¿Consideras que debe ser así en la realidad?</i> <i>¿Cómo podríamos colaborar contra los mensajes racistas o clasistas?</i></p>
<p>A las preguntas anteriores se le agrega esta última:</p> <p>4) <i>¿Qué papel tienen las mujeres en los programas de aventuras?</i></p>	<p>Esta pregunta quedaría muy limitada respecto a las anteriores, por lo que se propone plantear las siguientes cuestiones:</p> <p><i>Según el programa observado, ¿crees que el sexo de una persona determina sus aptitudes, derechos o habilidades para ejercer una actividad?</i> <i>¿Consideras que es así en la realidad?</i> <i>¿Consideras que debe ser así en la realidad?</i> <i>¿Cómo podríamos colaborar contra los sexistas?</i></p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>Poco antes de finalizar la temática se observan las siguientes ideas:</p> <p><i>Hay que recordar lo siguiente:</i></p> <p><i>Los héroes: son los protagonistas principales, son buenos.</i></p>	<p>Si lo que se está proponiendo es que se reproduzcan los patrones que se observan en la televisión, sería mucho más interesante y adecuado al objetivo de la Guía que la familia lograra romper este esquema y usara su criticidad y creatividad. Lo que habría que recordar es que:</p> <p><i>Los héroes en la vida real tienen cualidades y defectos. Lo importante es que son personas preocupadas por ser mejores cada día y actuar en beneficio de su comunidad.</i></p>
<p>A la idea anterior se le agregan estas otras:</p> <p><i>La víctima es quien recurre a los héroes para solucionar un problema.</i></p> <p><i>El villano: es el malo del programa.</i></p> <p><i>El ayudante: es quien ayuda a los héroes a resolver el caso.</i></p> <p><i>El oponente: es quien obstaculiza el trabajo del héroe y ayuda al villano.</i></p>	<p>Lo que habría que recordar es que:</p> <p><i>Las víctimas son aquellas personas que en la vida real sufren violencia, pobreza, discriminación y toda clase de injusticias.</i></p> <p><i>El villano, en la vida real, es aquel que, buscando su beneficio propio, actúa en perjuicio de los demás. Es aquel que no respeta las reglas de convivencia en la sociedad, provocando contaminación, violencia, discriminación, etcétera.</i></p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
	<p><i>El ayudante es quien puede detectar las diferencias entre los héroes, las víctimas y los villanos para tomar decisiones que apoyen una causa justa.</i></p> <p><i>El oponente es quien puede detectar las diferencias entre los héroes, las víctimas y los villanos y no hace nada para cambiarlo y no se compromete por una mejor sociedad.</i></p>



TEMÁTICA 14
¿PARA QUÉ NOS SIRVIÓ ESTA GUÍA?

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>El desarrollo de la temática comienza con este primer bloque de preguntas:</p> <p>1. ¿Qué conocimos de la relación de nuestros hijos con la televisión?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre las horas que pasan todos los días frente al televisor?</i> ■ <i>¿Sobre los programas que más les gustan y los que más les disgustan?</i> ■ <i>¿Sobre las razones por las cuales ven televisión?</i> ■ <i>¿Sobre las actividades que realizan en su tiempo libre?</i> 	<p>Definir el propósito general a desarrollar, que puede ser, por ejemplo: <i>Los padres de familia reflexionarán sobre el uso que se le dio a esta guía y si modificó de alguna manera a su familia con relación a la televisión.</i></p> <p>A este bloque de preguntas agregar al final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Qué podríamos hacer como padres de familia para mediar constructivamente la relación de nuestros hijos con la televisión?</i>
<p>Se presenta un segundo bloque de preguntas, que es:</p> <p>2. ¿Qué nuevos conocimientos nos aportó sobre el lenguaje de la televisión?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre el video o la imagen de la televisión?</i> ■ <i>¿Sobre el audio o el sonido que utiliza la televisión?</i> ■ <i>¿Sobre la trama de los programas de televisión?</i> 	<p>A este bloque de preguntas agregar al final:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Cómo podemos usar estos nuevos conocimientos en beneficio de nuestros hijos?</i> <p>Esto con el fin de reconocer el grado de significatividad de un mensaje o contenido en el marco de la vida cotidiana de los niños.</p>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>Se presenta un tercer bloque de preguntas, que es:</p> <p>3. ¿Qué nuevos conocimientos nos proporcionó sobre las telenovelas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre los lugares que aparecen en las telenovelas?</i> ■ <i>¿Sobre los personajes de las telenovelas?</i> ■ <i>¿Sobre la trama de las telenovelas?</i> 	<p>La primera pregunta se sustituiría por esta otra que enfatiza la reflexión:</p> <p>3. ¿Qué conocimientos y reflexiones importantes pudimos construir respecto al tema de las telenovelas?</p> <p>Y se agregaría a las preguntas siguientes una cuarta interrogante referente al contenido de los mensajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre los valores y estereotipos que transmiten los contenidos de ellas y la forma en que se relacionan los personajes?</i>
<p>Se presenta un cuarto bloque de preguntas, que es:</p> <p>4. ¿Qué nuevos conocimientos nos brindó sobre las series de aventuras?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre el suspenso como elemento importante de las series de aventuras?</i> ■ <i>¿Sobre los lugares donde sucede la acción en estas series?</i> ■ <i>¿Sobre los personajes de las series de aventuras?</i> ■ <i>¿Sobre la trama de las series de aventuras?</i> 	<p>La primera pregunta se sustituiría por esta otra que enfatiza la reflexión:</p> <p>4. ¿Qué conocimientos y reflexiones importantes pudimos construir respecto al tema de las series de aventuras?</p> <p>Y se agregaría a las preguntas siguientes una quinta interrogante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre los valores y estereotipos que transmiten los contenidos de ellas y la forma en que se relacionan los personajes?</i>

CONTENIDO	RECOMENDACIONES
<p>Se presenta un quinto bloque de preguntas, que es:</p> <p>5. ¿Qué nuevos conocimientos nos aportó sobre las caricaturas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Sobre las características de las caricaturas de fantasía? ■ ¿Sobre las características de las caricaturas de aventuras? ■ ¿Sobre las características de las caricaturas melodramáticas? ■ ¿Sobre la trama de las caricaturas? 	<p>La primera pregunta se sustituiría por esta otra que enfatiza la reflexión:</p> <p>5. <i>¿Qué conocimientos y reflexiones importantes pudimos construir respecto al tema de las caricaturas?</i></p> <p>Y se agregaría a las preguntas siguientes una quinta interrogante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>¿Sobre los valores y estereotipos que transmiten los contenidos de ellas y la forma en que se relacionan los personajes?</i>

Una vez desarrollada la propuesta de este trabajo, así como sus fundamentos teóricos, en el siguiente apartado expondremos las conclusiones.

CONCLUSIONES

En los dos primeros capítulos de este trabajo de investigación se observó que, desde una perspectiva humanística e interdisciplinaria, uno de los principales retos de los implicados en el campo de la comunicación educativa es rastrear y promover alternativas teóricas y metodológicas que permitan una formación integral, en donde se haga evidente el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los niños y el favorecimiento de éstas ante los mensajes generados por los medios masivos de comunicación, especialmente aquellos presentados por la televisión.

Gracias a las aportaciones de Henry A. Giroux, Matthew Lipman y otros teóricos, revaloramos la naturaleza e importancia del pensamiento crítico como la habilidad para convertir los fenómenos y hechos de la vida humana en objetos de reflexión desde una postura crítica, desde la cual se transforme argumentativamente la percepción del mundo a través de la capacidad de observar, recopilar, contextualizar, analizar, comparar, comunicar, estructurar, inferir y evaluar todo tipo de información para elaborar un juicio correcto y confiable, como resultado de ambientes y experiencias de aprendizaje colectivo.

Este anhelo por interpretar significados y *dar a luz ideas*, como menciona Nancy Rosado a propósito de la mayéutica, es un camino dificultoso, especialmente cuando el pensamiento crítico exige una armonía entre el pensar, el decir y el actuar y al momento de transferir las habilidades desarrolladas a contextos que escapan del propio marco de referencia; sin embargo, existen dos factores fundamentales que pueden colaborar de forma relevante en el favorecimiento de dichas habilidades:

- 1) Un marco escolar cuya misión, función y visión sea permitir a los estudiantes dirigir consciente y responsablemente su propio aprendizaje, apoyándolos para vivir como sujetos sociales autónomos, activos e *intelectualmente transformativos*.
- 2) Una construcción dialógica y reflexiva de conocimientos en donde se interactúe con los semejantes y con el medio ambiente a través de habilidades lingüísticas y

de escritura. Diálogo entendido como la convivencia, construcción y resignificación de una pluralidad de voces comprometidas con libertad para *pronunciar* el mundo y la propia existencia.

El hecho de haber optado por el desarrollo de un trabajo de investigación desde un enfoque interdisciplinario implicó adentrarse en nuevos saberes, congeniarlos con aquellos del propio campo y, finalmente, mostrar una propuesta que aporte elementos interesantes en el marco de la Educación para los Medios, que desde este trabajo implica educar con, desde y a través de ellos.

De esta manera, con base en los planteamientos del pensamiento crítico podemos lograr una mejor interpretación del movimiento de Educación para los Medios y su evolución en diferentes países como Australia, Inglaterra, Alemania, Francia, Suiza, Italia, España, Canadá, Estados Unidos, Argentina, Chile, Brasil, Costa Rica, Venezuela, Uruguay, Colombia y Perú, contextualizando los esfuerzos que se han venido realizando en México a través de instituciones como el ILCE, mismo que ha derivado programas y proyectos sumamente relevantes en este campo.

Muestra de ello es el programa de Educación para los Medios, que con un carácter global se constituye una alternativa proponiendo básicamente:

- 1) Formar a la comunidad en general en una cultura audiovisual que le permita elegir libre y conscientemente los programas y mensajes televisivos que contribuyan a la expresión individual y a las relaciones sociales.
- 2) Romper el distanciamiento entre el proceso de enseñanza–aprendizaje de la educación formal y el proceso de recepción–interacción de los medios masivos de comunicación, en donde los niños pueden descubrir elementos de aprendizaje en la que se considera una *escuela sin muros*.
- 3) Presentar a los medios masivos de comunicación como temas de estudio que propicien en los escolares el desarrollo de habilidades críticas y creativas en una atmósfera dialógica, reflexiva, democrática y activa dentro del aula.

Este programa, a través del taller de Educación para los Medios dirigido a los estudiantes del segundo y tercer ciclo de la educación primaria, se conformó como una estrategia privilegiada para la formación de la cultura audiovisual con base en el desarrollo de un perfil crítico y creativo del sujeto, ante los mensajes televisivos.

La base teórica y metodológica para lograr este perfil es el de la alfabetización audiovisual, considerado un movimiento que propone el favorecimiento de los procesos, capacidades, aptitudes, ambientes y experiencias de aprendizaje para lograr la identificación, comprensión, análisis, interpretación, transformación y elaboración de los códigos de comunicación, que sustentan el lenguaje televisivo, con el fin de aprender a leer el significado de los elementos audiovisuales, identificar sus propósitos e intencionalidades, así como desarrollar la habilidad de elaborar mensajes comunicativos propios.

De esta manera, en el presente trabajo se logró construir un puente de convergencia entre la alfabetización crítica y la alfabetización audiovisual desde el punto de vista de la comunicación, comprendiendo que el fin último de ambas en el contexto de esta investigación, es el desarrollo de habilidades críticas, comunicativas y creativas que otorguen sentido y significado a la estructura global, social, afectiva del sujeto como punto de destino y origen de la comunicación.

Al centrar nuestra atención en el programa de Educación para los Medios del ILCE nos asombramos del esfuerzo conjunto de comunicadores, pedagogos, sociólogos, psicólogos y profesionales de otros campos que colaboran dentro y fuera del Instituto, por ofrecer a los docentes, padres de familia y niños del segundo y tercer ciclos de la educación primaria un ambiente de aprendizaje en torno a los mensajes e los medios masivos de comunicación, en particular la televisión.

El análisis y la reestructuración de las actividades relacionadas con el medio televisivo, bajo una perspectiva comunicativa, del taller de Educación para los Medios, elaborado por el ILCE, aportó elementos teóricos y metodológicos, así como propuestas y recomendaciones concretas para lograr reforzar y promover la formación de niños receptores críticos y emisores creativos ante los mensajes generados por la televisión

dentro de un espacio escolar que propicie el diálogo y la reflexión y apoyado desde el núcleo familiar.

Y es precisamente por ellos, por lo que las aportaciones expuestas en este trabajo de investigación se fundamentan en modelos interdisciplinarios, tomando en cuenta el marco de la educación formal, la presencia de los medios masivos de comunicación, el análisis crítico de los mensajes televisivos a través de una alfabetización audiovisual, el aprendizaje colaborativo y dialógico y la producción de materiales propios que fomenten el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los niños, reconociendo la dimensión interpersonal y social de su desarrollo.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas:

Aparici, Roberto (comp.) (1996). La Educación para los Medios de Comunicación. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 414 p.

Arévalo Zamudio, Javier (1994). Imágenes visuales I. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 46 p.

----- (1994). Imágenes visuales II. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 46 p.

Camacho Morelos, Jesús (1992). Así se escribe una campaña de publicidad efectiva. México: Ed. Diana, 98 p.

Corral Corral, Manuel de Jesús (1997). La ciencia de la comunicación. Origen, desarrollo y situación actual. México: Ed. Trillas, 146 p.

----- et al. (2003). Taller de Comunicación I. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, UNAM, 81 p.

Charles Creel, Mercedes y Orozco Gómez, Guillermo (1998). Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México: Ed. Trillas, 246 p.

Charles Creel, Mercedes (1999). Guía del televidente para padres de familia. volumen I. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 47 p.

Chávez Calderón, Pedro (1992). Historia de las doctrinas filosóficas. México: Ed. Alhambra Mexicana, 294 p.

Durandin, Guy (1991). La mentira en la propaganda política y en la publicidad. Madrid: Ed. Paidós, 203 p.

Escudero, María Teresa (1997). Lenguajes. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 46 p.

F. Orza, Gustavo (2002). Programación televisiva. Un modelo de análisis instrumental. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 249 p.

Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido (traducción de Jorge Mellado). México: Ed. Siglo XXI, 245 p.

Gadino, Alfredo (1988). La construcción del pensamiento reflexivo. Procedimiento para aprender a razonar en el Nivel Inicial y primer ciclo de la E.G.B. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens, 138 p.

Galindo Cáceres, Jesús (coord.) (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Ed. Pearson Educación, 523 p.

García Moriyón, Félix (coord.) (2002). Matthew Lipman: Filosofía y Educación. Madrid: Ediciones de la Torre, 414 p

García-Pelayo, Ramón. Diccionario Escolar. México: Ed. Larousse, 322 p.

Giroux, Henry A. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. México: Ed. Siglo XXI, 333 p.

----- (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Ed. Paidós, 290 p.

Gispert, Carlos (director) (2000). Enciclopedia de la Psicopedagogía: Pedagogía y Psicología. Madrid: Ed. Océano, 948 p.

Gómez Tress, Teresa (2005). Orientaciones teórico-metodológicas sobre la autorregulación del aprendizaje como un proceso dialógico, conscientizador y humanizador en la planeación didáctica de la educación superior. Tesis de Maestría para la obtención del título de Maestro en Enseñanza Superior, Universidad La Salle, Ciudad de México, México, 289 p.

Harisch, Catalina (1985). El psicólogo ¿Qué hace?. México: Ed. Alambra, 255 p.

Hernández Villegas, María Guadalupe y Lazo de Bátiz, Yolanda (1999). Taller para niños de escuela primaria, 5º y 6º grados. Guía del coordinador. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 47 p.

Lago Bornstein, Juan Carlos. El Programa de Filosofía para Niños. Diplomado en el Programa Filosofía para Niños del Doctor Matthew Lipman. Módulo I: Introducción al Programa. Sede: Centro Educacional Tanesque, A.C., México, 32 horas, Distrito Federal, 22 de noviembre 2002.

Larroyo, Francisco (1984). Diálogos. México: Ed. Porrúa, 785 p.

----- Diccionario de Pedagogía, México, Ed. Porrúa, 1995, 243 p.

Lipman, Matthew (1997). Kío y Gus (traducción y adaptación para México de Eugenio Echeverría). México: Ed. Fray Bartolomé de Las Casas, 100 p.

Luviano H., Guadalupe y Alonso del C., Aurora (1994). Comunicación y Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 46 p.

Marks Greenfield, Patricia (1985). El niños y los medios de comunicación. Los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores. Madrid: Ed. Morata, 243 p.

Martínez Zarandona, Irene (1997). Alfabetización audiovisual. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 46 p.

----- (coord.) (1999). Uso pedagógico de la televisión. Antología. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 179 p.

----- (2002). TV ¿Quién decide lo que ven tus niños? México: Ed. Pax México, 152 p.

Mejía Barquera, Fernando. La industria de la radio y la televisión y la política del Estado Mexicano (1920-1994). México: Fundación Manuel Buendía.

Muñoz Razo, Carlos (1998). Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 300 p.

Nickerson, Raymond, et al (1998). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Madrid: Ed. Paidós, 432 p.

Noyola, Antonio (1994). Imágenes sonoras. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 31 p.

Olmos Roa, Andrea (2002). Aplicaciones Educativas de la Teoría Sociocultural. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. UNAM, 196 p.

Orozco Gómez, Guillermo (1994). Año 2000: Odisea de los medios de comunicación. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 31 p.

----- (1999). Guía del televidente para padres de familia. volumen II. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 45 p.

Prieto Castillo, Daniel (1984). Discurso autoritario y comunicación alternativa. México, Ed. Premia, 181 p.

Revilla Basurto, Mario Alberto (1997). Introducción a la teoría de la comunicación. México: S y G Editores, 70 p.

Rubert De Ventós, X, et al (1984). Filosofía y política. Barcelona: Ed. Península, 181 p.

Salmones Martínez, María de Lourdes (1999). Taller para niños de escuela primaria, 3° y 4° grados. Guía del coordinador. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 38 p.

Sánchez Cerezo, Sergio (director) (1975). Enciclopedia Técnica de la Educación (Vol. I). Madrid: Ed. Santillana, 447 p.

----- (1990). Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (Vol. I). México: Ed. Santillana, 516 p.

----- (1990). Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (Vol. III). México: Ed. Santillana, 496 p.

----- (2000). Diccionario de las Ciencias de la Educación. México: Ed. Santillana, 1431 p.

Sánchez Sosa, María Elena (1997). Recepción. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 47 p.

Sharp, Ann Margaret. ¿Qué es una Comunidad de Investigación? (traducción de Juan Carlos Lago Bornstein). Diplomado en el Programa Filosofía para Niños del Doctor Matthew Lipman. Módulo I: Introducción al Programa. Sede: Centro Educativo Tanesque, A.C., México, 32 horas, Distrito Federal, 22 de noviembre 2002.

Soler, Llorenç (1991). La televisión. Una metodología para su aprendizaje. México: Ed. Gustavo Gili, 187 p.

Valdés, Guadalupe (1994). Imágenes de la realidad. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 47 p.

Velasco A, Mónica. El uso de la pregunta como medio y fin del proceso de indagación, Diplomado en el Programa Filosofía para Niños del Doctor Matthew Lipman. Módulo I: Introducción al Programa. Sede: Centro Educativo Tanesque, A.C., México, 32 horas, Distrito Federal, 22 de noviembre 2002.

Referencias hemerográficas:

Aguilar Villalobos, Javier y Díaz Barriga Arce, Frida (1986). Proyecto DEMAFOCCEB: Diagnóstico Psicopedagógico en la Educación Básica. Tecnología y Comunicación Educativas, no. 4, agosto–octubre, p. 39.

Cacho López, Yalín (2000). Televisión, pasatiempo favorito de los niños. Diario El Financiero, no. 5437, marzo, p. 63.

Referencias audiográficas:

Curso de Educación para los Medios.

Universidad Pedagógica Nacional.

Temas: Universo Sonoro (12' 15"); Audiencia (13' 24"); Lenguaje sonoro (14' 19"); Actividades (15' 54"); Ambientación (13' 35").

Locutores: Álvaro Véliz, María Lucía Álvarez, Eugenio Álvarez, Mayté Irbangüengoitia, Sergio Bustos, Bárbara Córcega y Ramón Cordero.

Guión: Antonio Noyola.

Musicalización: Elia Fuente.

Asistencia de producción: Verónica Tapia.

Controles técnicos y efectos especiales: Alejandro Ramírez.

Producción: Martha Romo.

Investigación: Elizabeth Roa, Leticia Suárez, Carlos González y Arturo Domínguez.

Coordinación general: Javier Arévalo.

Referencias videográficas:

Curso de Educación para los Medios

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

México, D. F. 1994

Temas: El lenguaje audiovisual (17' 47"); Mensajes y audiencias (21' 57"); El juego de los medios (20' 05")

Color

Director: Antonio Noyola.

Productor Ejecutivo: Javier Arévalo

Referencias electrónicas:

Meléndez Crespo, Ana (1999). Antología: Uso pedagógico de la televisión. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), documento en CD.

Disponibilidad y uso de la tecnología en educación primaria. Estudio a nivel nacional. (2003). México: Dirección de Investigación y Contenidos Educativos, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).

<http://investigacion.ilce.edu.mx/launcher.asp?id=39>

www.filosoficas.unam.mx

www.iss.stthomas.edu

www.psicologia-online.com

www.ucentral.cl/pdf/pensamiento.pdf

<http://ponce.inter.edu/cai/reserva/nrosado/pensamiento.htm>

<http://cecte.ilce.edu.mx/posgrado.tem.htm>

<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/.../pdf/edu:medios.pdf>.

<http://www.doe.uva.es/alfonso/web/AlfMultill.htm>.

www.sepiensa.org.mx

<http://www.doe.una.es/alfonso/web/forPiette.htm>

<http://www.labnutricion.cl/golosinas.htm>

<http://www.monografias.com/trabajos12/dialarg/dialarg.shtml>.

<http://septrionismo.galeon.com/enlaces793277.html>.

<http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>.

<http://ladichosapalabra.22mx.tv/>

<http://tvazteca.com/programas/entretenimiento/lasilla/nota.shtml>

<http://www.esmas.com/vasonovas/noticias/391420.htm>

http://www.22mexico.tv/index.php?action=programas&programas_id=36

http://www.cni.tv/fromCNI/prog_noti_noche.asp

<http://www.tvazteca.com/telenovelas/amorencustodia/sinopsis.html>

<http://oncetv-ipn.net/noticias/indez.php?modulo=adriana>

<http://www.esmas.com/galavision/galavision/459010.html>

<http://www.esmas.com/televisahome/noticieros/300094.html>

<http://www.esmas.com/laesposavirgen/sinopsis>

Otras fuentes:

Tercer Coloquio Nacional de Filosofía para Niños, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ICEM) y Federación Mexicana de Filosofía para Niños, Oaxaca, México, 25 al 27 de octubre 2002.

Curso: Uso pedagógico de la televisión. Dirección de Investigación y Contenidos Educativos (DICE) del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), 2004. Asesoras: María Guadalupe de la Cruz y Gabriela Alvarado.

ANEXOS

Anexo 1.

Desarrollo socioafectivo del niño de ocho a diez años.

Anexo 2.

Desarrollo socioafectivo del niño de diez a doce años.

Anexo 1
DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO*
(8 A 10 AÑOS)

De ocho a nueve años (Tercer grado de primaria)	De nueve a diez años (Cuarto grado de primaria)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se interesa cada vez más por actividades y juegos realizados en grupo e, incluso, le gusta participar en la organización de éstos, al proponer nuevas reglas, retos y premios. ◆ Goza de los deportes realizados al aire libre, así como de los juegos de mesa en compañía de los demás. ◆ Es capaz de reconocer en sí mismo y en los demás sentimientos y emociones, tales como la felicidad, la tristeza, el enojo, etcétera. ◆ Comienza a desarrollar un sentido elemental del deber y la justicia, se impone a sí mismo cierto grado de disciplina, como, por ejemplo, el aceptar las normas del grupo y exigir que éstas sean respetadas. ◆ Adquiere responsabilidad personal a propósito de la puntualidad y el cumplimiento de tareas, pero aún necesita la ayuda de sus padres y maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Los grupos de niños van siendo cada vez más estables y homogéneos en cuanto a la edad, el sexo y los intereses, y sus actividades implican códigos lingüísticos secretos, reuniones, distribución de roles, cooperación y disciplina. La lealtad al grupo es común y acusar a un compañero es objeto de reprobación. ◆ La organización y los juegos de grupo son determinados, en gran medida, por un líder, quien tiende a ser autoritario y no permite que se cuestionen sus decisiones. ◆ Le gusta desempeñarse a un nivel óptimo y, con respecto a lo académico, compite aún mejor como miembro de un grupo que como individuo. ◆ Sus nuevas experiencias sociales influyen en el marco familiar y escolar y puede ser capaz de renunciar a un gusto, diferir su comportamiento, colaborar en lugar de dominar y, en pocas palabras, de sentirse uno entre un grupo de iguales.

* Fuente indirecta: Javier Aguilar Villalobos y Frida Díaz Barriga Arce. "Proyecto DEMAFOCCEB: Diagnóstico Psicopedagógico en la Educación Básica". Revista Tecnología y Comunicación Educativas, p. 39

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO

(8 A 10 AÑOS)

De ocho a nueve años (Tercer grado de primaria)	De nueve a diez años (Cuarto grado de primaria)
<ul style="list-style-type: none">◆ Gusta de clasificar, arreglar y organizar los objetos que colecciona e, incluso, ya no se preocupa sólo por la cantidad de éstos, sino también por su calidad.◆ Toma conciencia de la importancia de los modales sociales.◆ Manifiesta preferencias en su forma de vestir y calzar.◆ Le gusta conocer nuevas personas y visitar muchos lugares.◆ El sentido de la amistad cobra importancia en su vida, pues es el comienzo de "los mejores e inseparables amigos".◆ Le gusta intercambiar correspondencia.◆ Comienza a preguntarse sobre la manera en la que el padre colocó dentro del cuerpo de la madre la "semilla" que dio origen a un bebé.◆ Ya no idealiza a sus padres, pues se vuelve más objetivo al evaluar las figuras de autoridad.	<ul style="list-style-type: none">◆ Sufre pocos temores, pero le preocupan los errores y las faltas que comete, sobre todo los fracasos escolares y sociales.◆ Hacen su aparición los prejuicios sociales.◆ Es más objetivo e imparcial acerca de lo que está <i>bien</i> o <i>mal</i> hecho, es capaz de exigir explicaciones de una acción ejecutada y proponer soluciones.◆ Las emociones se hacen cada vez más duraderas y se convierten en sentimientos, por lo que procura ser más reflexivo y valora las cosas o hechos por sí mismos y por la relación que tienen con él o ella.◆ Establece sus propias normas y ya no acepta tan fácilmente las impuestas por los adultos, a menos que se le den razones convenientes que las justifiquen.

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO

(8 A 10 AÑOS)

De ocho a nueve años (Tercer grado de primaria)	De nueve a diez años (Cuarto grado de primaria)
<ul style="list-style-type: none">◆ Se interesa por la lectura de historietas, clásicos infantiles, libros de viaje, geografía e historia.◆ Se identifica con los personajes de sus libros favoritos, películas, programas de televisión o artistas musicales.◆ Las pesadillas son menos frecuentes y, si ocurren, generalmente se relacionan con algo que hayan visto en televisión o cine, leído o escuchado por la radio.	<ul style="list-style-type: none">◆ Comienza a enfrentarse con problemas que no es capaz de solucionar, como, por ejemplo, el dolor, la enfermedad o la muerte. Sin embargo, aún no se cuestiona estos sucesos mientras no los viva de cerca, aunque sus reacciones dependerán de aquellas reflejadas por los adultos cercanos.◆ Le gusta planificar sus actividades y hasta su día entero.◆ Existe gran curiosidad sexual, aunque aún no la expresa de manera abierta.◆ Antes de los diez años puede asimilar la forma de realizar el acto sexual, pues le interesan sus propios órganos y funciones en contraste con los del sexo opuesto.

Anexo 2
DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO*
(10 A 12 AÑOS)

De diez a once años (Quinto grado de primaria)	De once a doce años (Sexto grado de primaria)
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comienza a otorgarle valor e importancia a los sentimientos y necesidades de otras personas. ◆ Posee la necesidad de establecer una relación estrecha con algún compañero del mismo sexo, a quien considerará como su "mejor amigo". ◆ Sus actividades preferidas son: para las niñas, los juegos de mesa, las colecciones, la dramatización de obras, los disfraces y las muñecas y, para los niños, los juegos de construcción, los dibujos y maquetas, los aviones y cohetes, las máquinas, la carpintería, la química, etcétera. ◆ Generalmente se siente seguro y contento consigo mismo. ◆ Presenta repentinos estados de ánimo propiciados por los cambios fisiológicos de la pubertad y desproporcionados a los estímulos que los provocan. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Desarrolla mayor conciencia y sensibilidad hacia su ambiente. ◆ Discrimina las contradicciones entre la teoría y la práctica del mundo que lo rodea. ◆ Los valores formados son más estables, puede comprometerse con ellos y comprobar por experiencia propia que existe una jerarquía de valores, que no todos son del mismo orden. ◆ Destaca su capacidad de discernir entre la realización de unos valores y otros, así como la expresión o comunicación de éstos. ◆ La vida social se hace ahora más intensa, se encuentra perfectamente integrado a un grupo y espera de él la solución a sus problemas, pues al identificarse con sus compañeros empieza a vivir el "nosotros".

* Fuente indirecta: Javier Aguilar Villalobos y Frida Díaz Barriga Arce. "Proyecto DEMAFOCCEB: Diagnóstico Psicopedagógico en la Educación Básica". Revista Tecnología y Comunicación Educativas, p. 39

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO

(10 A 12 AÑOS)

De diez a once años (Quinto grado de primaria)	De once a doce años (Sexto grado de primaria)
<ul style="list-style-type: none">◆ Tiene un código moral fuerte y el concepto básico de justicia cobra gran importancia dentro de éste.◆ Usualmente le agrada la escuela, aunque el profesor ya no es el centro de interés como en años anteriores e, incluso, no le gustan los maestros parciales y exige justicia y equidad.◆ Le gusta el trabajo oral y la captación visual de material gráfico. Es la edad ideal para trabajar con material audiovisual.◆ Tiene poco sueños desagradables y toma conciencia de que éstos son provocados por estados orgánicos o por influencia de lo que haya visto, escuchado o leído.◆ Algunos niños desarrollan aversión al baño y al aseo corporal.◆ Tiene gustos muy definidos en cuanto a su ropa y atavío, además de que prefiere sus prendas viejas, cómodas y poco usuales.	<ul style="list-style-type: none">◆ Es consciente de que el grupo es más poderoso que una persona aislada.◆ El concepto que el niño tenga de sí mismo y la imagen que proyecte a los demás son de crucial importancia. Los niños con poca autoestima y un concepto negativo de sí mismos presentan trastornos emocionales y físicos evidentes.◆ Este período supone un momento decisivo en la formación de la voluntad, pues es capaz de realizar, en ocasiones, actos voluntarios en dependencia del grupo de compañeros.◆ Se identifica con las personas que le son más significativas, aunque la sociedad actual le presenta varias alternativas y ello le dificulta su proceso de elección y valoración.◆ Se aísla del adulto al darse cuenta de que puede pensar y actuar de manera independiente a éste.◆ Le desagrada que los demás le fijen horarios y traten de dirigir completamente sus acciones.

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO

(10 A 12 AÑOS)

De diez a once años (Quinto grado de primaria)	De once a doce años (Sexto grado de primaria)
<ul style="list-style-type: none">◆ Se siente integrado y orgulloso de su familia, le gusta convivir con ellos en reuniones, paseos y diversas actividades.◆ Sus inclinaciones con relación a futuros proyectos, estudios, estilos de vida y elección vocacional están muy influidos por su familia y sigue sus valores y normas.◆ Siente gran curiosidad y necesidad de información respecto a sus cambios físicos y emocionales. Le interesa conseguir información sobre cuestiones sexuales y nacimiento de los bebés, además de que comienza a interesarse por el sexo opuesto.	<ul style="list-style-type: none">◆ Muestra sentimientos contradictorios hacia su propio desarrollo fisiológico.◆ Se interesa por su propio desarrollo sexual. Generalmente, a esta edad las niñas muestran mayores signos de madurez sexual y emocional que los varones.◆ Toma conciencia estética del cuidado de su cuerpo.◆ Los comportamientos agresivos en las niñas, si es que se presentan, lo hacen bajo la forma de agresión verbal, mientras que en los niños prevalece la agresión física.