

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca



Universidad de
La Sabana

DE LA PANTALLA A LA ESCUELA: OTRA FORMA DE VER TELEVISIÓN

ADRIANA CAROLINA CASTRO VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CHIA, COLOMBIA

2015

DE LA PANTALLA A LA ESCUELA: OTRA FORMA DE VER TELEVISIÓN

ADRIANA CAROLINA CASTRO VÁSQUEZ

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de
Magister en Pedagogía

Asesor en investigación
GABRIELA ATEHORTÚA

Línea de investigación
Prácticas pedagógicas en la educación inicial, básica y media

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CHIA, COLOMBIA

2015

DE LA PANTALLA A LA ESCUELA: OTRA FORMA DE VER TELEVISIÓN

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Magister en Pedagogía
por la Universidad de La Sabana

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Chía, 12 de diciembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a Dios por darme la oportunidad no sólo de culminar este proyecto de formación académica sino también por permitirme acrecentar día a día mi vocación por la educación, porque cada vez es más difícil desempeñarse en esta labor y mantenerse firme en el sueño de formar personas.

Gracias a mis padres y mi hermano por estar presentes en cada uno de los momentos importantes de mi vida y hacer de cada situación difícil una oportunidad de aprender y mejorar, gracias por su amor y apoyo incondicional.

De igual forma, agradezco a mi “Tribu”, un grupo de amigas y colegas que conocí durante la maestría y que son ejemplo de disciplina, compromiso, humanidad y sensibilidad. Ellas hicieron de este proceso una experiencia maravillosa. Profesionales como ellas, hacen que el sueño de educar, de hacer las cosas bien, de enseñar a pensar y de transformar la realidad se empiece a materializar.

También, quiero agradecer a mi Pingüifriend por su compañía, dulzura, consejos y paciencia, a mis compañeros del colegio y en especial a mis estudiantes de grado cuarto por su colaboración y entrega con el proyecto realizado, porque sus ocurrencias y ganas de trabajar hicieron que todo el esfuerzo valiera la pena.

Finalmente, agradezco a mi asesora, la profesora Gabriela Atehortúa, por su acompañamiento, orientaciones y compromiso, los cuales me permitieron culminar de manera exitosa este anhelado proyecto.

RESUMEN

La presente investigación permitió diseñar e implementar una propuesta pedagógica para desarrollar la competencia televisiva de los niños. Los participantes del proyecto fueron estudiantes de grado cuarto de una institución educativa pública, ubicada en la ciudad de Bogotá D.C. Para tal fin se realizó un estudio de corte mixto y se seleccionó como diseño metodológico la sistematización de experiencias. De acuerdo con la estrategia de intervención diseñada se emplearon diferentes instrumentos para la recolección de la información como entrevistas, diarios de campo y observaciones. Además, se adaptaron los talleres del modelo pedagógico de competencia televisiva propuestos por Bustamante, Aranguren y Arguello (2005) según las características y necesidades de la población. Luego, se triangularon los datos a partir de la información obtenida a través de la estrategia y se construyó el informe sobre los resultados encontrados. Posteriormente, se elaboraron las conclusiones de acuerdo con las categorías y objetivos planteados. Finalmente, se presenta una reflexión pedagógica sobre el proyecto de investigación y su impacto en el desarrollo personal y profesional del docente-investigador.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización mediática, competencia televisiva, medios de comunicación, escuela, niños, televisión, pensamiento crítico.

ABSTRACT

This research project allowed to design and implement a pedagogical proposal in order to develop the children's television competence. The participants on this project were students of fourth grade from a public educational institution, located in Bogotá. For this, it was done a mixed study and the methodological design was systematization of experiences. Different instruments were used according to the intervention strategy like interviews, field notes and observations. Moreover, the workshops of the pedagogical model of television competence, proposed by Bustamante, Aranguren and Arguello (2005), were adapted based on the population's characteristics and needs. Next, the data were triangulated from the information obtained through the strategy and the report was constructed on those results. Subsequently, the conclusions were elaborated according to the categories and objectives raised. Finally, it is presented a pedagogical reflection about the research project and its impact on the teacher-researcher's personal and professional development.

KEY WORDS: Media literacy, television competence, mass media, school, children, television, critical thinking.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	IV
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.2 JUSTIFICACIÓN	8
1.3 OBJETIVOS	12
1.3.1 <i>General</i>	12
1.3.2 <i>Específicos</i>	13
CAPITULO II.....	14
MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 ESTADO DEL ARTE	14
2.2 REFERENTES TEÓRICOS	20
2.2.1 <i>La Tele En La Escuela</i>	21
2.2.2 <i>Alfabetización Mediática: Rompiendo paradigmas</i>	25
2.2.3 <i>Competencia Televisiva: Un Reto Para La Escuela</i>	33
CAPITULO III.....	40
DISEÑO METODOLÓGICO.....	40
3.1 ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3.2 ENFOQUE	40
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
3.3 POBLACIÓN	42
3.3.1 <i>Historia del Colegio</i>	42
3.3.2 <i>Caracterización General de los Estudiantes</i>	43
3.3.3 <i>Caracterización de los participantes</i>	44
3.4 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	46
3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	48
3.6 PLAN DE ACCIÓN.....	50
CAPITULO IV	55
ANÁLISIS DE RESULTADOS	55
4.1 TELEVISIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	55
4.2 TELEVISIÓN EN EL AULA DE CLASE.....	58
4.3 COMPETENCIA TELEVISIVA	61
4.3.1 <i>Resultados del Diagnóstico</i>	61

4.3.2 Resultados de la implementación de la estrategia.....	71
V. CONCLUSIONES	81
5.1 LA TELEVISIÓN EN LA ESCUELA.	81
5.2 LA TELEVISIÓN EN EL AULA DE CLASE.	82
5.3 COMPETENCIA TELEVISIVA.	84
VI. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Formato Diario de Campo	97
Anexo 2. Formato - Cuestionario Docentes	98
Anexo 3. Preguntas de la Entrevista a Docentes	100
Anexo 4. Formato Bitácora del Docente	101
Anexo 5. Formatos del Diagnóstico	102
Anexo 6. Formato Taller 1	106
Anexo 7. Formato Taller 2	108
Anexo 8. Formato Taller 3	110
Anexo 9. Formato Taller 4	112
Anexo 10. Formato Taller 5	115
Anexo 11. Formato Taller 6	118
Anexo 12. Formato Protocolo Talleres.....	121
Anexo 13. Formato Reflexión de los Estudiantes	122
Anexo 14. Formato de Observación	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matriz proyecto de Categorías.....	46
Tabla 2. Instrumentos empleados.	49
Tabla 3. Fase I de la estrategia de intervención.....	50
Tabla 4. Fase II de la estrategia de intervención.	51
Tabla 5. Tomado del Plan de Estudios de Español Grado 4º- Colegio Rafael Núñez. ...	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fuente DANE. Encuesta de Consumo Cultural 2008.	5
Figura 2. Fuente DANE. Encuesta de Consumo Cultural 2012-2014.....	5
Figura 3. Fuente DANE. Encuesta de consumo Cultural 2014.	5
Figura 4. Fuente DANE. Encuesta de Consumo Cultural 2014.	6
Figura 5. Definición de la Televisión.	62
Figura 6. Conocimientos previos sobre la historia de la TV.	62
Figura 7. Elementos necesarios para realizar un programa de TV.	62
Figura 8. Lenguajes empleados en los contenidos televisivos.	63
Figura 9. Veracidad de las historias presentadas en la TV.	63
Figura 10. Actividades realizadas con mayor frecuencia.	64
Figura 11. Personas que acompañan al niño mientras ve televisión.	64
Figura 12. Cantidad de televisores que hay en la casa y su ubicación.	65
Figura 13. Consumo televisivo de los niños.	65
Figura 14. Formatos de TV de mayor preferencia.....	66
Figura 15. Consumo televisivo matutino y nocturno.	66
Figura 16. Frases que repiten con mayor frecuencia.	67
Figura 17. Personas con quienes los niños hablan sobre lo que ven en TV.	67
Figura 18. Aprendizajes de la TV.....	68
Figura 19. Utilidad de la TV.....	68
Figura 20. Uso de la TV en el colegio.....	69
Figura 21. Actividades que se hacen en clase después de ver TV.....	69
Figura 22. Carácter educativo de la TV.....	70
Figura 23. Clases en las que se enseña a ver TV.....	70
Figura 24. TV en clase Vs. TV en casa.	71

INTRODUCCIÓN

La televisión es un medio de comunicación que goza de gran aceptación en la sociedad contemporánea. Los formatos que se emiten son representaciones de las condiciones socio-culturales no sólo del país sino del mundo en general. En consecuencia, es posible afirmar que ver televisión constituye una de las actividades más frecuentes entre niños, jóvenes y adultos, quienes se identifican con las múltiples historias, escenarios y personajes que se configuran en ella, hechos que se evidencian en distintos escenarios de la vida social del ser humano.

Y es que las historias que allí se narran están cargadas de emociones que despiertan los sentidos e incitan a continuar con las secuencias que día a día se presentan, a tal punto de convertirse en un referente social; de allí que se hagan visibles las tendencias que propone la televisión, a través de las conversaciones diarias de las personas, las cuales hacen referencia a los capítulos vistos, a las expresiones usadas o al vestuario empleado en algún programa de televisión.

La escuela, sin ser ajena a este fenómeno social, se convierte en un escenario ideal en el que se reproduce lo “actual” a través de los juegos, los accesorios, los útiles escolares y hasta las frases que replican los niños en su interacción diaria. A pesar de este panorama, en algunas aulas de clase continúa primando la alfabetización impresa, cuando el contexto social actual exige una alfabetización mediática, que permita al estudiante comprender de manera más efectiva el discurso audiovisual al que se expone, el cual vincula diversos tipos de lenguajes entre ellos el visual, el textual y el auditivo.

Si bien, se ha hecho intentos por incluir estos dispositivos en el aula, su uso se limita a la proyección de información y no a la orientación sobre los contenidos televisivos como tales. Es por ello que el presente trabajo de grado resulta necesario para aprovechar estos recursos institucionales con los que cuenta el colegio, como lo son los televisores, y potenciar con ello la competencia televisiva de los niños, término acuñado por Pérez Tornero (1994) para referirse a la lectura crítica de la televisión, es decir, saber usar este

medio de manera consciente y creativa. Por tal razón resulta relevante indagar ¿Cómo desarrollar dicha competencia en los niños de grado cuarto?

Para responder este interrogante se ha seleccionado el enfoque mixto a través de la sistematización de experiencias, el cual permitirá comprender el nivel de competencia televisiva de los niños de grado cuarto de un colegio público ubicado al sur de la ciudad de Bogotá D.C. La población seleccionada se caracteriza por su gusto por ver televisión, lo que se evidencia en la frecuencia con la que repiten frases de sus programas favoritos ya sea en clases o durante el descanso y por la referencia constante que hacen a los programas emitidos en la televisión.

De acuerdo con lo anterior, el presente documento se estructura en cuatro apartados. El primero de ellos hace referencia al planteamiento del problema, en el cual se describe cómo la televisión hace parte de las dinámicas familiares y escolares de los niños, y aun así no es incluida de manera formal en el currículo del colegio, en donde se le asigna un papel antagónico, lo que hace visible la necesidad de explorar nuevas formas de alfabetización que respondan a las demandas de la sociedad contemporánea.

El segundo apartado corresponde al marco teórico donde se hace referencia a los constructos más relevantes que permiten articular el proyecto investigativo, allí se abordan temas centrales como la alfabetización mediática y la competencia televisiva. El siguiente apartado aborda el diseño metodológico de la investigación, en donde se describe de manera puntual el enfoque que orienta la investigación y el diseño que se ha seleccionado. De igual manera, se presentan las etapas que se van a realizar, así como los instrumentos que se emplearán para la recolección de datos y su interpretación. Por último se presentan los resultados del proyecto de investigación y las reflexiones generadas en torno al proceso investigativo realizado.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del Problema de Investigación

Los medios de comunicación son característicos de la sociedad contemporánea, lo que permite que haya un acceso ilimitado a un alto flujo de información a través de diferentes dispositivos. Aun así, la televisión prima sobre otros medios desde hace ya varias décadas debido al diseño de los contenidos que configura, al respecto Aguaded (s.f) menciona

La televisión ha llegado a ser el más importante, atractivo e influyente medio de comunicación. La televisión y sus mensajes siempre están presentes en lo que decimos o dejamos de decir, en lo que pensamos, en lo que hacemos, en cómo nos entretenemos, en cómo nos relacionamos con los demás, e inclusive, en cómo soñamos. Es como un "ecosistema" social y cultural, al que todos estamos vinculados, por el hecho sólo de ser partícipes de esta cultura, aunque no seamos asiduos a la pantalla. (p. 2)

Y es que la televisión, además de cautivar de manera intencionada diferentes tipos de audiencia, se ha convertido en parte “importante” de nuestras prácticas cotidianas, pues ella

[...] sirve para muchas cosas: comer, hablar por teléfono, estar con la pareja, consentir a los niños, dormir, soñar, llorar, aburrirse, divertirse. Por lo que hace en su actuación cotidiana, por lo que hacemos con ella y por su significación para encantar la vida es que ‘la televisión es lo más importante de lo menos importante’ (Rincón, 2001, p.11)

Lo anterior evidencia que la televisión como industria audiovisual ha sabido explotar sus cualidades para ofrecer, no sólo entretenimiento e información, sino también para promocionar y posicionar diversos discursos, productos y servicios. Es así, que busca nichos de mercado para llevar a cabo este propósito. En esa búsqueda de audiencias, los niños resultan ser un público atractivo, pues además de tener tiempo “libre” para dedicarlo a ver televisión influyen al momento de adquirir productos para el hogar, lo que los convierte en un público importante. Al respecto Buckingham (2012) menciona que

en los últimos años los niños han ido adquiriendo más importancia no sólo como un mercado en sí, sino también como medio para alcanzar los mercados de los adultos [...] Los niños, por lo que parece, quieren estar en el control, ser “oídos, notados, respetados y comprendidos”: no deben ser tratados como si fueran inferiores. [...] adoptan nuevas tendencias rápidamente, con la misma rapidez cambian sus gustos. Así, los niños como consumidores son extremadamente poderosos e influyentes. (p. 58)

Además, se han realizado un número significativo de investigaciones en torno al consumo televisivo de niños y adolescentes. Es el caso, del Ministerio de Transportes y Comunicaciones de Perú (2014), que dirigió un estudio sobre consumo televisivo en una población niños y adolescentes de edades entre los 7 y los 16 años. En su informe presenta los siguientes resultados:

El 99.9% de los entrevistados ven televisión, el 70.5% escuchan radio, el 29.2% juega video juegos y el 84.0% navega por internet. En cuanto a la frecuencia tenemos que el 86.8% de los entrevistados ve televisión todos los días, y el 12.8% algunos días de la semana. El 37.7% escucha radio todos los días, el 27.7% algunos días de la semana y el 3.0% algunas veces al mes. Solo el 4.8% juega video juegos todos los días, el 18.1% algunos días de la semana, y el 6.4% algunas veces al mes. El 36.5% navega por internet todos los días, el 43.2% algunos días de la semana y el 4.4% algunas veces al mes. (p. 8)

Otro ejemplo de este tipo de investigaciones en Latinoamérica es el realizado por la dirección Nacional de Industrias Culturales de Argentina, en donde se llevó a cabo una encuesta nacional de consumos culturales (2013) dirigida a una población de 12 años en adelante y contó con la participación de más de 30.000 habitantes de todo el país, allí se presenta como resultado sobresaliente que

Prácticamente todos los argentinos miran TV a través del televisor. Ningún dispositivo digital parece hacerle sombra a este soporte clásico tradicional. No obstante, muy pocos espectadores tienen sólo TV «de aire» (ya sea analógica o digital); la mayoría utiliza servicios de TV por cable (68%) o satelital (13%). El promedio de consumo diario de TV ronda las 3 horas (2 horas y 51 minutos) y casi la mitad mira tele durante más de 2 horas al día. La mayoría (73%) mira noticieros, la mitad mira películas y un poco menos (43%), series. Cierran la grilla los programas deportivos (34%), humorísticos (22%) y otros con menciones menores al 20%. (p. 10)

Un estudio similar fue realizado en Colombia por el DANE (2008) a niños entre 5 años y más. Los resultados que éste arroja no se aleja de las cifras presentadas por países como Perú y Argentina, tal y como se ilustra:

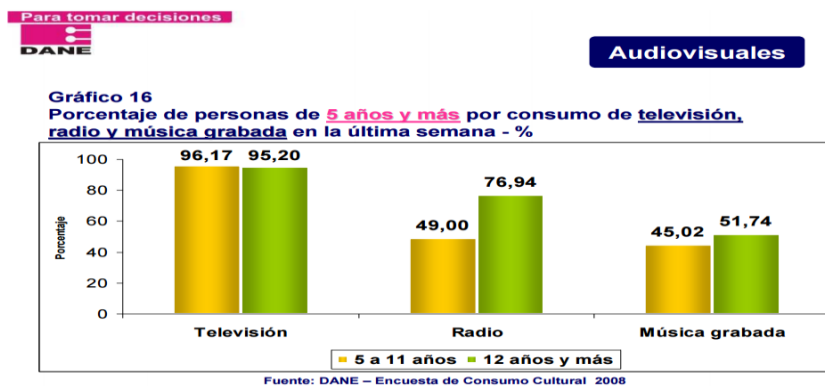


Figura 1. Fuente DANE. Encuesta de Consumo Cultural 2008.

Este mismo estudio se ha venido replicando año tras año. En el 2014 se presentó un nuevo informe sobre Consumo Cultural en Colombia, y sus resultados fueron contrastados con los encontrados en el año 2012. En ellos, se evidencia que el consumo televisivo a pesar de haber disminuido un punto continua siendo muy alto, tal y como se ilustra en la gráfica.

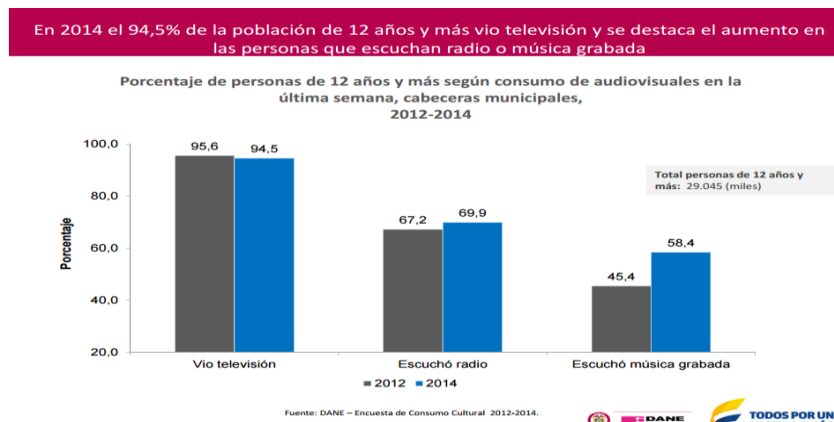


Figura 2. Fuente DANE. Encuesta de Consumo Cultural 2012-2014

Vale la pena resaltar que la internet ha tenido un aumento significativo en cuanto a su uso se refiere. Aun así, no logra igualar el consumo televisivo que se realiza de manera cotidiana en los hogares colombianos tal como se evidencia en el siguiente gráfico.

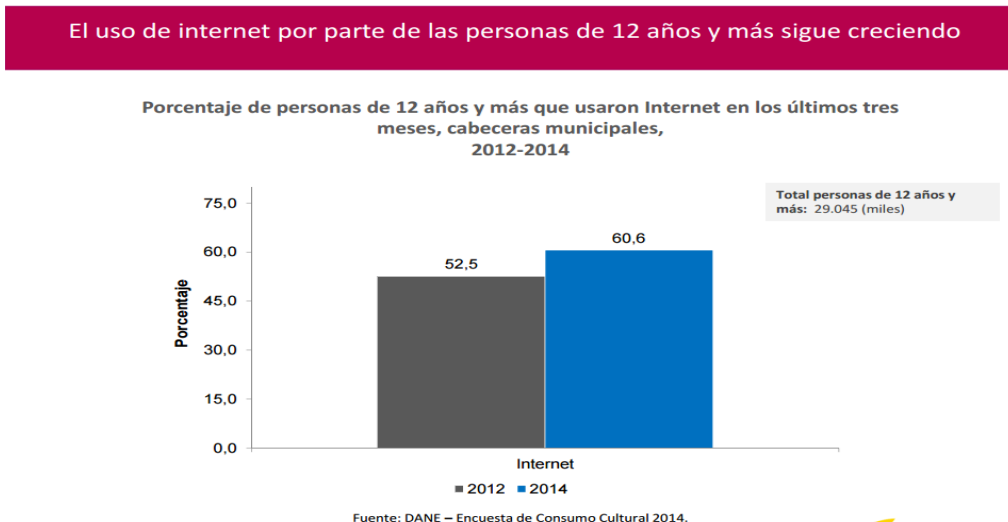


Figura 3. Fuente DANE. Encuesta de consumo Cultural 2014.

Otro dato interesante en relación con este informe es que el uso de la Internet también incluye el “ver televisión” a través de ella, lo que evidencia la preferencia que existe por este tipo de contenidos audiovisuales tal como se muestra a continuación.

El 66,6% las personas de 12 años y más usó Internet para buscar, descargar o escuchar música en línea

Porcentaje de personas de 12 años y más que usaron Internet, según tipo de consumos culturales efectuados en los últimos tres meses, cabeceras municipales, 2014

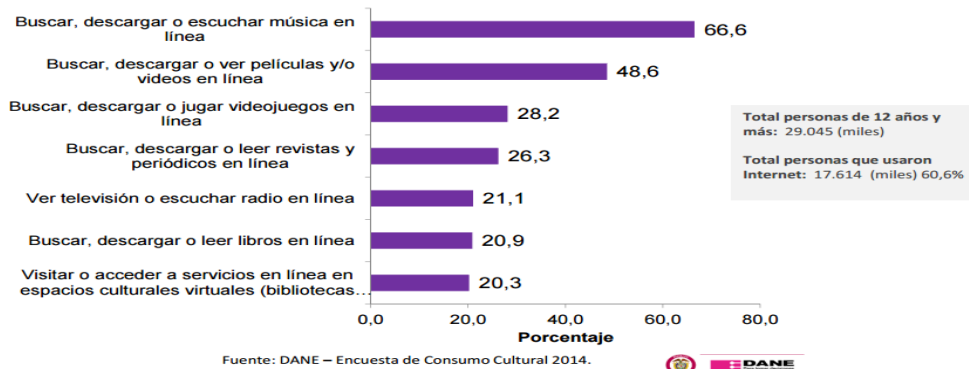


Figura 4. Fuente DANE. Encuesta de Consumo Cultural 2014.

Lo anterior, permite evidenciar que el consumo televisivo entre los niños es significativo. Por tanto, la escuela y en particular el aula de clases no dista del fenómeno mediático. Pues, la exposición de los niños frente a múltiples contenidos no se limita al hecho de estar frente a la pantalla sino que esto trasciende a las actividades que realiza en su cotidianidad, ya que los niños tanto en el hogar como en la escuela reproducen diversos estereotipos físicos y comportamentales promovidos por los programas de televisión que ven, ejemplo de ello es el lugar donde laboro (Colegio Rafael Núñez sede B), en donde se ha identificado esta situación a través de las conversaciones y juegos que los niños realizan, los cuales giran en torno a los programas de televisión que han visto, la repetición de frases de algunos de sus personajes favoritos, la compra de productos como alimentos y juguetes que tienen grabados a sus personajes favoritos y los cambios en su forma de vestir y/o actuar, que responden en la mayoría de los casos a los personajes y temáticas a las que se exponen a diario.

De igual manera, durante las clases, intervienen en varias ocasiones para hacer referencia a algún personaje o diálogo que han visto en los programas de televisión que les

gusta, por lo que una palabra, gesto o actitud resulta ser un detonante para que los niños expresen sus intereses televisivos e incluso manifiesten las emociones, actitudes y comportamientos que tales programas les generan.

Además, en una encuesta exploratoria aplicada (Anexo 1) en el segundo semestre de 2014 a 32 estudiantes de grado tercero jornada tarde (que actualmente están en cuarto) de esta misma institución, se evidencia que el 23% de estos niños dedican más de seis horas al día a ver televisión, además el 61% de los niños manifiestan ver televisión en la noche, lo que implica que mucha de la programación a la que acceden no está destinada a ellos; asimismo, el 26% expresa ver televisión con sus padres y un 32% ve televisión solo, lo que indica falta de acompañamiento y/o seguimiento en los contenidos televisivos que ven los niños a diario.

A pesar de los datos, la escuela parece invisibilizar estos hechos, evitando reconocer que la televisión dejó de ser “la caja boba” para convertirse en una institución social que logra tener mayor autoridad y reconocimiento entre los niños. Por tanto, mientras en el aula de clase los docentes se esfuerzan por enseñar diversos contenidos, en ocasiones, descontextualizados, los niños fuera del aula aprenden de su entorno, empleando para ello, entre otras cosas, los medios de comunicación.

Este hecho hace que la escuela esté al margen de los procesos de alfabetización mediática que exige la sociedad actual, lo que refleja una perspectiva limitada sobre el concepto de alfabetización, el cual parece estar enfocado únicamente a la lectura y escritura de medios impresos, haciendo evidente de paso, el desinterés e indiferencia por los gustos e intereses de los niños y niñas. Para mitigar este fenómeno, se han hecho intentos por incluir el tema tanto en los lineamientos como en los estándares de lengua castellana, pero su trascendencia e impacto en el aula de clase ha sido muy poca.

De igual forma, las escuelas se han “modernizado” dotándose de aparatos como televisores, computadores y tabletas, sin embargo su uso se limita a la reproducción de imágenes, audio y video, pero no se abordan sus contenidos como tales. Este hecho hace

evidente la necesidad de desarrollar la competencia televisiva en los niños con el fin de “transformar el uso rutinario que hacemos del medio en un uso crítico y creativo del mismo” (Bustamante, Aranguren y Argüello, 2005, p. 47).

Esta última situación se refleja en el plan de estudio de lengua castellana de grado cuarto del colegio Rafael Núñez. Pues si bien se incluye el eje de medios de comunicación, éste no tiene relevancia en la práctica escolar ni en el aula de clase, tal y como lo expresa la docente titular de este grado en un cuestionario que diligenció: “*No se aborda la televisión en el plan de estudio porque el tiempo es limitado para cada tema*”.

A partir de la situación planteada, se hace necesario que la escuela, y en particular, el docente asuma una postura crítica frente a la televisión, esto implica abandonar la idea de que los niños saben ver sus contenidos por el simple hecho de estar expuestos a ella. Por el contrario, invita a cuestionarse sobre *¿Cómo desarrollar la competencia televisiva en los niños de grado cuarto?*

1.2 Justificación

Con la aparición de los medios de comunicación se ha hecho posible acceder a la información desde diversos dispositivos y discursos, los cuales responden no sólo a las características particulares del medio, sino también a una serie de lenguajes que representan, de cierto modo, la realidad del contexto local y/o global. Esta situación hace visible su impacto en la consolidación de valores culturales que afectan, entre otras cosas, la visión del mundo que se construye, tal y como lo afirma González (2000) “[...] los medios han modificado las maneras en que circula la información y el saber, pero además constituyen un indiscutible espacio de identidad y socialización, recogiendo normas y modelos de conducta, asentando prácticas y costumbres”. (p.187).

Y es justamente ese rasgo cultural, el actúa como “puente” para vincular los medios y la escuela, pues ambos son considerados instituciones sociales altamente influyentes en cuanto a la formación y fijación de patrones actitudinales y comportamentales de la

sociedad. A pesar de compartir ese carácter culturizador, “[...] la escuela recibe a los medios como un cuerpo extraño, sobre todo basándose en su aportación de información efímera, superficial o sensacionalista [...] desde la institución educativa, se impugna a los medios y se rebate su «dignidad cultural»” (González, 2000, p.180), lo que representa el principio de un discurso académico que busca estigmatizar el papel social de los medios.

Aun así, surgen directrices teóricas que pretenden acercar los medios de comunicación al aula de clases. Es así, como el Ministerio de Educación Nacional propuso los lineamientos curriculares para cada asignatura como respuesta a las latentes necesidades educativas que demanda la sociedad, en ellos incluye el eje de medios de comunicación, en donde se hace explícito que

Desde el punto de vista social, es indudable que los medios son los portadores más claros de los elementos configuradores de la sociedad contemporánea, y por esto a la escuela le corresponde jugar un papel muy importante en lo que respecta a la preparación de los alumnos para la utilización crítica y reflexiva de dichos medios. (MEN, 1998, p. 35)

De acuerdo con lo anterior, se hace explícita la importancia e implicaciones de los medios de comunicación en la sociedad, así como el compromiso docente en relación con una formación mediática que sea crítica y reflexiva. Para alcanzar tal propósito, surgen los Estándares Curriculares de Lengua Castellana, que pretenden orientar los procesos que se deben llevar a cabo en la práctica pedagógica, presentando de forma desglosada los saberes que los niños y niñas deben lograr en relación con el eje de medios de comunicación. Por citar un ejemplo, para el grado cuarto se establecen los siguientes enunciados identificadores

Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten, para utilizarla en la creación de nuevos textos. [...]Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas. (MEN, 2006, p.35)

La especificación de cada uno de los saberes propios para cada grado en torno a este eje hace reiterado énfasis en el compromiso del docente con la promoción de una formación audiovisual, que permita a los niños y niñas hacer una lectura crítica de los contenidos mediáticos que consumen.

Sumado a ello, se hace mención a la importancia de no limitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la comprensión y producción del lenguaje verbal, sino que también

debe considerarse el lenguaje no verbal, pues a través de su uso se realizan diversos tipos de configuraciones discursivas, las cuales gozan del mismo valor que las expresiones orales, como se amplía a continuación

la formación en lenguaje implica propiciar situaciones en donde tengan cabida los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística [...]En este orden de ideas, la producción de lenguaje no sólo se limita a emitir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sígnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada. (MEN, 2006, p.28)

Lo anterior posibilita la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en el aula de clase permitiendo que su uso que trascienda de lo instrumental a lo pedagógico, lo que representa la oportunidad de incursionar en la alfabetización mediática desde una práctica real y con un propósito social, en palabras de González (2000) la incorporación de las nuevas tecnologías

[...] ha de estar alejada de visiones instrumentalistas o tecnicistas, plateando la renovación de acuerdo con las necesidades de la educación en comunicación y no desde una simple introducción de tecnología en los centros educativos. Todo ello, necesariamente, a partir de una óptica de renovación didáctica y pedagógica –y también del modelo educativo- que suponga una educación para la realidad cultural y comunicacional. (p. 178)

No obstante, este hecho representa un reto tanto para la escuela como para sus actores, pues implica reflexionar sobre los saberes teórico-prácticos que se han fijado alrededor de los medios de comunicación, haciendo de la alfabetización mediática un acto concienzudo y significativo para los niños y niñas, tal y como lo sugiere González (2000)

Un uso pedagógico creativo y crítico de los medios y las nuevas tecnologías puede aportar – sin ser ninguna receta mágica- la posibilidad de «aprender de los medios» en lugar de «aprender por los medios». Esto permitiría apropiarse críticamente de sus contenidos y descifrar los cambios que conducen. De esta manera, la escuela tiene el camino abierto para – explorando nuevas temáticas, abriéndose a otros modos de conocimiento y adquiriendo nuevas dinámicas de estimulación- «encontrarse» con su sociedad. (p.188)

Hasta este punto, se ha planteado de forma general el valor de los medios tanto en la sociedad como en la educación, sin desconocer que es la televisión uno de los medios de mayor consumo en la sociedad contemporánea, y más si se tiene en cuenta su versatilidad, la cual no sólo se limita a la configuración de un discurso propio, sino a los diversos tipos de pantallas que emplea para posicionar sus contenidos. Al punto que

[...] De forma reiterada se señala en el campo académico y científico, la televisión se ha convertido en una “presencia consustancial” de la vida en el mundo contemporáneo. Se trata

de una presencia central que, al mismo tiempo, es casi imperceptible en su funcionalidad. Esto ocurre porque se adhiere sin dificultad los distintos espacios y ambientes en que se realiza su consumo. (Bustamante et al., 2005, p. 41)

De acuerdo con lo anterior, se pone de manifiesto que las características de la televisión le permiten tener un lugar privilegiado en la sociedad, pues además de responder a su objetivo principal, el entretenimiento, también responde a las necesidades de su audiencia, estando a su disposición cuando la requieren, y es justo este carácter de ubicuidad lo que le permite formar parte de las dinámicas sociales actuales, al respecto Bustamante et al, (2005) menciona

El rasgo señalado en relación con la televisión, ocupar un lugar central en la vida social y ejercer una notable influencia en la conformación de los procesos socioculturales, pero tener presencia y funcionar como si no fuera así, es decir, pasar casi inadvertida; confiere a la televisión una forma singular de poder. (Bustamante et al., 2005 p.41)

Por tanto, ver televisión adquiere una connotación más amplia y compleja, en la que pasa de ser un pasatiempo aislado, ingenuo o rutinario, para convertirse en un fenómeno social y cultural que promueve estereotipos físicos, actitudinales y/o comportamentales. Tales hechos repercuten, consciente o inconscientemente, en la forma como la audiencia empieza a construir y consolidar su visión de mundo, es decir, de su realidad.

En consecuencia, han surgido diversos programas académicos liderados por la Secretaría de Educación Distrital, algunos de ellos en alianza con instituciones de Educación Superior como es el caso de “Educación en la Nube” que cuenta con la participación de la Universidad de la Sabana y que tiene como propósito la incorporación, uso y apropiación de las TICs en los colegios públicos de la ciudad. Además, se organizan encuentros en donde los docentes pueden socializar sus trabajos de aula e investigaciones en las que se emplea la televisión, la radio o la internet como medios para desarrollar diferentes habilidades de pensamiento.

Otra iniciativa que actualmente se promueve es el “Proyecto C4”, el cual busca orientar y promover proyectos escolares relacionados con los medios audiovisuales y la Web. Del mismo modo, se ha hecho visible la inversión de los colegios en cuanto a la compra de diferentes dispositivos tecnológicos que proporcionen al estudiante una experiencia de aprendizaje significativa, de allí que de un tiempo para acá un gran número

de instituciones públicas disponga de televisores, minicomponentes y computadores, entre otros.

Sin embargo, estos proyectos se centran principalmente en estudiantes de bachillerato, desconociendo que los niños como actores sociales no son ajenos a estas dinámicas, ellos también son espectadores asiduos de la televisión y tienen ideas valiosas que aportar en este tipo de proyectos,

Desde muy pequeños, los chicos y chicas de hoy están expuestos a un constante bombardeo audiovisual, cuyo máximo exponente es la televisión. El flujo de imágenes, el dinamismo, los juegos de colores, la atracción sonora... como código de este nuevo lenguaje audiovisual, suponen en muchos casos los primeros contactos con la «realidad» de los niños. (Aguaded, 1999, p. 157)

Ciertamente es esta exposición temprana al medio televisivo, la que constituye un llamado a la escuela para que inicie un proceso de alfabetización audiovisual, en particular, desde los primeros grados de escolarización, ya que, según Aguaded (1999) es una edad apropiada para orientar la lectura crítica de los mensajes que ven a diario,

En educación primaria, la televisión debe estar presente de forma globalizada en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Partiendo del elevado consumo que de este medio tienen los niños, hay que desarrollar actividades que permitan aumentar su conocimiento reflexivo del medio y su capacidad de autorregulación y planificación, de forma que dosifiquen sus consumos y sobre todo sean capaces de analizar –dentro de sus elementales niveles críticos– sus contenidos, lenguajes y mensajes. (p. 159)

En suma, no sólo es necesario sino obligatorio que la escuela inicie una apuesta por la alfabetización del medio televisivo a partir de la lectura crítica de sus contenidos, que en términos de Pérez Tornero (1994) es el desarrollo de una «competencia televisiva», la cual implica saber usar la televisión de forma consciente y creativa, constituyendo un aporte significativo en el complejo proceso de alfabetización así como en la investigación educativa y la práctica pedagógica del aula.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica, a partir de las prácticas institucionales diagnosticadas, que desarrolle la competencia televisiva de los niños de grado cuarto.

1.3.2 Específicos

- Explorar el papel de la televisión en la institución escolar.
- Reflexionar sobre el papel del docente frente a la educación audiovisual.
- Fomentar la competencia televisiva en niños de grado cuarto.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Estado del Arte

Los antecedentes investigativos encontrados hasta el momento, tanto a nivel internacional como nacional, me han permitido contrastar diversas perspectivas frente a los conceptos de alfabetización mediática, televisión, competencia televisiva y niñez. También, he considerado una revisión del diseño metodológico empleado en cada experiencia investigativa para tener un panorama general de las producciones académicas realizadas. Por tal razón, describiré brevemente algunas de las investigaciones encontradas en relación con los temas trabajados en cada una de ellas y sus aportes a mi proyecto de investigación.

Para iniciar, en el panorama internacional se encuentra la tesis doctoral de José Ignacio Aguaded Gómez, titulada “Educación para la competencia televisiva: Fundamentación, diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en educación secundaria” (1998). Este estudio de corte cualitativo y realizado en Huelva (España), inicia con una minuciosa conceptualización teórica en torno a los medios de comunicación. Posteriormente, se enfoca en el término televisión, el cual desglosa desde diferentes puntos de vista que parten desde su historia e influencia, hasta la configuración de sus contenidos, resaltando entre otras cosas aspectos tecnológicos, el lenguaje audiovisual y el discurso televisivo en sí mismo.

De igual forma, menciona el papel de la televisión en el ámbito social y escolar, haciendo evidente la necesidad de generar propuestas que desarrollen la competencia televisiva. Para ello, recoge diversas experiencias investigativas en torno a la inclusión de televisión en el aula, entre ellas se resaltan las exploratorias, las de integración curricular y las analíticas. A partir de dicha fundamentación, el investigador presenta una propuesta didáctica de intervención llamada “*Descubriendo la caja mágica*”, la cual se llevó a cabo con aproximadamente 386 estudiantes de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato) de la Comunidad Autónoma Andaluza e involucró a siete docentes que asumieron el rol de informantes ya que eran los encargados de recoger las muestras de cada intervención. El diseño metodológico empleado fue estudio de casos. Para ello, la población se dividió en

cuatro grupos. Cada estudiante recibió un material previamente diseñado, el cual contenía cuestionarios, talleres, encuestas, y demás. De igual forma, los docentes que participaron diligenciaron entrevistas, encuestas y diarios de campo. Al finalizar la implementación se codificó e interpretó la información a través de un estricto proceso de triangulación.

El estudio enunciado es un referente investigativo de gran significado no sólo por sus aportes en relación con los constructos teóricos que presenta, sino, también en cuanto al proceso de investigación que expone. Esta investigación dista de la presente investigación en cuanto al diseño metodológico empleado y la población objeto de estudio, sin embargo, ofrece una guía teórico-práctica en cuanto al diseño de instrumentos así como en la interpretación y el procesamiento de la información.

Otra de las investigaciones que resulta relevante es la realizada por Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012), titulada “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. Este estudio se realizó en España y fue financiado por el Consell de l’Audiovisual de Catalunya (CAC) y por el Ministerio de Educación. Su propósito era evaluar la competencia mediática de la población española; por tanto, parten del concepto de competencia, el cual definen como “una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto” (p.76), para luego hacer explícito que la competencia mediática “ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural.” (p.76).

La muestra seleccionada fue categorizada según la edad, el género y el nivel de estudios. Los instrumentos empleados fueron de 6.626 cuestionarios, la realización de 31 entrevistas en profundidad y 28 grupos de discusión. El proceso más complejo de esta investigación consistió en la elaboración de un documento en el que se establecían las dimensiones e indicadores a través de los cuales se mediría la competencia mediática. A pesar de ello y después de revisar los aportes hechos por 50 expertos españoles y extranjeros lograron definir seis grandes dimensiones a evaluar para este tipo de competencia: 1. tecnología, 2. procesos de interacción, 3. procesos de producción, 4. Procesos de difusión, 5. ideología y valores, y 6. Estética. Estas dimensiones giran en torno

a dos ámbitos de trabajo: el de la producción de mensajes propios y el de la interacción con mensajes ajenos.

La investigación orientada por Ferrés y Pisticelli representa una herramienta conceptual valiosa para el presente proyecto de investigación porque además de sintetizar y categorizar las posturas expuestas por diferentes autores en torno al concepto de competencia mediática, ofrece una guía práctica sobre los criterios que se deben considerar en el aula de clases al momento de alfabetizar en medios.

De otro lado, se encuentra la investigación “The Media Literacy of Children and Young People A review of the research literature on behalf of Ofcom” (2005), realizada por David Buckingham. Este estudio hace parte del centro regulador independiente (Ofcom) para la industria de las comunicaciones en el Reino Unido. Su objetivo es monitorear las habilidades, conocimientos y comprensiones de las personas en torno a las tecnologías de la comunicación. Para ello se describe en forma exhaustiva los diversos estudios realizados en torno a la alfabetización mediática de niños y jóvenes.

Además, el trabajo propone tres dimensiones que componen este tipo de alfabetización: acceso, comprensión y creatividad. Posteriormente, se desglosa cada dimensión a través de cifras estadísticas arrojadas por las diversas investigaciones que se han realizado. Esta investigación resulta interesante en cuanto a la definición de las dimensiones que componen la alfabetización mediática, porque ilustra y visibiliza las percepciones que se tienen en torno a este concepto en otros lugares del mundo.

Por otra parte, Francisco Manuel Gómez Olea, realizó un estudio titulado “La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de primaria en el ámbito rural y urbano” (2010) el cual se realizó en Málaga, España. La investigación es de corte cualitativo y se aborda a través del estudio de casos. Tiene por objetivo estudiar la influencia de la televisión en los contextos vitales de dos grupos escolares de tercer ciclo de primaria (uno del ámbito rural y otro urbano). Es un referente importante gracias a la profundidad del estudio que, no sólo incluye valoraciones cuantitativas, sino cualitativas sobre el consumo televisivo de niños y niñas en zonas rurales y urbanas. A pesar de las diferencias contextuales ofrece aproximaciones teóricas y metodológicas que pueden

aplicarse en el contexto colombiano. Las conclusiones giran en torno a la necesidad de que la escuela intervenga en los procesos de alfabetización mediática.

Por último, es de resaltar la investigación de Alejandro Perales y Ángeles Pérez Chica, llamada “Aprender la identidad: ‘¿Qué menores ven los menores en TV?’” (2008), la cual fue realizada en Madrid (España) y su objetivo era caracterizar los estereotipos infantiles dominantes en los programas televisivos, especialmente de ficción (series familiares en prime time, telenovelas, series infantiles y juveniles), informativos y publicidad. Para ello se empleó como técnica el análisis de contenido. Este proyecto resulta relevante por el tipo de técnica empleada, la cual permite comprender la situación en la que se produce el mensaje audiovisual y el impacto que tiene en los niños en relación con los estereotipos que se fijan, los cuales actúan como referentes sociales para la interacción con su entorno. Además, en sus conclusiones se subraya la carencia de alfabetización mediática y la necesidad de generar propuestas de este tipo.

A nivel latinoamericano se encuentra investigadora Patricia Nigro y su estudio titulado “El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires” (2011). El propósito fue describir las relaciones que surgen cuando se dialoga con padres, docentes y alumnos acerca de qué es la televisión y cómo la utilizan los niños de la clase media porteña. Para llevar a cabo dicho estudio se empleó el método cualitativo; la técnica de recolección de información fue la entrevista con profundidad. La población que sirvió como objeto de estudio fue docentes, padres y alumnos de cuarto y quinto grados (de 9 y 10 años), pertenecientes a una escuela laica privada y una pública confesional. Los hallazgos de esta investigación son referentes importantes porque no se alejan de las situaciones que se encuentran en el contexto colombiano. Allí se resalta que no hay puntos de encuentro entre padres y profesores sobre la influencia educativa de la televisión y que los niños son consumidores asiduos de programas de televisión dirigidos a los adultos.

La siguiente investigación es realizada por León Alberto Maturana (2008) y se titula “Alfabetización televisiva en el «jardín de infancia»”. Este proyecto tiene por objeto presentar una experiencia de alfabetización audiovisual en el nivel inicial de la escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires. La iniciativa surgió dada la evidente necesidad de reconocer el poder formativo y socializador que tiene la televisión en la

escuela, lo que permitió establecer como objetivos el desarrollar en los niños la capacidad de comunicarse a través de la televisión, involucrar a los padres en este proceso y hacer de la comunidad educativa una comunidad de elaboración crítica.

A partir de ello, se eligieron seis técnicas de recolección de información, algunas de ellas son: conjunto de dibujos animados, juegos asociados con los dibujos animados y la experimentación de las técnicas de Gianni Rodari (Rodari, 1995). Este tipo de propuestas resulta de interés en relación con el diseño de instrumentos ya que su selección corresponde con el grado de escolaridad de los educandos; además, permite la vinculación tanto de padres de familia como de maestros, siendo una ventaja para el investigador.

Otra de las investigaciones hallada corresponde a un estudio chileno realizado por Carlos del Valle, Marianela Denegri y David Chávez, el cual se titula “Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile” (2012). Esta investigación surge de la necesidad de discutir los procesos de alfabetización mediática. Por tanto, se planteó como objetivo principal analizar los patrones de consumo de medios en estudiantes de universidades chilenas y determinar si existen perfiles diferenciales en el uso y consumo de medios que se relacionen con su futuro rol en la alfabetización audiovisual de sus estudiantes.

En consecuencia, seleccionaron de manera intencionada 881 estudiantes de pedagogía, pertenecientes a siete universidades chilenas de la zona sur y centro. Se empleó un cuestionario sobre hábitos de consumo de medios. Entre los hallazgos que surgieron se encuentra que una de las mayores problemáticas es que presentan dificultad para diferenciar entre la información y la persuasión de los mensajes publicitarios, lo que implica que los futuros docentes carecen de herramientas para llevar a cabo una alfabetización audiovisual. Las conclusiones del estudio resultan interesantes porque evidencian las dificultades que existen en los docentes en periodo de formación en torno a la educación en medios. Además, permite reflexionar sobre la necesidad de que los maestros se formen en estos temas para así orientar de manera acertada a sus estudiantes.

En el panorama nacional, una de las investigaciones que sobresale es la realizada por Jair Vega y Andrea Lafaurie, titulada “«Observar TV»: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños” (2013), que se desarrolló en Barranquilla (Colombia) y que apuntó a

1) La reflexión y discusión de las preferencias y opiniones que niños/as presentaron en relación con la televisión; 2) La identificación e interpelación de sus imaginarios de la ciudadanía alrededor de la convivencia y la paz, la interculturalidad y la participación responsabilidad democrática; 3) El desarrollo de procesos de formación que contribuyeran a cualificar su capacidad crítica en torno a la televisión y su consumo; 4) La visibilización de los niños/as como interlocutores en la agenda pública de su ciudad. (Vega y Lafaurie, 2013, p.145)

El proceso se desarrolló desde la investigación-acción participativa. En primer lugar, se emplearon grupos focales para conocer los gustos televisivos de los niños, su opinión sobre la calidad de tales programas y los conceptos que habían construido en torno a la ciudadanía. Posteriormente, se empleó una técnica denominada “colcha de retazos”, que consiste en la elaboración de dibujos por parte de los niños con el fin de establecer una línea base que permita hacer seguimiento al trabajo desarrollado. A partir de la información recolectada se hizo un análisis; luego, los niños tuvieron la oportunidad de realizar sus propios guiones de televisión y se grabaron cinco videos en los cuales los niños reflexionaban sobre el proceso realizado.

Esta propuesta de intervención resulta relevante, a pesar de que el tema se centre en ciudadanía, porque hace visible el pensamiento de los niños a través de la caracterización del consumo televisivo que realizan y la resignificación de sus imaginarios. De igual forma, las técnicas empleadas tales como los talleres y la observación son útiles y sugieren ideas para la el diseño de estrategias de recolección de información.

También es de resaltar la investigación de Jacqueline Sánchez y Yamile Sandoval, titulada “Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño” (2012), la cual reúne tres experiencias de educación mediática realizadas en Venezuela, Colombia y España, desde el enfoque de la recepción crítica. Además, proporcionan los indicadores que llevan a determinar los niveles de lectura crítica audiovisual en niños de entre 8 y 12 años, construidos a partir de procesos de intervención mediante talleres de alfabetización mediática. También, reflexionan sobre la necesidad de la educación mediática en la era de la multialfabetización.

Este tipo de proyectos ofrece elementos importantes sobre lectura crítica de los programas de televisión, formulando con ello unos niveles de recepción crítica en los niños según el tipo de programa al que se expongan como dibujos animados, novelas y noticieros. Esta información permite comprender qué se entiende por lectura crítica en televisión y cómo evaluar tales procesos, resultando muy útil a la hora de elegir el diseño metodológico y los instrumentos a emplear para una propuesta intervención.

Por último, una de las investigaciones que resulta determinante para el trabajo investigativo realizado es la propuesta de Borys Bustamante, Fernando Aranguren y Rodrigo Arguello, quienes en su libro “Modelo pedagógico de competencia televisiva” (2005) presentan los resultados de la investigación “Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva con fines educativos”, la cual se realizó con docentes y estudiantes de diferentes niveles de formación y contextos de Bogotá D.C. (Colombia). Este proyecto presenta de manera clara, tanto los constructos teóricos como pedagógicos que se deben considerar para el desarrollo de este tipo de competencia, además provee una serie de indicaciones prácticas que orientan a los docentes sobre el desarrollo de la competencia televisiva e ilustra de forma didáctica el tipo de instrumentos que se debe diseñar y/o ajustar según el formato televisivo seleccionado, el contexto y la población que será objeto de estudio.

2.2 Referentes Teóricos

Los referentes teóricos fueron organizados en tres apartados. El primero de ellos se titula “La Tele en la escuela” y hace alusión a la historia y uso de la televisión en la escuela. El segundo es “Alfabetización mediática: Rompiendo paradigmas”, en este apartado se hace referencia a la necesidad de generar nuevos procesos de alfabetización con el fin de responder a las necesidades de la sociedad actual. Por último, se presenta “Competencia televisiva: Un reto para la escuela”, en donde se fundamenta este concepto no sólo desde lo teórico sino también desde las implicaciones que tiene en el ámbito escolar.

2.2.1 *La Tele En La Escuela.*

La televisión en Colombia se inició en el año 1954 bajo el gobierno de Rojas Pinilla y tenía como objetivo “[...] contrarrestar el analfabetismo, aumentar la cobertura y subir los niveles de escolaridad como requisitos indispensables para cambiar la condición de subdesarrollo.” (Universidad del Rosario, 2007, p.3). Con tan firme propósito en mente no hubo reparo en la cantidad de esfuerzos económicos y logísticos invertidos con tal de hacer realidad el proyecto de contar con tan valioso medio. Después de un sin número de impases, se contaba con la televisión, por tanto, surgieron diversas alianzas entre Ministerios e Instituciones de Educación Superior, las cuales pretendían impulsar el uso de la televisión en la escuela. De hecho, Inravisión y las Secretarías de Educación abanderaron varias iniciativas de capacitación para docentes.

Es así como, el 13 de junio de 1954 se emite el primer programa de televisión educativa en Colombia, el cual constituiría una herramienta pedagógica para los docentes y permitiría que tanto niños como jóvenes tuvieran la posibilidad de acceder a diversos contenidos académicos, generando con ello mayores posibilidades de capacitarse y cambiar sus condiciones de vida.

La televisión educativa sería un medio eficaz. La noción de subdesarrollo estaba asociada a la falta de educación y a los problemas existentes en este sistema. La educación estaba llamada a cerrar las brechas sociales, a transformar las estructuras de la sociedad, a dar fundamento a los objetivos de progreso asociados con la industrialización y a abrir la sociedad a esquemas modernos que superaran las prácticas agropastoriles. Eran grandes propósitos para los cuales se necesitaba poner en funcionamiento un poderoso medio como la televisión. (Universidad del Rosario, 2007, p.3).

Sin embargo, como toda euforia, el encanto duró poco. Entonces la televisión educativa empezó a enfrentar los desaciertos propios de la improvisación. El gobierno de turno ya no veía en ella el mismo interés, las entidades que apoyaban el proyecto de la tele-educación poco a poco fueron abandonándolo y los contenidos que en un principio parecían ser inagotables se volvieron monótonos y desactualizados; ya no se respondía a las necesidades de los ciudadanos. Esto generó un panorama poco alentador,

[...] todo esto llevó al abandono del proyecto a su propia suerte, sumado a la falta de motivación que generó entre maestros y estudiantes. Internamente, la falta de renovación de concepciones pedagógicas en el uso del medio y la ausencia de formatos innovadores en los programas transmitidos contribuyeron al decaimiento del modelo. Los programas al aire

terminaron desgastados en una transmisión sin renovación. ((Universidad del Rosario, 2007, p7)

Y así el sueño de la televisión educativa llegaba a su fin y con ello el propósito de emplearla como una herramienta pedagógica valiosa al interior del aula de clases. Los maestros retornaron a sus usuales procesos de enseñanza y la televisión pasó a un segundo plano, al menos así parecía suceder en la escuela.

Ahora bien, si la televisión no fue un “éxito” en el sector educativo, si lo sería en la industria del entretenimiento. Es así, que en un tiempo no mayor a 35 años se transformó de manera acelerada, se dio paso a la TV a color (1979), se dejó de emitir un solo canal en televisión (1967) para contar con una mayor oferta de canales regionales como Teleantioquia y Telepacífico (1985); además, en 1987 llegó a Colombia la primera empresa de suscripción por cable. Esto hizo que en 1990 se aprobara la Legislación sobre Televisión que buscaba fomentar la industria televisiva, años más tarde entraron en funcionamiento dos canales privados Caracol y RCN (1998) y posteriormente incursionaron otros canales locales y regionales tales como City TV y Canal Capital.

Estos avances técnicos, legales y de contenidos que ha tenido la televisión en el país, han generado un gusto generalizado por los mensajes audiovisuales que allí se producen y emiten. En consecuencia, la televisión ha adquirido un papel determinante en la sociedad, pues ella contribuye en la construcción de saberes, la transmisión de cultura, la formación de valores y demás, gracias a la “omnipresencia” que la caracteriza, en palabras de Parada (2004)

La televisión crea patrones de conducta, modos de ser, de vivir y dicta pautas para enfrentar los problemas para solucionarlos. Nuestra atención está educada por la televisión para ser activa por periodos de ocho minutos, con intervalos de tres para comerciales. (p. 108)

Pero para ese entonces, la escuela no superaba el desencantó generado por la tele-educación. Por tanto, este medio, que inició con un propósito formativo, perdió tal facultad para ser concebido por la escuela como la “caja boba”, pues el hecho de pasar horas frente a la pantalla se convertía en un “sin sentido”, lo cual no era aceptable para la academia que desde sus inicios se ha caracterizado por la erudición.

Con el transcurrir de los años la escuela ha venido cambiando paulatinamente su concepción sobre los medios de comunicación; es por ello que a pesar de expresar su

sentir, con cierto malestar, hacia la televisión, no desconoce su influencia en el desarrollo social y cultural de las personas. Sin embargo, tal “aceptación” no ha permitido que la televisión ingrese al aula de clases de manera formal, sino que su entrada haya sido superflua, como se ilustra a continuación,

En muchas instituciones, los medios han entrado como ayudas audiovisuales y las más organizadas tienen una videoteca o una fonoteca que presta servicios a los profesores y muy raras veces a los estudiantes. Los equipos están por lo general 'bajo llave' y se utilizan para las clases o para eventos oficiales, con excepción de los equipos de sonido utilizados en las emisoras escolares a los que tienen acceso los encargados de la radio. En estas instituciones que acogen los medios desde una perspectiva informacional, las prácticas pedagógicas los utilizan esporádicamente y de manera instrumental, como ayudas para la enseñanza o el aprendizaje. (Rodríguez, 2004, p.50)

Lo anterior demuestra un afán por “actualizar” la escuela, de allí que no se repare en esfuerzos para adquirir diversos dispositivos que estén a la vanguardia de la tecnología, ya sean de almacenamiento como CD-ROM y USB o de reproducción como televisores, tabletas y computadores. Sin embargo, la forma de usar estos elementos en el aula de clase resulta inquietante, pues parece que se limitarán a ser “herramientas” que reemplazan al marcador y el tablero; mientras, que lo realmente valioso, sus contenidos, siguen siendo tema de discusión y señalamiento, como se ilustra a continuación,

[...] la escuela necesita dejar de pensar todo lo que viene de afuera como modernización de lo que es, de modo que meter aparatitos acaban siendo ayudas didácticas, ninguna ni siquiera internet cuestiona el núcleo duro del modelo de comunicación lineal y vertical autoritario que es lo que realmente debe cambiar [...] (Martín-Barbero, 2009)

Esta situación, sin duda alguna, interfiere los procesos de enseñanza aprendizaje, pues cuando se abordan algunos contenidos mediáticos en el aula, se hace de manera descontextualizada, desconociendo los saberes de los estudiantes y con ello las condiciones socio-culturales que los rodean; este hecho hace que pase desapercibida la configuración de los mensajes que se emiten y con ello sus géneros, lenguajes, técnicas, entre otras.

Es de resaltar el hecho de que, al menos en lo teórico, los medios de comunicación y en particular la televisión, han ganado terreno en la escuela; pues se han incluido tanto en los lineamientos curriculares como en los estándares de algunas asignaturas como la de lengua castellana y educación artística, con el fin de orientar su inserción y uso en el aula.

De acuerdo con ello, es válido preguntarse ¿por qué esto no se materializa en el aula de clases, si hay unas directrices que guían la enseñanza sobre los medios de comunicación? La respuesta, aunque obvia, se genera en los docentes. Y es que muchos maestros no han recibido la formación en educación en medios y mucho menos en los audiovisuales, a pesar de que su área de formación sea en lengua castellana o humanidades.

La ausencia del saber de la propia práctica pedagógica, como de los medios de comunicación, causa un divorcio entre las prácticas comunicativas y las prácticas educativas. Como resultado de ello las prácticas escolares con los medios de comunicación no pasan de ser más que prácticas puntuales que superponen los saberes escolares con el saber de sentido común que se posee sobre los medios, impidiendo que los medios se articulen a la vida escolar; (Rodríguez, 2004, p. 46)

Este hecho genera un desencuentro de perspectivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues una cosa es lo que el MEN considera que se debe enseñar (lineamientos/estándares); otra lo que el docente considera que debe enseñar (contenidos), que varía según su campo de formación y la forma cómo lo hace en la realidad del aula escolar (metodología) y una distinta lo que la sociedad impone como necesidad (contextos).

Sumado a ello, surge otra cuestión ¿cómo enseñar lo que no se sabe? Al parecer la respuesta más evidente es “evitándolo”; pues, resulta más fácil “satanizar” o “criticar” lo que se desconoce que iniciar un proceso de apropiación, y ésta ha sido el “arma” empleada por la escuela para “atacar” lo que parece ser una amenaza,

Durante mucho tiempo no pocos educadores dedicaron sus esfuerzos a defenderse de la amenaza que representaban los medios de comunicación para la cultura. Las acciones que desarrolló la escuela en este contexto se inscribieron en una perspectiva hostil, y reflejaron casi siempre una actitud defensiva. (Morduchowicz, 2001, p. 9)

En consecuencia, los requerimientos de la sociedad actual hacia los docentes, y en especial, a su educación, es la de ofrecer programas de formación que respondan a las exigencias no sólo disciplinares y académicas sino también humanas y sociales, lo que involucra sin lugar a dudas la televisión y su relación con el contexto local, nacional e internacional; con base en ello Rodríguez (2004) sugiere que,

Los profesores, desde su formación inicial, deben ser introducidos en múltiples alternativas de comunicación y en diversos lenguajes. Dado que la formación tradicional los prepara fundamentalmente para enseñar, práctica que privilegia la palabra del maestro, se hace necesario que el nuevo educador se prepare también para escuchar, para ver y para leer en sus estudiantes la riqueza que ellos portan y para permitir que otras voces y otros lenguajes entren al aula de clase. Así mismo, los directivos de las instituciones escolares que entienden el sentido y la importancia de los

medios para la educación, estimulan múltiples posibilidades de trabajo con los medios y apoyan las aventuras que maestros y estudiantes emprenden. En consecuencia, se hace necesario que ellos también puedan ser formados en los diversos lenguajes y en el potencial educador de los medios. (p. 54)

Este panorama constituye un llamado de atención a la escuela para que reevalúe su posición frente al contenido audiovisual, reconociendo que éste responde a los nuevos modos de comunicación de la sociedad actual. Además, incita a repensar el papel de la televisión desde su función socio-cultural, pues si bien se reconoce que ésta promueve diversos tipos de aprendizajes en su audiencia, éstos no son legitimados en el aula de clase, donde al contrario se continúan invisibilizando y señalando como discursos efímeros, triviales o emotivos. Al respecto Rincón (2001) menciona que

[...] la televisión no educa, pero los niños si aprenden de ella” es una frase que sintetiza lo que muchísimos maestros de básica en América Latina perciben de la televisión en relación con sus efectos negativos en sus alumnos, a la vez que muestra que no hay contradicción, porque lo que niegan los maestros, profesionales de la pedagogía, es que la televisión tenga “licencia para enseñar”, mientras que reconocen su vasta influencia en el aprendizaje infantil y hasta se sienten confrontados y amenazados en sus prácticas docentes. (p. 227)

En consecuencia, la sociedad demanda que la aproximación al conocimiento se base en una alfabetización que vaya más allá de la lectura y la escritura de contenidos orales e impresos y sea capaz de explorar y proporcionar una experiencia de aprendizaje más completa y compleja a partir del contacto con otros tipos de lenguajes, tal y como Pérez (2000) lo plantea

Precisamente una sociedad de la información, a la que nos estamos aproximando a pasos agigantados exige una nueva alfabetización basada en los nuevos medios y en los nuevos lenguajes. [...] crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral. (p.83)

De tal modo que los medios y más aún la televisión cobran mayor relevancia; pues tanto su estructura como contenidos incluyen diversos lenguajes que incorporan tanto lo verbal como lo no verbal, planteando como reto para la escuela la generación de un nuevo tipo de alfabetización.

2.2.2 Alfabetización Mediática: Rompiendo paradigmas.

La escuela se ha trazado como objetivo la alfabetización de los niños, niñas y jóvenes que a ella acuden. Por tanto, su papel en la sociedad resulta fundamental, pues es allí donde los ciudadanos accederán a diferentes tipos de saberes que junto con su experiencia les permitirá desarrollar sus habilidades y destrezas para que finalmente puedan servirle a la sociedad a través de la puesta en práctica de su conocimiento, es decir, en el desempeño de algún trabajo de tipo técnico, tecnológico o profesional.

Como resultado de tan importante cometido, se han generado un sin número de propuestas educativas, que al parecer responden a las características espacio-temporales de la sociedad. Sin embargo, el concepto de alfabetización quedó estancado en el tiempo, pues parece restringirse a la codificación y decodificación de mensajes orales y escritos, limitando las habilidades de los niños y niñas a la lectura y la escritura de contenidos impresos.

A lo largo de muchos años el modelo se mantuvo con pequeñas variaciones, pero siempre manteniendo la hegemonía de la escritura y de la lectura, y trasladando las posibilidades, estilos y condicionantes propios e los documentos escritos y de los libros a la forma de producir, reproducir y distribuir el saber (Pérez, 2000, p. 40)

Es más, hoy en día se consideran ciudadanos alfabetizados a aquellas personas que saben leer y escribir este tipo de contenidos. Tanto así, que uno de los propósitos fundamentales de la educación primaria es desarrollar las tan nombradas “habilidades lecto-escritoras”, como si alcanzar este objetivo determinará el éxito o fracaso escolar. Al respecto Pérez (2000) menciona

[...] la iniciación a la escritura y a la lectura se fue configurando como una especie de ritual iniciático o sistema de paso. El letrado o alfabetizado forma parte ya de un cuerpo superior al que se le confía la gestión del conocimiento de una sociedad. La escuela, por tanto se especializa en esa compleja tarea que consiste en enseñar a leer y a escribir. Y ninguna otra institución resulta más eficaz para ese propósito. (p.39)

En esta medida, la lectura y la escritura de lo impreso constituirían el centro de la educación inicial y primaria. Por lo que se omiten, en gran medida, diversos factores culturales que aportan a la formación de los estudiantes. Y es justo esa cultura la que posibilita, en cierto modo, lo que se es o se puede llegar a ser; ya que el aprendizaje no sólo se da en el aula de clase sino también con lo que se vive fuera de ella. Geertz (2003) aborda este hecho cuando menciona que

Nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestras tendencias, facultades y disposiciones con que nacimos, pero ello no obstante productos elaborados. (p. 55)

El invisibilizar el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea desde la alfabetización basada en la imprenta o en los medios, implica dejar de lado lo humano, lo sensible, en otras palabras, la persona. Ya que al no reconocerlos (saber quiénes son, qué condiciones de vida tienen, sus expectativas, gustos, proyectos, etc.) el aprendizaje quedará limitado a la repetición de temas y contenidos que no sólo serán descontextualizados sino que también resultarán inútiles, pues su uso estará restringido al aula de clase.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario implementar otro tipo de alfabetización; una que permita responder a los lenguajes presentes en los procesos de comunicación que actualmente se están generando, es decir, una alfabetización en medios; esto no significa abandonar por completo los procesos que con esfuerzo se han desarrollado y consolidado sino más bien ampliarlos y complementarlos, pues tal como Pérez (2000) expresa

La escritura y la lectura no sólo conservan, sino también acrecientan su importancia en la actualidad. Pero, en paralelo, crece la urgencia de reconocer el fenómeno de la comunicación y la expresión en su realidad integral. Y a ello se deben dedicar los mejores esfuerzos los centros de enseñanza en la actualidad. (p.83)

Esto quiere decir, que se abra la posibilidad de incluir en el aula de clases una concepción más diversa y compleja sobre la lectura y la escritura para favorecer los procesos de comprensión y producción de los niños y niñas que asisten a la escuela. Y más aún cuando “los medios de comunicación son reflejo de unos nuevos lenguajes, basados esencialmente en soportes audiovisuales, pero con discursos específicos que es necesario conocer y saber interpretar para comprender sus mensajes y disfrutar y aprender con y de ellos”. (Aguaded, 1999, 132).

Lo anterior implica la reformulación del modelo de comunicación unidireccional sobre el cual se ha construido el concepto de alfabetización, donde se considera que el maestro sabe y el estudiante no, y más cuando hoy en día el acceso a la información se realiza a través de diferentes medios ya sean estos impresos, audiovisuales o interactivos.

Estas “nuevas” formas de comunicarse exigen que la escuela esté dispuesta transformarse, pues de acuerdo con Vicente (2008)

La comunicación se convierte en el lugar estratégico desde el cual se piensa la sociedad hoy. Esta cultura multimediática está caracterizada por lo inmaterial, por la imaginación, por la creatividad, por la fragmentación, por la extensión frente a la profundidad, por la cultura de la imagen frente a la cultura verbal, por la gratificación inmediata frente a la felicidad pospuesta, por el sentimiento frente a las ideas, por lo relativo frente a lo absoluto, por la incertidumbre, desconfianza y escepticismo frente a la seguridad e ideales permanentes. (p. 478)

En esta medida, la escuela no puede continuar creyendo que es la “dueña” del conocimiento y por tanto la única que lo legitima. Al contrario, debe repensar su papel en la sociedad desde el diálogo con otras instituciones sociales como los son la familia y los medios de comunicación. De lo contrario, incrementaría la distancia y desencanto existente entre las expectativas de los niños y su experiencia escolar, en otras palabras

[...] Una escuela situada al margen de los medios, que les diese la espalda, se condenaría así misma a sucumbir ante la televisión más adelante. [...] en cambio una escuela aliada críticamente con los mass-media tiene la posibilidad de conseguir sus propias finalidades; pero a condición siempre de desarrollar una educación activa y creativa ante los mismos medios de comunicación (Pérez, 1994, p.147)

Es que tal y como se ha planteado hasta el momento, no se puede asumir que la influencia de los medios es algo pasajero, pues se ha concluido, a través de diversas investigaciones sobre consumo mediático, su estrecha relación con las construcciones sociales que se generan, la fijación de estereotipos, la adquisición de productos y servicios, entre otros, tal y como lo sugiere Morduchowicz (2001)

Los medios de comunicación participan en la construcción de nuestra identidad. Influyen sobre nuestra noción de género, sobre nuestro sentido de clase, de raza, de nacionalidad, sobre quiénes somos «nosotros» y quiénes son «ellos». Las imágenes de los medios de comunicación organizan y ordenan nuestra visión del mundo y de nuestros valores más profundos: lo que es bueno y lo que es malo; lo que es positivo y lo que es negativo; lo que es moral y lo que es inmoral. Los medios nos dicen cómo comportarnos ante determinadas situaciones sociales; nos proponen qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer. Nos ofrecen ideas de qué es ser hombre y qué es ser mujer, de cómo vestarnos, de qué consumir, de qué manera ser popular y evitar el fracaso, de cómo reaccionar ante miembros de grupos sociales diferentes al «nuestro», y de qué modo responder a normas, instituciones y valores sociales. (p. 12)

De igual manera, es sabido que la televisión es el medio de comunicación que capta con mayor facilidad la atención de la audiencia, hecho que le permite fijar o condicionar diversos comportamientos y actitudes. Esto probablemente es causado por la forma como

logra combinar los lenguajes que emplea, en especial, imágenes y sonidos, los cuales son capaces de jugar con los sentidos y generar un sin número de sensaciones que “obligan” a seguir de forma constante sus secuencias, tal y como lo explica Pérez (1994)

[...] La imagen de la televisión existe en el tiempo y transcribe movimientos y acciones, es decir, secuencias, relatos... Por tanto, el espectador no capta de un golpe el sentido de las imágenes. Más bien recorre la propuesta signífica para ir reconstruyendo progresivamente los sentidos del texto audiovisual. [...] También el relato audiovisual es, además de acción y movimiento el fruto de la acción de una serie de perspectivas creadas por los encuadres de las distintas cámaras. [...] Los espectadores nunca ven de golpe y de inmediato una totalidad de sentido: perciben fragmentos, mini secuencias que tiene luego que ordenar, estructurar e interpretar en conjunto. (p. 91)

Esta característica de la televisión, que en ocasiones pasa desapercibida para sus espectadores, es la que representa el reto principal para la escuela, pues exige que la alfabetización sea vista desde una óptica diferente. Pues, la forma como se configuran sus contenidos no se limita a la lectura y escritura de textos únicamente, sino que incluye imágenes, sonidos y voces. Por tal razón, exige un nivel de comprensión y producción más elaborado a través del cual se puedan reconocer aspectos formales de este tipo de discurso como lo son las relaciones cotextuales y contextuales.

En este punto, vale la pena enfatizar que una de las funciones de la escuela es la de posibilitar aprendizajes significativos para lograr un proceso de formación que satisfaga tanto las expectativas educativas como las personales, sin dejar de lado los requerimientos que surjan en los diferentes contextos. Por ende, se debe cambiar la manera como la escuela se aproxima a la televisión, pues como lo sugiere Parada (2004) esa relación que se entabla

[...] frecuentemente se desarrolla más cerca de la desconfianza y de la condena que de la aceptación y el diálogo. La televisión, y no sólo en Colombia, ha sido calificada por la escuela como un "enemigo poderoso", cuya influencia, por lo general negativa y manipuladora, debería combatirse. En la escuela se suelen adoptar actitudes muy agresivas contra la televisión y, en cambio, no se suele dedicar tiempo alguno a formar buenos telespectadores. (p.110)

Ese cambio de visión, frente a este importante medio de comunicación, exige a la escuela ser más receptiva para identificar los fenómenos sociales más representativos y así poder entablar una relación de diálogo y respeto por aquello que se considere “popular”, ya que, por lo general, es lo que resulta valioso para los niños y niñas.

Ahora bien, para que este tipo de proceso dialógico se pueda dar en la escuela, es necesario que el docente sea más abierto y flexible, es decir, que logre ver en la televisión

una “aliada” y no una “amenaza” como normalmente se hace. Por tanto, se debe aprender a ver televisión para cambiar el paradigma que se tiene sobre su uso en el aula de clase; pues, lejos de ofrecer posibilidades de aprendizaje parece ser una barrera dadas sus condiciones de uso, Parada (2004) reconoce este hecho cuando menciona que,

Tradicionalmente la televisión aparece en la escuela, al igual que el cine, en forma de video. La serie documental que a juicio de algún maestro revierte algún valor educativo, formativo, ejemplarizante o moralizante es copiada en formato industrial (VHS) con una muy baja calidad de reproducción y sin consideración alguna por los derechos de autor o patrimoniales de las obras obtenidas por esta vía. Regularmente estas "series de televisión" que han perdido ya su carácter masivo de emisión son presentadas durante la clase considerándolas como "ayudas audiovisuales" que sirven para mejorar los procesos de aprendizaje y la transmisión del conocimiento o las relega a cumplir funciones de esparcimiento, pero sin establecer nexos entre las prácticas mediáticas y las prácticas educativas. (p. 111)

Lo anterior ilustra cómo la televisión, a pesar de estar en el aula, dista notablemente de lo que los niños y niñas ven en sus casas. Pues, normalmente los contenidos que ellos consumen corresponden a novelas, series o dibujos animados y no fragmentos seleccionados como “educativos”.

En este sentido, lo que el estudiante debe aprender es cómo ver los contenidos televisivos a los que se exponen en su cotidianidad y no lo que el maestro, con tan buena intención, ha elegido para ellos, es decir, que el verdadero cambio está en la forma como se afecta la práctica pedagógica a través de las “nuevas” concepciones y usos de los medios, y para este caso particular, de la televisión.

Los usos pedagógicos de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, que van desde emplearlos para informar a la comunidad o para apoyar procesos didácticos, hasta aprender a hacer con medios, o como parte integral de ecosistemas comunicativo-educativos, implican abrir las múltiples posibilidades de enriquecer la práctica pedagógica y trascender las fronteras temporales y espaciales de cada escuela. (Rodríguez, 2004, p.48)

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido la inclusión de los medios de comunicación en la escuela, con el propósito de orientar unas prácticas escolares que estén a la vanguardia del fenómeno comunicativo que se vive. De esta manera, hace una apuesta pedagógica en la que exalta el papel de los medios de comunicación y su uso, como se presenta a continuación

La inserción de los medios de comunicación en el aula tiene importantes repercusiones en el terreno pedagógico, pues le permite al alumno captar el hecho global de la comunicación; además, ejercen una importante función informativa y pueden tener grandes efectos formativos. Por esto, tanto alumnos como maestros necesitan conocer los códigos en que se

vierten y articulan los mensajes emitidos y tener conciencia de las posibles formas de trabajo pedagógico sobre los mismos. (MEN, 1998, p. 35)

Sin embargo, como se mencionó previamente, esta premisa no se refleja en la práctica escolar, en donde cada vez más se aleja de la experiencia mediática que deberían vivenciar los estudiantes en el aula de clase. Con ello, se privilegia la tan llamada “alfabetización tradicional” centrada en lo oral y escrito, desconociendo, para el caso de la televisión, las bondades del discurso audiovisual, el cual combina de manera singular imágenes, sonidos, voces y textos.

Siendo este el panorama, resulta evidente que la escuela ha hecho intentos de acercarse a los medios y sus formas de comunicación. Sin embargo, esas buenas intenciones están diluyendo el verdadero sentido de los contenidos mediáticos en el aula; es hora de asumir con responsabilidad el reto que se le demanda a la escuela para transgredir las barreras de una alfabetización basada en la lecto-escritura de lo impreso, es decir, abrir la puerta a otro tipo de saberes que quizás enriquezcan aún más los procesos de formación de los niños y niñas.

Si ahora [...] disponemos de nuevos medios, hemos avanzado en la digitalización de señales, en la construcción de programas de generación de imagen y de escritura audiovisual ¿por qué perder la oportunidad de incorporar todos esos lenguajes a la reflexión y al estudio? (Pérez, 2000, p.83)

De hecho este cuestionamiento invita a la escuela a incorporar otros lenguajes en el aula con el fin de explorar la multiplicidad de significados que hay detrás de un discurso audiovisual. Esto permitirá ofrecer al educando una perspectiva local y global del conocimiento que redunde en una visión de mundo mucho más amplia, como sugiere Aguded (2000)

Si los medios están cambiando nuestra óptica de ser y de estar en el mundo y si la educación que reproducía modelos estables, ha quedado desfasada, no hay duda de que nuestras propuestas didácticas han de responder a las nuevas exigencias de la sociedad, utilizando los mismos recursos y medios que los avances ponen en nuestras manos. (p.230)

Y es justamente en este sentido, que cobra sentido la alfabetización mediática la cual pretende “connotar una actitud crítica en la evaluación de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación de masas: televisión, radio, periódicos y revistas, y (cada vez más) Internet” (Bawden, 2002, p. 369).

En consecuencia, la escuela debe ofrecer la posibilidad de comprender la información que rodea la realidad de los niños y las niñas, pues allí radica la formación de su pensamiento, el desarrollo de una postura crítica y una actuación consciente. De lo contrario, se perpetuará la aceptación de estereotipos mediáticos sobre lo “bonito” y lo “feo”, lo “bueno” y lo “malo, sin que haya una discusión reflexiva para dichas concepciones. En este marco, se puede decir que

Acceder con propiedad a los diversos medios, comprender sus lenguajes, seleccionar un programa, un género o un formato y leer críticamente sus mensajes, estilos e intenciones, logrando contextualizar cada situación desde perspectivas histórico culturales amplias, constituyen retos para lograr una alfabetización audiovisual. (Rodríguez, 2004, p.48).

Además del reto de propiciar una alfabetización audiovisual con responsabilidad, que facilite la comprensión no sólo de los contenidos televisivos sino de su forma de producción y su relación con el entorno, también se da la oportunidad de reformular las prácticas del aula, pues se repensará el papel del docente y de la escuela frente a la construcción y resignificación de la cultura.

Esta tendencia reconfigura las prácticas escolares a partir del entramado comunicación-educación-cultura y, de este modo, consolida a la escuela como una mediadora cultural que produce conocimiento sobre la realidad local. Los medios de comunicación en este sentido posibilitan a partir del uso y producción mediáticas, la circulación de contenidos culturales locales y la socialización de diversas prácticas culturales. (Rodríguez, 2004, p.47).

Lo anterior no se aleja de la iniciativas que a nivel nacional se hacen por promover la alfabetización en medios, de allí que se realicen planteamientos como el de Bustamante, Aranguren y Arguello (2004) en el que se establece que

La educación colombiana requiere abrirse al redimensionamiento de lo comunicativo y viceversa, la comunicación, los medios y especialmente la televisión demandan una profunda reorientación, que sólo desde la educación se puede pensar. Educar para ver televisión, para resignificar sus sentidos y transformar sus usos sociales, es una tarea de primer orden, y en el adelanto de esta tarea la educación es el sector clave para impulsar, los cambios que coadyuvan al fortalecimiento político, educativo y cultural de la televisión. (p. 135)

De acuerdo con esto, Pérez (2008) cita a Maragliano (1996) para plantear que

Desde el nuevo paradigma de la alfabetización mediática, pueden deducirse nuevas estrategias para lo que se ha denominado «educación de la mirada». No se trata ya de proteger y resguardar de los riesgos de la televisión al niño o a los jóvenes –a veces, a los adultos– proponiéndoles una resistencia pasiva, sino de potenciar su sentido de la responsabilidad y la autonomía proponiéndoles la crítica y una actividad selectiva constante (p. 24)

Tal y como se ha enfatizado, la educación en medios no pretende desconocer el papel fundamental de los procesos de alfabetización que se han desarrollado en la escuela, sólo pretenden ofrecer una perspectiva diferente desde la cual la lectura y la escritura no se base únicamente en la imprenta, pues negar la presencia de los medios, y en especial de la televisión, implica dejar de lado las “nuevas” formas en que aprenden los niños y cómo se relacionan con su contexto, la cuales están mediadas principalmente por contenidos audiovisuales.

Por tanto, la alfabetización en medios representa una alternativa para revitalizar el sistema escolar no sólo en cuanto a contenidos se refiere sino también en su praxis, pues la educación en medios, además, de ofrecer nuevas formas de concebir los contenidos mediáticos,

[...] busca «revalorizar la cultura de los niños», sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio y sus consumos mediáticos. Propone conocer, integrar y resignificar sus saberes previos y preguntarse por aquello que los alumnos aprenden dentro de la escuela y, no menos importante, fuera de ella. (Morduchowicz, 2001, p. 12)

Finalmente, lo expuesto hace evidente la responsabilidad de la escuela frente a la alfabetización mediática, su promoción y el desarrollo de una postura crítica a través de ella. Pues, el verdadero impacto se verá reflejado en la medida que los estudiantes sean capaces de interpretar, cuestionar y crear contenidos televisivos acorde, como es lógico, a su edad, grado de escolaridad y posibilidades socio-culturales.

2.2.3 Competencia Televisiva: Un Reto Para La Escuela.

Los medios de comunicación hacen parte de las dinámicas individuales y sociales de las personas, lo que significa que “acompañan” muchas de las actividades que se realizan en la cotidianidad como trabajar, estudiar, caminar, descansar, comer, entre muchas más. Sin embargo, Morduchowicz (2001) asegura que la televisión tiene un lugar preferencial, tal y como se expone a continuación,

[...] Entre todos los medios de comunicación *la televisión* es la que tiene una mayor presencia —casi exclusiva, diríamos [...] [las familias] No compran el periódico y prácticamente no escuchan la radio dentro de la casa. La televisión suele estar encendida desde muy temprano en la mañana hasta muy tarde en la noche. (p. 5)

De hecho, el uso de la televisión es muy común, a tal punto de realizar actividades académicas, laborales o del hogar frente a la pantalla; es más, en ocasiones ni si quiera se le ve con detenimiento, es solo un “acompañante”. En consecuencia, la televisión se convierte en uno de los mayores retos para la escuela, pues su uso generalizado y su clara participación en las tareas diarias, hacen de ella una “protagonista” en la vida de los niños, niñas, jóvenes y adultos. No en vano, la televisión

[...] es constructor social de sentido y de información. En Colombia compramos el televisor antes que la nevera o la estufa y siempre ocupa un lugar privilegiado en nuestros hogares como un miembro más (a veces el más querido) de la familia. (Parada, 2004, p. 108)

Y es que su atractivo radica en la construcción polisémica de sus contenidos, la cual se genera a partir de la combinación de lenguajes, emociones y sensibilidades que logran cautivar de manera ejemplar la atención de los espectadores, quienes, en ocasiones de manera desprevenida, “naturalizan” el discurso televisivo sin cuestionar, ni confrontar lo presentado con la realidad, la cual es recreada de tal manera que parece “auténtica”, tal y como lo presenta Pérez (1994)

La televisión permite una exploración de lo real que no puede ser descuidada por la educación. Educar es conducir, formar, guiar en un camino de progreso...La televisión nos brinda, hoy, la posibilidad de ensanchar el horizonte de ese recorrido de ampliar nuestro mundo, de romper limitaciones que nos imponen las coerciones espaciales y temporales... Es, sin duda, un nuevo lenguaje para el conocimiento. Saber usar la televisión es, consiguientemente, poder aprovechar, a fondo, todas estas posibilidades. (p. 99)

Ahora bien, la capacidad de difusión de la televisión así como la forma de influir en las decisiones y elecciones que se realizan, hacen de este medio un fenómeno que requiere ser cuestionado y reflexionado desde la escuela; pero, no desde el señalamiento y el prejuicio sino desde una perspectiva más fundamentada y pedagógica, que permita la adopción de una postura crítica que lleve a la persona a reflexionar sobre lo que ve y cómo lo interpreta o emplea. A propósito de esto, Bustamante et al. (2005) mencionan que,

El desarrollo de las industrias culturales y la integración de formatos y representaciones estereotipadas que trae consigo, en la que la televisión siente siempre un papel protagónico, demanda un uso crítico del medio para no extraviarse en el maremágnum de la cultura del espectáculo. El consumo crítico de la televisión y su adecuada lectura e interpretación son hoy condiciones indispensables para el televidente y los públicos en general se familiaricen y reconozcan la problemática inherente al sentido e identidad de lo local y lo nacional en un orden multicultural. (p. 163)

Lo anterior, hace explícito tanto el carácter dinámico y social de la televisión, como la responsabilidad que de antemano ha adquirido la escuela en este proceso de alfabetización televisiva, en concordancia se puede afirmar que

[...] La exigencia es clara: reconocer detrás del “orden armónico y fluido” de la realidad que nos ofrece la televisión, la operación previa por la cual esa realidad ha sido construida a partir de las piezas y fragmentos que el medio ha seleccionado para tal efecto. (Bustamante et al, 2005, p. 146)

Bajo esta premisa, los niños empiezan a jugar un papel fundamental; pues, como espectadores frecuentes de este medio, hacen parte de ese universo audiovisual que configura la televisión. Es así, que los niños, al igual que los adultos, conviven con el discurso televisivo de forma permanente, situación que se genera desde mucho antes de iniciar su proceso escolar, al respecto Parada (2004) menciona que

En Colombia, al igual que en otros países, los niños se encuentran primero con la imagen que con la palabra de muchas maneras: los niños llegan a la escuela con cerca ya de cinco años de contacto diario con el medio audiovisual. La televisión es usada frecuentemente como niñera por los padres, aun desde edades muy tempranas, creando entre ellos y el aparato una relación de alta afectividad, que se ve reforzada, con los años, cuando el "castigo" mayor consiste en alejar al niño del televisor o cuando la única oportunidad de convivencia en familia es la de estar sentados frente a la pantalla. (p.110)

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que el público infantil hace parte de los estudios de consumo, pues resulta ser determinante no sólo para escoger un canal de televisión sino también a la hora de adquirir productos y servicios. Ejemplo de ello, es que eligen qué marca de alimentos consumir, qué productos de aseo usar, qué juguetes desean tener, la imagen que quieren ver en sus útiles escolares, etc. De acuerdo con esto Muñoz (2002) agrega,

[...] Así se comprende por qué los niños son uno de los grupos objetivos más estudiados y conocidos por la industria televisiva y las estrategias de mercado. Cuando se suma el mercado de productos y servicios con la industria televisiva surge como uno de los segmentos más vitales de la economía: el entretenimiento infantil. El niño-televidente es vendido al comercio y la televisión no sólo llega con un mensaje para niños son que éste es parte de un paquete de objetos, y propuestas de vida susceptibles de consumir. Hoy no se ve un programa, sino que se asiste a un estilo de vida accesible a través de la música, los vestuarios, los juguetes, los videojuegos, las viñetas, etc. (Muñoz, 2002, p.91)

En este punto vale la pena resaltar la “doble propiedad de la televisión, de ser objeto de consumo y medio para otros consumos, [lo que] demanda cada vez más la formación de

los ciudadanos para que sepan comprenderlo como usuarios y consumidores inteligentes del mismo. (Aguaded, 1999, 132). Y es justo esta cualidad la que hace de la televisión un medio de difusión imperante que exige ser conocido y estudiado, siendo esta labor propia de la escuela, pues la responsabilidad de alfabetizar es suya, ya sea desde lenguajes básicos (textos) como desde los audiovisuales, ya que los niños tienen mayor contacto con ellos.

En consecuencia, el conocimiento sobre la televisión no puede continuar siendo superficial, al contrario implica cuestionar la forma como se enseña en el aula de clases, pues la configuración de sus contenidos requiere un proceso de alfabetización que dista del actual, Parada (2004) cita a Ferres (1994) para hacer alusión a este hecho

Mientras en la escuela se enseña a decodificar palabras, la televisión se comunica sobre todo con imágenes. Mientras la escuela enseña a analizar discursos argumentativos, la televisión se expresa sobre todo en relatos. Mientras la escuela enseña racionalidad, la televisión utiliza sobre todo la emotividad. Mientras la escuela tiende a moverse en el ámbito de la mente consciente, la televisión incide sobre todo en el inconsciente. Mientras la escuela prepara para el razonamiento y la argumentación, la televisión utiliza sobre todo los recursos de la seducción (p. 112)

Con esto se evidencia que prohibir que los niños vean televisión no puede ser una solución, ya que esto sería ir en contravía de la realidad de los menores, así como lo expone Fernández (2008)

Alejar al niño de la televisión en la sociedad actual es suponer que se puede estar ajeno a lo que ocurre a su alrededor. La televisión posee la peculiaridad de presentar estímulos visuales y auditivos, los cuales son más efectivos que los visuales o auditivos por sí mismo, por ello un medio sumamente eficaz en comparación con los demás medios de comunicación social. (p. 498)

A partir de lo anterior, se empieza a vislumbrar el propósito de la escuela frente a la televisión, que inicialmente se plantea cómo enseñar a leer los contenidos que se presentan en la pantalla chica. Por tanto, es necesario realizar un proceso consciente que permita, no sólo explorar las relaciones entre los diferentes lenguajes que son presentados, sino también su relación con el entorno social en el cual son emitidos. En términos de Pérez (1994)

Leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje – más o menos consciente- y es una actividad mental compleja que estimula el raciocinio, la lógica y la imaginación. [...] Leer televisión es captar mundo en movimiento, reconocer acciones y situaciones, explorar contexto, estructurar sentidos, realizar operaciones lógicas, avanzar hipótesis y modelos de comprensión[...] es también reconocer el papel de mediador que realiza la televisión entre los objetos referidos y nosotros mismos. (p.95)

Sin embargo, el hecho de “leer” la televisión no garantiza la formación de una postura crítica frente a los contenidos que son objeto de interpretación. Para alcanzar este propósito es ineludible comprender el mensaje audiovisual a través de la reflexión y el diálogo, atendiendo como es lógico al contexto y a los discursos empleados para su producción. A partir de lo presentado, se entiende la lectura crítica como

[...] aquella que busca aprovechar la propuesta de sentido de la televisión como una oportunidad para la recreación, para la reinterpretación para el juego inteligente de sentido. En unos casos esto se revolverá contra las propuestas del propio mensaje. Pero en otros, caminará en su misma orientación y aprovechara lo que de positivo hay en él. (Pérez, 1994, p.148)

Además, complemento de esta definición se hace mención a que la lectura crítica de la televisión es aquella que

[...] lucha contra la univocidad y el monolitismos en la interpretación. La que no acepta la pretendida transparencia de su mensaje y se cuestiona, en cambio, la influencia en él de la mediación, es decir, el punto de vista del emisor. (Pérez, 1994, p.148)

Es justamente, en este tipo de lectura crítica donde surge el concepto de competencia televisiva. Pero, antes de adentrarse en su definición es preciso resaltar que este tipo de competencia se fundamenta en la transición existente entre la competencia lingüística desarrollada por Chomsky y la competencia comunicativa propuesta por Hymes.

En un primer momento, el término competencia es acuñado por Chomsky para referirse a la capacidad innata que tiene el ser humano para adquirir el conocimiento de una lengua, mientras que la actuación lingüística hace alusión a la capacidad que se tiene para saber usar el conocimiento que se ha adquirido sobre determinada lengua. Sin embargo, desde esta perspectiva se habla de oyentes-hablantes ideales y restringe el conocimiento de la lengua a lo gramatical, lo que genera una serie de cuestionamientos ya que se desconoce el papel del contexto sociocultural en el cual se producen tales actos de habla.

Es así, como surge el concepto de competencia comunicativa, el cual es acuñado por Hymes para referirse a una condición que además de tener un componente gramatical hace énfasis al uso del lenguaje en contexto (real/concreto) lo que implica el reconocimiento del otro u otros como parte esencial en el proceso de comunicación, es

decir, que “el uso del lenguaje conduce al ámbito en el que ese uso se resuelve siempre como actos de habla inseparables éstos de su realización en eventos comunicativos de orden social y cultural claramente determinados” (Bustamante et al., 2005, p.35).

Y es justamente en ese reconocimiento del contexto socio-cultural en donde el término competencia televisiva se abre campo, pues al igual que ocurre en la comunicación entre seres humanos, el televisor se concibe como un “otro” que viene a ser interlocutor en los actos comunicativos que se realizan, tal y como lo describen Bustamante et al. (2005)

La televisión es un “otro-simbólico”, con presencia tecnomediática, con voz electrónica e infatigable capacidad de interpelación social. Su voz ‘impersonal’ resuena sin pausa día y noche, y sus mensajes se componen de imágenes audiovisuales, organizadas en formas discursivas que privilegian las narrativas ágiles y ligeras. Pero lo más curioso en este símil es que la televisión funciona como si pasara inadvertida, como si apenas se notara. (p. 39)

A partir de lo anterior, se entiende por competencia televisiva “la capacidad del hombre contemporáneo de interactuar significativamente con este medio audiovisual [...] para generar y asumir roles, conductas y significados que adquieren valor en el ámbito social y se incorporan sin mayor esfuerzo al ámbito de la dinámica cultural” (Bustamante et al., 2005, p.40).

Para lograr este propósito, es necesario desarrollar las tres dimensiones que la componen: la tecnológica, la del lenguaje y la discursiva como lo plantea Pérez Tornero (1994)

1. *Es un conocimiento sobre los condicionamientos tecnológicos básicos en que se desarrolla la televisión:* Se perciben las limitaciones y las posibilidades del medio tanto en su vertiente de producción de sentido como en la de difusión y transmisión de mensajes. Se dispone, pues, de un conocimiento que permite discernir qué depende del medio y qué de la voluntad humana o de las limitaciones sociales.
2. *Es un saber sobre los mecanismos lingüísticos y semióticos en que se funda la televisión:* que entiende del modo en que dispone de símbolos específicos, de cómo se desarrolla según una sintaxis propia y cómo utiliza estructura textuales para su organización.
3. Finalmente es un saber discursivo, pragmático: se trata de conocer la televisión no sólo como las posibilidades cuasi infinitas que ofrece una tecnología y un lenguaje abstracto, sino de analizarla en sus contextos propios en las rutinas [...] (p. 44)

Antes de continuar es necesario hacer hincapié en que este tipo de competencia constituye tan solo un peldaño en la nueva alfabetización, la cual aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de los medios desde diferentes dispositivos y lenguajes, en palabras

de Bustamante et al. (2005) “Adquirir una competencia televisiva suficiente forma parte de la alfabetización a gran escala que exige la actual revolución científica y tecnológica, en la que los dispositivos mediáticos digitalizados son cada vez más determinantes”. (p. 162)

Ahora, después de la presentación hecha en relación con leer televisión críticamente y el concepto de competencia televisiva, queda claro que no puede asumirse la alfabetización televisiva como un proceso automático generado por la exposición a diversos contenidos audiovisuales, es decir, que el desarrollo de esta competencia debe ser planeado, organizado y ejecutado considerando principios pedagógicos y didácticos, los cuales permitan orientar un proceso de alfabetización lo suficientemente sólido para que los aprendices hagan un verdadero uso de los contenidos audiovisuales que consumen en su cotidianidad. Al respecto, Pérez (1994) explica que

Encender un receptor, apoltronarse en un sillón frente a la pantalla y consumir el programa que accidentalmente captemos es tan sólo usar mecánicamente la televisión. No es ni conocerla ni utilizarla racionalmente. [...] *Saber* usar la televisión significa, en cambio, mucho más. Requiere, en primer lugar, un acto *consciente*, no automático ni reflejo, un acto de voluntad intencional dirigido por un propósito. En segundo lugar, necesita partir de una cierta *comprensión de su lenguaje*, de sus estructuras sígnicas y discursivas. Finalmente, demanda *conocer el funcionamiento del medio* y las posibilidades pragmáticas que ofrece. Y todo ello de una manera práctica y global. (p.3).

Por último, se hará alusión a la conceptualización de «saber-usar la televisión» en el marco de la competencia televisiva, tal y como se ilustra a continuación:

A efectos pragmáticos, podemos decir que este conjunto de saberes completará la *competencia televisiva*. [...] En consecuencia, saber usar la televisión –y sobretodo, tener la posibilidad de dirigir racionalmente ese uso (como debe pretenderse desde la educación)- requiere, en primera instancia un *conocimiento reflexivo*, conceptual y, en segundo lugar, *creatividad*, capacidad para concebir nuevas combinaciones y nuevas relaciones entre sus diversos elementos. Si no se dan estas circunstancias -insistimos- sólo estaremos ante un uso rutinario y automático del televisor (Pérez, 1994, p.39).

Para concluir, vale la pena mencionar que la competencia televisiva permite enmarcar el acercamiento de la televisión al aula de clase, que se distingue significativamente del uso instrumental que se le había asignado, para consolidarse desde lo teórico y lo práctico, como un campo de investigación vigente. En este sentido, las propuestas pedagógicas que surjan en torno a este concepto aportarán a consolidación de la alfabetización mediática que se presenta como el mayor reto no sólo para la escuela, sino también, para diversos ámbitos sociales.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Alcance de la investigación

El alcance del proyecto de investigación es de tipo descriptivo, que según Hernández, Fernández & Baptista (2006) “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población.” (p.103). Pues a pesar de intervenir en el aula, el componente principal se encuentra en la presentación de diferentes perspectivas sobre la situación escolar que resulta problemática.

Además, este tipo de estudios permiten “mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación [y] ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes.” (Hernández at al., 2006, p.104), lo corresponde con cada una de las etapas de la investigación realizada.

3.2 Enfoque

El enfoque seleccionado para este proyecto es mixto, entendido como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández at al., 2006, p.755).

Dicho enfoque se caracteriza por abordar desde diferentes dimensiones el problema de investigación, brindar claridad en los datos hallados y lograr mayor precisión no sólo en la obtención de la información sino también en la interpretación y presentación de los resultados. Por tanto, el proceso de investigación en este enfoque va “más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, implica desde el planteamiento del problema mezclar la lógica inductiva y la deductiva.” (Hernández at al., 2006, p.755).

De este modo, se da cuenta de las particularidades del contexto y de la población, lo que se evidencia en el presente proyecto de investigación a través de las dos fases realizadas. La primera que gira en torno a la descripción cualitativa y cuantitativa del estado del problema (diagnóstico) y la otra enfocada a la aplicación de un modelo general que busca intervenir la situación hallada mediante la implementación de los talleres.

Por último, el investigador en el enfoque mixto tiene que enfrentar varios retos, pues además de asumir un papel de intérprete de la situación que será objeto de estudio también tendrá que ser diestro en el manejo de datos cualitativos y cuantitativos, por tanto debe tener claridad sobre qué desea investigar, cómo pretende recolectar la información y qué criterios empleará con el fin de lograr una mayor precisión en los resultados de cada una de las fases del proceso de investigación.

3.2 Diseño de la Investigación

El diseño metodológico seleccionado es sistematización de experiencias, entendida como un “proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos” (Jara, 2011, p. 67).

Este tipo de diseño es flexible lo que implica que las técnicas de recolección de información pueden ser variadas, respondiendo así a las necesidades e intereses del contexto, y en particular de los participantes del proyecto. En este sentido la sistematización de experiencias permite intervenir y mejorar las prácticas que son objeto de estudio. Sumado a ello, Jara (2011) afirma que este diseño permite generar “un proceso de transformación de nosotros mismos: de nuestra manera de pensar, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de sentir” (p. 69).

Estas características hacen de la sistematización de experiencias una construcción investigativa dialogada, la cual reconoce y valora las voces de los participantes y permite reflexionar sobre su sentir, pensar y actuar frente a las problemáticas escolares que surjan, que para este caso en particular girarán en torno a sus gustos televisivos y a la forma cómo

se desarrolla la competencia televisiva en ellos, siendo de vital importancia sus pre-conceptos y experiencias.

Lo anterior, implica que el investigador constantemente este en proceso de formación, lo que dista de la investigación clásica donde “se supone que los investigadores “ya están formados” y sus roles están predefinidos, en la perspectiva interpretativa crítica está la preocupación permanente sobre cómo se con-forma el sujeto colectivo del estudio.” (Torres, 2011, p.52)

3.3 Población

3.3.1 Historia del Colegio

El Colegio Rafael Núñez I.E.D. está ubicado en el barrio Sociego de la localidad de San Cristóbal Sur. Inicia labores hacia los años 50 como Instituto Parroquial funcionando solo a nivel de primaria. Hacia la década del 60 con la ayuda de diferentes embajadas se construye la planta física de la sede A, donde funcionaba la primaria y que se nombró como Aulas Internacionales en honor a los países que contribuyeron en la construcción de la obra. Debido al rápido crecimiento de la localidad y a las necesidades de la población, se ofrecieron los niveles de secundaria y el nombre del colegio cambió al de Centro Educativo distrital Rafael Núñez en honor a este presidente.

Desde 1998 y hasta la fecha la rectora Martha Lucy Téllez logro la aprobación de estudios de la básica y media. Así mismo, consolido el Proyecto Educativo Institucional denominado “Comunicación camino a la convivencia”, el cual orienta el manual de convivencia de la institución así como los proyectos transversales que se han propuesto.

En el año 2002, bajo la Resolución 2101 del 18 de julio que busca reorganizar las instituciones educativas para que ofrezcan los tres niveles de educación preescolar, básica y media, el Colegio Rafael Núñez se integra con la Escuela Andrés Rosillo y Meruelo, donde actualmente funciona la sede B, encargada de los niveles de preescolar y básica primaria. A partir de esa integración se inicia un proceso para unificar los criterios pedagógicos, administrativos y convivenciales que permitan generar una identidad común entre los

miembros de la nueva comunidad educativa. El 25 de octubre de ese mismo año y bajo la resolución 3458 se adopta el nombre definitivo del colegio que será “Institución Educativa Distrital Rafael Núñez”

En el año 2005, se inicia con el proyecto de “Discapacidad Asunto de Todos”, desde ahí se considera el colegio como una institución integradora. Desde ese momento se atienden niños en situación de discapacidad cognitiva, como aquellos con síndrome de Down, parálisis cerebral o retardo mental leve. A partir del año 2006, se ha trabajado el proyecto ciclos propuesto por la SED, lo que ha implicado ajustes a los periodos de clase y la semestralización de diferentes asignaturas. En el año 2009, se inició el proceso de Educación Media Especializada, con acompañamiento de la Universidad EAN y solo en el año 2011 se formalizó este acuerdo.

En la actualidad, se trabaja en alianza con el SENA y se ofrece como programa de formación “Desarrollo de las Operaciones Logísticas en la Cadena de Abastecimiento” (DOLCA), que responde al énfasis en ciencias administrativas y económicas que tiene el colegio. De igual manera, se inició la gestión para la aprobación del grado 12 en la institución y así ofrecer más opciones a los estudiantes que deseen continuar con su formación técnica. Por último, este año se dio apertura al curso de “jardín”, el cual atiende niños de cuatro años.

3.3.2 Caracterización General de los Estudiantes.

La jornada tarde de la sede B (primaria), actualmente cuenta con trescientos dos (302) estudiantes, de los cuales ciento treinta y cinco (135) son niñas y ciento sesenta y siete (167) son niños. Allí, están incluidos los veinticinco (25) niños con necesidades educativas especiales, quienes pertenecen a este grupo de inclusión por tener diagnósticos como Síndrome de Down, retardo mental limítrofe, retardo mental leve, insuficiencia velofaríngea, epilepsia y retardo mental limítrofe, retardo mental moderado, retardo mental asociado a problema psiquiátrico, autismo, retardo mental leve y trastorno oposicional de conducta, trastorno de aprendizaje y de lenguaje y parálisis cerebral espástica.

La población que se maneja en el colegio está entre los 4 y los 13 años de edad. Algunos de los niños tienen extra edad, sin embargo fueron recibidos en el colegio ya sea

por alguna discapacidad o por errores en el sistema de matrícula que los ubica en aulas regulares cuando deberían estar en colegios de aceleración.

De otro lado, aunque no hay cifras ni información formal, el departamento de orientación escolar ha venido estudiando a la población con el fin de caracterizarla y brindar herramientas a los docentes para abordar diversas problemáticas que puedan presentarse en el aula de clase. Es así que periódicamente se generan informes verbales, al menos en la sede de primaria J.T., en la que se comunican algunos datos de interés en relación con la población que se atiende.

Entre la información suministrada por la orientadora de la sede, se dio a conocer que la mayor parte de los estudiantes viven en familias nucleares (papá, mamá y hermanos); un número significativo vive tan solo con su mamá y/o hermanos o con su papá y/o hermanos. Mientras que una minoría de los niños viven con sus abuelos o con otros parientes o personas “nuevas” en su familia como lo son tíos, padrastros, madrastras, casas de bienestar, etc.

Los actividades laborales que desempeñan los padres o acudientes de los niños responden principalmente al trabajo independiente como vendedores ambulantes o de ventas por catálogo, algunos trabajan en locales comerciales o de servicios del sector ubicado en el 20 de Julio y otros trabajan prestando servicios domésticos en casas de familia. Y un número menos representativo trabaja en cargos técnicos o profesionales, desempeñándose como enfermeras, estilistas o docentes, entre otros.

Ahora bien, los niños de primaria, en su mayoría, pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2, y algunos al estrato 3. Los niños que asisten al colegio vienen de barrios de la localidad como Sociego, 20 de Julio, Ciudad Jardín, Santa Inés y Córdoba. Sin embargo, a pesar de que muchos barrios son de la localidad las distancias entre el colegio y sus hogares es amplia, especialmente para los niños que vienen de Aguas Claras, Juan Rey, Gaviotas, La Gloria, Gran Colombia, La Belleza, Las Brisas, Nueva Granada, entre otros.

3.3.3 Caracterización de los participantes.

El curso 402 de la jornada tarde está conformado por once (11) niños y trece (13) niñas, con un rango de edad entre los 9 y los 11 años. Dieciséis de los estudiantes han estado en el colegio desde grado preescolar, lo que ha permitido relacionarse con ellos y conocer no sólo sus condiciones socio-culturales sino también sus fortalezas y debilidades a nivel académico. Los demás estudiantes del curso fueron sumándose al grupo durante los grados segundo y tercero. Tan sólo tres estudiantes ingresaron este año a este curso.

En relación con su desempeño académico se puede resaltar que los niños tienen un rendimiento promedio en cada una de las asignaturas, aunque sobresalen tres estudiantes, quienes tienen un alto compromiso con su proceso de aprendizaje, lo que les ha permitido ocupar los primeros lugares durante el transcurso del año escolar. De igual forma, se identifican dos estudiantes que tienen un proceso lecto-escritor elemental, dificultando su desempeño académico.

Ahora bien, gracias a la continuidad y permanencia de la mayoría de los estudiantes, se ha podido interactuar con ellos en diferentes espacios escolares y extra-escolares. De tal modo, que se ha logrado identificar sus gustos, preferencias, actitudes, comportamientos y demás. Sin embargo, estas construcciones no se habían registrado formalmente, si no que eran saberes producto de la experiencia y la interacción con ellos. Es así que después de hacer seguimiento a este curso mediante varios diarios de campo (Anexo 1), se evidenció que este grupo reproduce diferentes contenidos televisivos tanto en clases como en el descanso, lo que da cuenta de los programas de televisión que ven a diario.

De otro lado, en cuanto a lo comportamental en algunas ocasiones se evidencia agresión física y verbal ocasionada por dos situaciones: 1. los niños compiten por ser reconocidos por los demás compañeros por “malos” o “fuertes” y 2. Las niñas quieren ser reconocidas como “bonitas”, ambas tendencias generadas por el deseo de ser aceptados y “populares”. Tanto en niñas como en niños se evidencia una actitud de rechazo y burla por lo que consideran infantil ya sea en el comportamiento, programas que ven, juguetes que tienen, uso de accesorios, gustos, etc.

Por último, otro de los factores que resultó determinante para la elección de este grupo de estudiantes fue la disposición de la docente directora de curso. Pues, al socializar el proyecto con los docentes titulares de otros cursos no se vio el interés por participar en el proyecto. En contraste, ella se mostró receptiva e motivada por la propuesta, permitiendo que su curso participara en ella y generando los espacios para que el proyecto se pudiera llevar a cabo.

3.4 Categorías de análisis

La definición de categorías en el proceso de investigación resulta de vital importancia, ya que de estas depende el diseño de la estrategia de intervención así como los instrumentos que se emplearán para llevar a cabo la misma. Es por ello que la precisión de su elección determine, en gran medida, el rumbo del estudio y con ello de la validez y asertividad de los hallazgos.

Ahora bien, para este caso en cuestión se definieron tres categorías, las responden al tipo de investigación y el diseño metodológico seleccionados, al igual que a la pregunta y los objetivos del proyecto, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Matriz proyecto de Categorías

Ámbito Temático	Alfabetización Mediática			
Pregunta	¿Cómo desarrollar la competencia televisiva en los niños de grado cuarto?			
Objetivo General	Diseñar e implementar una propuesta pedagógica, a partir del diagnóstico institucional realizado, que desarrolle la competencia televisiva de los niños de grado cuarto.			
Objetivos Específicos	Categorías Apriorísticas	Definición De La Categorías	Sub Categorías	Definición De Las Subcategorías
Explorar el papel de la televisión en la institución escolar.	Televisión en la institución escolar.	Se entiende como las construcciones conscientes o inconscientes que	*Imaginarios sobre la televisión.	Es la percepción que tienen los docentes sobre la televisión y que se hace explícita

		<p>generan los docentes frente a la televisión y la forma como se configuran sus contenidos.</p>		<p>a través de documentos escolares como los planes de estudio, en los cuales se determina lo que “es importante” enseñar a los estudiantes.</p>
<p>Reflexionar sobre el papel del docente y lo educandos frente a la educación audiovisual.</p>	<p>Televisión en la praxis pedagógica.</p>	<p>Refiere a la forma cómo se ha insertado la televisión en el aula de clases, lo que implica indagar/reflexionar sobre el rol del docente y de los estudiantes frente a los contenidos televisivos.</p>	<p>*Usos de la televisión.</p>	<p>Es la reflexión de las relaciones: 1.docente-televisión, 2. estudiantes televisión, 3.docente-televisión-estudiantes, en torno a la forma de aproximarse a la televisión y sus contenidos en el aula. En otras palabras, es la caracterización de la realidad de la práctica escolar en relación con el uso de la televisión, el cual puede limitarse a lo instrumental o extenderse a un proceso de alfabetización audiovisual.</p>
<p>Fomentar la competencia televisiva en los niños de grado cuarto.</p>	<p>Competencia televisiva</p>	<p>Hace alusión la capacidad de leer críticamente la televisión a partir</p>	<p>* Dimensión tecnológica.</p>	<p>Es el reconocimiento de los recursos humanos y técnicos que hacen posible la realización de</p>

		de la comprensión de su lenguaje, funcionamiento y contexto, es decir, saber usar este medio a través de un acto consciente que le permita interactuar con sus contenidos de forma responsable.		programa de televisión.
			*Dimensión del lenguaje.	Refiere a la identificación de los lenguajes empleados para configurar los contenidos televisivos tales como las imágenes, los textos, los sonidos y las voces.
			*Dimensión del discurso.	Alude al componente pragmático del discurso, en donde priman las intenciones y las relaciones cotextuales y contextuales.

3.5 Instrumentos de Recolección de Información

Después de planteadas las categorías se definieron los instrumentos de recolección de datos que se emplearían para la investigación. Es de señalar que

En la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero que nosotros les damos estructura_ Los datos son muy variados, pero en esencia son narraciones de los participantes: a) visuales (fotografías, videos, pinturas, entre otros. b) auditivas (grabaciones). c) textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista a grupo de enfoque). Además de las narraciones del investigador (anotaciones en la bitácora de campo). (Hernández et al, 2006, p.623)

Teniendo en cuenta lo anterior, se definieron diferentes instrumentos según el propósito planteado y la población que brindaría la información, como se ilustra a continuación:

Tabla 2. Instrumentos empleados.

DOCENTES	ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> • Documentos institucionales <p>Se empleó como insumo: el PEI, documentación sobre el proyecto transversal del área de humanidades y el plan de estudio de grado cuarto con el fin de determinar los contenidos que se abordaban en torno a los medios de comunicación y en particular con la televisión.</p> <p>Esto facilitaría identificar los aspectos no explícitos en torno a la concepción que se tiene sobre la televisión y sus usos en contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formatos diligenciados por los estudiantes después de los talleres. <p>Se ajustó tanto el diagnóstico como los talleres propuestos por Bustamante, Aranguren y Arguello (2005), con el fin de responder a las características específicas de la población con la cual se trabajó, además, de atender a las observaciones hechas durante las sesiones y los comentarios de los niños.</p> <p>Entre las modificaciones realizadas se resalta la redacción de las preguntas así como la extensión y complejidad de los talleres.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista <p>Se realizó una entrevista a las dos docentes de grado cuarto de la jornada tarde con el fin de conocer su perfil profesional y experiencia en educación. Además, para que de forma explícita comunicaran sus percepciones sobre la televisión y su uso en el aula.</p> <p>De igual manera, se indagó sobre las creencias en torno a la alfabetización en medios y las implicaciones de ello en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión de los estudiantes <p>Después de realizar cada uno de los talleres, se daba un espacio de tiempo para que los niños hablaran sobre la actividad hecha, luego se les facilitaba un formato en el que cada pareja registraba lo hablado.</p> <p>De este modo, los niños tenían la posibilidad de registrar su sentir en torno a lo que les gusto o no del taller y los aprendizajes que habían desarrollado durante los mismos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario <p>Se proporcionó un cuestionario con preguntas abiertas a las dos docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación realizada por la docente aula. <p>La docente de aula del curso 402,</p>

<p>de grado cuarto. Este contenía preguntas similares a las realizadas en la entrevista y se propuso con el fin de complementar o ampliar la información que ya se había obtenido.</p>	<p>accedió a estar presente durante cada uno de los talleres y registrar en el formato suministrado por la docente-investigadora, las impresiones que identificaba en cada uno de los momentos del taller.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora del docente-investigador <p>Desde el comienzo del proyecto se ha llevado una bitácora con los eventos que han generado mayor impacto durante el proceso, en él se registran las impresiones y pensamientos sobre el tipo de investigación realizado, las dudas que surgen, las impresiones de los niños, los ajustes que llaman la atención y demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías/videos <p>Durante algunos talleres se hizo registro fotográfico de la forma como los niños respondían a los talleres. En otros casos, se grabaron sus opiniones en torno a las dudas que surgían o las opiniones que quisieran brindar.</p>

3.6 Plan de Acción

El diseño de la estrategia de intervención pedagógica se divide dos fases. La primera corresponde al trabajo con docentes y la segunda a los talleres implementados con los estudiantes. Estas fases en algunos momentos se dieron de forma paralela, lo que permitió nutrir, evaluar y ajustar la estrategia propuesta.

Tabla 3. Fase I de la estrategia de intervención.

FASE I: PRÁCTICA DOCENTE		
ETAPAS		
<p>1. Revisión Documentos</p>	<p>Plan de estudios/PEI/ Proyecto transversal del área de Humanidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rastreo de los contenidos establecidos en el plan de estudios. • Contraste con los lineamientos y estándares de lengua castellana
<p>2. Caracterización de la práctica docente</p>	<p>Pilotaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagación y cuestionamiento sobre las concepciones sobre el uso de la televisión en la cotidianidad del docente (fuera del aula). • Consideraciones del docente frente al papel de la televisión en el proceso de formación de los niños de grado cuarto. • Uso de la televisión en el aula de clase.
	<p>Cuestionario (Anexo 2)</p>	

	Entrevista (Anexo 3)	<ul style="list-style-type: none"> • Contraste de las consideraciones conceptuales del docente y el uso de la televisión en las dinámicas escolares cotidianas.
3. Reflexión práctica pedagógica	Bitácora del docente investigador (Anexo 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre cómo se ve televisión en la cotidianidad del docente y cómo enseñar a verla en el aula de clase. • Cuestiones y dudas en el proceso de alfabetización de medios y el desarrollo de la competencia televisiva. • Contraste entre la fundamentación teórica de competencia televisiva y la forma de abordarla en el aula de clase.

Tabla 4. Fase II de la estrategia de intervención.

FASE II: IMPLEMENTACIÓN ESTRATEGIA CON ESTUDIANTES		
ETAPAS		
Pilotaje	Diagnóstico y talleres.	
Prueba de entrada	1. Diagnóstico	Se implementaron tres encuestas (Anexo 5) que responden a las tres dimensiones de la competencia televisiva: tecnológica, lenguaje y discursiva.
Intervención Pedagógica	2. “Lo mío es la tele”	<p><u>Taller 1.</u> ¿Cómo se produce la televisión? (Anexo 6). Se presentan los recursos tecnológicos y humanos que hacen posible la producción de un programa de televisión.</p> <p><u>Taller 2.</u> Descomponiendo el discurso televisivo. (Anexo 7). Se presentan aspectos propios del discurso de la televisión como los géneros y los formatos. Además, se retoman algunas categorías gramaticales que son básicas para la realización de los libretos para la televisión.</p> <p>Taller 3. La tele en contexto (Anexo 8). Se hace alusión a la combinación de lenguajes, locaciones, guiones y demás que configuran el sentido en las producciones televisivas.</p> <p>Taller 4. Ahora sí... veamos televisión (Anexo 9). Es la puesta en escena de los saberes teóricos que se han construido previamente. Los niños deben diligenciar el formato que se les ha facilitado.</p>
	3. “Creando mi historia”	Taller 5. El productor eres tú. (Anexo 10). Es una actividad grupal realizada con todo el curso para definir el tipo de programa que quieren realizar, las

		<p>características, pruebas y aspectos técnicos que se tendrán en cuenta para la producción de su programa.</p> <p>Taller 6. Pon a prueba tus conocimientos... (Anexo 11) En parejas los niños diligencian un formato en el que dibujan cada una de las escenas que desean que se filme así como los recursos y locaciones que serán necesarios.</p>
Prueba de salida	4. "Somos protagonistas"	Taller 7. Luces, cámara y acción. Consiste en la filmación del reality que los niños han planeado.

1. Pilotaje

La prueba piloto según Hernández et al. (2006) consiste en

[...] administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra objetivo de la investigación. Se somete a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada, se evalúa el lenguaje y la redacción. Los resultados se utilizan para calcular la confiabilidad inicial y, de ser posible, la validez del instrumento de medición. La prueba piloto se realiza con una pequeña muestra (inferior a la muestra definitiva). (p. 306)

Partiendo de lo anterior, el pilotaje de los instrumentos llevó a cabo con estudiantes del curso 401 de la jornada tarde de esa misma institución escolar, puesto que las condiciones de la población son similares en cuanto a la edad y los procesos académicos, así como sus situaciones contextuales. Los participantes para la prueba piloto fueron elegidos de forma aleatoria por la docente de aula de ese curso.

De acuerdo con los comentarios hechos por los niños durante la implementación se realizaron ajustes en cuanto a la redacción y la presentación de las opciones de respuesta, ya que se les facilitaba más las opciones que eran de rellenar círculos y no las de marcar con X. Después de los ajustes hechos, se solicitó la participación de otros siete estudiantes del curso 401, quienes diligenciaron los formatos en condiciones similares a las de sus compañeros. El tiempo de respuesta fue mucho mejor y no se presentó dificultad alguna en la selección de sus opciones.

2. Prueba de entrada:

Consistió en la aplicación de tres encuestas abiertas, que permitieron caracterizar la población, además de apreciar las percepciones que tienen los niños frente al medio televisivo y los programas que ven a diario. De esta manera, se visibilizaron las voces de los menores sin restringir sus respuestas. Posteriormente, se tabularon las respuestas y los resultados arrojados se presentaron en gráficos que facilitaron la lectura del diagnóstico realizado de los niños y niñas de este curso.

3. Intervención Pedagógica:

Esta etapa se divide en dos momentos. El primero de ellos consiste en la aplicación de cuatro talleres teóricos sobre la televisión, los cuales fueron planeados y organizados a través de un formato de protocolo (Anexo 12). En tal formato se registraba paso a paso la el objetivo del taller, la presentación del tema, los videos que se emplearían para ilustrar, ejemplos del taller que se iba a realizar, los recursos y la forma como se manejaría la información.

Cada uno de esos talleres respondía a las tres dimensiones de la competencia televisiva: tecnológica, lenguaje y discurso. La segunda parte se compone por dos talleres prácticos en los cuales los niños respondían al carácter creativo de la competencia televisiva, a través de ellos los niños pusieron en práctica la fundamentación teórica que se había presentado.

Es de resaltar, que durante la implementación de los talleres se tuvo en cuenta las voces de los niños en relación con las actividades hechas, esto con el fin de realizar los ajustes pertinentes tanto a la forma como al contenido de los formatos. Por tanto, se diseñó un formato (Anexo 13) sencillo, en donde registraban sus opiniones sobre el taller al finalizar cada sesión.

De igual forma, durante la implementación de cada taller estuvo presente la docente de aula del curso 402, quien comedidamente sirvió de observadora durante todo el proceso. Ella registraba sus impresiones en un formato de observación que le fue proporcionado (Anexo 14). Al finalizar cada encuentro era entregado el formato debidamente diligenciado.

4. Prueba de salida:

Consiste en una producción audiovisual protagonizada por los niños, en la que se reflejaba el saber consciente y creativo que han desarrollado los estudiantes en torno al concepto de competencia televisiva. El reality show, que los niños llamaron “Rafael Núñez Kids”, se empleó como prueba de salida pues por el tipo de investigación realizada y el objetivo planteado, los avances se evidenciaban de forma gradual a través del proceso realizado, lo que hacía inadecuado la implementación un test formal.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presentación de hallazgos hechos a través de la investigación se hará por categorías. La primera corresponde a *“Televisión en la institución escolar”*. Posteriormente, se mencionarán los resultados de la categoría *“Televisión en el aula de Clase”*, y finalmente, se abordará la categoría central del proyecto denominada *“Competencia televisiva”*.

4.1 Televisión en la Institución Educativa

El Proyecto Educativo Institucional del Colegio Rafael Núñez se denomina *“Comunicación camino a la convivencia”* y es el eje orientador de los proyectos transversales y los planes de estudio de cada una de las áreas. Según se ha socializado en reuniones con el cuerpo docente, el PEI del colegio pretende optimizar los canales de comunicación existentes entre los miembros de la comunidad educativa con el fin de mejorar las relaciones humanas.

Sin embargo, esta información se socializa de manera informal, por tanto después de observar revisar los archivos institucionales se hace visible que ni en el manual de convivencia ni en los documentos oficiales a los que los docentes tienen acceso es explícito el propósito del PEI. Pues, su formulación, caracterización, marco legal y demás documentos que lo conforman, son de acceso restringido. En este sentido, se desconocen las situaciones que con certeza lo generaron.

Aun así, no se discute su pertinencia en la actualidad, pues en a través de la experiencia así como en los registros de las observaciones se evidencia que la comunicación en el colegio, más que un medio, se ha convertido en una barrera. En consecuencia, es común registrar situaciones de agresión física y verbal entre los miembros de la comunidad educativa; por lo que, frecuentemente, los directivos hacen un llamado para que el PEI sea una vivencia y no sólo un slogan.

De acuerdo con lo planteado, la comunicación se concibe como el componente facilitador para mejorar los procesos de convivencia. Por tanto, el área de humanidades es la principal “responsable” de desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, favoreciendo, de este modo la forma cómo comprenden y producen mensajes orales y escritos, lo que redundará en una sana convivencia.

Para lograr tal propósito, se generó el proyecto transversal “Magia de la Palabra”, el cual se fundamenta en la Ley General de Educación; además, en el año 2013 los docentes de educación básica secundaria redactaron un documento de siete páginas, en el que se hace explícito los aportes del proyecto al PEI, al mencionar que se busca fortalecer

- a. La comunicación en sus diferentes formas que conlleve a una sana convivencia.
- b. La adquisición del conocimiento mediante la creación de hábitos de lectura, escritura y expresión oral que conviertan al estudiante en una persona integral.
- c. Conocimiento y puesta en práctica de los valores propuestos por la institución para toda su comunidad.
- d. Mejoramiento en la presentación de pruebas de estado y por ende muy buenos resultados que dejen en alto nuestra institución, a nivel local y distrital.

En tal documento también se plantean como ejes de intervención la lectura, la escritura y la oralidad. Sin embargo, ni en el PEI ni en el proyecto transversal de humanidades, se menciona o se hace visible la comprensión o producción de contenidos mediáticos. Es claro que el énfasis se hace en lo impreso, dando prioridad a la comprensión y producción textual y a la mejora de los resultados en pruebas de estado.

Por último, se revisa el plan de estudios de grado cuarto. Se observa, de forma preliminar, que hay cambios en la estructura del plan de estudios del año 2011 y el actual. En cada período se hace mención a los lineamientos curriculares para lengua castellana y los temas que se abordarán en cada uno de ellos, tal y como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Tomado del Plan de Estudios de Español Grado 4º- Colegio Rafael Núñez.

Eje Periodo	Procesos De Construcción De Sistemas de significación	Interpretación Y Producción Textual:	Procesos Culturales Y Estéticos Asociados Al Lenguaje:	Ética De La Comunicación	Desarrollo De Pensamiento:
I	La narración y elementos de la narración.	El cuento, la fábula y la novela y sus clases	El sustantivo, clases, hiato y el diptongo.	Mayúscula, y uso de palabras con gue,gui	Análisis y comprensión de un texto
II	Pronombres, adjetivo, palabras parónimas, homónimas, sinónimas y	Biografía y resumen	El mito y la leyenda	Regionalismos, uso de ha, ay, hay, ahí, y diferencia de	La cartelera y la exposición

	antónimas.			bundo, bunda, ave, avo.	
III	El verbo, tiempos verbales y el adverbio sus clases	El periódico y las revistas	La noticia, Tipos de texto: expositivo, argumentativo, informativo.	Debate, argumento, mesa redonda.	La historieta, elementos y recursos de la historieta
IV	La oración, partes de la oración. Abreviaturas, uso de la h intermedia, el punto y la tilde diacrítica.	La poesía y el poema	La radio y géneros musicales.	La descripción de animales, personas, objetos y paisajes.	El teatro clases, guion teatral.

Los desempeños que se plantean, a partir de los temas presentados en el plan de estudio, tienen como eje central la comprensión y producción escrita. Por lo que se espera que a partir de las características presentadas para cada uno de los temas el niño o niña sea capaz de diferenciar algunos textos como cuentos, leyendas, resúmenes, etc.

Además, se propone que los niños escriban párrafos y/o textos cortos en los que se empleen correctamente las categorías gramaticales estudiadas (conjugación, adjetivos, sinónimos, etc.). Llama la atención que para lograr tal objetivo, no se haga explícito el uso de conectores y puntuación ni tampoco la enseñanza de técnicas de escritura.

Finalmente, a pesar de que en las entrevistas y cuestionarios, los docentes reconocen la importancia de los medios, éstos no se incluyen en los planes de estudio como parte de los contenidos orientadores, desconociendo que éstos forman parte de las vivencias diarias de los estudiantes, como se ilustra a continuación:

CP2:

10. ¿Cree que es importante enseñar a ver televisión en la escuela? ¿Por qué?

Si, porque tiene gran influencia en los niños y lastimosamente en casa no se supervisa.

CPI:

7. ¿Qué temas de medios de comunicación se deben enseñar en grado cuarto? (Si considera necesario revise el plan de estudio y escriba las temáticas como allí se presentan).

La noticia, tipos de textos: expositivos, argumentativo e informativos

Tan solo se mencionan como temas generales la radio y el periódico. Este hecho llama la atención porque, aparentemente, los ajustes a los planes de estudio tienen en cuenta

los intereses y gustos de los estudiantes y muchos de ellos muestran un mayor interés por la televisión que por la prensa e incluso la radio.

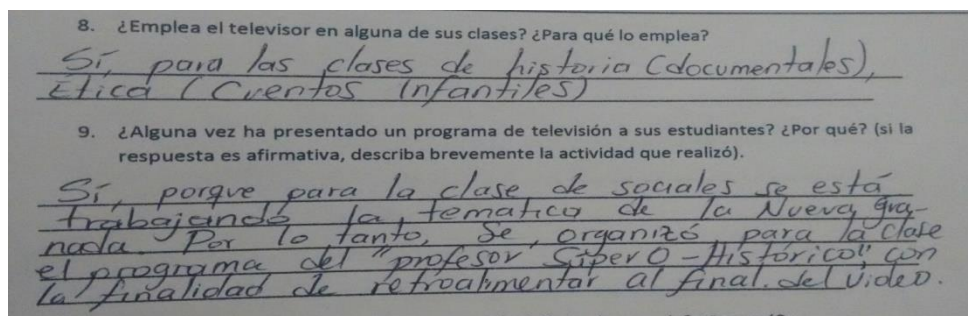
4.2 Televisión en el aula de clase

Para iniciar, se debe resaltar el esfuerzo que la institución ha hecho por adquirir televisores para cada uno de los salones de preescolar y primaria. Los dos cursos de grado cuarto tienen a su disposición televisores de 42" que reproducen formatos de audio y video si se conectan directamente al televisor. Además, de ser necesario, se cuenta con cable HDMI para conectarlos a un computador.

El acceso a estos dispositivos en el aula de clase supondría un uso significativo de la televisión. Sin embargo, a través de las entrevistas y cuestionarios hechos a las docentes de este grado, se evidencian diversos factores que influyen tanto en la noción de la televisión en el aula de clase como en el uso limitado que se le da.

Los resultados encontrados muestran que la formación disciplinar de las docentes incide en la forma cómo se percibe la televisión. Por un lado, la docente titulada en lengua castellana expresa que la televisión es un fenómeno social complejo, que requiere ser comprendido. Sin embargo, su pensamiento no trasciende plenamente al aula de clase, pues si bien emplea algunos programas de televisión, el fin es ilustrar temas, enseñar valores y señalar comportamientos inapropiados, mas no con el propósito de enseñar cómo comprender el discurso televisivo como tal.

CP2:



8. ¿Emplea el televisor en alguna de sus clases? ¿Para qué lo emplea?

*Sí, para las clases de historia (documentales),
Ética (Cuentos infantiles)*

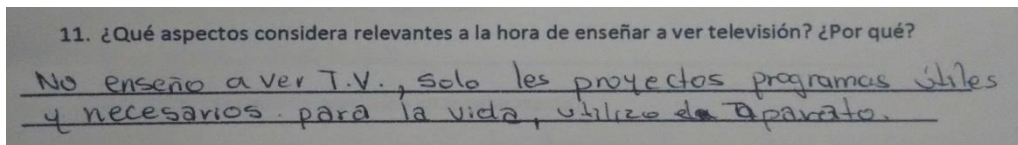
9. ¿Alguna vez ha presentado un programa de televisión a sus estudiantes? ¿Por qué? (si la respuesta es afirmativa, describa brevemente la actividad que realizó).

*Sí, porque para la clase de sociales se está
trabajando la tematica de la Nueva Gra-
nada. Por lo tanto, se organizó para la clase
el programa del "profesor Siperó-Histórico" con
la finalidad de retroalimentar al final del video.*

Por su parte, la docente que tiene un campo de formación diferente a las humanidades, reconoce la influencia de los medios de comunicación y en particular de la

televisión, pero considera que es un “tema” que se puede obviar en el plan de estudios ya que los contenidos allí consignados deben ser los que sean realmente útiles para el estudiante.

CPI:



11. ¿Qué aspectos considera relevantes a la hora de enseñar a ver televisión? ¿Por qué?
No enseño a ver T.V., solo los proyectos programas útiles y necesarios para la vida, uso de aparato.

Sumado a lo anterior, la experiencia en el aula resulta un factor importante a la hora de validar o no los contenidos televisivos. Pues, la docente que tiene más tiempo de trabajo en el colegio (20 años de servicio), conoce mejor las dinámicas de la institución, y señala con propiedad que los contenidos responden a los lineamientos del MEN y que el plan de estudios contiene los temas que se deben seguir momento a momento como se evidencia en el siguiente testimonio:

EPI: “[...] nosotros [los profesores] nos reunimos, decidimos y tenemos un plan de estudios que seguimos muy al pie de la letra.”

Ahora bien, siendo los docentes del área quienes determinan los contenidos no es claro por qué la televisión no aparece en los planes de estudio o se aborda en el aula atendiendo al principio de la libertad de cátedra. Al indagar sobre esta situación la docente, de una manera concienzuda, reconoce que esto se genera porque dos situaciones: tiempo y costumbre.

EPI: Falta de tiempo [mmm] si falta de tiempo, para mi es eso porque a veces uno se encasilla en ver los temas, los temas y más temas y como que deja a un ladito la televisión. Además uno se acostumbra a tener sus clases y no se toma el tiempo de ver otras cosas.

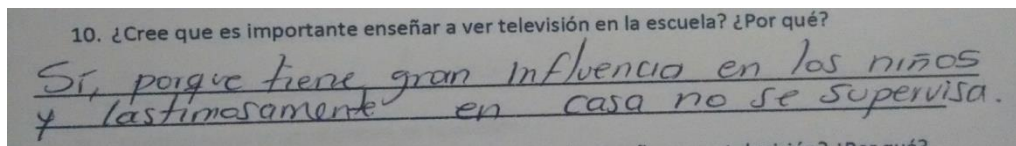
De otro lado, la docente vinculada más recientemente al colegio (6 meses), hace manifiesto su interés por la televisión, se muestra más dispuesta a involucrarla en el aula y expresa la necesidad de enseñar a ver sus contenidos; aunque en su práctica pedagógica el uso que da a los programas de televisión sea similar al que hace su colega de grado. Al indagar sobre este hecho, expresa que enseñar a ver televisión no es una prioridad en la escuela:

EP2: “[...] los profesores creen, considero, que la televisión ya es algo que esta pasado de moda y lo que ahora es el boom es la Internet, trabajar por ese lado, videos en YouTube y demás, con documentales y otro

tipo de formatos, pero no se le enseña al niño a ver televisión como debería ser, para que lo vea desde otra perspectiva”

Ahora bien, en ambos casos, las docentes reconocen la influencia de la televisión, expresan su preocupación por el número de horas que los niños dedican a esta actividad y en algunos casos identifican algunos de los programas que ven los niños en sus casas. Sin embargo, su actuación no refleja la preocupación que les genera este fenómeno; de tal modo, que señalan como responsables a los padres y a la misma televisión de no enseñar a los niños sobre qué ver y cómo hacerlo:

CP2:

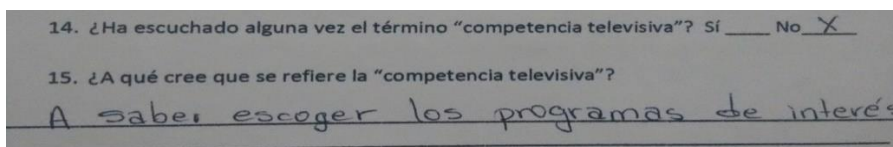


EPI: *“no se les enseña, no es culpa de ellos, es culpa de la televisión nacional que no les brinda opciones culturales para ellos.”.*

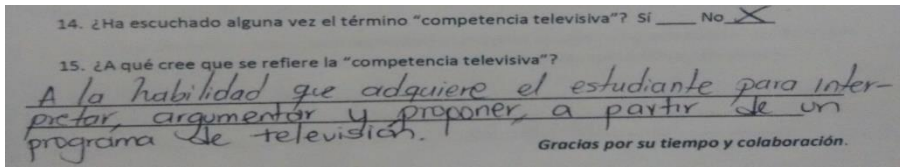
En consecuencia, las docentes concuerdan en que no emplearían en el aula de clase un programa de televisión como los que ven los niños en su cotidianidad porque los contenidos no son “educativos” y por tanto no pueden considerarse como un recurso válido para enseñar. Es por ello, que reiteran su preferencia por el uso de videos temáticos que les permita hacer sus clases más agradables. Además, porque reconocen que los niños tienen mayor gusto por los contenidos audiovisuales, en este sentido es más significativo proyectar un video pues proporciona un aprendizaje más variado.

Por último, se indagó sobre el término competencia televisiva, las dos docentes expresaron no saber de tal concepto. Sin embargo, al solicitarles una definición, ambas hacen una aproximación sobre lo que consideran que es; tales construcciones, dan muestra, de un saber empírico sobre lo que es dicha competencia, ya que incluyen varios de los elementos que la caracterizan, como se presenta a continuación:

CPI:



CP2:



14. ¿Ha escuchado alguna vez el término "competencia televisiva"? Sí ___ No

15. ¿A qué cree que se refiere la "competencia televisiva"?

A la habilidad que adquiere el estudiante para interpretar, argumentar y proponer, a partir de un programa de televisión.

Gracias por su tiempo y colaboración.

4.3 Competencia Televisiva

Esta categoría se considera fundamental para el desarrollo del proyecto de investigación; por ello se abordarán de forma detallada los resultados que surgieron tanto en el diagnóstico como después de la implementación de la estrategia de intervención.

4.3.1 Resultados del Diagnóstico

Antes de presentar los resultados del diagnóstico, vale la pena resaltar que éste se estructuró a través de tres encuestas denominadas:

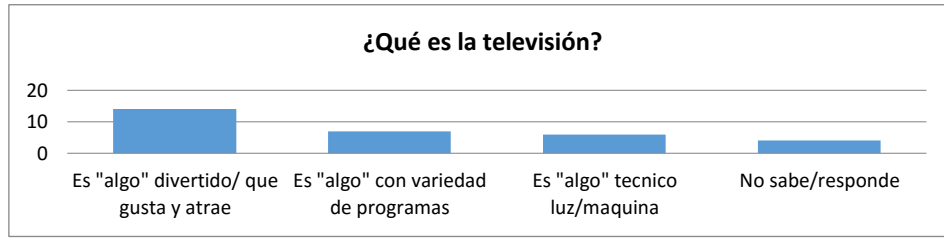
- I. Saber inicial de la televisión,
- II. Percepción de la Televisión, y
- III. Lo que creo y pienso de la televisión,

Cada una de ellas corresponde a las tres dimensiones de la competencia televisiva, es decir, a la tecnológica, a la del lenguaje y a la discursiva respectivamente.

I. Saber inicial de la televisión.

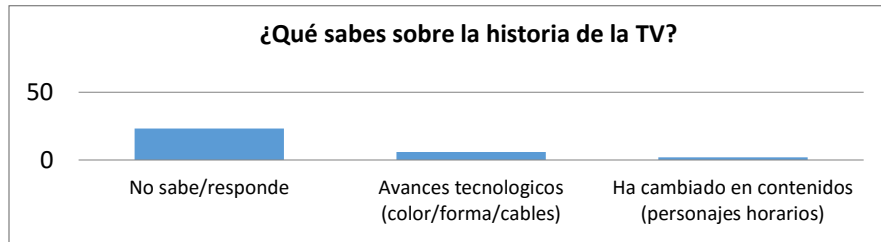
Los niños de este curso tienen contacto diariamente con la televisión. Sin embargo, se evidenció que no logran definir con precisión qué es; por tanto, emplean la palabra "algo" para expresar el propósito o contenidos que hacen parte de aquello que conciben como televisión. De igual manera, los resultados arrojados muestran que un número menor de estudiantes equipara la televisión al televisor, lo que permite entrever que no hay una clara distinción entre estos dos términos. Destaca el hecho que varios estudiantes no respondieron la pregunta, expresando que si bien sabían qué era no tenían claridad de "cómo escribir lo que pensaban", tal y como se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Definición de la Televisión.



En relación con la historia de la televisión (Figura 6), la gran mayoría no responde, lo que podría generarse por tres razones: 1. No recuerdan hechos importantes sobre los cambios que ha tenido este medio, 2. No han abordado esa temática en ninguna de las asignaturas, por tanto no tienen un referente o 3. No les interesan las particularidades del medio. Aun así, un número pequeño de estudiantes alude a las transformaciones que ha tenido el televisor en cuanto a su forma, tamaño, color, etc. Mientras que tan solo dos hacen mención de cambios en sus contenidos.

Figura 6. Conocimientos previos sobre la historia de la TV.



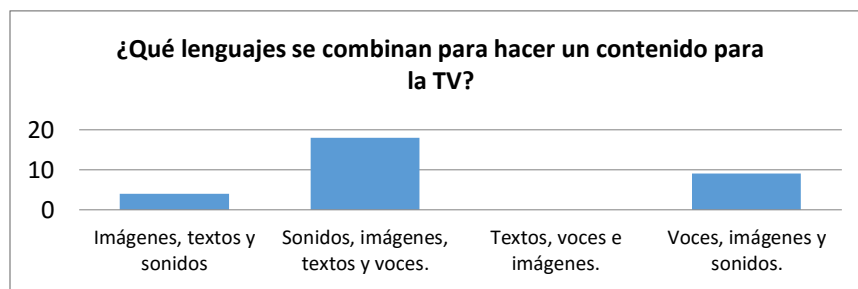
A la pregunta ¿Qué se necesita para hacer un programa de TV?, los estudiantes responden de forma más intuitiva, lo cual permite obtener variedad de opiniones como se muestra en la Figura 7. Entre las respuestas más frecuentes se encuentran actores, personajes y cámaras, lo que responde a los aspectos más evidentes. Sin embargo, se dejan de lado otros recursos igualmente necesarios en la producción de un contenido televisión. Por ejemplo, en lo humano no se hace mención a libretistas, directores, camarógrafos, etc., y en lo técnico se omiten aspectos como la escenografía, sonidos, iluminación, entre otros. Se resalta que cuatro estudiantes expresaron “no saber” y no diligenciaron el espacio.

Figura 7. Elementos necesarios para realizar un programa de TV.



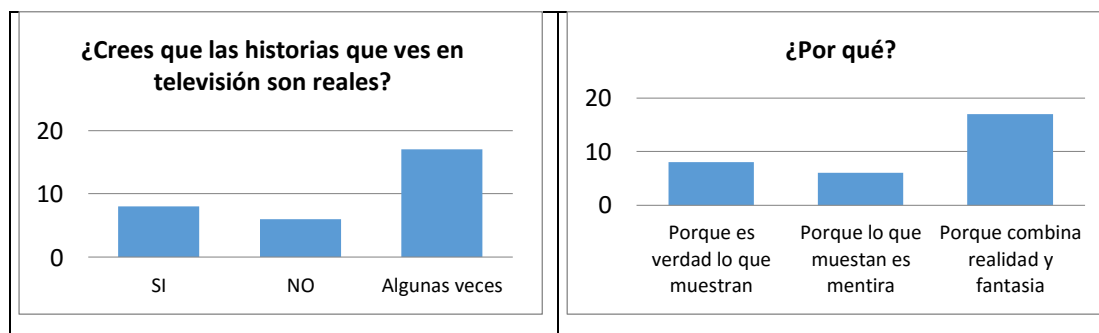
Para la pregunta ¿Qué lenguajes se combinan para hacer un contenido para la TV? se plantearon cuatro opciones de respuesta. Se esperaba que los niños eligieran de manera unánime la opción B, que incluía los cuatro lenguajes que combina la televisión como se muestra en la Figura 8. Sin embargo, los niños eligieron las opciones A y D, las cuales tenían como elementos comunes imágenes y sonidos. Este hecho indica que la selección realizada no se basa en un conocimiento estrictamente teórico de los lenguajes que emplea la televisión, sino en su experiencia con el medio, donde prima el carácter audiovisual de los contenidos televisivos.

Figura 8. Lenguajes empleados en los contenidos televisivos.



Por último, se indagó sobre la veracidad de las historias presentadas en televisión (Figura 9). La mayoría de los estudiantes respondió “algunas veces” y la justificación que ofrece radica en que las situaciones presentadas combinan realidad y fantasía. Aunque, un número significativo de los niños se encuentra en los extremos, pues al elegir “Sí” dan por hecho que lo que presentan en televisión es real y los que responden “No”, consideran que lo presentado en este medio es falso; esta situación evidencia que no hay una clara distinción en cuanto al propósito de cada uno de los géneros televisivos, por tanto la valoración que realizan de los programas se hace desde la subjetividad y no desde las características propias de cada uno de los programas.

Figura 9. Veracidad de las historias presentadas en la TV.

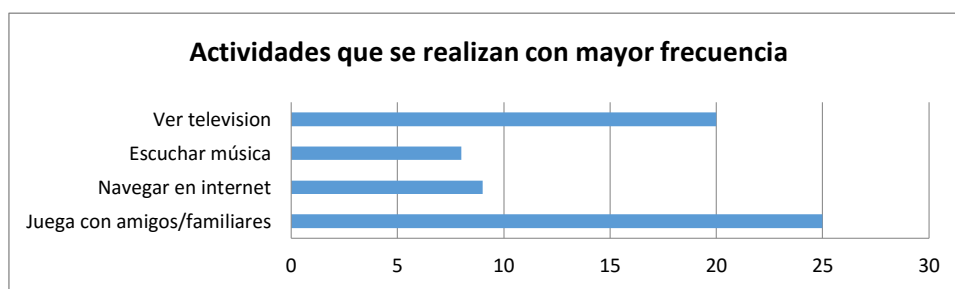


II. Percepción de la Televisión

A continuación se presentan los resultados encontrados a través de la segunda parte del diagnóstico. Para facilitar su lectura algunas de las preguntas se abordaron de manera independiente, mientras que otras que resultan complementarias se analizaron en conjunto.

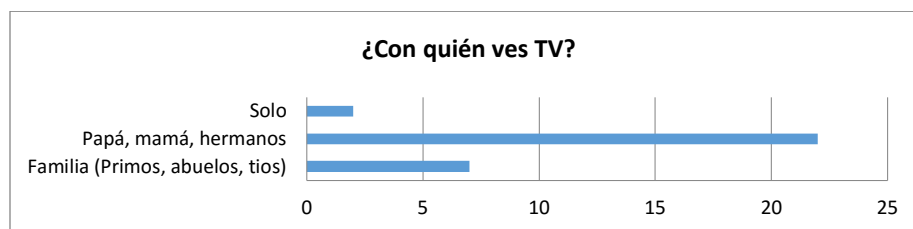
La pregunta inicial del cuestionario es ¿Qué actividades realizas con mayor frecuencia? Cada estudiante seleccionó dos opciones de respuesta, entre las que sobresalen: Ver televisión y Jugar con amigos/familiares (Figura 10). Este hecho permite evidenciar, que a pesar de las bondades de otros medios de comunicación, ver televisión continúa siendo una actividad con gran acogida entre los niños.

Figura 10. Actividades realizadas con mayor frecuencia.



Al indagar sobre la pregunta ¿Con quién ves TV? (Figura 11), la mayoría de niños señala que realizan esta actividad con su círculo familiar más cercano, es decir, padres o hermanos, seguido de la familia “lejana” como primos, abuelos, tíos, etc. Mientras que unos cuantos estudiantes manifiestan ver televisión solos. Esto implica, que los niños estarían acompañados por adultos de forma regular, a diferencia de lo que se consideraba inicialmente.

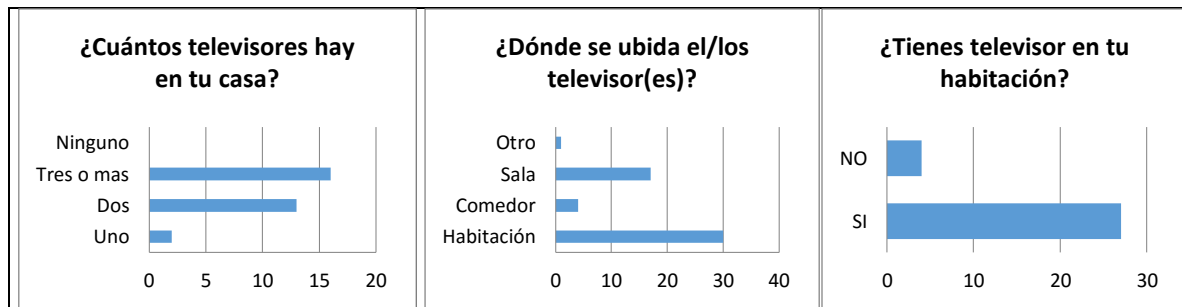
Figura 11. Personas que acompañan al niño mientras ve televisión.



Otros interrogantes planteados giraban en torno al número de televisores que se tenía y su ubicación. La mayoría de niños afirmó tener tres o más televisores en sus casas, la ubicación más frecuente es en las habitaciones y la sala. Resalta, que más de la mitad de los

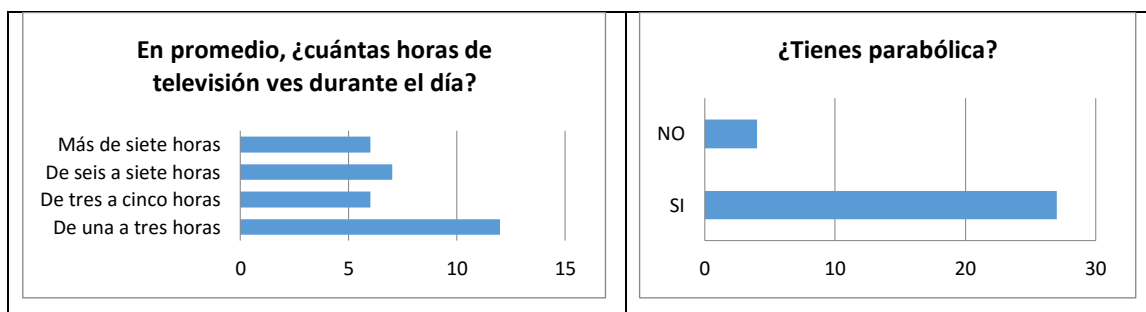
niños expresó tener un televisor en su habitación (Figura 12). Esta situación generó sorpresa, pues se consideraba que la condición socio-económica de este grupo de estudiantes limitaba la adquisición de diversos productos, más aun cuando de forma constante los padres presentan quejas por no disponer de dinero suficiente para proporcionar a sus hijos útiles escolares básicos como lápices, borradores y tajalápices.

Figura 12. Cantidad de televisores que hay en la casa y su ubicación.



El siguiente bloque de preguntas mostró que el consumo televisivo de los niños es significativamente alto, pues más de la mitad del curso dedica más de tres horas al día a esta actividad (Figura 13); al punto, que un grupo minoritario expresa ver más de siete horas de televisión al día, es decir, que el único tiempo que no se expone a la televisión es mientras está en el colegio. Otro dato que llama la atención es el acceso que se tiene al servicio de cable, lo que implica que acceden a una mayor cantidad y variedad de canales y por ende de contenidos televisivos.

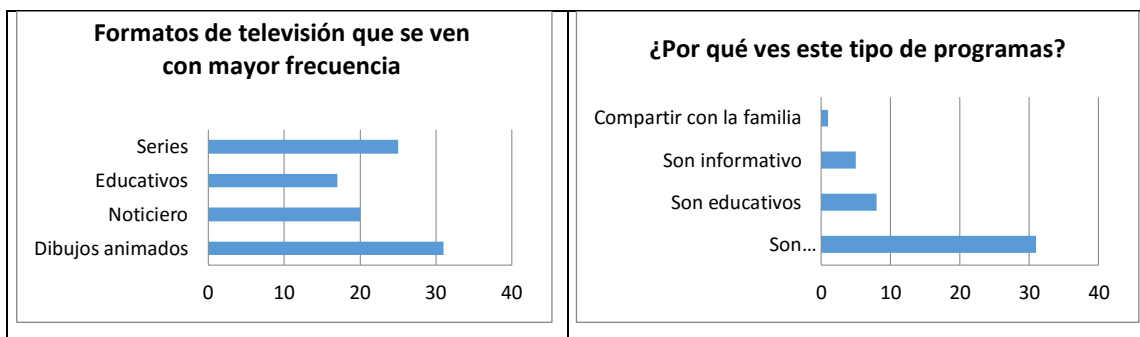
Figura 13. Consumo televisivo de los niños.



Ahora bien, al indagar sobre los formatos de televisión que ven con mayor frecuencia y las razones que los motivan a hacerlo, se encontró que los dibujos animados son sus favoritos, lo que es consecuente con su edad; además, la razón principal que justifica su

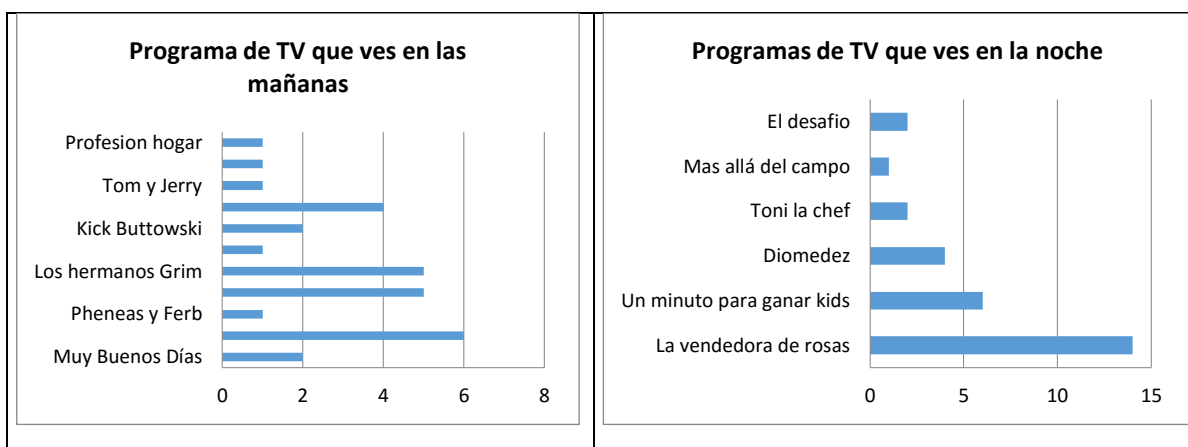
elección es el entretenimiento, tal y como se muestra en la Figura 14. Otros formatos que tienen gran acogida entre los niños son las series y los noticieros, lo que resulta novedoso porque no son formatos dirigidos al público infantil.

Figura 14. Formatos de TV de mayor preferencia.



Vale la pena señalar que las preferencias de los niños se mantienen en el consumo televisivo matutino, en donde la mayoría expresa ver programas propios de la franja infantil. Sin embargo, el consumo televisivo nocturno tiene variaciones significativas, pues ya no responde a los gustos que los niños expresan inicialmente sino a otros formatos como novelas y realities (Figura 15), lo que corresponde a elecciones hechas por los adultos. Aunque, esto no quiere decir que los niños no disfruten viendo estos programas, pues ya sea por gusto o costumbre se entretienen con ellos.

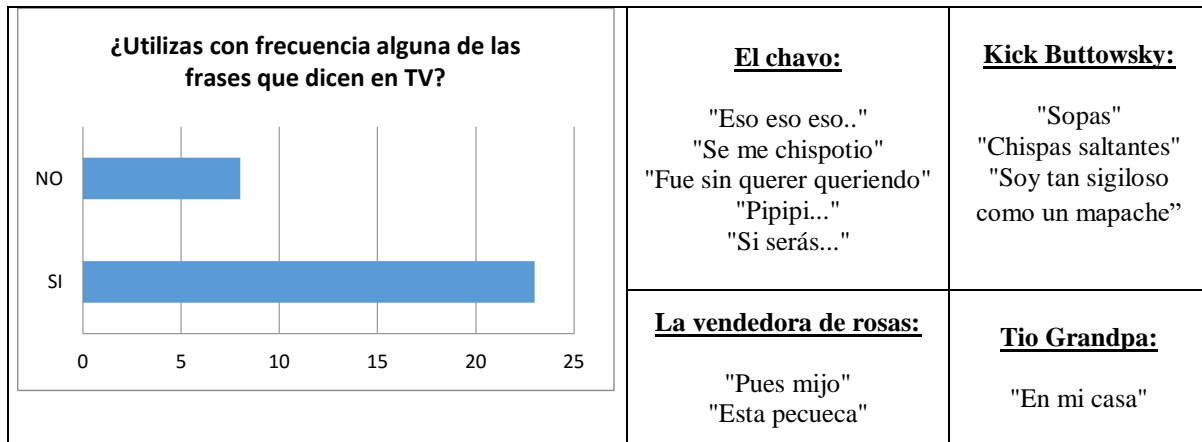
Figura 15. Consumo televisivo matutino y nocturno.



Otro aspecto que se encontró es que los niños emplean con regularidad las frases que escuchan en la televisión, sin importar si estas pertenecen a programas, como se presenta en la Figura 16. Por tanto, las replican en el aula de clases a través de sus diálogos, en

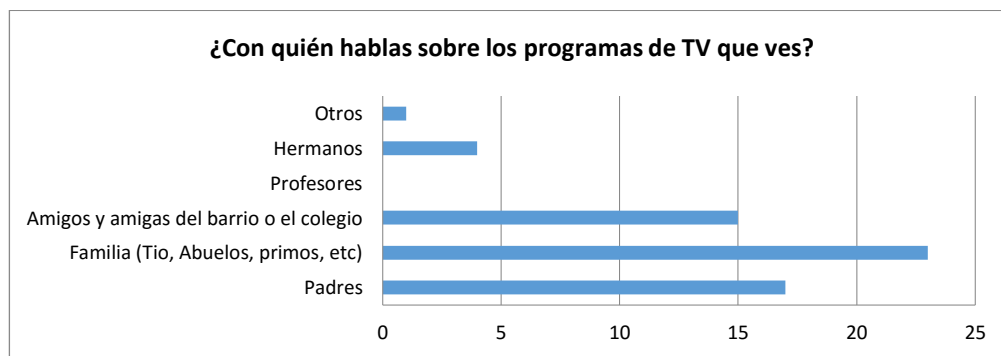
ocasiones, sin comprender con claridad que significan o el uso que deben darle. Entre las frases más comunes se encuentran:

Figura 16. Frases que repiten con mayor frecuencia.



Por último, se indagó sobre las personas con quienes hablan acerca de los programas que ven en televisión (Figura 17). En primer lugar, se menciona la familia en general, en segundo lugar los padres y el tercer lugar lo ocupan los amigos tanto del colegio como del barrio. Es de resaltar que ningún niño seleccionó la opción “profesores”, lo cual puede deberse a las “barreras invisibles” que se imponen entre este medio y la escuela, las cuales se acrecientan con la actitud del docente, que por lo general, señala las “desventajas” y “problemáticas” de la televisión, recomendando de forma permanente restringir su uso.

Figura 17. Personas con quienes los niños hablan sobre lo que ven en TV.

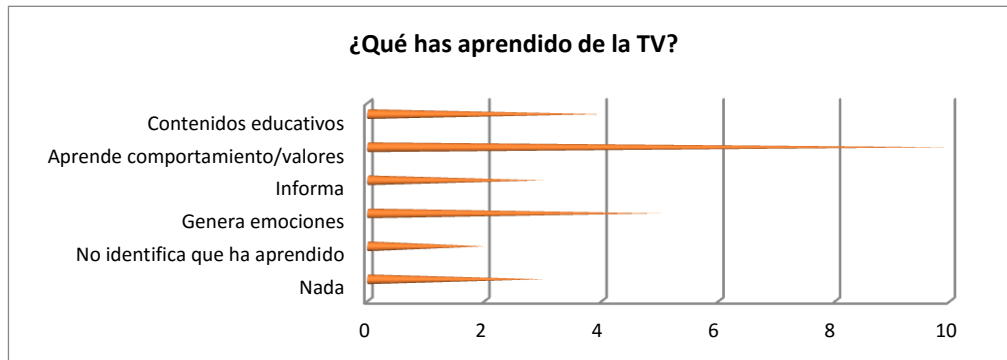


III. Lo que creo y pienso de la Televisión.

La última parte del diagnóstico inicia con la pregunta ¿Qué has aprendido de la TV? Las respuestas son variadas pero tienen como aspectos comunes el aprendizaje de

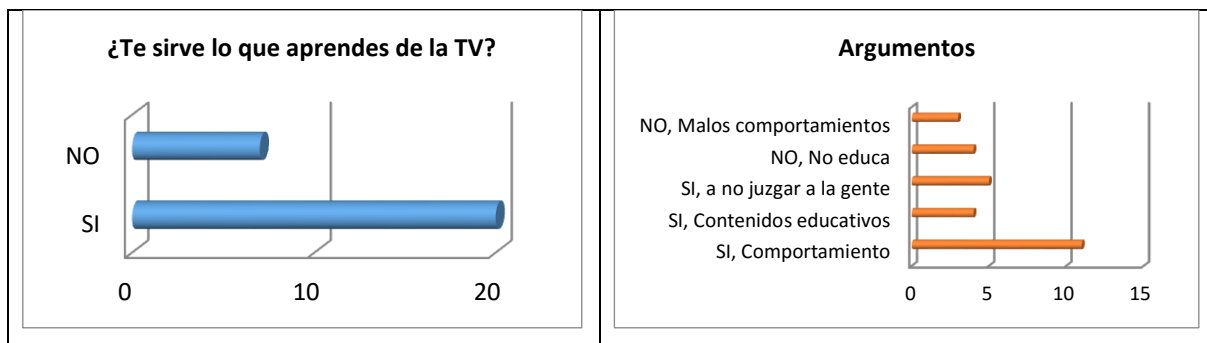
comportamientos/valores, la generación de emociones y los contenidos educativos como se muestra en la Figura 18. Algunos de los estudiantes no identifican qué aprendizajes les ha dejado la televisión y unos cuantos expresan no haber aprendido nada.

Figura 18. Aprendizajes de la TV.



Al cuestionar sobre la utilidad de los aprendizajes que obtienen de la televisión, la mayoría de los estudiantes responde que son útiles (Figura 19). Sin embargo, al pedirles que justifiquen sus respuestas se evidencia que los niños consideran que aprenden de la televisión si se ve en el colegio, pues allí se resaltan buenos comportamientos, hay contenidos educativos y se enseña a no juzgar a la gente. Por el contrario, si es vista en casa, piensan que no se aprende porque sus contenidos no educan y enseñan malos comportamientos.

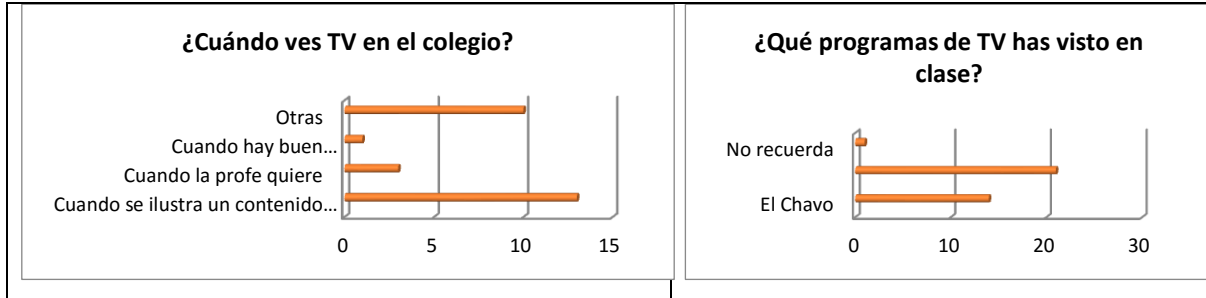
Figura 19. Utilidad de la TV.



De otro lado, los niños ven que la televisión en la escuela tiene básicamente dos propósitos: 1. Clarificar, ampliar y/o ejemplificar los temas vistos en determinada asignatura o 2. Incentivar o estimular el buen comportamiento (Figura 20). Estos propósitos de la televisión responden al uso que se le da en clase, pues cuando ha sido para presentar o

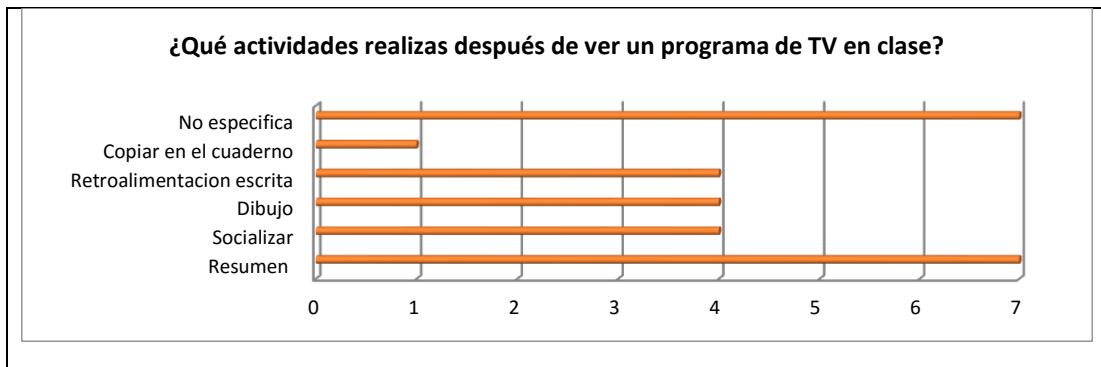
ilustrar un tema se emplean videos educativos, mientras que cuando es un premio se recurre a presentar un programa de televisión como el que verían en casa.

Figura 20. Uso de la TV en el colegio.



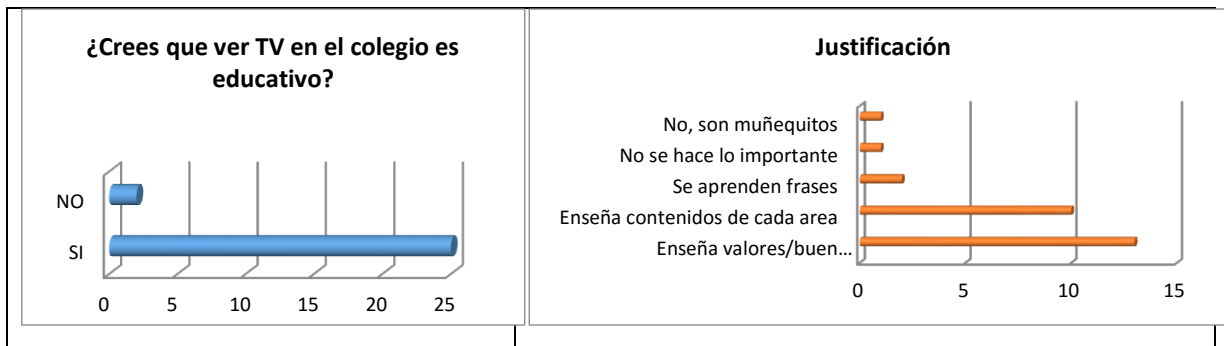
Ahora bien, ya sea como premio o como forma de ampliar un tema, las actividades que se plantean después de ver el programa se centran en evaluar la “comprensión” literal de los hechos presentados a través de un resumen, dibujo o escrito (Figura 21). En esta medida, los niños no se aproximan a la televisión desde la configuración de su discurso sino desde un contenido parcial y descontextualizado.

Figura 21. Actividades que se hacen en clase después de ver TV.



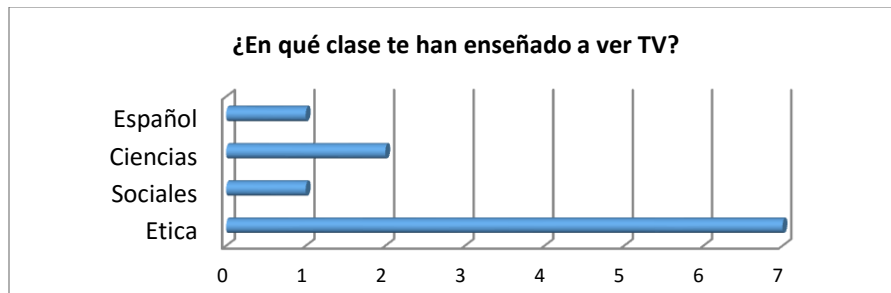
Aun así, los niños consideran que el hecho de ver tales contenidos dentro del aula escolar implica un aprendizaje porque lo dirige la docente de aula, lo que hace que la televisión se revista de un carácter “educativo”; además, las razones que exponen para argumentar sus respuestas se asocian principalmente al discurso institucional sobre valores y buen comportamiento, como se muestra en la Figura 22:

Figura 22. Carácter educativo de la TV.



Es más, la mitad de los estudiantes asegura que si les han enseñado a ver televisión en algunas clases porque en ellas se reproduce con mayor frecuencia contenidos audiovisuales (Figura 23). Es el caso de la asignatura de ética, en la que ven con regularidad videos sobre valores y comportamientos, situación que permite apreciar la características que se le atribuyen a la televisión cuando se les indaga sobre el aprendizaje que han obtenido a través de este medio.

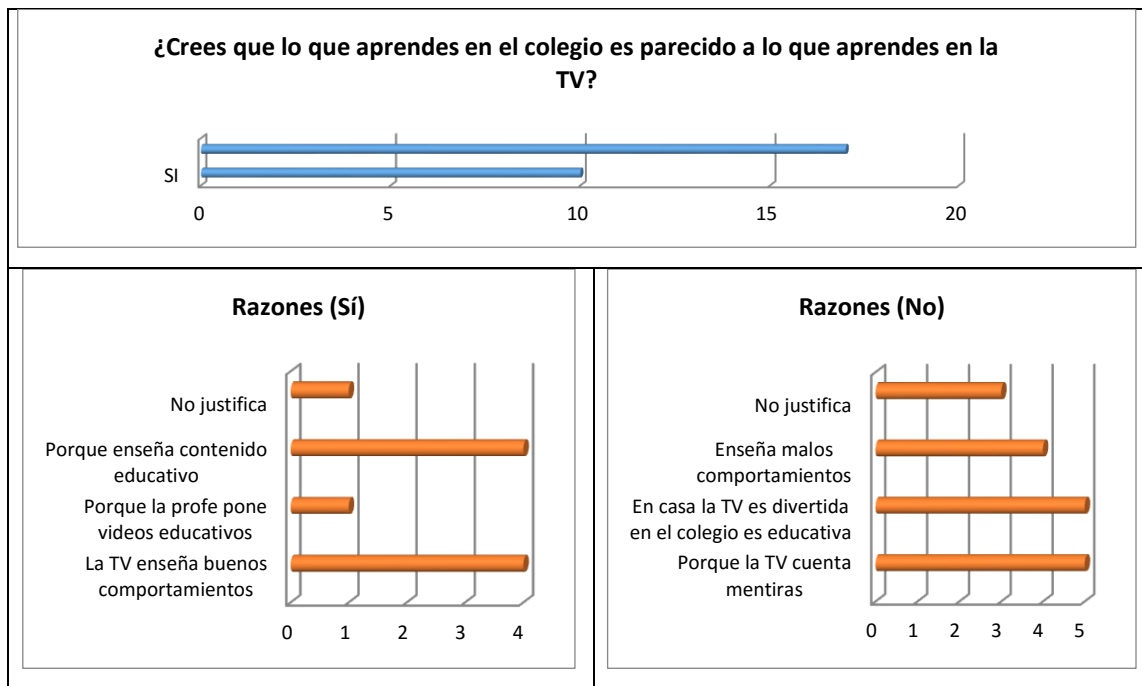
Figura 23. Clases en las que se enseña a ver TV.



Finalmente, cuando se compara de forma explícita el aprendizaje obtenido de la televisión con lo que se hace en el colegio las opiniones son divididas (Figura 24). Los niños que seleccionaron “Si” justifican su respuesta desde el uso que la profesora da a los videos y el contenido educativo de los mismos, donde se enfatiza el aprendizaje de valores. Esto corresponde, como se mencionó previamente, con el trabajo que la docente ha realizado con los niños en algunas asignaturas. De otro lado, quienes seleccionaron “No”, lo argumentan desde la televisión fuera del aula de clase, exaltando su propósito de

entretener y resaltando los malos comportamientos que se presentan a través de sus contenidos.

Figura 24. TV en clase Vs. TV en casa.



4.3.2 Resultados de la implementación de la estrategia.

A partir de los resultados obtenidos a través del diagnóstico, se implementó una estrategia de intervención que tuvo como objeto desarrollar la competencia televisiva; en este sentido, se presentarán los resultados de la estrategia de acuerdo con las dimensiones que componen la competencia televisiva:

- I. Dimensión Tecnológica.
- II. Dimensión del Lenguaje.
- III. Dimensión del Discurso. Interpretación.

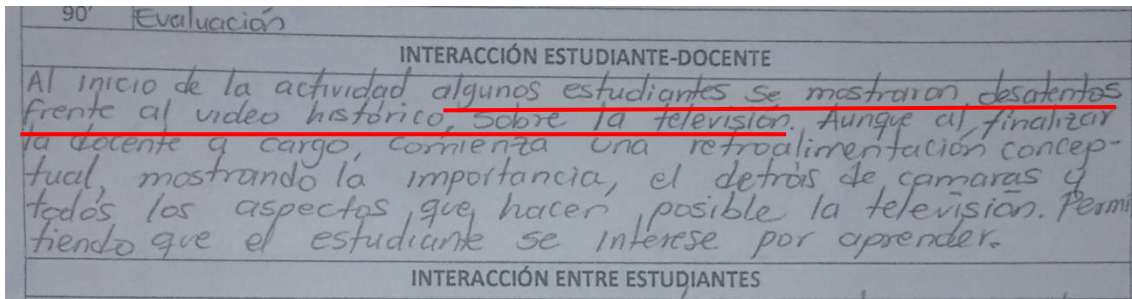
I. Dimensión Tecnológica:

Con el fin de facilitar la lectura de los resultados es pertinente señalar que la dimensión tecnológica enfatiza el carácter social y cultural de la televisión; esto implica

entender, que lejos de ser un “producto” que surgió sin razón, es un medio dinámico y flexible que no sólo está a la vanguardia de los avances tecnológicos sino que también ha respondido a momentos históricos que han resultado determinantes para la sociedad.

Sin embargo, para los estudiantes este primer acercamiento a la televisión desde el punto de vista histórico parece no haber sido de su total agrado, pues no respondía a las expectativas que tenían sobre “aprender a ver televisión”, tal y como fue registrado en la observación realizada por la docente de aula:

OP.T1



Poco a poco hubo mayor receptividad y participación de los niños, quienes parecían interesarse por un tema que podría considerarse “difícil”. Sin embargo, las respuestas que registraron ante las preguntas ¿Qué aprendieron durante el taller? Y ¿Qué les gustó del taller? Permitieron evidenciar que los niños, además de interés por este tipo de sucesos, lograron comprender, al menos de manera global, que la televisión es resultado de una larga transición, de la participación de diversos colaboradores y de transformaciones técnicas que han permitido que el televisor cambie no sólo su apariencia sino la forma como reproduce diversos contenidos. Tal y como se ejemplifica a continuación:

O1.P9	O1.P11
<p>2. ¿Qué aprendieron durante el taller?</p> <p>que la televisión no fue inventada por un solo hombre, si no por varios, y en 1945 hicieron televisores de color.</p>	<p>1. ¿Qué les gustó del taller?</p> <p>el entendimiento de la televisión y saber cuando hicieron la televisión</p>
<p>“Que <u>la televisión no fue inventada por un solo hombre</u>, si no por varios, y <u>en 1945 hicieron televisores de color</u>”</p>	<p>“El entendimiento de la televisión y <u>saber cuándo hicieron la televisión</u>”</p>
O1.P5	O1.P2

<p>1. Después de realizar el taller responde las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Qué les gustó del taller?</p> <p>los videos las explicaciones la historia del televisor</p>	<p>1. Después de realizar el taller responde las siguientes preguntas:</p> <p>1. ¿Qué les gustó del taller?</p> <p>Nos contaron la historia del televisor y que a evolucionado mucho.</p>
<p>“Los videos, <u>las explicaciones, la historia del televisor</u>”</p>	<p>“Nos contaron <u>la historia del televisor y que ha evolucionado mucho</u>”</p>

Las respuestas de los niños, aunque no fueron tan precisas como se esperaba, si dan cuenta de los hechos que llamaron su atención, siendo la historia del televisor el común denominador, a pesar de que no todo el taller giró alrededor de este tema. De hecho, se presentaron hechos sociales que han resultado esenciales para lograr el avance tecnológico de la televisión actual, lo que responde a la sugerencia que Pérez (1994) realiza en torno a la formación en esta dimensión,

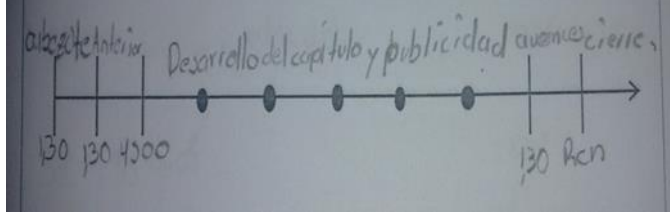
Una formación sobre la tecnología de la televisión tiene que empezar por situar el origen de dicha tecnología en relación con la historia y el progreso de la humanidad en el campo de las técnicas, y a continuación, intentar analizar sus consecuencias sobre el individuo y la sociedad. (Pérez, 1994, p.139)

Además, se evidencia la comprensión que se hace en torno a la diferencia entre el televisor y la televisión, lo que permite que algunos de ellos mencionen que de haberlo sabido antes hubieran escrito en el diagnóstico que no veían televisión en el colegio sino que se usaba el televisor para ver videos. Ese tipo de comentarios muestra que algunos de los niños empiezan a ver la televisión desde una perspectiva diferente.

<p>2. ¿Qué aprendieron durante el taller?</p> <p>Como se hace un programa y la diferencia de el televisor y televisión</p>	<p>T4.P1</p> <p>“<u>Como se hace un programa y la diferencia del televisor y televisión</u>”</p>
--	--

De igual manera, los talleres desarrollados a través de la estrategia permitieron que los niños identificaran y ubicaran con mayor claridad los elementos que constituyen un programa de televisión. También, se destaca que, algunos niños, incluyen en sus respuestas vocabulario técnico (cabezote) que se les había presentado a modo de


contextualización. Sin embargo, la nominación les resulta interesante y lo mencionan de forma recurrente como se muestra en el ejemplo:

<p>1. Eje temporal del capítulo visto.</p> 	<p>T1.P9</p> <p><u>“Cabezote, anterior, desarrollo del capítulo y publicidad, avances, cierre, RCN”</u></p>
--	---

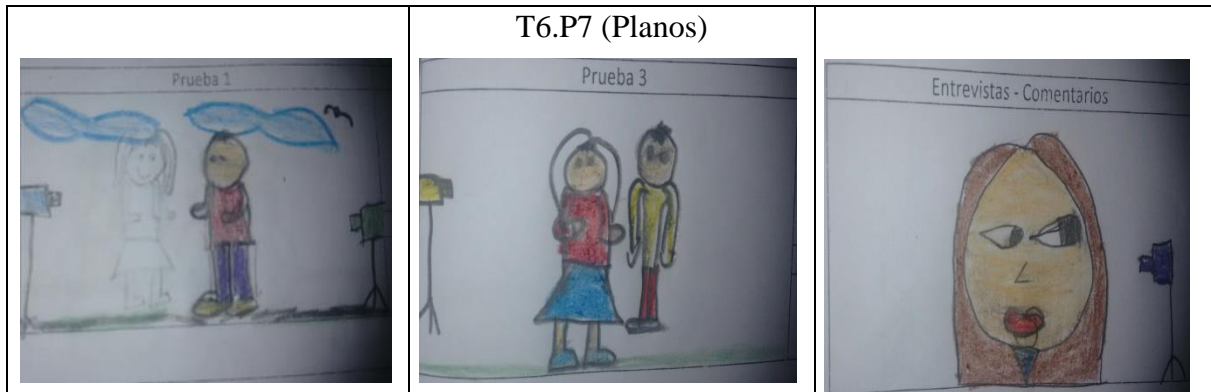
Por último, los niños hacen explícitos diferentes recursos humanos y técnicos que son necesarios a la hora de realizar un programa de televisión y que antes no tenían en cuenta. Ejemplo de ello, es el reconocimiento del personal que está detrás de cámaras y que hace posible la producción de un programa así como de aspectos particulares que facilitan la realización del mismo, como lo son los planos, las luces, los micrófonos y el maquillaje:

<p>1. ¿Qué recursos técnicos y humanos crees que se usaron para realizar el capítulo presentado?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Recursos Técnicos</th> <th>Recursos Humanos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Computadora, luces, cámaras, imágenes, micrófono, Maquillaje</td> <td>Ayudantes, Productores, directores, dibujantes.</td> </tr> </tbody> </table>	Recursos Técnicos	Recursos Humanos	Computadora, luces, cámaras, imágenes, micrófono, Maquillaje	Ayudantes, Productores, directores, dibujantes.	<p>T4.P3</p> <p>R.T.: “Computadora, luces, cámaras, imágenes, <u>micrófono, maquillaje</u>”</p> <p>R.H.: “<u>Ayudantes, productores, directores, dibujantes</u>”.</p>
Recursos Técnicos	Recursos Humanos				
Computadora, luces, cámaras, imágenes, micrófono, Maquillaje	Ayudantes, Productores, directores, dibujantes.				
<p>2. ¿Qué aprendieron durante el taller?</p> <p>Recursos técnicos, Recursos humanos, espacios interiores, espacios exteriores, función que tiene cada protagonista etc.</p>	<p>O4.P3</p> <p><u>“Recursos técnicos, recursos humanos, espacios interiores, espacios exteriores, función que tiene cada protagonista, etc.”</u></p>				

T6.P9

<p>Presentación</p> 	<p>Descripción de la Secuencia</p> <p>Comienza el camarógrafo esta grabando a la presentadora y se van presentando los niños</p> <p>Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)</p> <p>sonido: de palmas imágenes: del la presentadora</p>
---	--

“[...] camarógrafo [...] presentador [...] niños”



4.3.3 Dimensión del Lenguaje

Conocer la historia de la televisión así como los recursos humanos y técnicos que hacen parte de ella, no es suficiente si se deja de lado el lenguaje televisivo; por tal motivo, no se puede obviar este aspecto, tal y como sugiere Pérez (1994)

La televisión es un lenguaje específico producido por el encabalgamiento, la mixtura y la síntesis de diversos lenguajes. En consecuencia, si no dispone de elementos para el análisis de dichos lenguajes, no podremos conocer los fundamentos del lenguaje de la televisión. (p.82).

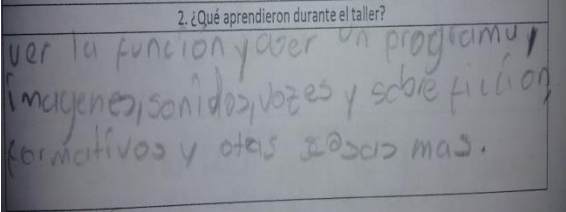
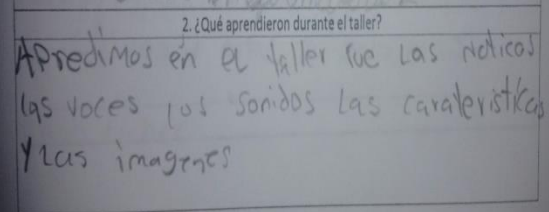
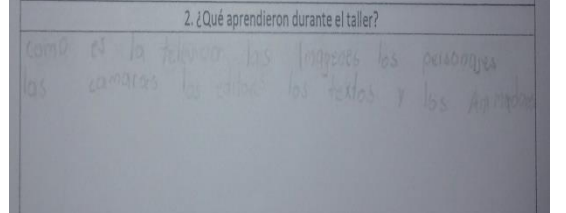
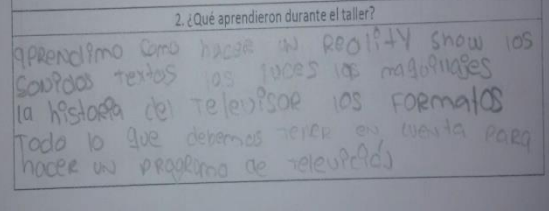
De acuerdo con lo anterior, referirse al lenguaje televisivo implica reconocer que si bien la imagen resalta como característica propia de la televisión, se debe enfatizar que no es el único lenguaje que permite configurar un contenido televisivo; pues, es la combinación con otros lenguajes la que permite que se produzca un mensaje estructurado que logre captar la atención del espectador.

Por tanto, la identificación de esos lenguajes permite que haya un conocimiento más profundo del contenido televisivo, validando así diferentes formas de expresión, que incluyen sonidos, textos, voces y por supuesto imágenes. Y más aún si se considera que

Los seres humanos nos comunicamos cada vez más con sistemas que no sólo han descentralizado a la palabra como en su día hizo, aunque en un sentido expansivo, la escritura, -sino que también se han mostrado más pertinentes y eficaces en muchas de las funciones que antes de encomendábamos al lenguaje oral. (Pérez, 2000, p.92)

Teniendo en cuenta lo anterior, se hizo un refuerzo permanente sobre este tipo de lenguajes con el fin de generar un proceso consciente sobre su presencia en los contenidos televisivos. En consecuencia, la mayoría de las parejas logró identificarlos, lo cual se

manifiesta a través de las opiniones que escriben sobre lo que aprendieron durante el taller, como se muestra a continuación:

<p style="text-align: center;">O4.P5</p>  <p>“Ver la función y hacer un programa, <u>imágenes</u>, <u>sonidos</u>, <u>voces</u>, sobre ficción, informativos y otras cosas más”.</p>	<p style="text-align: center;">O2.P9</p>  <p>“Aprendimos en el taller fue las noticias, <u>las voces</u>, <u>los sonidos</u>, <u>las características</u> y <u>las imágenes</u>”.</p>
<p style="text-align: center;">O4.P13</p>  <p>“Como es la televisión, <u>las imágenes</u>, los personajes, las cámaras los editores, <u>los textos</u>, y los animadores”</p>	<p style="text-align: center;">O4.P6</p>  <p>“Aprendimos como hacer un reality show, los <u>sonidos</u>, <u>los textos</u>, las luces, el maquillaje, la historia del televisor, los formatos, todo lo que debemos tener en cuenta para hacer un programa de televisión”</p>

De igual forma, cuando ven el programa de televisión como tal, son capaces de ubicar cada aspecto visto en la casilla que corresponde. Además, reconocen y clasifican aspectos que antes parecían serles indiferentes como los logos y los sonidos, pues a pesar de ser “obvios” tenían dificultad para discriminarlos.

Sin embargo, en el ejercicio práctico identifican el elemento que aparece en el programa y lo registran en la casilla correspondiente sin dificultad, como se muestra en los ejemplos:

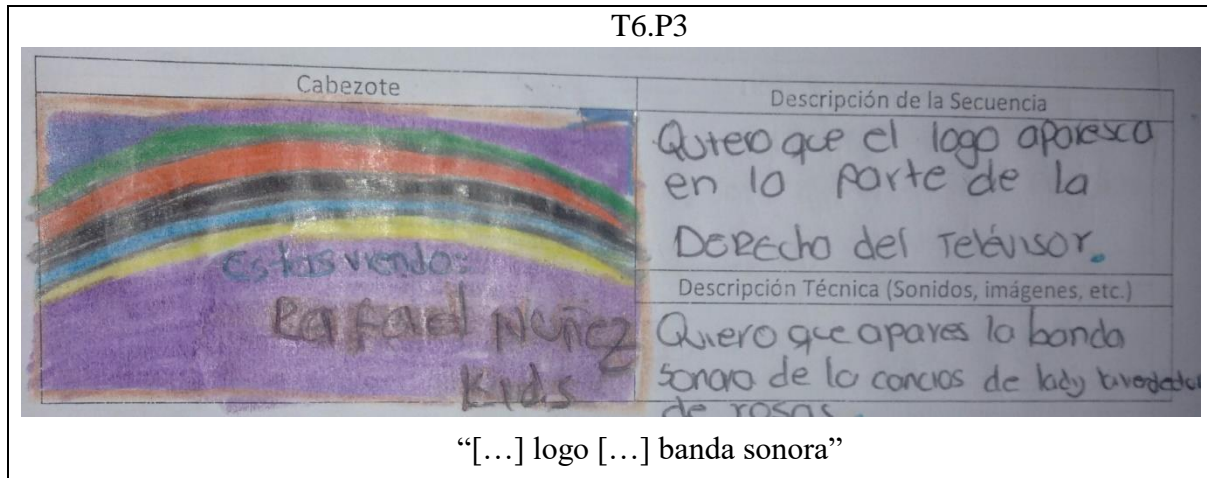
<p>3. Características del programa visto.</p> <table border="1"> <tr> <td>ESCENOGRAFÍA E IMÁGENES</td> <td>TEXTOS</td> </tr> <tr> <td> <p>Que cuando en el cabezote esta en la cárcel la escena esta en media luz</p> </td> <td> <p>Aparecen en el cabezote y en el avance</p> </td> </tr> <tr> <td>VOCES</td> <td>SONIDOS</td> </tr> <tr> <td> <p>la voz es igual del cabezote y del avance</p> </td> <td> <p>Dramas y musica</p> </td> </tr> </table>		ESCENOGRAFÍA E IMÁGENES	TEXTOS	<p>Que cuando en el cabezote esta en la cárcel la escena esta en media luz</p>	<p>Aparecen en el cabezote y en el avance</p>	VOCES	SONIDOS	<p>la voz es igual del cabezote y del avance</p>	<p>Dramas y musica</p>	<p>T1.P1</p> <p>ES: “[...] en el cabezote está en la <u>cárcel</u>, la escena está a <u>media luz</u>”</p> <p>T: “Aparecen en el <u>cabezote</u> y en el <u>avance</u>”</p> <p>V: “La <u>voz es igual</u> del cabezote y del avance”</p> <p>S: “<u>Dramas y música</u>”</p>
ESCENOGRAFÍA E IMÁGENES	TEXTOS									
<p>Que cuando en el cabezote esta en la cárcel la escena esta en media luz</p>	<p>Aparecen en el cabezote y en el avance</p>									
VOCES	SONIDOS									
<p>la voz es igual del cabezote y del avance</p>	<p>Dramas y musica</p>									
<p>4. De acuerdo con el capítulo responde:</p> <table border="1"> <tr> <td>¿Qué imágenes viste?</td> <td>Dibujo o plan de Gunther y el logo del canal</td> </tr> <tr> <td>¿Qué textos aparecieron?</td> <td>Kick Buttowsky presenta</td> </tr> <tr> <td>¿Qué voces identificaste?</td> <td>el narrador</td> </tr> <tr> <td>¿Qué sonidos escuchaste?</td> <td>Latigazos, rock, sonido de tierra, sonido de estrella</td> </tr> </table>		¿Qué imágenes viste?	Dibujo o plan de Gunther y el logo del canal	¿Qué textos aparecieron?	Kick Buttowsky presenta	¿Qué voces identificaste?	el narrador	¿Qué sonidos escuchaste?	Latigazos, rock, sonido de tierra, sonido de estrella	<p>T4.P1</p> <p>I: “Dibujo o <u>plan de Gunther</u> y el <u>logo</u> del canal”</p> <p>T: “<u>Kick Buttowsky presenta...</u>”</p> <p>V: “El narrador”</p> <p>S: “<u>latigazos, rock, sonido</u> de tierra, sonido de estrella”.</p>
¿Qué imágenes viste?	Dibujo o plan de Gunther y el logo del canal									
¿Qué textos aparecieron?	Kick Buttowsky presenta									
¿Qué voces identificaste?	el narrador									
¿Qué sonidos escuchaste?	Latigazos, rock, sonido de tierra, sonido de estrella									

En este punto vale la pena resaltar el comentario que registra la docente de aula en torno al instrumento, pues considera que “el formato utilizado para el taller, permitió que el estudiante pusiera a prueba lo aprendido. Logrando que no teman a la hora de dar sus aportes” (OP.T4). Esta anotación resulta relevante porque da cuenta que los niños no sólo se familiarizaron con el formato del taller y su contenido sino también que hay un nivel de comprensión cada vez más consciente sobre los contenidos vistos, lo que les permite llevar a cabo la actividad sin mayores contratiempos.

<p>OP.T4</p> <p>COMENTARIOS</p> <p>El formato utilizado para el taller, permitió que el estudiante pusiera a prueba lo aprendido. Logrando que no teman a la hora de dar sus aportes.</p>

Por último, se hace evidente que a la hora de crear su programa de televisión, los niños ponen en práctica el saber que han adquirido. Muestra de ello, es que incluyen aspectos que antes parecían desconocer como el logo (imagen estática) y los textos. De igual forma, reconocen la importancia de lo sonoro en la configuración y transmisión de un

mensaje televisivo, sin dejar de lado su experiencia y gustos, de allí que mencionen la “*canción de Lady la vendedora de rosas*” o ubiquen los textos en posiciones que previamente han visto en sus programas de televisión favoritos.



4.3.4 Dimensión del Discurso

Vale la pena enfatizar que la dimensión del discurso hace alusión a la comprensión del contenido televisivo desde dos perspectivas básicamente: 1. Desde la configuración del programa como tal, que incluye tanto género y formato del programa como la intención de sus productores, y 2. Las relaciones que se puedan generar con otros contextos ya sean estos de otros programas o situaciones de la vida real. Al respecto Pérez (1994) menciona

Como sucedía con su lenguaje –que era la suma estructural de otros lenguajes- el discurso de la televisión es también sincrético, un contenedor de otros discursos: el de la actualidad, el político, el del consumo, etc. [...] El discurso de la televisión –es un hecho evidente- ha alcanzado en casi todas las sociedades, pero, sobre todo, en las desarrolladas, un grado de institucionalización notable. (p.43)

En relación con el primer aspecto mencionado, se encontró que, después de una guía teórico-práctica, los niños fueron capaces de identificar y clasificar los programas de televisión atendiendo al formato que lo caracterizaba y al género al que pertenecía, como se muestra a continuación:

T4P12

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA		
OMBRE	Kick Buttowski	
GÉNERO	Ficción	FORMATO Dibujo Animado CANAL Disney XD

De igual manera, la mayoría de los niños logró justificar con claridad la intención del programa. Este hecho permite evidenciar que apropiaron las características de cada uno de los géneros y los formatos.

T3P3

6. ¿Cuál crees que es la intención de los productores con este capítulo?

Entretener, Diversion, etc.

Un aspecto sobresaliente resultó al indagar sobre la posibilidad de que lo visto sea real o no, pues los niños no se ciñen de forma literal por lo que conocen sobre el formato o género presentado sino que se basan en su experiencia y la comparan con momentos específicos del capítulo para justificar qué puede ser verdad y qué no.

T3P2

7. ¿Crees que lo que presentado en el capítulo puede ocurrir en la vida real? ¿Por qué?

Si = porque hay niños rebeldes y creen que se pueden cuidar solos

Otro aspecto que se encontró fue que los niños cuestionaron el uso de las frases que repetían en las clases. Se evidenció que algunos de ellos no habían notado que empleaban esas expresiones, solo fue notorio cuando otros compañeros lo señalaron. Aun así se hizo visible que los niños logran comparar los diferentes programas a partir de los contenidos y/o frases que ven con su realidad familiar o escolar, como se muestra en los ejemplos:

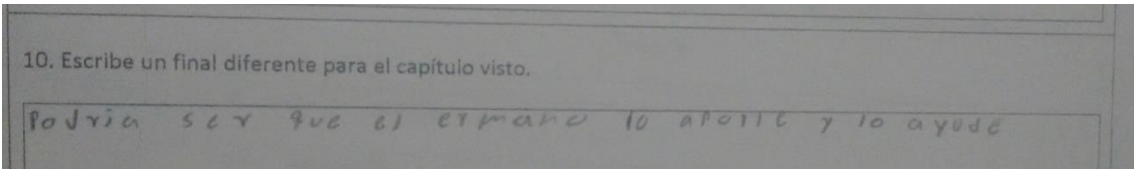
T3P1

5. Dale contexto a las frases, oraciones o palabras claves del capítulo visto.

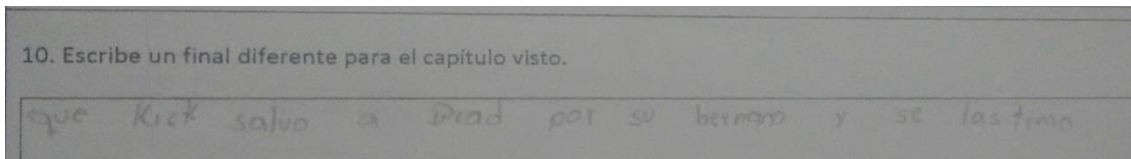
Frases del capítulo	¿En qué otros programas/situaciones has escuchado o visto frases similares?	¿En qué situaciones/lugares las puedes emplear?
Eso no es justo	Los padrinos mágicos	en un partido de fútbol cuando no es gol
Pero como	en dragon ball Z	En la escuela cuando no se creían una tarea
hora de comer	en max y shuert	en la casa cuando también a comer

Por último, se hizo evidente que el criterio y creatividad de los niños se ven condicionados por su experiencia y conocimientos previos. De allí, que en vez de explorar diferentes finales o contextos donde se pueda generar una acción, ellos se limitan a mencionar aspectos que están vinculados con el “deber-ser”, por tanto, mencionan aspectos como los siguientes:

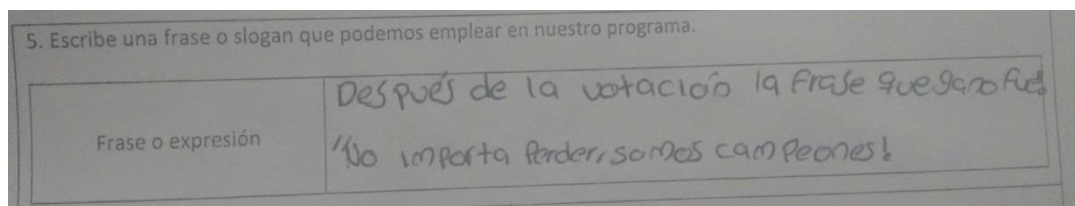
T4P6 “podría ser que el hermano lo apoye y lo ayude”.



T3P13 “que Kick salvó a Brad por ser su hermano y se lastimó”.



Claro está, que en la medida que comprenden que su voz es tan válida como la del maestro empiezan a ser más propositivos; realizan asociaciones y construcciones propias en torno a lo que quieren hacer y cómo. Resultado de ello fueron las opiniones grupales en torno al diseño del programa de televisión que querían y como se desarrollarían las pruebas. Además, del diseño de dos opciones de logo y un slogan, lo cual resultó muy interesante.



V. CONCLUSIONES

Las conclusiones se presentarán a partir de las tres categorías planteadas para la investigación, las cuales responden a los objetivos específicos y en consecuencia apuntan al logro del objetivo general del proyecto.

5.1 La Televisión en la Escuela.

“Parece evidente que han existido hasta ahora unas problemáticas relaciones entre la enseñanza escolar y la influencia de la televisión sobre el mundo infantil. La escuela no ha asumido plenamente –al igual que tampoco lo han hecho la familia, los medios y las otras instituciones– la responsabilidad educativa de enseñar a ver televisión”
(Aguaded, 1999, p.107)

La televisión, tal y como se ha mencionado a lo largo de la investigación, es un medio de comunicación de gran importancia en la sociedad. Su presencia es generalizada; por tanto no hay distinción de género, edad, condición social, etc., que restrinja su uso. La televisión orienta las dinámicas sociales y culturales que pueden variar desde el simple hecho de convertirse en tema de conversación hasta fijar estereotipos físicos, emocionales y comportamentales.

A pesar de sus aportes en la construcción cultural, la escuela ha obviado su inclusión en el currículo; un hecho que resulta alarmante pues el currículo además de ser una estructura que organiza y orienta las prácticas escolares, brinda herramientas que posibilitan los procesos de formación. Es más, a través del currículo de una institución escolar se identifica qué tipo de ser humano y de sociedad se pretende desarrollar; por tanto no su acción no se limita a los planes de estudio, proyectos transversales o el PEI sino que incluye otros aspectos como la interacción, la comunicación no verbal, etc.

En este sentido, se hace necesario realizar un ejercicio evaluativo-reflexivo del currículo escolar; pues, éste no responde a los requerimientos y demandas de la sociedad actual, en la que los medios de comunicación, y en este caso en particular, la televisión

representan un fenómeno socio-cultural que debe ser reconocido, comprendido y visibilizado. De esta manera, la televisión se empezará a abrir campo en la escuela no sólo como un tema más que debe ser enseñado sino vista como un proceso de comunicación de alto impacto y significado para los miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con esto, la televisión debe formar parte de los diferentes documentos institucionales, lo que implica su inclusión en los planes de estudio así como su abordaje en los proyectos transversales. Pues sus contenidos son tan vastos que permite llevar a cabo un trabajo interdisciplinar, que permita, entre otras cosas, apostar por la formación del individuo no sólo como persona sino como actor social (ciudadano).

Mientras la escuela insista en obviar la televisión no se puede fantasear y anhelar el tan mencionado pensamiento crítico; ya que carecería de ética exigir el desarrollo de este tipo de pensamiento cuando ni siquiera se han brindado herramientas básicas, sean éstas teóricas o prácticas, que faciliten la asunción de una postura crítico-reflexiva.

5.2 La Televisión en el Aula de Clase.

La reforma del Sistema Educativo ofrece la oportunidad de integrar la televisión y los medios de comunicación en el aula, no sólo como auxiliares didácticos para el conjunto de todas las asignaturas y niveles educativos, sino también como objeto de estudio y análisis, y como técnica de trabajo y expresión personal.
(Aguaded, 1999, p.112)

De acuerdo con los hallazgos de la investigación se puede concluir que la inclusión de los televisores en el aula de clase no ha incidido en la mejora de los procesos de formación de los estudiantes. Esto se debe al uso instrumental que los docentes les dan. En muchos casos el televisor se concibe como una herramienta que “facilita” la presentación de diferentes temáticas. En este sentido, los televisores son equiparados al nivel del tablero pues su función es similar.

Los docentes continúan con el paradigma “crítico” en torno a los medios de comunicación, señalando su capacidad de manipular y consumir el tiempo de chicos y adultos. De este modo, cierran las puertas tajantemente ante la idea de ver un programa de

televisión en el aula de clase, ya que ese tipo de programas desvirtuarían el propósito académico de la escuela.

Entonces, las puertas de la escuela son cerradas para la televisión debido a un sin número de juicios de valor e ideas que estigmatizan el potencial educativo de los contenidos que se configuran a partir de la televisión. La visión sesgada de algunos docentes impide la aproximación pedagógica y didáctica al discurso televisivo, el cual lejos de ser nocivo, es rico en técnicas y lenguajes.

A propósito de este tema, la carencia de formación en medios audiovisuales representa un temor o recelo para los docentes, que en vez de explorar la televisión desde su configuración, prefieren evitarla. Resultado de dicha actitud, es la “desconfianza” que los estudiantes perciben para hablar sobre los temas de la televisión que para ellos es relevante; por tanto, prefieren entablar este tipo de conversaciones con familiares o amigos.

Ahora bien, en ocasiones los docentes se muestran receptivos frente a la inserción de la televisión en el aula de clase, siendo un estímulo que está condicionado al buen comportamiento, el acatamiento de las normas y al deber cumplido. De esta forma, la televisión hace un primer acercamiento al salón pero no hay una orientación definida sobre qué elementos enseñar y mucho menos una metodología para hacerlo.

Otra postura que se hace visible en los docentes es la de reconocer la influencia de la televisión y su participación en las actividades de los niños y niñas. Sin embargo, hacen caso omiso a los gustos e intereses de su población estudiantil así como a los requerimientos propios del contexto, que en esas condiciones requiere una orientación de la mirada para que puedan ser capaces de ver tales contenidos de manera crítica.

Por último, la falta de diálogo entre los docentes genera procesos de formación en medios poco significativos ya que cada quien en su “autonomía” hace una apuesta académica por lo que considera pertinente. Por tanto, no hay criterios claros sobre los contenidos que se deben enseñar, esta situación es una llamado de atención para que se empiecen a construir comunidades de aprendizaje (redes), en las que se reconozcan e intercambien experiencias pedagógicas que nutran tanto la práctica de aula como el desarrollo de la competencia televisiva de los estudiantes.

5.3 Competencia Televisiva.

A partir de los resultados de la investigación y de la experiencia adquirida, se puede concluir que desarrollar la competencia televisiva a través de una estrategia de intervención pedagógica se convierte en todo un reto, no sólo para el estudiante sino también para el docente, quien tiene que reflexionar sobre su práctica en el aula y evaluar sus saberes para alcanzar los objetivos que se trace. En consecuencia, el docente debe estar dispuesto a aprender, a construir una experiencia a partir de la televisión y ser capaz de escuchar y legitimar las voces (saberes y experiencias) de los niños.

En este sentido, se exige que el docente conozca las tres dimensiones que componen la competencia televisiva, con el fin de tener claridad sobre los aspectos que se van a desarrollar con los estudiantes. También, resulta importante adaptar los contenidos que se van a desarrollar de acuerdo con las características grupales de la población que se va a trabajar por ejemplo edades, género, intereses, contexto socioeconómico, consumo televisivo, entre otros.

En relación con la dimensión tecnológica es necesario enfatizar la importancia de que los niños se aproximen a la televisión desde una perspectiva diferente en la que no prime el contenido televisivo como tal, sino los diversos aspectos socio-culturales y tecnológicos que han contribuido para que la televisión se constituya como un medio de tanta relevancia. Pues, de acuerdo con Pérez (1994)

Tras su desarrollo [televisión] y configuración ha habido infinidad de decisiones políticas, culturales o económicas que la han ido construyendo paulatinamente. [...] En este sentido, la televisión –como proceso de desarrollo tecnológico- tiene que ser vista en el contexto de las tecnologías que la rodean y a la luz de otros procesos socioculturales que constituyen su entorno. (p.49)

También, se requiere hacer alusión a los recursos humanos y técnicos que permiten su producción y emisión de un programa de televisión, pues la combinación con otras tecnologías es lo que permite que ampliar su espectro y llegar a los espacios más apartados, tener acceso a la televisión satelital, generar programas de mayor calidad en cuanto a su diseño, etc.

[...] Más allá de los descubrimientos científicos, es preciso comprender que la televisión se instala en una sociedad que predetermina su desarrollo. Forma sistema con otras tecnologías y

todas ellas se integran en una especie de matriz que permite su evolución o que la constriñe. Conocer estas realidades es alejarse del naturalismo con que a veces se enfoca el desarrollo de los medios -en especial de la televisión-. (Pérez, 1994, p. 140)

La presentación de estos aspectos permite que los niños empiecen a concebir la televisión como una producción audiovisual, que combina un capital humano y técnico variado. De este modo, los niños logran comprender que la “televisión” no se compone únicamente de cámaras y actores, como inicialmente consideraban, sino que detrás de ellas se esconde otros elementos.

Por otra parte, la dimensión del lenguaje pone a prueba los conocimientos previos de los estudiantes, permitiendo ver que hay unas serias falencias en los procesos de comprensión de lectura y escritura, los cuales no fueron visibles en el diagnóstico; pero que con el transcurrir de la estrategia empezaron a generar dificultades. Ejemplo de ello es que dos estudiantes de este grado no escriben, a pesar de haber cursado haber estado en la institución durante cuatro años.

Otro aspecto tiene que ver con la subestimación de los niños. En este sentido, se han acostumbrado a emplear determinadas palabras a la hora de realizar una actividad y presentan confusión, al menos inicialmente, si este esquema cambia. Esto se generó con palabras como inferir, léxico y retórica. Aun así, los niños son receptivos y logran captar con facilidad las expresiones “nuevas”, al punto de expresar agrado porque se enfrentan a temas que consideran un reto

A pesar de las dificultades presentadas en la realización del taller causadas, como se mencionó, por el nivel básico de algunas habilidades comunicativas, los niños se mostraron dispuestos a participar las razones aunque variadas giraban en torno a dos aspecto principalmente: 1 les gustaba que se presentaran capítulo se televisión que veían en casa y 2. El trabajo en parejas permitió que indagaran y ayudaran a solucionar dudas sobre aquello que otras parejas parecían no entender.

Por último, la dimensión del discurso fue otro gran reto porque obligaba de cierto modo a que los niños expresaran sus ideas frente a los aspectos que consideraban relevantes, el uso de expresiones, situaciones que podían considerarse como reales, identificación de las intenciones de los productores, comparación de lo visto con otros programas y con sus experiencias.

En un primer momento, los estudiantes están acostumbrados a seguir instrucciones y copiar al pie de la letra lo que el docente indica; por tanto, dar la libertad de expresar sus sentimientos e ideas sin que se sientan evaluados parece no convencerlos mucho. Sin embargo, con el transcurrir de la estrategia logran comunicar lo que sienten, aceptar comentarios a favor y en contra de lo que dicen, y ante todo reconocer que sus opiniones son tan validas como las del docente.

De igual forma, los niños refieren a diversos aspectos del discurso, sobresale que emplean la información sobre géneros y formatos televisivos para identificar y justificar la intención de un programa específico, lo que implica que apropiaron cada uno de los conceptos presentados y son capaces de aplicarlos a otro tipo de programas.

Una situación que vale la pena resaltar tiene que ver con la preocupación e interés que muestran algunos niños por escribir oraciones que se entiendan y que tengan la ortografía adecuada, a pesar de que este aspecto no hace parte del objetivo principal. Esta situación, permite entrever que los talleres en torno a la competencia televisiva se convierten en una excusa para reforzar aspectos gramaticales.

Finalmente, la implementación de la estrategia evidenció que los niños están dispuestos a asumir los retos que el docente plantee, y más aún si estos responden a sus gustos e intereses. También, muestra que los niños apropian con gran facilidad diversos conceptos, los cuales trasladan a diferentes escenarios, ejemplo de ello es el trabajo realizado en los talleres y las reflexiones en torno a los aprendizajes desarrollados, en donde la mayoría coincide en afirmar que les gusta aprender a ver televisión con sus compañeros y la profesora.

VI. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

“Investigación” al principio lo veía como una tarea más, una actividad que tenía que hacer para graduarme. Pero, con el pasar de los días noté que era un proceso cada vez más complejo; tener que registrar lo que ocurría en el aula, me hizo entender que muchas de las situaciones que se viven con los niños, experiencias de las clases e intervenciones pedagógicas se quedan en comentarios de pasillo, quizás, porque para muchos de nosotros la investigación en el aula hace parte de nuestra rutina y no vemos la importancia de sistematizar aquello que realizamos con tanta naturalidad en nuestras clases.

Cada día vamos al aula de clase e identificamos cuáles son las dificultades o necesidades de nuestros estudiantes; de una u otra forma buscamos la manera de orientarlos, de ser un soporte en su proceso de formación. Diseñamos actividades que respondan a los gustos de los niños, al menos al de la mayoría, indagamos con nuestros colegas sobre cómo cambiar determinada situación en el aula, buscamos en internet o en libros información que nos permita hacer mejor nuestro trabajo.

Sin embargo, es poco lo que se ve fuera de las paredes de nuestras aulas porque nuestra labor se centra en los niños más que en mostrar lo que se hace por ellos. No acostumbramos a registrar con rigurosidad lo que hacemos, que sin lugar a dudas es investigación en el aula. Partimos de un problema, diseñamos una forma de abordarlo, elegimos unos instrumentos que luego implementamos, evaluamos los resultados que obtenemos y de nuevo intervenimos hasta que la situación mejoré. Cuando lo hemos logrado, sin darnos cuenta ya estamos iniciando otra investigación, surge otra necesidad, los estudiantes expresan otros intereses o dudas y el ciclo vuelve a iniciar.

Muchos se preguntarán por qué no se registra estas valiosas experiencias en el aula, y la verdad al principio pensaba que era por falta de conocimientos en el campo investigativo, pero realmente creo que no es del todo cierto. Uno no registra ese tipo de actividades porque destina la mayor parte del tiempo a cumplir con los requerimientos formales de las instituciones escolares. Cada mes hay innumerables proyectos y actividades que se tienen que realizar, hay una cantidad enorme de formatos que diligenciar y firmas que recoger.

La palabra de moda parece ser “evidencia”, todo gira en torno a ella. Todo se hace con el propósito de registrar qué se hace, que a propósito no es malo. La dificultad que veo es que nada de eso se evalúa en términos pedagógicos; ejemplo de lo anterior, son las semanas de desarrollo institucional donde aparentemente se “califica” lo que se ha hecho con miras al mejoramiento, pero casi todo sigue igual. Y qué decir de la evaluación de desempeño al finalizar el año, entregamos una carpeta con numerosos trabajos de los niños, videos, fotos, planes de aula y demás, las cuales son revisadas y reconocidas, al menos por los coordinadores y rectores, sin tener mayor trascendencia en las institución escolar.

En consecuencia, nuestro trabajo de aula es algo que se queda ahí, que es conocido tan solo por nuestros colegas más cercanos, con quienes compartimos apartes de nuestros logros o frustraciones. Pero, no trasciende y no porque nos neguemos a la idea, sino porque el interés y las directrices de la escuela están en hacer lo que es “importante”, leer cifras, planear cómo mejorar las cifras y llenar formatos y más formatos, que aparentemente registran lo que hacemos aunque se alejan visiblemente de nuestra realidad.

Basta ver una dirección de grupo, una salida pedagógica o una izada de bandera para evidenciar cuánto tiempo hemos dedicado a su planeación, diseño y ejecución. Es ahí donde lo que parece “normal” u “obvio” en la escuela adquiere valor, ya que tiene todo un trabajo de preparación y compromiso. Pero, que al no estar sistematizado pierde su carácter investigativo para convertirse en una actividad como cualquier otra.

Ahora bien, no se puede negar que elaborar un proyecto de investigación como el realizado en esta maestría, genera una sensación de satisfacción incomparable. Ver materializado este proceso da cuenta de un trabajo concienzudo, del número de horas dedicadas, del compromiso ético y profesional que se tiene con esta labor, entre otras cosas. Además, resulta muy gratificante el saber que a los niños del gusto y quisieran continuar con el proyecto, sin mencionar que es agradable recibir elogios de colegas que reconocen en ti cualidades que antes ni tú mismo veías.

A la par surgen sentimientos de tristeza y decepción, cuando ves que ese trabajo de investigación realizado así como las materias cursadas para titularte como “Magister” no tiene la contraprestación que se espera. Pues, culminar una maestría, además de la

satisfacción personal y profesional así como los aportes hechos a los estudiantes e institución escolar, también debería ser una actividad reconocida para el Ministerio de Educación Nacional, pues la inversión en tiempo y dinero no justifica lo que obtenemos, hablando en términos económicos.

Los docentes que estamos regidos bajo el Decreto 1278 realizamos estudios de postgrado en universidades reconocidas por el MEN, durante dos años nos dedicamos de lleno a realizar este proceso. Sin embargo, nos encontramos con la realidad de ser señalados, sometidos y evaluados. El hecho de que el ascenso no dependa de nuestro grado de formación sino de una evaluación que más que formativa resulta punitiva es una situación frustrante. Pues, un título como el de maestría o doctorado se considera “un soporte”, lo que realmente cuenta es el video, la percepción de los padres, estudiantes y directivos. En ese sentido, investigar resultaría un ejercicio inoficioso pues se desconoce la producción académica que con tanto esfuerzo se ha logrado.

Aun así, como licenciada en educación considero que se debe responder al compromiso ético que adquirimos cuando decidimos dedicar nuestras vidas a la enseñanza. Por tanto, a pesar de las vicisitudes debemos continuar dando lo mejor de nosotros como personas y profesionales. Considero que en investigación falta mucho camino por recorrer, pero debemos asumir la escritura como reto inicial, hacerla parte de nuestra “rutina”, dedicar tiempo no sólo a las múltiples actividades que demanda estar en el aula sino también a investigar con la rigurosidad que este proceso implica.

Y no se puede negar que es difícil, más cuando se tienen once cursos, cada uno con alrededor de treinta estudiantes, con características tan particulares; sin embargo, es una exigencia a la que debemos responder ya sea para incursionar en el campo de la investigación o como parte de nuestra práctica docente. Empezar este tipo de acciones nos permitirá comprender los fenómenos sociales y educativos de otra manera, intervenir en ellos desde otras perspectivas, comparar situaciones y hallazgos, aportando así a la mejora de los procesos académicos de nuestros estudiantes.

Por último, hay que señalar que es tan solo un peldaño en el largo camino que debemos recorrer. Pero, después de compartir durante dos años con un grupo de maestros con el que comparto ideales de formación humana y académica, me convenzo que la

apuesta por una educación pública vale la pena, que el esfuerzo que hacemos se verá reflejado en las futuras generaciones, que debemos continuar dando lo mejor de nosotros en las aulas a pesar de los obstáculos, que es nuestro compromiso mostrar que no todos los señalamientos sobre la educación pública tienen razón de ser. Que nuestra motivación, más que el ascenso como en ocasiones parece ser, son los niños y niñas con los que trabajamos a diario, en los que sembramos nuestros sueños y esperanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. (1998). «Educación para la competencia televisiva: Fundamentación, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria». (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva, Huelva, España.
- Aguaded, J. (1999) *Convivir con la Televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Aguaded, J. (s.f.) *El Discurso Televisivo: Los Fundamentos Semiológicos De La Televisión*. Recuperado el 24 de junio de 2015: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG13/Modulo4/unidad%203s1/lec_3_el_discurso_televisivo.pdf
- Belmonte, Jorge & Guillamón Silvia. (2008). *Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en T.V*. Revista Científica de Educomunicación. No. 31 Vol. XVI, (p. 116) Valencia: España. Recuperado el 15 de marzo de 2015: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/20133/35880.pdf?sequence=1>
- Biblioteca Luis Ángel Arango [En línea]. Historia de la televisión en Colombia. Banco de la República de Colombia. Exhibiciones en línea. Recuperado en http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/exhibiciones/historia_tv/historia.htm
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Paidós Comunicación.
- Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London, United Kingdom: Ofcom.

- Buckingham, D. (2012). *Repensando el niño-consumidor: Nuevas prácticas, nuevos paradigmas*. Revista Docie. Comunicação, Mídia e Consumo São Paulo. No. 25 Vol.9 (p. 43-72)
- Bustamante, B., Aranguren, F. & Argüello, R. (2005). *Modelo pedagógico de competencia televisiva*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Colmenares, A. y Lourdes E. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Revista de Educación, Año 14, Número 27. p. 105. Recuperado el 12 de marzo de 2015: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Comisión Nacional de Televisión. (2009). Informe Sectorial de Televisión. (p. 30) Recuperado el 28 de abril de 2014: http://www.cntv.org.co/cntv_bop/estudios/segundo_informe_sectorial.pdf
- Cuarta Cumbre Mundial de los Medios para Niños y Adolescentes. (2004, 19 al 23 de Abril). *Informe Colombia*. Rio del Janeiro, Brasil: Rincón, Omar. (p. 1) Recuperado el 20 de marzo de 2015: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-74981.html>
- DANE, (2008). Encuesta de consumo cultural. Recuperado el 10 de julio de 2015: https://www.dane.gov.co/files/comunicados/cp_ecultural_000.pdf
- DANE, (2014). Encuesta de consumo cultural. Recuperado el 10 de julio de 2015: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2014.pdf

- Del Valle, C., Denegri M. y Chávez, D. (2012). Alfabetización audiovisual y consumo de medios y publicidad en universitarios de Pedagogía en Chile. *Revista Científica de Educomunicación* (Comunicar, n° 38, v. XIX); ISSN: 1134-3478; p.p. 183-191.
- Díaz, J. (2014). La TV en casa: estrategias efectivas. *Campus 15 años, Universidad de la Sabana*. ISSN: 2256-2397. (Semana del 5 al 9 de mayo. Edición 1.208) p. 5.
- Dirección Nacional de Industrias Culturales. (2013). Encuesta Nacional de consumos Culturales. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <file:///C:/Users/karolyn/Downloads/EECC.pdf>
- Fernández, M. (2008) ¿Para qué enseñar a ver TV? *Revista Científica de Educomunicación*; ISSN: 1134-3478. (Comunicar, n° 31, v. XVI) p.p. 497-501
- Ferrés, J. y Pisticelli, A. (2012) “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores” *Revista Científica de Educomunicación*; (Comunicar, n° 38, v. XIX) ISSN: 1134-3478; p.p. 75-82
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A. Cap. II. p.p. 41-60 [Recuperado en línea] <http://es.scribd.com/doc/54088772/La-Interpretacion-de-Las-Culturas-clifford-Geertz>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México D.F., México: Editorial McGraw-Hill Interamericana. Recuperado en línea: https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, Costa Rica.
- Martín-Barbero, J. (2009, Marzo). Educación Expandida. La educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar. Simposio realizado en el Festival

- internacional Zemos98 -11 Edición. Sevilla, España. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://www.youtube.com/watch?v=-zbDedIIuO8&feature=related>
- Maturana, L. (2008). “Alfabetización televisiva en el «jardín de infancia»” Revista Científica de Educomunicación (Comunicar, nº 31, v. XVI); ISSN: 1134-3478; p.p. 319-323.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (p. 18- 45).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana*. (p. 61).
- Ministerio de Transportes y Comunicaciones. (2014). Estudio cuantitativo sobre consumo televisivo y radial en niños, niñas y adolescentes informe final. Recuperado el 19 de marzo de 2015: <http://www.concortv.gob.pe/file/2014/investigaciones/2014-resumen-ejecutivo-estudio-ninos-adolescentes-rtv.pdf>
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. Revista Iberoamericana de Educación No. 26 (Mayo-Agosto). Recuperado en línea: <http://www.rieoei.org/rie26a05.htm>
- Muñoz, G. (2002). Infancia, comunicación, mediaciones y medios. En Infancia y comunicación. Universidad Francisco José de Caldas, ISBN 9588175151, 9789588175157. p.p. 79-134.
- Nigro, P. (2011). El uso de la televisión en comunidades educativas. Estudio cualitativo en Buenos Aires, Argentina. Revista Universidad de la Sabana. Educación y Educadores. Vol. 14, No. 1. ISSN 0123–1294. p.p. 27-49.
- Parada, F. (2004). 7. La televisión. En Comunicación y escuela: orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las

- instituciones educativas de Bogotá. p.p. 107-119. Recuperado en línea:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/1256/9/08CAPI07.pdf>
- Perales, A. y Pérez A. (2008). Aprender la identidad: ¿qué menores ven los menores en TV? Revista Científica de Educomunicación, ISSN: 1134-3478 (Comunicar, nº 31, v. XVI) p.p. 299-304.
- Pérez, J. (1994) El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Pérez, J. (2008) La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. Revista Científica de Educomunicación. (Comunicar, nº 31, v. XVI, 2008) p.p. 15-25. Barcelona: España.
- Pérez, J. (2000) (Comp.) Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Rincón, O. (2001) (Comp.) Televisión Pública: del consumidor al ciudadano. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Rodríguez, J. (2004). 3. Criterios para la incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. En Comunicación y escuela: orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá. p.p. 107-119. Recuperado en línea: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1256/5/04CAPI03.pdf>
- Sánchez J. y Sandoval Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. Revista Científica de Educomunicación (Comunicar, nº 38, v. XIX); ISSN: 1134-3478; p.p. 113-120.

Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. Revista Virtual Decisio No. 28 (Enero-Abril) P.p. 47-54. Recuperado en línea: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber8.pdf

UNESCO (2011). La alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. Paris: Francia.

Universidad del Rosario. (2007). Televisión Educativa. Una historia en construcción. Universidad, Ciencia y Desarrollo: Programa de Divulgación científica. Tomo II, Fascículo 4. ISSN 1909-0501. p.p. 2-7. Recuperado en línea: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/3392/Fasc%C3%ADculo04-2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vega, J. y Lafaurie A. (2013) «Observar TV»: Un observatorio infantil de televisión para la interlocución de los niños. Revista Científica de Educomunicación (Comunicar, n° 40, v. XX) ISSN: 1134-3478; p.p. 145-153

Vicente, J. (2008). La TV es cosa nuestra. Revista Científica de Educomunicación; ISSN: 1134-3478; (Comunicar N° 31, v. XVI) páginas 477-484.

Wolf, M. (1982). Sociologías de la vida cotidiana. Madrid: Catedra.

Anexo 1. Formato Diario de Campo

FECHA:
LUGAR:
GRUPO OBSERVADO:
TIEMPO:
REGISTRO No.

Notas descriptivas: se describe lo observado sin adjetivos ni adverbios de modo	Pre- categorías: aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés
Notas interpretativas: reflexión observador sobre lo observado notas descriptivas	Notas metodológicas: observaciones sobre los propios registros

Anexo 2. Formato - Cuestionario Docentes

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Formación Académica: _____

***Caracterización del consumo televisivo.**

1. ¿Con qué frecuencia ve usted televisión?

2. ¿Cuánto tiempo dedica a esta actividad?

3. ¿En qué horario usualmente ve televisión?

4. ¿Qué tipo programas de televisión ve regularmente?

5. ¿Cuántos televisores hay en su casa? ¿dónde se ubican?

6. ¿Considera que sabe ver televisión? ¿por qué?

**** Percepción y usos de la televisión.**

7. ¿Qué temas de medios de comunicación se deben enseñar en grado cuarto? (Si considera necesario revise el plan de estudio y escriba las temáticas como allí se presentan).

8. ¿Emplea el televisor en alguna de sus clases? ¿Para qué lo emplea?

9. ¿Alguna vez ha presentado un programa de televisión a sus estudiantes? ¿Por qué? (si la respuesta es afirmativa, describa brevemente la actividad que realizó).

10. ¿Cree que es importante enseñar a ver televisión en la escuela? ¿Por qué?

11. ¿Qué aspectos considera relevantes a la hora de enseñar a ver televisión? ¿Por qué?

12. ¿Qué herramientas conceptuales y prácticas brinda a sus estudiantes para que aprendan a ver televisión? ¿por qué?

13. ¿Alguna vez ha hablado con sus compañeros sobre el uso que le dan a la televisión en el aula de clase? ¿por qué?

14. ¿Ha escuchado alguna vez el término “competencia televisiva”? Sí ____ No ____

15. ¿A qué cree que se refiere la “competencia televisiva”?

Gracias por su tiempo y colaboración.

Anexo 3. Preguntas de la Entrevista a Docentes

1. ¿Crees que los niños de tu curso ven televisión regularmente? ¿Qué te hace pensar eso?
2. ¿Consideras que programas que ven son apropiados para su edad? ¿por qué?
3. ¿Qué te han comentado los niños sobre los programas de televisión que ven en casa?
¿Qué les dices al respecto?
4. De acuerdo con lo que te han comentado ¿crees que los niños saben ver televisión?
¿por qué?
5. ¿Crees que los temas que se ven en español permiten que los niños entiendan qué es la
televisión y sus usos? ¿por qué?
6. Ahora que contamos con televisores y computadores en el colegio, ¿Consideras que ha
cambiado el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?
7. ¿Crees que ver televisión en el colegio es educativo? ¿por qué?
8. ¿Crees que es necesario enseñar a ver televisión a los niños en el colegio? ¿por qué?
9. ¿Por qué crees que no se enseña a ver televisión en el colegio?
10. ¿Qué comentarios tienes sobre los talleres en los que has participado como
observadora?

Anexo 4. Formato Bitácora del Docente

FECHA:
LUGAR:
GRUPO OBSERVADO:
TIEMPO:
REGISTRO No.

EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Anexo 5. Formatos del Diagnóstico**DIAGNOSTICO COMPETENCIA TELEVISIVA**
Percepción Televisiva

Nombre y Apellido: _____

Curso: _____ Edad: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué actividades realizas en tu casa durante tu tiempo libre?

- Juegas con tus amigos/familiares.
- Escuchas música.
- Navegas en internet.
- Ves televisión.

2. ¿Con quién ves televisión?

3. ¿Cuántos televisores hay en tu casa? Uno ____ Dos ____ Tres o más ____ Ninguno ____

4. ¿Dónde se ubican el/los televisor(es) de tu casa?

5. ¿Tienes televisor en tu habitación? Sí ____ No ____

6. ¿Cuántas horas de televisión ves?

En el día ____ En la noche ____ Fin de semana ____

7. ¿Tienes parabólica (Telmex, Une, Direct TV.)? Sí ____ No ____

8. ¿Qué tipo programas de televisión ves con mayor frecuencia?

- Dibujos animados.
- Noticias.
- Novelas.
- Educativos.

9. ¿Qué te gusta de los programas de televisión que ves?

10. ¿Cuáles son tus tres programas favoritos?

a. _____ b. _____

c. _____

11. ¿Cuáles son tus tres personajes favoritos?

a. _____ b. _____

c. _____

12. ¿Sabes algunas frases de tus programas/personajes favoritos? Sí ____ No ____

¿Cuál? _____

13. ¿Qué te gustaría ver en televisión?

14. ¿Qué NO te gustaría ver en televisión?

15. ¿Con quién hablas sobre los programas de televisión que ves?

DIAGNOSTICO COMPETENCIA TELEVISIVA
Saber Inicial Acerca de la Televisión

Nombre y Apellido:

Curso: _____ Edad: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué es la televisión? ¿Cómo la definirías?

2. ¿Qué sabes sobre la historia de la televisión?

3. ¿Cómo se hace la televisión?

4. ¿Qué elementos componen el discurso de la televisión?

5. ¿Cómo se presenta la realidad en televisión?

DIAGNOSTICO COMPETENCIA TELEVISIVA
Lo Que Creo y Pienso de la Televisión

Nombre y Apellido:

Curso: _____ Edad: _____ Fecha: _____

1. ¿Qué crees que enseña la televisión?

2. ¿Qué has aprendido de la televisión?

3. ¿Cómo usas lo que aprendes de la televisión?

4. ¿Qué te han enseñado sobre la televisión en el colegio?

5. ¿En qué momentos ves televisión en el colegio?

6. ¿Qué programas o videos has visto en clase?

7. ¿Qué actividades realizas después de ver un programa o video en clase?

8. ¿Crees que ver televisión en el colegio es educativo? ¿Por qué?

9. ¿Crees que lo que aprendes en el colegio es parecido a lo que aprendes con la televisión? ¿Por qué?

10. ¿Crees que la televisión hace parte de los contenidos de español y/o del PEI del colegio? ¿Por qué?

Anexo 6. Formato Taller 1

TALLER NO. 1
¿CÓMO SE PRODUCE LA TELEVISIÓN?

Nombres: _____ **Fecha:** _____

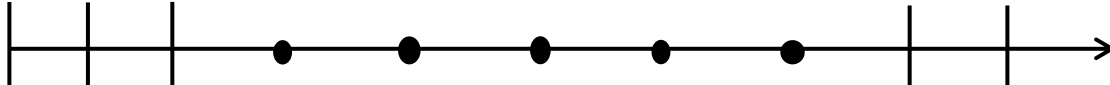
Objetivo: Identificar los recursos tecnológicos que se emplean en la televisión para configurar su contenido.

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

NOMBRE _____	GÉNERO _____
CANAL _____	FECHA DE EMISIÓN _____
HORA _____	DURACIÓN _____

ANÁLISIS FORMAL

1. Eje temporal del capítulo visto.



2. Reconocimiento de la estructura del capítulo visto.

Estructura Componentes	Cabezote	Capítulo anterior	Eventos	Avance
Descripción				
Lenguajes empleados				

3. Características del programa visto.

ESCENOGRAFÍA E IMÁGENES	TEXTOS

VOCES	SONIDOS

4. Observaciones generales del programa:

--

Anexo 7. Formato Taller 2

DESCOMPONRIENDO EL DISCURSO TELEVISIVO

Nombres: _____ **Fecha:** _____

Objetivo: Reconocer los recursos lingüísticos que componen el mensaje televisivo.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO PROPOSICIONAL

1. Descripción de la estructura general del capítulo visto.

Textos	Imágenes	Otros recursos

2. Escribe cinco escenas que te hayan gustado del capítulo visto.

Descripción de la escena	Lenguajes empleados

3. Palabras claves del capítulo visto.

--

4. Completa la información del cuadro de acuerdo con los niveles vistos en clase.

LÉXICO	
¿QUÉ IDENTIFICASTE EN EL CAPÍTULO VISTO?	EJEMPLO

SINTÁCTICO	
¿QUÉ IDENTIFICASTE EN EL CAPÍTULO VISTO?	EJEMPLO

RETÓRICO	
¿QUÉ IDENTIFICASTE EN EL CAPÍTULO VISTO?	EJEMPLO

PRAGMÁTICO	
¿QUÉ IDENTIFICASTE EN EL CAPÍTULO VISTO?	EJEMPLO

Anexo 8. Formato Taller 3
LA TELE EN CONTEXTO

Nombres: _____ **Fecha:** _____

Objetivo: Discutir el impacto del discurso televisivo en el contexto local donde es visto.

ANÁLISIS TEXTUAL, COTEXTUAL Y CONTEXTUAL

1. Escribe el tema del capítulo visto.		
2. Escoge una escena que te haya gustado.		
Personajes	Locación	Funciones
3. Escribe tres oraciones o frases dichas por los personajes que intervinieron en el capítulo y describe cómo fueron presentadas.		
¿Qué dijeron?	¿Cómo lo dijeron?	Recursos que emplearon
4. Describe una escena que te haya gustado, luego responde las preguntas de cada una de las columnas.		
Describe la escena	¿Qué pudo haber ocurrido en el capítulo anterior?	¿Qué podría ocurrir en el próximo capítulo?

5. Dale contexto a las frases, oraciones o palabras claves del capítulo visto.

Frases del capítulo	¿En qué otros programas/situaciones has escuchado o visto frases similares?	¿En qué situaciones/lugares las puedes emplear?

6. ¿Cuál crees que es la intención de los productores con este capítulo?

7. ¿Crees que lo que presentado en el capítulo puede ocurrir en la vida real? ¿Por qué?

Anexo 9. Formato Taller 4

AHORA SI...VEAMOS TELEVISIÓN

Nombres: _____ **Fecha:** _____

Objetivos: 1. Identificar los recursos tecnológicos que se emplean en la televisión para configurar su contenido. / 2. Reconocer los recursos lingüísticos que componen el mensaje televisivo. / 3. Discutir el impacto del discurso televisivo en el contexto local donde es visto.

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

NOMBRES _____		
GÉNERO _____	FORMATO _____	CANAL _____

1. ¿Qué recursos técnicos y humanos crees que se usaron para realizar el capítulo presentado?	
Recursos Técnicos	Recursos Humanos
2. ¿En qué lugares se grabó el capítulo?	
Espacios Interiores	Espacios Exteriores
3. Responde las siguientes preguntas.	
¿Qué personajes viste en el capítulo?	¿Qué función tiene cada uno de ellos?

4. De acuerdo con el capítulo responde:

¿Qué imágenes viste?	
¿Qué textos aparecieron?	
¿Qué voces identificaste?	
¿Qué sonidos escuchaste?	

5. Escribe una frase o expresión del capítulo que te haya gustado y luego responde las preguntas del cuadro.

Frase o expresión	
¿Por qué te gusto?	
¿Cuándo puedes utilizar esa frase o expresión?	

6. Completa la información del cuadro de acuerdo con los niveles vistos en clase.

¿DE QUÉ SE TRATA EL CAPÍTULO?	
LEXICO (Adjetivos)	SINTÁCTICO (Afirmaciones, exclamaciones, etc.)
RETÓRICO (Énfasis)	PRAGMÁTICO (Otros lugares donde se de esa situación)

<p>7. ¿Cuál crees que es la intención de los productores con este capítulo?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>
<p>8. ¿Crees que lo presentado en el capítulo puede ocurrir en la vida real? Sí _____ No _____ ¿Por qué?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>
<p>9. ¿Has vivido situaciones similares a las que viste en el capítulo presentado?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 50px; width: 100%;"></div>
<p>10. Escribe un final diferente para el capítulo visto.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>



***¡BIEN HECHO! ¡LO TUYO ES LA TELE!
¡GRACIAS POR PARTICIPAR!***



Anexo 10. Formato Taller 5

EL DIRECTOR ERES TÚ

Nombres: _____ **Fecha:** _____

Objetivo: Definir las características técnicas del programa de televisión que se grabará y los roles de los participantes.

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

NOMBRE _____		
GÉNERO _____	FORMATO _____	CANAL _____

1. ¿Qué recursos técnicos y humanos necesitaremos para hacer nuestro programa de T.V.?

Recursos Técnicos	Recursos Humanos

2. ¿En qué lugares grabaremos nuestro capítulo?

Espacios Interiores	Espacios Exteriores

3. Responde las siguientes preguntas.

¿Qué personas necesitaremos?	¿Qué función tendrá cada uno de ellos?

4. De acuerdo con el capítulo responde:

¿Qué imágenes usaremos?	
¿Qué textos emplearemos?	
¿Qué voces se usarán?	
¿Qué sonidos podremos necesitar?	

5. Escribe una frase o slogan que emplearemos en nuestro programa.

Frase o expresión	
-------------------	--

6. Completa la información del cuadro de acuerdo con los niveles vistos en clase.

¿DE QUÉ SE TRATARÁ EL CAPÍTULO?	
LEXICO	SINTÁCTICO
RETÓRICO	PRAGMÁTICO

7. ¿Cuál es la intención al realizar este capítulo?

--

8. ¿Qué pruebas se van a diseñar? ¿Qué recursos se necesitarán para la escenografía?

¿Cómo se organizarán los equipos?

¿Qué identificará a los equipos?

9. ¿Cómo se definirá el ganador?

10. ¿Qué se espera de la grabación del capítulo?

ACADÉMICO	TÉCNICO



***¡BIEN HECHO!
¡GRACIAS POR PARTICIPAR!***



Anexo 11. Formato Taller 6

PON A PRUEBA TUS CONOCIMIENTOS

Nombres: _____ **Fecha:** _____

Objetivo: Diseñar un esbozo del capítulo de televisión que se grabará.

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

NOMBRE _____	GÉNERO _____	FORMATO _____
--------------	--------------	---------------

Cabezote	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Presentación	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Prueba 1	Descripción de la Secuencia

	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Prueba 2	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Prueba 3	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Fin de las pruebas - Ganador	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Entrevistas - Comentarios	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)

Extra	Descripción de la Secuencia
	Descripción Técnica (Sonidos, imágenes, etc.)



***¡LISTOS PARA GRABAR!
¡GRACIAS POR PARTICIPAR!***



Anexo 12. Formato Protocolo Talleres

PROTOCOLO DIAGNÓSTICO COMPETENCIA TELEVISIVA OBJETIVO
PROCESOS PREVIOS
RECURSOS
SUGERENCIAS
EL DÍA DE LA ACTIVIDAD
MANEJO DE LA INFORMACIÓN

Anexo 13. Formato Reflexión de los Estudiantes

Nombres: _____ Curso: _____ Fecha: _____

¿Qué les gustó del taller?
¿Qué aprendieron del taller?

Anexo 14. Formato de Observación

Grupo observado: _____ Fecha: _____ Hora Inicio: _____ Fin: _____

Nombre del observador: _____

DESCRIPCIÓN DEL LUGAR	
DESARROLLO CONCEPTUAL	
15'	
30'	
45'	
60'	
75'	
90'	
INTERACCIÓN ESTUDIANTE-DOCENTE	
INTERACCIÓN ENTRE ESTUDIANTES	
COMUNICACIÓN NO VERBAL	
COMENTARIOS	

Firma del Observador: _____