

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROGRAMA ESTRATÉGICO DE TITULACION PARA LOS EGRESADOS DE LA
LICENCIATURA ESCOLARIZADA PLAN 1979, UNIDAD AJUSCO
OPCION: RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

TITULO

**“INFLUENCIA DE LA PROGRAMACIÓN INFANTIL DE LA
TELEVISIÓN EN EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO EN
EL AULA”**

TESINA

PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
SERGIO ARTURO HERNÁNDEZ GOMEZ

DIRECTOR DE TESINA: LIC. ESTEBAN CORTES SOLIS

México, D. F.

Noviembre de 1998

INDICE

I. INSERCIÓN EN EL CAMPO LABORAL.

El niño y sus situaciones de aprendizaje en educación básica primaria.

II. CARACTERISTICAS DEL NINO.

- A. Desarrollo psicomotriz.
- B. Las operaciones concretas.
- C. La representación del universo, causalidad y azar.
- D. Las interacciones sociales y afectivas.
- E. Sentimientos y juicios morales.

III. TIPOS DE APRENDIZAJE.

- A. Aprendizaje significativo.
- B. Aprendizaje por descubrimiento.

IV. VARIABLES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DEL YO.

- A. Algunos aspectos que afectan el desarrollo del yo.
- B. Factores relacionados con la clase social.
- C. Tendencias en edad escolar.
- D. Tendencias evolutivas en la asimilación de valores.

V. INFLUENCIA DE LOS MEDIOS

A. Actitudes.

B. Aptitudes.

C. Comportamientos.

VI. USOS EDUCATIVOS DE LOS MEDIOS (T .V.)

A. Aspectos positivos.

B. Aspectos negativos.

BIBLIOGRAFIA

INSERCIÓN EN EL CAMPO LABORAL

Al egresar de la normal y al tener que firmar contratos, integrarse a la cuestión sindical lo más importante era contestarme la siguiente pregunta ¿a dónde me van a mandar? Era la pregunta que todos nos hacíamos, algunos decían hojala y me manden al lugar que yo pedí, lógico es que todos pedíamos que nos ubicaran cerca de los lugares donde vivíamos; pero cuando nos dieron los nombramientos y nos dijeron que al día siguiente nos tenían que presentar a la escuela donde íbamos a laborar, para conocerla y no andar vagando el mero día, fue así como conocí la escuela donde iba a laborar por primera vez, me di cuenta de que no todas las escuelas eran iguales y que no todas tenían las mismas características, a la escuela que llegue le decían la escuela del basurero y me dije así mismo ¡es aquí donde voy a trabajar! Y efectivamente ahí era donde tenía que trabajar. A partir de ese momento nos dimos cuenta de la labor que íbamos a realizar y tal vez a desmitificar la teoría que habíamos adquirido durante el proceso de formación.

El primer día de trabajo y el estar frente al grupo, me hice la pregunta ¿y ahora que hago? Por otra parte surgieron otras preguntas sobre mi formación en la normal., ¿qué tanto aprendí? Que era lo que podía utilizar de todo aquello que me enseñaron?, ¿Cómo aplicarlo en la problemática que se me planteaba a diario? Etc. Ya sea con padres de familia, con directivos, conmigo misma y con los alumnos. Fue entonces cuando me di cuenta de que la normal había quedado atrás y que tenía que enfrentarme a una gran labor (enseñar a los niños), ¿cómo? Era la pregunta a contestar.

Lo primero que hice fue dominar los contenidos, pararme enfrente al frente del grupo, exponer clase con el apoyo de material didáctico, cuestionar a los alumnos sobre lo expuesto, etc. Duran los primeros años llegue a cometer muchos errores, fue una etapa en la que creo empezó mi verdadera formación como docente, empezando por conocer a mis alumnos, que nuevas maneras de enseñar podía utilizar con determinado grado, preguntando a los compañeros que ya tenían experiencia ¿cómo le habían hecho para

enseñar determinados temas?, ¿Cómo tratar los problemas con los niños?, Etc.. fueron muchas cosas y en base a esto, me pude dar cuenta de que en verdad había maestros buenos, regulares y malos.

Consideraban buenos a aquellos que sacaban buenos alumnos en los concursos de conocimiento de ortografía, escritura, redacción., etc., consideraban regulares a los que más o menos y a los malos a los que definitivamente no daban una, poco a poco me fui dando cuenta de los medios que se valían estas maestros para sacar buenos alumnos, la mayoría de la veces cohesionando los alumnos ya padres de familia para sacar adelante a estos niños; pero se olvidaban del resto del grupo.

Por otra parte me di cuenta que en los seminarios que teníamos cada año antes de iniciar el curso escolar, había que asistir a determinada escuela y trabajar de 8 :00 A. M. a 1:00 P. M. normalmente estos cursos son un vil fracaso debido a que no hay personas especializadas que los impartan, normalmente son cubiertos por maestros de grupo o directivos que desean ampliar su currículum o bien para tratar de quedar bien con los supervisores. Por tal motivo antes de entrar los salones ya hay indisposición para el trabajo ya estando dentro del grupo los maestros y maestras, en ocasiones argumentaban sobre algún tema o contenidos, otros hablaban nada más por hablar, es decir no fundamentan sus exposiciones, en ocasiones comentaban experiencias que les había tocado vivir dentro del salón de clase, pero a partir de ahí generalizaban, esto me daba a entender que los maestros no estaban documentados con respecto a lo que comentaban. Por lo antes expuesto me interese por saber más, conocer más sobre autores. corrientes educativas., políticas educativas, corrientes filosóficas etc. para poder determinar las causas o los por que de determinada teoría o propuesta pedagógica., sabía que esto no me iba a llegar de algún lado sino que había que seguir estudiando y quedarse en el rezago. Fue entonces que me entere de la existencia de la Universidad Pedagógica Nacional y creí que era el lugar adecuado para poder satisfacer las inquietudes que me había planteado y no quedarme en el ámbito de las observaciones y comentarios vagos sin fundamentación teórica.

Ya estando en la UPN me atrajeron mucho las materias de Sociedad Mexicana y Política Educativa, ya que mediante estas materias me pude dar cuenta que el actual estado de las cosas es más que nada el producto de las pugnas por el poder, etc. Otra materia que me causo muchos problemas., pero que a pesar de esto me intereso demasiado fue Metodología de la Investigación, hubo una palabra que nunca había visto, pero que para mi significo mucho (epistemología) el cuestionar de las ciencias, el establecimiento de paradigmas, etc. el determinar las causas por sus efectos tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales, esto formo en mi una nueva manera de ver las cosas y no quedarse nada más en el umbral de las especulaciones sin fundamentación.

Otra materia que me atrajo fue psicología educativa mediante esta materia me pude dar cuenta que la educación no puede ser vista desde un solo enfoque., sino que hay muchas corrientes psicológicas que lo abordan de distintas maneras ya sea cognoscitivita, conductista., la teoría de la Gestalt etc.

Uno de los principales desafíos a los que me he tenido que enfrentar en cuanto a mi trabajo es a tratar de ser mejor, a tratar de superarme día con día ya lo mejor el perfeccionamiento de mi propio método que año con año he ido adaptándole o quitándole cosas que me funcionen o no, también dependiendo de los grupos y los alumnos que en determinado momento me toquen., este reto nunca termina por que así como comienza no tiene fin, debido a que es un proceso continuo; otros desafíos a los que me he enfrentado es al burocratismo excesivo, a la carga administrativa, a la realización de cursos que no tienen sentido ni provecho para los maestros, a la perdida de tiempo, por que en ocasiones se toman acuerdos que nunca se llevan a cabo sólo quedan en el tintero. He participado en ponencias en las que invitan a maestros de base, para que expongan temas específicos; pero al terminar estas te das cuenta te das cuenta que ya todo esta debidamente planeado y organizado, es decir son actos burocráticos en que el único objetivo es el de ampliar, el currículum de maestros allegados a las autoridades superiores sin importar si tienen el perfil académico para poder aportar algo a la base. En sí la función de estos maestros es la de fiscalizar a los maestros de que asistan, cubran su horario de entrada y salida etc.

A supervisores autoritarios que están más preocupados por los procesos administrativos que por los procesos de enseñanza aprendizaje, a los consejos técnicos que tienen que elaborar baterías para los exámenes, no las hacen con apego didáctico. y pedagógico, sólo lo hacen al vapor y por tal motivo los resultados en los alumnos son muy bajos, este es un argumento que sirve de base para etiquetar a los maestros por su labor docente.

Todo esto ha permitido que como maestro de educación primaria pueda asumir nuevos roles de desenvolvimiento dentro del salón de clase como son aspectos que de una u otra manera generan una educación de más calidad (formando hábitos de estudio, revisión diaria de tareas, chequeo de ortografía, trabajo en clase, canalización de alumnos con problemas de aprendizaje, pláticas con los padres de familia para reportar el aprovechamiento de sus hijos, en casa de haber rezago educativo en sus hijos implementar estrategias entre padres de familia y maestros para ayudarlo en la medida de lo posible.

En cuanto a la elaboración de mis exámenes he notado que los niños aprenden mejor las cosas cuando les manejo dibujos tanto en el pizarrón como en los exámenes, creo que es una manera más fácil de asociar los contenidos con lo que se les pregunta en el examen; no sabía dibujar pero tuve que aprender y hasta hoy a mí me ha dado resultado, además que a lo largo de los años he tratado de dominar los contenidos y de poder manejar un lenguaje adecuado a los niños y de ejemplificarlos con situaciones que los niños viven a diario.

Toda esta experiencia que he tenido como maestro de primaria y de la formación como pedagogo me ha permitido poder identificar las distintas necesidades, prioridades, intereses, enfoques de los distintos grados y así determinar los puntos críticos que demanda la sociedad para su atención inmediata como son:

Que a través de la lectura, la escritura y la expresión oral se fomente el uso eficaz y creativo de nuestra lengua, tanto en el salón de clase como en su vida cotidiana.

Desarrollar la capacidad de plantear y resolver problemas y la habilidad para hacer mediciones y cálculos matemáticos.

Promover la educación cívica hacia la conciencia de los derechos y los valores vigentes, para que esto se haga presente y sea factor determinante en las conductas y actitudes tanto en la escuela como en la vida familiar y comunitaria.

Revalorar la enseñanza de la Historia de México y la Geografía para fortalecer la identidad regional y nacional.

Retomar el cuidado del medio ambiente y de la salud, para que los alumnos tomen conciencia de estos aspectos.

Todas estos puntos me han llevado a entender que el proceso educativo es muy complejo y que como pedagogo y docente me ha hecho entender que la problemática educativa en determinado momento se pueden determinar las causas y tratar de cumplir con lo que nos marca el programa o programas de educación básica, que es el de brindar una educación de mayor calidad. El objetivo primordial de la educación básica es el de brindar a los alumnos los conocimientos fundamentales propios de la formación inicial como son: valores, actitudes, la lectura, la escritura., el cálculo, ciertos mecanismos para la solución de problemas etc. Por lo que se pretende en este periodo de formación despertar en los niños la curiosidad, la capacidad de observación, que se interesen por el trabajo intelectual, etc. Todo esto con el fin de que los alumnos tengan los conocimientos mínimos para su propia autorrealización y pueda integrarse de una mejor manera a la sociedad en que se desenvuelve.

En el trabajo diario los maestros nos damos cuenta de la infinidad de problemas a los que tenemos que enfrentamos y que todos son dignos de ser analizados, pero hubo uno que me atrajo fuertemente y más que nada por la frecuencia con que se da dentro de cada una de las aulas, desde preescolar hasta nivel secundaria.

El hecho de observar y oír lo que comentan y hacen los alumnos a raíz de lo que observaron y oyeron en la televisión y que en cierta manera ocasionan problemas de disciplina, falta de atención, incumplimiento en tareas, el llevar juguetes, estampas, platicar en clase, etc., y

todo este tipo de problemas consideramos disminuyen el aprovechamiento escolar; Fue así como nos surgió el interés por analizar este problema, a determinar sus causas y efectos, que tanto había de cierto en cuanto a las deducciones que sacaban los maestros cuando comentábamos algunas de estas son: Parece que a diario tenemos que luchar contra la televisión, contra los vídeo juegos, contra los nintendos, contra los tamagochis, etc., por que crean conductas de agresividad, de identificación con los personajes, perdida de identidad nacional, manifestación de actitudes y aptitudes etc.

Desde nuestro punto de vista no pretendemos desacrilizar en su totalidad a la televisión sino que nos parece conveniente poder manejar su potencialidad educativa, hacer que los alumnos no vean la televisión de manera pasiva sino que lo hagan de manera critica, desde luego que esto no se va a dar de manera fácil habría que comenzar por los maestros, que también se pongan en este mismo plan y puedan enseñan a sus alumnos a ser críticos de la televisión.

LAS OPERACIONES CONCRETAS

Una vez desarrollados los principales esquemas sensoriomotrices y elaborada ya, a partir de uno y medio a dos años, la función semiótica, podría esperarse que ésta última bastara para permitir una interiorización directa y rápida de las acciones en operaciones. La constitución del esquema del objeto permanente y la del "grupo" practico de los desplazamientos prefiguran, en efecto, la reversibilidad y las convenciones operatorias que parecen anunciar la próxima formación. Pero hay que esperar hasta aproximadamente los siete u ocho años para que esa conquista se realice. En este período se trata de comprender las razones de ese retraso si se quiere captar la naturaleza compleja de las operaciones.

En realidad, la misma presencia de ese retraso demuestra la existencia de tres niveles que es necesario distinguir. En el nivel sensomotor conocido como de acción directa sobre lo real y posteriormente el nivel de las operaciones que abarca desde los siete a los ocho años, que afectan igualmente a las transformaciones de lo real, pero por acciones interiorizadas y agrupadas en sistemas coherentes y reversibles (reunir y disociar, etc.). Entre ambos hay un nivel que no es de simple transición porque se habla seguramente en progreso sobre la

acción inmediata; esto está bajo el umbral de la función semiótica la cual permite interiorizar lo real, está señalado ciertamente también por obstáculos serios y nuevos, dado que hacen falta cinco o seis años para pasar de la acción a la operación.

Para designar el período de desarrollo psicológico que se inicia tras la etapa sensoriomotora y se extiende por término medio entre los dos y los siete años. (A veces se considera como una subetapa del periodo de las operaciones concretas). El comienzo de esta etapa está determinado por la aparición de la función semiótica, es decir la capacidad de utilizar un significado diferenciado en lugar de un significado cuyas manifestaciones son la imitación diferida, el juego simbólico. el dibujo., las imágenes mentales y el lenguaje. El sujeto tiene que reconstruir en el plano verbal y representativo sus adquisiciones sensorio motoras.

En esta etapa el niño forma nociones sobre la identidad de los objetos cuando experimentan transformaciones, así como sobre las relaciones funcionales entre fenómenos. Otro aspecto importante de esta etapa va a ser el egocentrismo, muy característico de esta etapa, el cual da lugar a los rasgos con los que el niño se representa al mundo: el realismo (tomar la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta): el animismo (atribuir intención y conciencia a los objetos inanimados); el artificialismo (la naturaleza gira alrededor del hombre y está fabricada por él).

El juego simbólico (muñecas, papás y mamás, médicos, etc.) constituye una actividad particularmente importante de esta etapa, por medio de la cual el niño controla simbólicamente los conflictos que se producen en la realidad. Esta etapa termina con la formación de las operaciones concretas.

1. -Con la aparición de las operaciones concretas se ponen de manifiesto las nociones de conservación, la primera noción de conservación que alcanza el niño en el desarrollo de su pensamiento es la de la conservación de la sustancia.

Una situación para la exploración de esta noción es cuando se presenta al niño una bola de plastilina, se le pide que haga otra exactamente igual y se le invita a corroborar si son idénticas.

A continuación se procede a modelar una de las bolas hasta convertirla en forma de salchicha, entonces se pregunta al niño si hay la misma cantidad de plastilina que había antes. Las respuestas que los niños dan podemos agruparlas de la siguiente manera:

1.- Los sujetos no han adquirido la conservación y aseguran que la cantidad se ha modificado.

2.- Los sujetos tienen dudas y en algunos casos admiten la conservación pero en otros son sensibles a sugerencias opuestas.

3. -Los sujetos consideran la conservación como necesaria y son capaces de justificarla. Los argumentos utilizados para justificar la conservación de la cantidad pueden ser de tres tipos:

a).- Señalan que hay la misma cantidad, porque se puede volver a la forma inicial. Estos utilizan la reversibilidad;

b).- Se basan en la compensación de las dimensiones, señalando que la salchicha es más larga pero más delgada. por lo cual se trata de la misma cantidad., y

c).- Utilizan argumentos que tienen su base en la identidad.

Estos señalan que hay la misma cantidad, porque es la misma plastilina y lo único que han hecho ha sido modificar la forma.

Ahora bien, es importante señalar que aunque el niño haya adquirido esa primera conservación de la cantidad de la materia, si le preguntamos por el peso o por el volumen., volverá a tener las mismas dificultades y tardará varios años en aceptar la conservación; Piaget nos marca las edades en las cuales se adquieren esas nociones, la de la conservación de los siete-ocho años, la noción del peso de los nueve-diez años y del volumen de los once-doce años (medido por el agua desalojada a la inmersión del objeto): ya se trate de la conservación de las longitudes (una línea recta comparada con otra igual, partida después; o dos varillas congruentes., una de las cuales es desviada con respecto a la otra), de superficies o de volúmenes (por desplazarse sus elementos), de conservación de los conjuntos después del cambio de disposiciones espaciales, etc., se hayan siempre, en los niveles preoperatorios, reacciones centradas, a la vez, en las configuraciones perceptivas o imaginarias, seguidas en los niveles operatorios de reacciones fundadas en la identidad y la reversibilidad por inversión o por reciprocidad.

2. -Las operaciones de que se trata en este género de problemas pueden llamarse concretas en el sentido de que afectan directamente a los objetos y aún no a hipótesis enunciadas verbalmente, como en el caso de las operaciones proporcionadas; las operaciones concretas forman., pues, la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de "grupo", coordinante de las dos formas posibles de reversibilidad. Ciertamente es que, pese a todo, esas operaciones nacientes se coordinan ya en estructuras de conjunto, pero son pobres y proceden aún progresivamente a falta de combinaciones generalizadas.

En la escuela primaria la enseñanza de las matemáticas basada en la solución de problemas está fundamentada en la idea de que los niños tienen" además de los conocimientos aprendidos en la escuela., conocimientos adquiridos en la calle, en la casa, en los juegos, es decir lo que va aprendiendo en su vida cotidiana y que les permite solucionar problemas de distinto índole., por eso cuando el maestro les plantea problemas a los alumnos, estos utilizan los conocimientos que han adquirido con anterioridad y de manera gradual; es decir van de lo más simple a lo más complejo provocando así la construcción de nuevos conocimientos, por lo que se supone el maestro debe pedir a los alumnos resuelvan sus

problemas utilizando sus propias estrategias y recursos sin imponerle restricciones ni indicarles caminos precisos.

3. -Un buen ejemplo de ese proceso constructivo es el de la seriación., que consiste en ordenar los elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes, si bien es cierto que las cosas pueden agruparse de acuerdo con sus semejanzas, también lo es que se pueden ordenar conforme a sus diferencias. Por ejemplo, los objetos de diferente tamaño pueden ordenarse en sentido creciente.

Al principio, los sujetos no son capaces de realizar la serie completa., sino que se limitan a ordenar dos o tres elementos, poniendo un sujeto grande y otro pequeño y luego volviendo a empezar con otro par. En un segundo momento ya son capaces de realizar la serie completa.,pero lo hacen por ensayo y error. Finalmente, los sujetos realizan la serie sistemáticamente: toman el objeto más pequeño, luego el más pequeño de los que quedan, y así sucesivamente hasta terminar con todos. Si les dieran un nuevo objeto lo colocarían en el lugar adecuado sin ningún problema.

De esta sedición operatoria, adquirida hacia los siete años, se derivan correspondencias seriales (hacer que se correspondan monigotes de tallas diferentes, bastones igualmente distintos y mochilas análogamente susceptibles de seriar) o seriación de dos dimensiones (disponer de una tabla de doble entrada hojas de árbol que difieran a la vez por su tamaño y por su color más o menos intenso). Esos sistemas se adquieren también a los siete o los ocho años.

4. -La clasificación constituye, asimismo, un agrupamiento fundamental, cuyas raíces pueden buscarse en las asimilaciones propias de los esquemas senso motores. Las clasificaciones suponen construir clases o conjuntos con las cosas que son semejantes, estableciendo relaciones de inclusión de unas clases en otras y de pertenencia de los elementos hacia cada clase. El manejo de la jerarquía de clases implica la construcción de diferentes aspectos lógicos que los alumnos van elaborando a lo largo de su desarrollo, y que les permite, además, resolver otro tipo de problemas. Durante el desarrollo de la

operación de clasificación se pueden distinguir tres niveles en las respuestas que los sujetos manifiestan. En el primer nivel, los sujetos hacen lo que se denomina colecciones figúrales: es decir, que realizan clasificaciones siguiendo criterios variados. Por ejemplo, colocan círculos y rectángulos unos a continuación de otros e indican que se trata de un camión. Acomodan unas figuras junto a otras en forma de círculo y pueden incluso llegar a formar figuras de trenes, muñecos, etc. utilizando el material.

El segundo nivel se caracteriza por la capacidad para formar colecciones con los objetos según sus semejanzas. Separan, por un lado, los cuadrados; por otro, los triángulos, por otro, los círculos, pudiendo incluso subdividir los conjuntos en cuadrados chicos y cuadrados grandes. Sin embargo, aunque el sujeto consiga lo anterior, todavía no podemos hablar de clases propiamente dichas, sino de colecciones no figúrales, debido a que la conducta del sujeto manifiesta ciertas limitaciones (por ejemplo, no logra cambiar de criterio de clasificación una vez que realiza la primera de ellas).

En el tercer nivel, los sujetos logran construir clasificaciones, ya que pueden cambiar de criterio para éstas y realizar clasificaciones ascendentes y descendentes. Este nivel es propiamente operatorio, ya que supone la coordinación estricta entre comprensión y extensión de clase y el dominio de las estructuras jerárquicas de la clasificación y, por tanto, el de la relación de inclusión. Ocurre aproximadamente hacia los ocho años. A esta edad los niños se encuentran en el tercer grado de educación primaria en el cual se lleva a cabo un cambio total en las estructuras de enseñanza, ya que los alumnos sienten el cambio de venir trabajando con cuadrícula, de hacer dibujos, pequeñas sumas, etc.

En tercero los alumnos entran a conocimientos más complejos por ejemplo: de primero a segundo normalmente se manejan cantidades hasta cien, en tercero se manejan cantidades hasta millares en sumas, restas y multiplicaciones.

5.- La construcción de los números enteros se efectúa, en el niño, en estrecha ligazón con la de seriaciones y de las inclusiones de clase. No ha de creerse, en efecto, que un niño posee el número por el mero hecho de que haya aprendido a contar verbalmente: la evaluación

numérica para él, esta unida, en realidad desde mucho tiempo, a la disposición espacial de los elementos, y en analogía estrecha con las colecciones figurativas. La noción de número revela que su adquisición va más allá del aprendizaje de los nombres, del conteo y de la representación de los signos. Se ha puesto de manifiesto (Piaget y Szeminska, 1941) que el concepto de número está estrechamente relacionado con las operaciones lógicas de clasificación y seriación.

Para que el niño construya el Concepto de número deberá concebir que: a) cada número constituye la clase de todos los conjuntos con los cuales se puede establecer una correspondencia biunívoca (el número cinco es coordinable con todos los conjuntos que tienen cinco elementos), y b) está incluido en los números mayores a él, e incluye a los números menores que él (el cinco está incluido en el seis, en el siete, etc., pero a la vez incluye al cuatro, al tres, al dos y al uno).

Además., la noción de número implica una seriación que corresponde al número ordinal y que hace posible distinguir unos números de otros y disponer un procedimiento generativo para la producción infinita de números. Así, para Piaget, el número constituye una síntesis nueva de las operaciones de clasificación y de seriación.

Todo lo que anteriormente hemos planteado son las operaciones y nociones que aparecen durante el período de las operaciones concretas.

A lo largo de la resolución de las tareas que hemos analizado antes, hemos observado cómo los niños van realizando progresos en la creación de modelos de organización del mundo para mejorar su comprensión de este. En la etapa de las operaciones concretas, las acciones interioradas desde de la etapa preoperatoria empiezan a coordinarse entre ellas. Esto propicia que los niños vayan descubriendo que las acciones se pueden combinar entre sí y que la aplicación de dos acciones sucesivas da lugar a otra acción; que existen acciones que invierten el resultado obtenido, y que son acciones inversas o recíprocas, y que hay acciones que no cambian el resultado, que se pueden considerar como nulas. Todo lo anterior nos remite al concepto de operaciones que Piaget ha utilizado para denominar a

este tipo de acciones. Las operaciones son acciones interiorizadas, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto.

6.- Es notable que el desarrollo de las intuiciones preoperatorias y luego las operaciones espaciales en el niño esté más próximo a la construcción teórica: las estructuras topológicas de participación de orden (proximidades, separaciones, envolvimientos, apertura y cierre, coordinación de las aproximaciones en orden lineal luego bi o tridimensional, etc.) preceden muy netamente a las otras, y de esas estructuras de base proceden, simultánea y paralelamente, las estructuras proyectivas (desplazamientos, medida, coordenadas o sistemas de referencia, como generalización de la medida en dos o en tres dimensiones).

El espacio percibido por los niños en sus primeros años de vida, está limitado únicamente a lo concreto, no es sino el período de las operaciones concretas en la que el alumno permite la formación de espacios abstractos a partir de lo concreto, y la del espacio concebido que ya se da en el período de las operaciones formales en la cual el sujeto puede concebir el espacio abstracto sin ninguna vinculación a lo concreto. Durante el período de las operaciones concretas se da paso a la acción de la operación, con lo que el proceso de objetivación cognitiva ya iniciado se hace al mismo tiempo social y moral. Las operaciones espacio-temporales se aplican a objetos continuos y se basan en aproximaciones y separaciones, pasando de las estructuras topológicas a las proyectivas ya la métrica euclidiana., ya relacionar espacio y velocidad para constituir el tiempo como relación objetiva.

7. -Recordemos finalmente, las operaciones que intervienen en la estructuración de las velocidades y del tiempo. En relación con la primacía inicial de las estructuras topológicas y ordinales. la noción de velocidad no se inicia bajo su forma métrica ($v=e/t$). que sólo se alcanza hacia los diez-once años, sino en forma ordinal: un móvil es más rápido que otro si le rebasa., es decir, si estaba detrás de él en un momento anterior y luego esta está delante en un momento ulterior. A un nivel preoperatorio el niño no contempla el rebasamiento, la velocidad, el alcance sólo contempla los puntos de llegada. Ya en el período preoperatorio el niño puede contemplar los rebasamientos anticipados tanto como los comprobados; tras

lo cual llega a darse cuenta de la magnitud creciente o decreciente de los intervalos y acaba por poner en relación las duraciones y los espacios recorridos.

En cuanto a la noción de tiempo, se basa, en su forma acabada sobre tres clases de operaciones:

1) una seriación de los acontecimientos constitutiva del orden de sucesión temporal; 2) un ajuste de los intervalos entre los acontecimientos puntuales, fuente de duración; 3) una métrica temporal (ya actuante en el sistema de las unidades musicales, mucho antes de toda elaboración científica), isomorfa de la métrica espacial. Solamente que la estructuración ordinal de las velocidades es independiente de la duración (pero, naturalmente no del orden temporal), la duración, como, por lo demás, la simultaneidad, depende de las velocidades. El niño comienza a juzgar la duración según su contenido únicamente, olvidando la velocidad así estimará que un móvil ha caminado más tiempo si ha llegado más lejos.

LA REPRESENTACION DEL UNIVERSO, CAUSALIDAD y AZAR

En relación con el núcleo operatorio del pensamiento, se despliega un gran número de actividades estructuradas en diversos grados según lleguen con mayor o menor facilidad a asimilar lo real. La causalidad y el azar son los dos polos esenciales entre las que se distribuyen.

Desde alrededor de los tres años el niño se plantea, y plantea a quienes le rodean. una serie de preguntas las que las más notables son los "por qué". Entonces es posible estudiar la manera en que un problema se suscita indica a qué índole de respuestas o de soluciones se espera recibir el sujeto. Es, naturalmente, indicado, por los demás, repetir las mismas preguntas o formular otras análogas como temas de interrogación con otros niños.

A tal respecto, se impone una primera comprobación general: los "por qué" atestiguan una precausalidad intermedia entre la causa eficiente y la causa final: y tienden, sobre todo., a encontrar una razón, desde esos dos puntos de vista, para los fenómenos que para nosotros

son fortuitos, pero que para el niño provocan entonces mucho más la necesidad de una explicación finalista.

Un buen ejemplo de esta causalidad operatoria es el del atomismo infantil, derivado de las operaciones aditivas y de la conservación que de ellas emana. A propósito de experiencias de conservación, preguntamos, hace tiempo, a los niños de cinco a doce años lo que pasa después de la disolución de un terrón de azúcar en un vaso de agua. Hasta los siete años, aproximadamente, el azúcar disuelto desaparece y su gusto se irá como un simple olor; a los siete u ocho años, su sustancia se conserva pero no su peso ni su volumen; desde los nueve-diez años, se añade a ello la conservación del peso, y desde los once-doce la del volumen (reconocible por el hecho de que el nivel del agua, que sube un poco al sumergirse los terrones, no vuelve a su nivel inicial después de la disolución). Este es un buen ejemplo de explicación causal por proyección en lo real de una composición operatoria.

Pero el obstáculo para esas formas operatorias de causalidad es que la real resiste a la deducción y extraña siempre una parte mayor o menor de aleatorio. Ahora bien: el interés de las reacciones del niño ante lo aleatorio es que no capta la noción de azar o de mezcla irreversible mientras no se haya en posesión de operaciones reversibles para que le sirvan de referencia mientras que, una vez construidas éstas, comprende lo irreversible, como, resistencia ala deductibilidad operatoria.

Señalemos aún que si el azar no es concebido enseguida más que a título negativo como obstáculo para la deductibilidad el niño llega pronto a asimilar lo aleatorio a la operación, comprendiendo que, si los casos individuales permanecen imprevisibles, los conjuntos dan lugar a una previsibilidad: la noción de probabilidad se construye entonces poco apoco, en tanto que es relación entre los casos favorables y los casos posibles.

LAS INTERACCIONES SOCIALES y AFECTIVAS

Naturalmente, la evolución afectiva y social del niño obedece a las leyes de ese mismo proceso general, ya que los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son,

en realidad, indisociables; como hemos visto la afectividad constituye la energética de las conductas cuyas estructuras corresponden a las funciones cognoscitivas, y si la energética no explica la estructuración., ni a la inversa, ninguna de las dos podría funcionar sin la otra.

1.- Evolución resulta de una serie de novedades, cuyo apogeo principio alrededor de los tres años con lo que CH. BUHLER ha denominado "crisis de oposición.", y se señala por una necesidad de afirmación y de independencia., así como por toda clase de rivalidades, de tipo edipiano o de manera general respecto a los mayores; y todo eso se traduce incesantemente en elaboraciones de juego simbólico en sus aspectos afectivos tanto como en las conductas afectivas y no lúdicas. Pero si esa "toma de conciencia" de sí mismo, que constituye una valoración mucho más aún que un descubrimiento introspectivo, lleva al niño a oponerse a la persona del prójimo, le lleva también ya que se trata esencialmente de valoraciones a conquistar su afecto y su estima.

2. -El problema existe un proceso de socialización, que es progresivo y no regresivo, de tal modo que a pesar de las apariencias, la individualidad, tendente a la autonomía en el niño de siete años o más socializada que el yo en interdependencia de la primera infancia; y que pese a las apariencias, esas interdependencias sociales iniciales de dos a siete años atestiguan., en realidad, un mínimo de socialización por estar insuficientemente estructuradas (la estructura interna de las relaciones es aquí mucho más importante que la fenomenología global a la que se asocia).

3.- La socialización el método más seguro consiste, pues, dado que todos aceptan el carácter indisociable y paralelo de los desarrollos cognoscitivos y afectivo o social, en utilizar como hilo conductor el resultado de las investigaciones acerca de las actitudes intelectuales propias del nivel preoperatorio. La precausalidad constituye a este respecto un ejemplo notable de situación en la cual el sujeto tiene la convicción de alcanzar los mecanismos anteriores y objetivos de la realidad, mientras que, desde el punto de vista del observador, esta claro que se limita a asumirlos a cierto número de caracteres subjetivos de la acción propia.

Es, pues, evidente que al nivel de las operaciones concretas se constituyen nuevas relaciones interindividuales, de naturaleza cooperativa; y no hay ninguna razón para que se limite a los cambios cognoscitivos, puesto que los aspectos cognoscitivos y afectivos de la conducta son indisociables. Sólo mediante un largo ejercicio llega el niño (al nivel operatorio) a hablar, no ya para sí, sino con la perspectiva de otro. En crítica de lenguaje egocéntrico, R. ZAZZO concluye que, en tales situaciones, el niño no habla "para sí", sino "según él", es decir, en función, tanto de sus limitaciones como de sus posibilidades

SENTIMIENTOS y JUICIOS MORALES

Uno de los resultados esenciales de las relaciones afectivas entre el niño y sus padres a los adultos que hagan sus veces es engendrar sentimientos morales específicos de obligación de conciencia. J.M.BALDWIN. Atribuía a la imitación la formación del yo mismo (ya que la imitación es necesaria, ante todo para proporcionar una imagen completa del propio cuerpo, y luego una comparación de las reacciones generales de los otros y del yo), a demostrado que, a partir de cierta frontera, que se dibuja tanto con ocasión de conflictos de voluntad como a causa de los poderes generales superiores del adulto, el yo de los padres no puede ser imitado inmediatamente, y se convierte entonces en un "yo ideal", fuente de modelos constrictivos y, por consiguiente de conciencia moral.

1.- Génesis del deber. P .Bovet. ha proporcionado un análisis más detallado y exacto de este proceso. Según el, la formación del sentimiento de obligación esta subordinada a dos condiciones, necesarias una y otra y suficientes ambas: 1) la intervención de consignas dadas desde el exterior, es decir, ordenes de cumplimiento indeterminado (no mentir, etc). y 2) la aceptación de esas consignas, que supone la existencia de un sentimiento sui generis de quien recibe la consigna por quién la da (porque el niño no acepta consignas de cualquiera, como de un muchacho mayor o de una persona indiferente).

Pero el respeto descrito por Bovet sólo constituye una de las dos formas posibles de respeto. La llamaremos "unilateral", ya que una a una inferior con un superior considerado como tal; y la distinguiremos del "respeto mutuo", fundado en la reciprocidad en la

estimación.

Ese respeto unilateral, si bien es la fuente del sentimiento del deber, engendra en el niño una moral de obediencia caracterizada esencialmente por una heteronimia, que se atenuará luego para dejar paso, parcialmente al menos, a la autonomía propia del respeto mutuo.

2.- La heteronimia. Esa heteronimia se traduce en cierto número de reacciones afectivas y en ciertas estructuras notables, propias del juicio moral antes de los siete-ocho años. Desde el punto de vista afectivo, hay que señalar, ante todo que el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da: en su ausencia, la ley pierde su acción o su violación sólo va unida a un malestar momentáneo. Los componentes del respeto se disocian y esa disociación desemboca en mezclas de afecto y de hostilidad, de simpatía y de agresividad, de celos, etc. Es probable que los sentimientos de culpabilidad, que hacen a veces estragos durante la infancia, e incluso mucho después aún están ligados. Al menos en sus formas casi neuróticas, a esas ambivalencias, más que a la simple acción de las consignas y del respeto inicial.

3.- El realismo moral desde el punto de vista del juicio moral, la heteronimia conduce a una estructura bastante sistemática, preoperatoria desde doble punto de vista de los mecanismos cognoscitivos relacionales y de los procesos de socialización: el realismo moral, según el cual, las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente del contexto de las intenciones y de las relaciones.

En el terreno de la valuación de las responsabilidades, el realismo moral lleva a esa forma, bien conocida en la historia del derecho y de la moral, que se llama responsabilidad objetiva: el acto es valorado en función de su grado de conformidad material con la ley, y no en función de las intenciones aviesas de violar la ley o buena intención que, involuntariamente, se halle en conflicto con la ley. En el terreno de la mentira por ejemplo, el niño recibe, frecuentemente, la consigna de veracidad, mucho antes de comprender el

valor social de ésta por taita de suficiente socialización; y antes, a veces, de poder distinguir el engaño intencionado de las deformaciones de lo real debidas al juego simbólico o el simple deseo. Ejemplo, una mentira real (contar en casa que le han puesto una buena nota en la escuela cuando no le han preguntado). Esta mentira no es maligna porque sucede a menudo que se obtengan buenas notas y, sobre todo que su mamá lo ha creído.

4. -La autonomía. Con los progresos de la cooperación social entre los niños y los progresos operatorios correlativos, el niño llega a relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo y que llevan a cierta autonomía sin que haya, naturalmente, de exagerarse la parte de esos factores con relación a la acción continuada de los precedentes. Hay que señalar , no obstante, dos hechos importantes.

El primero en los juegos con reglas los niños menores de siete años que reciben estas reglas ya establecidas de los mayores (por un mecanismo derivado del respeto unilateral) las consideran como "sagradas", en tangibles y de origen trascendente (los padres, los señores del gobierno, el buen dios, etc).

El segundo, un producto esencial del respeto mutuo y de la reciprocidad es el sentimiento de la justicias, frecuentemente adquirido a expensas de los padres (con ocasión en una injusticia involuntaria, etc). Ya que a los siete-ocho años, y después cada vez más, la justicia se impone sobre la misma obediencia y se convierte en una norma central equivalente en el terreno afectivo a lo que son las normas de coherencia en el terreno de las operaciones cognoscitivas (a tal punto que en el nivel de la cooperación y del respeto mutuo existe un paralelismo sorprendente entre esas operaciones y la estructuración de los valores morales).

TIPOS DE APRENDIZAJE

Gran parte de la confusión prevaleciente acerca de la naturaleza del aprendizaje refleja el hecho de que durante largo tiempo los psicólogos, con pocas excepciones, han tendido a incluir muchos tipos o forma de aprendizaje cualitativamente distintos diferentes en un solo

modelo explicativo. Se ha supuesto que "la naturaleza del cambio al que se llama aprendizaje debe ser en algún sentido fundamental siempre el mismo, independientemente de lo que se esté aprendiendo " (Ausubel 220: 1984); pero:

"A pesar del hincapié prevaleciente en las semejanzas fundamentales de proceso que corresponden a varias situaciones de aprendizaje, los investigadores de éste han reconocido siempre ciertos "tipos" de aprendizaje. Hay " aprendizaje por ensayo y error ", "aprendizaje de discriminación ", "aprendizaje de pares asociados", "aprendizaje de conceptos", "aprendizaje de respuestas condicionadas", y así por el estilo.

"Pero estas variedades de aprendizaje han tendido a identificarse con ciertas clases de situaciones de estímulo generadas por equipos o materiales determinados, como el aparato de presionar la palanca, o el tambor de memoria en el caso de las sílabas verbales., o el laberinto con puntos de elección. La tendencia no ha sido la de distinguir estos tipos de aprendizaje en función de la clase de cambio de capacidad que implican ".

En éstas condiciones, desde el punto de vista del desarrollo del aprendizaje escolar, ningún interés teórico es más esencial ni urgente en el estado actual de nuestro conocimiento, que la necesidad de distinguir con toda claridad las principales clases de aprendizaje (por repetición y significativo, de formación de conceptos, y verbal y no verbal de solución de problemas) que pueden tener lugar en el salón de clase (Ausubel, 1961a). La manera más importantes de diferenciar los tipos de aprendizaje de salón de clase consiste en formular dos distinciones de proceso, definitivas que los seccionen a todos ellos; la primera distinción es la de aprendizaje por recepción y por descubrimiento y la otra entre aprendizajes mecánico o por repetición y significativo. La primera es importante porque la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, lo mismo dentro que fuera de la escuela., no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas. Y como la mayoría del material de aprendizaje se le presenta de manera verbal, concierne igualmente apreciar que el aprendizaje por recepción verbal no es inevitablemente de carácter mecánico y que puede ser significativo, sin experiencias previas, no verbal o de solución de problemas.

EL APRENDIZAJE POR RECEPCION COMPARARDO CON EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO.

En el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo), el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material (una lista de sílabas sin sentido o de adjetivos apareados; un poema o un teorema de geometría) que se presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura. En el aprendizaje por recepción significativo la tarea significativa potencialmente, o material es aprehendida o hecha significativa durante el proceso de internalización. En el aprendizaje por recepción y repetición., la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización.

El riesgo esencial del aprendizaje por descubrimiento., sea de formación de conceptos o de solucionar problemas por repetición, es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. En otras palabras, la tarea distintiva previa consiste en descubrir algo: cuál cual de los dos callejones de un laberinto lleva a la meta, la naturaleza precisa de la relación entre dos variables, los atributos comunes de cierto número de casos distintos y así consecutivamente. En primera fase del aprendizaje por descubrimiento hay un proceso muy diferente del aprendizaje por repetición. El alumno debe arreglar de nuevo la información, integrarla con la estructura cognoscitiva preexistente, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o descubra la relación de medios a fines que hacía falta. Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento el contenido descubierto se hace significativo, en gran parte. de la misma manera que el contenido presentado se hace significativo en el aprendizaje por recepción.

Es evidente, pues, que los aprendizajes por recepción y por descubrimiento son dos clases muy diferentes de procesos y que, como se verá después, la enseñanza de salón de clase esta organizada principalmente conforme al aprendizaje por recepción. En la sección siguiente se indicará que el aprendizaje por recepción verbal no es forzosamente de índole repetitiva, que abunda. el material ideativo (conceptos, generalizaciones) susceptibles de ser internalizado y retenido significativamente su experiencia previa en solución de problemas, y que en ninguna etapa del desarrollo tiene el alumno que descubrir independientemente los principios para ser capaz de entenderlos y usarlos con sentido.

Es importante observar en este punto que los aprendizajes por recepción y por descubrimiento difieren en lo tocante a sus principales funciones en el desarrollo y el desempeño intelectuales (Ausubel, 1961 a). En su mayoría, los grandes volúmenes de material de estudio se adquieren en virtud del aprendizaje por recepción, mientras que los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento pero es obvio que ambas funciones coinciden en parte: el conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción se usa también para resolver problemas de la vida diaria y el aprendizaje por descubrimiento se emplea comúnmente en el salón de clase para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y para poner a prueba la comprensión.

En situaciones de laboratorio, el aprendizaje por descubrimiento ayuda a penetrar en el método científico y conduce también al redescubrimiento planeado de proposiciones conocidas; y cuando lo emplean personas dotadas puede generar conocimientos nuevos e importantes; sin embargo, en la situación común de salón de clase el descubrimiento de proposiciones originadas gracias a la actividad de resolver problemas no es rasgo conspicuo de la adquisición de conceptos o información nuevos. En lo que concierne a la educación formal del individuo, el agente educativo transmite con largueza conceptos, clasificaciones y proposiciones ya hechos. En cualquier caso, los métodos de descubrimiento en la enseñanza difícilmente constituirán medios primarios y eficaces de transmitir el contenido de una disciplina académica.

Claro está que puede argumentarse muy justificadamente que la escuela se interesa también

por el desarrollo de la capacidad del estudiante para emplear conocimientos adquiridos en la solución de problemas particulares; esto es, por su habilidad para pensar sistemáticamente, con independencia y de manera crítica en varios campos de investigación; pero esta función de la escuela, pese a que constituye un objetivo legítimo de la educación, es menos primordial que su función relacionada de transmitir conocimientos en razón de la cantidad de tiempo que puede adjudicársele razonablemente, en razón también de los objetivos de la educación dentro de una sociedad democrática y, de la misma manera de lo que racionalmente puede esperarse de la mayoría de los estudiantes. En lo que concierne al aprendizaje en salón de clase ya otros tipos semejantes es evidente que el aprendizaje significativo es más importante con respecto al aprendizaje por repetición, de la misma manera que éste lo es con respecto al aprendizaje por descubrimiento. Lo mismo dentro que fuera del salón de clase, el aprendizaje verbal significativo constituye el medio principal de , adquirir grandes cuerpos de conocimientos. El aprendizaje por repetición las listad de sílabas sin sentido o de adjetivos asociados arbitrariamente, podrá ser característico de muchos estudios efectuados en el laboratorio de psicología, pero representativo de muy pocas tareas reales o justificadas dentro del salón de clase moderno. En realidad, es difícil encontrar testimonios que apoyen la afirmación de, B. J. Underwood de que “gran parte del trabajo educativo se consagra a que cobren significado unidades verbales relativamente desprovistas de éste” (Underwood, 1959, Pág.,11).

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Como ya vimos, la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son realizadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que, aprende es potencialmente significativo para él

especialmente relacionada con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra (Ausubel, 1961 a). Así pues, independientemente de cuanto significado potencial sea inherente a la proposición especial, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente (como una serie de palabras relacionadas caprichosamente), tanto el proceso de aprendizaje como resultados del mismo serán mecánico y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativo que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no es lo potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva.

Por consiguiente, para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término (a ideas correspondientes pertinentes que algunos seres humanos podrían aprender en circunstancias apropiadas).

Es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista e la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Es obvio, por tanto, que en lo concerniente a los resultados del aprendizaje significativo de salón de clase, la disponibilidad y otras propiedades importantes de contenidos pertinentes en las estructuras de alumnos diferentes constituyen las variables y determinantes decisivos de la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no solo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el CI, la ocupación y pertinencia a una clase social y cultural determinada.

TIPOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El tipo básico de aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase, es el aprendizaje de representaciones, que consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de los que estos representan. Después de todo, las palabras solas son símbolos convencionales o compartidos socialmente, cada uno de los cuales representa un objeto, acontecimiento, situación o concepto unitarios u otro símbolo de los dominios físico, social e ideativo, pero para cualquier lego lo que un símbolo

significa, o representa, es primero algo completamente desconocido para él: algo que tiene que aprender.

Al proceso mediante el cual aprende esto se le llama aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a representar para él los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquéllas (sus referentes); esto es, las palabras nuevas vienen a significar para él las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognoscitivo de éstos.

Por ejemplo, cuando un niño está aprendiendo el significado de la palabra "perro" se le indica que el sonido de la palabra (que es potencialmente significativo por cuanto no significa nada todavía para él) representa, o es equivalente, al objeto-perro en particular que esté percibiendo en ese momento y, por consiguiente, que significa la misma cosa (una imagen de este (objeto-perro), que el objeto. El niño, relaciona activamente de modo relativamente no arbitrario sino sustantivo esta proposición de equivalencia representativa con el contenido pertinente de su estructura cognoscitiva. Así pues, consumado el aprendizaje significativo, la palabra "perro" es capaz de producir confiablemente un contenido cognoscitivo diferenciado (una imagen compuesta de todos los perros habidos en su experiencia) que equivale aproximadamente al producido por objeto-perro específicos.

EL APRENDIZAJE DE REPRESENTACIONES y EL APRENDIZAJE DE PROPOSICIONES

El primero se ocupa de los significados de símbolos o palabras unitarios, y el último, de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones. En el primer caso (por ejemplo, nombrar, clasificar y definir), aprender los de palabras aisladas, denota aprender lo que éstas representan o, en realidad, aprender proposiciones específicas de equivalencia representativa.

Denota aprender que los símbolos específicos representan o son de significado equivalente al de referente específicos. En el segundo caso, el del aprendizaje de proposiciones verdadero, la tarea de aprendizaje significativo no consiste en hacerse de la que representan

las palabras, sino más bien captar el significado de nuevas ideas expresadas en forma de proposiciones. O sea que el aprendizaje de proposiciones el objeto no estriba en aprender proposiciones de equivalencia representativa, sino el significado de proposiciones verbales que expresan ideas diferentes a la de equivalencia representativa.

En el verdadero aprendizaje de proposiciones verbales uno aprende naturalmente., el significado de una nueva idea compuesta en el sentido de que: a) se genera la proposición combinando o relacionando unas con otras muchas palabras individuales, cada una de las cuales representa un referente unitario, y b) las palabras individuales se combinan de tal manera (generalmente en forma de oración) que la idea resultante es más que la suma de significados de las palabras componentes. Es obvio que antes que uno pueda aprender los significados de proposiciones verbales debe conocer primero los significados de sus términos componentes, o lo que éstos representen. Así el aprendizaje de representaciones es básico, o condición necesaria para el verdadero aprendizaje de proposiciones cuando éstas se expresan verbalmente.

El tercer tipo de aprendizaje significativo que es preeminente en la adquisición de la materia de estudio es el aprendizaje de conceptos. Los conceptos con (ideas genéricas unitarias o categoriales) se representan también con símbolos aislados de la misma manera que los referentes unitarios. Lo cierto es que, salvo en los alumnos muy jóvenes, las palabras individuales que se combinan generalmente para formar frases o proposiciones representan en realidad conceptos en lugar de objetos o acontecimientos, y de ahí que en el aprendizaje de proposiciones haya que aprender el significado de una idea compuesta generada por la formación de una oración con palabras aisladas, cada una de las cuales representa un concepto.

VOCABULARIO O APRENDIZAJE DE REPRESENTACIONES

Ya indicamos que en el aprendizaje del significado de palabras aisladas, o de lo que éstas representan aisladamente, hay aprendizaje significativo de proposiciones específicas de equivalencia representativa: aprender que las palabras representan y, en consecuencia, significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes. Se señaló también que a resultas de tal aprendizaje, las palabras vienen a producir casi el mismo contenido cognoscitivo diferenciado que sus referentes. Nuestra tarea, en este punto, consiste en relacionar más explícitamente este tipo particular de aprendizaje significativo, en especial el de representaciones, con el paradigma expuesto anterior acerca de la naturaleza del significado mismo, en otras palabras, ¿cómo adquieren los humanos su vocabulario?

¿Cómo aprenden realmente lo que significan las palabras aisladas y como ejemplifican este aprendizaje el de índole significativa en general?

Para empezar, está el asunto de la dotación genética, sin la cual no sería suficiente ninguna cantidad de experiencia adecuada. A diferencia de otras especies, los seres humanos están determinadas genéticamente potencialmente para el aprendizaje de representaciones.

Establecida firmemente esta idea o discernimiento en su estructura cognoscitiva, quedan sentadas las bases para todo el aprendizaje de representaciones venidero. En adelante, cuando se le presenta una nueva proposición específica de equivalencia representativa (que "perro" equivale como representación, a diferentes objetos-perros y, por consiguiente, a sus correspondientes imágenes de perros), será capaz de relacionar, de modo no arbitrario sino sustancial, esa proposición con un ejemplar de la versión ya establecida y más generalizada de la misma proposición en su estructura cognoscitiva. Este producto resultante de la interacción de las dos proposiciones es el contenido cognoscitivo

diferenciado que significa "perro", o al cual equivale como representación, una imagen-perro compuesta; y la presentación de la palabra "perro" producirá subsecuentemente esta imagen. En esas condiciones, una proposición específica de equivalencia representativa a menudo puede aprenderse y retenerse por periodos sorprendentemente largos, aunque se le ponga al niño una sola vez y en conexión con un solo ejemplar del significado en cuestión, siempre y cuando este último sea familiar para él.

EL APRENDIZAJE DE PROPOSICIONES

El aprendizaje significativo de proposiciones verbales, si bien algo más complejo que el del significado de palabras, se asemeja al de representaciones en que los significados nuevos surgen después de relacionar, y después de que interactúen, de manera intencionada y sustancial, tareas de aprendizaje potencialmente significativas con ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva; pero en este caso la tarea de aprendizaje, o la proposición potencialmente significativa, consiste en una idea compuesta que se expresa verbalmente en formas de una oración que contiene así los significados denotativo y connotativo de las palabras como sus funciones sintácticas y sus relaciones.

El aprendizaje significativo de proposiciones nuevas que no guarda relaciones, ni subordinadas ni supraordinadas, con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva (que no pueden ser incluidas en proposiciones particulares establecidas o que ellas mismas no pueden incluir ideas establecidas particulares), da lugar a los significados combinatorios. El aprendizaje de muchas proposiciones nuevas, así como de conceptos, produce esta categoría del significado. Son potencialmente significativas porque constan de combinaciones perceptibles de ideas anteriormente aprendidas que pueden relacionarse de

manera intencional con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes de la estructura cognoscitiva, en virtud de su congruencia general con el contenido en conjunto.

La mayoría de las generalizaciones nuevas, inclusivas y ampliamente explicatorias que los estudiantes aprenden en ciencias, matemáticas, estudios sociales y humanidades, por ejemplo; las relaciones entre la masa y la energía, entre el calor y el volumen, entre la estructura genética y la variabilidad, entre la demanda y el precio, Son ilustraciones de aprendizaje combinatorios.

Aunque adquiridas con mayor dificultad que las proposiciones subordinadas o supraordinadas éstas manifiestan adecuadamente establecidas, la misma estabilidad inherente de las ideas incluidas o supraordinadas, éstas manifiestan, adecuadamente establecidas, la misma estabilidad inherente de las ideas inclusivas o supraordinadas (inclusivas) en la estructura cognoscitiva.

Parte del aprendizaje escolar, denominado frecuentemente "aprendizaje por repetición" (y que en muchas circunstancias es puramente repetitivo) en realidad pretende ser una forma simple de aprendizaje proposicional significativo, por ejemplo, ciertos aspectos del aprendizaje de la suma y la multiplicación. Es indudable que puede alentarse cierta cantidad de este tipo de aprendizaje como medio de aumentar las velocidades para responder y para calcular; pero en las escuelas modernas la tabla de multiplicar por ejemplo, se aprende después de entendidas claramente ideas y relaciones numéricas. Como este tipo de aprendizaje-relacionar pares de números con sus productos puede relacionarse intencionada y sustancialmente con conceptos existentes de relaciones numéricas que se hallan en la estructura cognoscitiva, apenas si se parece al aprendizaje por repetición de pares asociados.

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la basta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento. La adquisición y retención de grandes cuerpos de la materia de estudio son realmente fenómenos muy impresionantes si se considera que: los humanos, a diferencia de las computadoras, pueden aprender y recordar inmediatamente solo unos cuantos ítems discretos de información que se les presentan de una sola vez, y el recuerdo de listas aprendidas mecánicamente, que se presentan muchas veces, está limitado notoriamente por el tiempo y por el mismo tamaño de la lista, a menos que se “sobre aprenda” y se reproduzca frecuentemente.

La enorme eficacia del aprendizaje significativo como de procesamiento de información y mecanismos de almacenamiento de la misma puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintivas: La intencionalidad y la sustancialidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. En primer lugar , al relacionar intencionadamente el material potencialmente significativo a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, el alumno es capaz de explorar con plena eficacia los conocimientos que posee a manera de matriz ideativa y organizadora para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas. Es la misma intencionalidad de este proceso lo que capacita para emplear su conocimiento previo como auténtica piedra de toque para internalizar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos significados de palabras, conceptos y proposiciones, con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones. Por este factor de intencionalidad, el significado potencial de ideas nuevas en conjunto puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos y principios) también en conjunto para producir nuevos significados. En otras palabras, la única manera en que es posible emplear las ideas previamente aprendidas en el procesamiento (internalización) de ideas

nuevas consiste en relacionarlas, intencionadamente, con las primeras.

Las ideas nuevas, que se convierten en significativas, expanden también, a su vez, la base a matriz de aprendizaje.

EL APRENDIZAJE POR RECEPCION

Algunos seguidores del movimiento de educación progresista se expresa desdeñosamente del papel de la escuela, consistente en impartir conocimientos, poniéndolo en contraste con el pretendidamente más deseable de ayudar a los niños a que aprendan por sí mismos. Aseguran que la primera función es mezquina y que invariablemente produce el aprendizaje de las palabras sin sentido. Esto, por supuesto, no es necesariamente cierto y cuando se evitan los obvios usos erróneos de la enseñanza expositiva. La exposición verbal es en realidad la manera más eficiente de enseñar la materia de estudio y produce conocimientos más sólidos y menos triviales que cuando los alumnos son sus propios pedagogos.

Por último es importante apreciar que varias consideraciones relativas al desarrollo, que limitan lo significativo del aprendizaje por recepción durante la infancia, no se aplica ni a la adolescencia ni a la vida adulta. Es cierto, claro, que los alumnos que todavía no han pasado de la fase operacional concreta de desarrollo cognoscitivo son incapaces de incorporar significativamente, a sus estructuras cognoscitivas, relaciones entre dos o más abstracciones "secundarias", a menos que dispongan de experiencias concretas, actuales o recientes., que les sirvan de apoyo (Inhelder y Piaget, 1958). En consecuencia., durante la etapa operacional concreta que abarca aproximadamente el periodo de la escuela elemental., los niños se ven restringidos a depender de experiencias empíricas concretas para entender proposiciones abstractas de modo semiabstracto e intuitivo. Al solucionar problemas, tales alumnos no pueden comprender ni manejar significativamente proposiciones abstractas expresadas verbal o simbólicamente sin ayuda de apoyos empíricos concretos, y aún así sus maneras de comprender tienden a ser intuitivas y algo particularizadoras en lugar de precisas, explícitas y verdaderamente abstractas.

El principal peligro del aprendizaje significativo por recepción no es tanto que el alumno adopte francamente una técnica repetitiva., sino que se engañe asimismo creyendo que ha captado realmente los significados exactos cuando sólo ha adquirido un confuso agregado de verbalismos. Y no es tanto que no desee entender, sino que carece de la necesaria autocrítica u es incapaz de hacer el esfuerzo necesario y trabajar con el material, contemplarlo desde ángulos diversos, reconciliarlo e integrarlo con los conocimientos afines o contradictorios y volver a formularlo desde el punto de vista de su propio marco de referencia. El alumno ve que es muy fácil manipular verbalismos crear la impresión espuria de haber engañado a los demás ya así mismo al pensar que en realidad comprende algo que no ha captado.

Por consiguiente es tarea capital de la pedagogía de desarrollar maneras de facilitar una variedad activa de aprendizaje por recepción que se caracterice por una manera independiente y crítica de comprender la materia de estudio.

Aprendizaje y retención.- en el aprendizaje significativo por recepción., el atributo distintivo tanto del aprendizaje como de la retención consiste en un cambio de la disponibilidad o de la reproducibilidad futura de los significados derivados del material de aprendizaje asimilado. El aprendizaje se refiere al proceso de adquisición de significados a partir de los significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles. Representa un aumento de la disponibilidad de los significados nuevos (la situación que prevalecen cuando surgen o se establecen por primera vez, o cuando sus fuerzas de di sociabilidad aumentan subsiguientemente por repetición o por condiciones que mejoran su discriminabilidad). La retención por otra parte se refiere al proceso de mantener en existencia una reproducción de los nuevos significados adquiridos. Así pues, el olvido representa un descenso de disponibilidad, es decir, la situación que prevalece entre el establecimiento de un significado y la reproducción del mismo, o entre dos representaciones del material de aprendizaje.

EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

El aprendizaje por descubrimiento tiene su lugar propio en el repertorio de las técnicas pedagógicas aceptadas y el alcance de los maestros. Para ciertos propósitos designados y para ciertas situaciones de aprendizaje especificadas cuidadosamente, sus fundamentos son claros y justificables; pero el aprendizaje por descubrimiento tiene también su propia música elaborada: sus usos y ventajas legítimos han sido extrapolados injustificadamente hasta incluir metas educativas, niveles de madurez intelectual, niveles de experiencia en la materia y de desempeño cognoscitivos a los cuales no se adapta; y todo esto por razones que proceden de afirmaciones completamente dogmáticas; de concepciones seudo naturalistas acerca de la naturaleza y las condiciones del desarrollo intelectual, de ideas anacrónicas sobre la relación del lenguaje con el pensamiento; de fantasías sentimentales relativas a la naturaleza del niño y los propósitos de la educación; y de interpretaciones siegas de los testimonios de la investigación.

Históricamente, el método de descubrimiento puede considerarse también, en parte, una rebelión en contra de la psicología educativa prevaleciente en nuestro tiempo, que en gran parte una mezcla ecléctica de afirmaciones teóricas lógicamente incompatibles, superpuestas a un empirismo estéril.

El empleo ocasional de técnicas de descubrimiento inductivo para impartir el contenido de la materia se justifica didácticamente cuando los alumnos están en la etapa operacional concreta del desarrollo cognoscitivo. Es verdad, que sólo la existencia de alguna experiencia empírica concreta es necesaria para generar los niveles semiabstractos o intuitivos de significatividad, característica de esta etapa de desarrollo cognoscitivo; por consiguiente, cualquier tipo de exposición verbal sencilla, con apoyos empírico-concretos o un tipo semi autónomo de descubrimiento acelerado por el juicioso empleo de sugerencias e indicios, es adecuada para enseñar ideas nuevas, sencillas y relativamente familiares.

Pero cuando la tarea de aprendizaje es más difícil y poco familiar, el descubrimiento autónomo probablemente mejore la significatividad intuitiva intensificando y personalizando tanto lo concreto de la experiencia como las operaciones reales de abstraer y generalizar con base en datos empíricos, también en estas circunstancias, la desventaja del tiempo excesivo que exige el aprendizaje por descubrimiento es relativamente menos seria, porque los aspectos empíricos concretos del aprendizaje, son los que requieren de más tiempo, tienen que ocurrir de cualquier manera, y porque de ningún modo puede abarcarse gran volumen de material en el periodo de la escuela primaria.

En grado menor, esta misma fundamentación se aplica a los adolescentes ya los adultos que son relativamente inexpertos en los conceptos básicos y en la terminología de cierta disciplina; sin embargo, el individuo de más edad tiene la ventaja de poseer mayor experiencia cognoscitiva en general y más facilidad lingüística, así como pasadas experiencias favorables en relacionar significativamente abstracciones, sin la ayuda de apoyos empírico-concretos; por consiguiente, pasará la fase intuitiva y subverbal de comprensión perspicaz mucho más rápidamente que el niño inexperto y, a diferencia de éste, pronto prescindirá totalmente de esta fase.

El método de descubrimiento tiene también usos obvios en la evaluación de los resultados del aprendizaje y en la enseñanza de técnicas para resolver problemas así como en la apreciación del método científico. No hay mejor manera de enseñar a formular y probar hipótesis; de fomentar actitudes deseables "hacia el aprendizaje y la investigación, hacia las conjeturas y las corazonadas hacia la posibilidad de resolver problemas por el mismo... (y) actitudes acerca de la regularidad fundamental de la naturaleza y la convicción de que puede descubrirse el orden" (Bruner, 1960, Pág. 120)

Los educadores que están convencidos de que las abstracciones son simple verborrea a menos que sean descubiertas independientemente por el alumno no tienen otra alternativa lógica que la de abogar por el empleo de las técnicas de descubrimiento en la preparatoria y en la universidad así como en la primaria, como método principal de transmitir el contenido sustancial de la materia de estudio. J. A. EASLEY (1958-1959), reclama

insistentemente que se reorganicen, en todo o en parte y conforme a las convicciones del descubrimiento inductivo, los currículos de ciencias, matemáticas y otras materias de secundaria y de universidad. Insiste también en que se les exija a los estudiantes la comprensión no verbal y la aplicación de los principios, lo mismo que la demostración que éstos, antes de que se les permita emplearlos en forma verbal.

Así pues, aunque el empleo relativamente frecuente de las técnicas de descubrimiento para transmitir contenidos de materias abstractas y complejas pueda defenderse en la escuela primaria, con base en que la adquisición y la transferencia de discernimientos intuitivos pueda facilitar posiblemente la ulterior adquisición de comprensión verbal, es difícil defender la misma práctica de la preoperatoria en adelante. Es verdad, y ya se indicó, que al introducir una disciplina nueva y difícil los individuos de más edad podrían recurrir al discernimiento subverbal; sin embargo, ya que los métodos de descubrimiento consumen incomparablemente más tiempo que la exposición verbal didáctica, y como el individuo cognoscitivamente maduro no permanece en ese estado de inexperiencia que resulta beneficiado por la adquisición previa de tales discernimientos, el empleo de esos métodos como medio primario de transmitir el contenido de la materia no es factible ni necesario. Si los estudiantes de secundaria y de universidad fuesen obligados a descubrir por sí mismos todos los conceptos y los principios incluidos en el plan de estudios, nunca avanzarían más allá de los rudimentos de cualquier disciplina. Con todo, y como es el caso de la escuela primaria, los profesores que no consideran sagrado el descubrimiento absolutamente autónomo, podrían aminorar grandemente la desventaja de la inversión de tiempo que exigen los métodos de descubrimiento con el empleo de sugerencias e indicios.

Los métodos de descubrimiento aplicados a la enseñanza se basan a menudo en la ingenua premisa de que la solución autónoma de problemas ocurra necesariamente con fundamento en el razonamiento inductivo a partir de datos empíricos. En realidad, incluso los niños muy pequeños suelen comenzar con algunas ideas preconcebidas o modelos espontáneos derivados de su propia experiencia o del folklore prevaleciente; por tanto, cuando supuestamente se hallan descubriendo principios por inducción, en realidad están intentando aplicar la experiencia empírica para confirmar sus ideas preconcebidas. No es

"razonable basar un programa de enseñanza en la expectativa de que los niños puedan inventar conceptos científicos modernos, ya que los que inventan espontáneamente, constituyen verdaderos obstáculos". Una técnica más realista "consiste en que el profesor induzca los conceptos científicos modernos y seguidamente les brinde oportunidades a los niños de que descubran que las observaciones nuevas pueden interpretarse también usando tales conceptos" {Atkin y Karplus, 1962}.

Los métodos de descubrimiento son expuestos a menudo en términos del lema actualmente de modo de que la responsabilidad principal de la escuela es la de hacer de cada niño (o casi de todos) un pensador crítico y creativo. Esta increíble idea se basa en el supuesto, muy cuestionable, de que toda actividad de descubrimiento, independientemente de su grado de originalidad, es cualitativamente de una sola pieza; en la difusión difusa y más "democrática" de creatividad, lo bastante amplia como para incluir cualquier descubrimiento independiente; en la creencia de que la multiplicidad misma de las capacidades humanas le confiere cada individuo una buena oportunidad, hablando genéticamente, de ser creativo por lo menos en un área; y en ingenuas concepciones de la plasticidad humana., que sostiene que aún cuando un niño no tenga potencialidades creativas., los buenos profesores tomarán el lugar de los genes faltantes.

J.S. Bruner es un portavoz elocuente de este punto de vista.

VARIABLES QUE AFECTAN EL DESARROLLO DEL YO

Las variables más importantes que intervienen en el desarrollo del yo y se pueden clasificar en sociales (externas) y preceptuales (mediadoras).

Las variables sociales comprenden todos los aspectos de las relaciones y la organización institucionales, intergrupales e interpersonales que afectan el curso del desarrollo del yo. No sólo abarcan las condiciones estimulantes presentes que ayudan a determinar la dirección de la conducta y el desarrollo en cualquier momento en particular, sino que además, a través de un proceso de internalización, contribuyen a determinar la estructura de la personalidad en crecimiento. Las variables endógenas (o internas) constituyen la matriz

de crecimiento del desarrollo del yo. Son un producto de las interacciones anteriores entre la herencia y el ambiente y predisponen o limitan selectivamente la dirección del cambio en respuestas a la experiencia actual. Las variables internas incluyen los rasgos de personalidad y temperamento, el nivel de la capacidad motriz y cognitiva, los factores fisiológicos y el estado prevaleciente de la propia organización del yo. Así, es evidente que el desarrollo más significativo de la personalidad no es una función simple e inmediata de la experiencia social. La relación se complica tanto por la estructura del yo que el individuo introduce en la situación social como por los factores preceptuales.

Las variables preceptuales cumplen un rol de mediación en el proceso interaccional que subyace en el desarrollo del yo. Para poder conjugar en el mismo campo interaccional la experiencia social, actitudes parentales, normas culturales, las diversas competencias relacionadas con él mismo y las diferentes necesidades, motivos y atributos del yo es necesario tener previamente una reacción perceptual a su respecto (esto es deben dar lugar a un claro contenido consciente).

Por lo tanto, el mundo del estímulo, ya sea de origen interno o externo; no es el antecedente inmediato de la conducta o del desarrollo; el mundo perceptual sí lo es. Así, aunque el rol y el status de un niño en el hogar y la conducta que le manifiestan sus padres son acontecimientos sociales objetivos en el mundo real, afectan el desarrollo de su yo sólo en la medida de la forma en que los percibe. La importancia de esta proposición reside en el hecho de las percepciones personales de los niños son realidades muy diferentes de las estimaciones basadas en las observaciones de los investigadores. Esto no quiere decir que el mundo percibido sea el real sino que el hecho perceptual es tanto una realidad psicológica como la variable presente (mediadora) que influye en la conducta y el desarrollo.

NATURALEZA Y ADQUISICION DEL STATUS BIOSOCIAL

La denominación "status biosocial" es una abstracción conveniente que permite referirse a los aspectos generalizados del rol y el status de un individuo de determinado sexo y edad funcional en un escenario cultural relativamente homogéneo. Los atributos culturalmente

estandarizados del status biosocial están sujetos a los procedimientos, exigencias, valores y tradiciones organizativos de los agrupamientos e instituciones sociales.

Pero no es suficiente decir que los individuos" de acuerdo con las disposiciones idiosincráticas de su personalidad y con las situaciones sociales, desempeñan variantes de un estereotipo cultural percibido de status biosocial. Hay una tendencia simplista a concebir los roles propios del nivel de edad como entidades con existencia propia, o sea como si constituyeran una secuencia ordenada de máscaras y atavíos socialmente estereotipados que se guardan en un vestuario cultural y están listos para que los use el actor mientras se desplaza por el escenario de la vida; por tanto, insistir explícitamente el hecho de que el status biosocial es, en su mayor parte, una realización individual en un ambiente interpersonal. Con excepción de los príncipes herederos de las cosas reales, pocas personas heredan una posición definitivamente preestablecida y, excepto en los casos relativamente raros en que existen situaciones sociales muy estructuradas, los roles exigen una considerable dosis de improvisación.

Todos nosotros debemos alcanzar nuestro propio status biológico dentro del marco del estereotipo culturalmente estandarizado.

Esto se puede ver con mayor claridad cuando indagamos como se aprenden los roles. La noción formal del rol implica que un individuo lo adquiere aprendiendo a partir de un modelo, las acciones, palabras, muecas y gestos que le son apropiados en una situación dada. Pero cuando se busca este modelo en la niñez todo lo que se obtiene es poco más que una abstracción materializada. ¿Aprende el niño su rol asistiendo como espectador al teatro infantil, leyendo libros sobre personajes infantiles o aún observando a sus amigos y hermanos? ¡No!. En el período , preescolar el modelo cultural se vuelve psicológicamente real principalmente a través de la influencia que ejerce sobre las prácticas de crianza que adoptan los padres. De una manera casi idéntica a la de las crías de otras especies mamíferas. La culminación de estas interacciones reiteradas se concreta en roles creados por él mismo y por los demás. Sólo cuando el niño crece y se expone más directamente a los valores simbólicos de la cultura, las nociones y los modelos preconcebidos adquieren

importancia en cuanto a la estructuración inicial de las "transacciones" entre los seres humanos.

ALGUNOS ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL YO

Una vez que surge un concepto verbal de sí mismo, queda preparado el escenario para el desarrollo de objetivos, motivos y actitudes del yo, así como de respuestas subjetivas del yo (autoestima) a cambios de status tales como el éxito o el fracaso en el logro de objetivos.

La motivación de rendimiento no es el reflejo de un impulso unitario u homogéneo. Tiene por lo menos tres componentes. Uno de éstos es un impulso cognitivo, o sea la necesidad de adquirir conocimientos y resolver problemas como fines en sí mismos. Esta exigencia anterior fundamenta la necesidad de rendir en los estudios al grado en que tal rendimiento representa para sujeto el logro del conocimiento que procura adquirir. El componente intensificador del yo en motivación de rendimiento está dirigido, por lo tanto, hacia el logro de un rendimiento o prestigio actual y hacia metas futuras que dependen de éste.

Ciertos aspectos de cada uno de los componentes cognitivo e intensificador del yo y asociativo, normalmente están representados en la motivación de rendimiento, pero sus proposiciones varían de acuerdo con factores tales como la edad, el sexo, la cultura, la clase social, el origen étnico y la estructura de la responsabilidad. El impulso asociativo es así una fuente importante de motivación para el rendimiento durante el ciclo de la niñez. No obstante los niños que no son aceptados ni valorados intrínsecamente por sus padres, y que por consiguiente no pueden disfrutar de ningún status derivado, sienten la motivación compensatoria de preocuparse un desmesurado status a través de un elevado rendimiento.

En la última etapa de la niñez y en la adolescencia., el impulso asociativo disminuye en intensidad y es dirigido desde los padres hacia los padres. Sin embargo., el deseo de obtener la aprobación de los padres también puede deprimir el rendimiento escolar cuando éste es valorado negativamente por el grupo de padres. Esto ocurre con mayor frecuencia en la clase baja y en ciertas minorías culturalmente carenciales.

Los grupos de padres de clase media, según se verá más adelante, valoran mucho el rendimiento en los estudios y esperan que sus miembros lo logren.

DETERMINANTES GENERALES DE LAS ACTITUDES PARENTALES

La manera como adquieren los padres las actitudes para con sus hijos: se pueden señalar cuatro categorías de determinantes: la cultura más amplia; la familia la experiencia infantil del padre: la estructura de su personalidad, y diversas variables situacionales. El primer factor es el responsable de la variabilidad intercultural o subcultural (psicosocial) en las actitudes parentales mientras que los otros tres lo son de la variabilidad idiosincrásica..

El grado en que los padres tienden a la aceptación, a la protección, etc., en el trato con sus hijos esta determinado en parte por la ideología cultural prevaleciente que define las normas apropiadas de la interacción padre-hijo:

La sociedad influye en el proceso de muchas maneras.

1. -Indirectamente, conforma el ambiente del organismo al actuar sobre la dieta, la comodidad la población, la regularidad en la prestación de cuidados y la presencia o ausencia del progenitor masculino.

2.- De modo más directo, la sociedad modela el proceso de socialización estableciendo los estándares que se espera que alcance el individuo socializado en cuanto a desarrollo físico, aptitudes y capacidades, expresión emocional actividad intelectual y cognitiva, y en la conformación de sus relaciones con otros individuos significativos. Pero los padres, cuando se ocupan de socializar al niño toman como guía su propia noción parcial de esa expectativa social y su imagen de lo que debe llegar a ser el niño para vivir con éxito en el mundo configurado por el ambiente paterno cuando alcance la condición adulta.

Por lo tanto, las normas y valores relativos a la relación con los progenitores son un producto de la costumbre, la tradición, la evolución ideológica y el accidente histórico; de las creencias e instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas; de las maneras institucionalizadas de determinar el momento y el modo de manejar los cambios que se producen en el status biosocial del niño, y de las diferentes formas de ordenar las relaciones maritales, la estructura familiar y los roles intra familiares.

"La ideología cultural ayuda a perpetuar la caracterología distintiva de una cultura dada, contribuyendo a determinar los rasgos psicosociales. Esto lo efectúa no tanto a través de la selección de ciertas prácticas particulares para el cuidado del niño, ni de la manera en que administran tales procedimientos, sino influyendo profundamente en las actitudes parentales. A su vez, estas actitudes, reforzadas por el contacto directo del niño con la cultura, afectan reiteradamente la formación de su personalidad durante todo el periodo de su desarrollo" .

FACTORES RELACIONADOS CON LA CLASE SOCIAL

Las investigaciones actuales de las diferencias en las actitudes parentales según la clase social indican que más padres de clase media que de clase baja han adoptado el método permisivo para interactuar con sus hijos y manejar las rutinas del cuidado infantil. Los padres de clase media se han apartado principalmente de los procedimientos estrictos de cuidado y disciplina propugnados a principios de las décadas de 1920 y 1930:

"En general, las investigaciones efectuadas muestran que los padres de clase media proporcionan un tratamiento más cordial y tienen mayor tendencia a recurrir al razonamiento, al aislamiento, a la manifestación de decepción o a argumentos que despierten sentimientos de culpa para disciplinar al niño. También tienden a ser más permisivos respecto de los reclamos de atención del niño, de su conducta sexual, de la agresión a los padres, de los modales en la mesa, del aseo y el orden, de los ruidos, de las

reglas para acostarse y de la desobediencia en general. Los padres de clase obrera tienden más a emplear el ridículo, los gritos o el castigo físico para imponer la disciplina ya ser generalmente más restrictivos " .

LAS TENDENCIAS EVOLUTIVAS EN LAS RELACIONES CON LOS PADRES

La situación de dependencia del bebé facilita la aparición relativamente precoz de una conducta social y determina que en los primeros dos años de vida dicha conducta se dirija casi exclusivamente a personas adultas. Pero con el aumento de la edad se verifica un cambio en los niños que asisten a la nursery: su dependencia pasiva de personas adultas se transforma en una dependencia de los padres, de los que procuran atención y aprobación. En el sentido más estricto del término, la conducta grupal comienza cuando el niño es libre para interactuar con sus padres sin la interferencia de personas mayores. Al principio, una proporción sustancial de sus contactos con otros niños está sujeta a una estrecha supervisión., incluso más tarde, cuando se le permite actuar casi por su propia cuenta, buena parte de la actividad entre padres sigue transcurriendo bajo la supervisión de ciertos adultos.

TENDENCIAS EN LA EDAD ESCOLAR

Las tendencias que mencionamos en las relaciones entre padres, iniciadas en los años preescolares, suelen concretarse durante la edad escolar y la adolescencia. El niño en edad escolar continúa dependiendo emocional e instrumentalmente de sus padres. Pero durante este periodo el grupo de padres le proporciona el escenario adecuado para desatarse aún más de los padres y resatarse en el propio grupo:

Durante los de la escuela primaria, a medida que los niños participan cada vez más en actividades con sus padres, su orientación se desplaza gradualmente hacia el grupo y se aleja de la influencia parental, en particular respecto de la asociación y en menor grado en lo que se refiere a la aceptación de normas y valores. Este desplazamiento direccional es mucho más pausado y menos discontinuo en las niñas que en los varones.

Estos cambios en las relaciones del niño con sus padres se ven fomentados por el adelanto gradual en el alcance de su atención y en su capacidad de comunicación, por la mejora de las técnicas sociales por la declinación del egocentrismo y por la experimentación de satisfacciones asociadas a la observancia de las exigencias del grupo. Quizá más importante aun sea el progreso, poco notorio pero sostenido, en el refinamiento cognitivo del niño, que le permite comprender reglas complejas, apreciar expectativas colectivas sutiles y percibir el status jerárquico relativo incluido el propio, de los diversos miembros del grupo.

Durante los años de la escuela primaria, el niño no sólo evalúa con mayor exactitud su status y el de los demás sino que también son más precisas sus inferencias sobre los sentimientos y pensamientos ajenos. Cuando la conducta correspondiente al rol se hace más formal, la precisión para percibir las intenciones de los demás pierde importancia en cuanto determinante de la conducta social del individuo. Pero en los grupos infantiles no es para nada frecuente que la conducta correspondiente al rol sea muy estereotipada y, en todo caso., la percepción del status jerárquico sigue siendo importante incluso en un escenario colectivo relativamente impersonal.

PERCEPCIONION DE LAS ACTITUDES Y DE LAS RELACIONES CON LOS PADRES

Las percepciones interpersonales de los niños se ven influidas por los sentimientos y prejuicios actitudinales en especial cuando los objetos de la percepción son relativamente ambiguos. En las tareas no estructuradas particularmente cuando se desarrollan en grupos muy estables y coherentes, los niños tienden a sobreestimar el desempeño de los compañeros que disfrutan de un status elevado en el grupo y a subestimar el de los que tienen un status inferior. La necesidad de tener algo en común con los integrantes a quienes admira hace que los niños los perciban como más parecidos a sí mismos que otros miembros del grupo con quienes simpatizan menos.

Con reflejo a su predisposición a favor del grupo de su propio sexo, los niños perciben que éste posee rasgos de personalidad más favorables y que desempeña roles sociales más

positivos que los que corresponden a los miembros del sexo opuesto.

AGRESION Y CONFLICTO

Los conflictos y las peleas son muy frecuentes entre los preescolares. En un estudio basado en la observación se encontró que el promedio de disputar era de una por niño cada cinco minutos.

Normalmente, las peleas son breves (unos treinta segundos), culminan sin la intervención ajena y se resuelven sin acarrear resentimientos o deseos de venganza. Además, a pesar de su aparente frecuencia son mucho menos numerosas que los contactos amistosos y cooperativos.

Los niños de clase baja tienden a ser físicamente más agresivos que los de clase media y a pelearse más a menudo con sus padres, tanto durante el período preescolar como durante el escolar.

TENDENCIAS RELACIONADAS CON LA EDAD

La disminución de la agresión física, que lentamente va dando lugar a formas más verbales y simbólicas, es atribuible tanto a las presiones culturales contrarias a la expresión hostil directa como al progreso en la madurez cognitiva, social y de la personalidad del niño. La creciente madurez cognitiva hace que el niño este en mejores condiciones de enfrentar dificultades, de apreciar que muchas ofensas no son intencionales., de disminuir su hostilidad., de evitar las dimensiones y de utilizar el lenguaje como desahogo de la agresividad y como vehículo para evadir conflictos. También contribuyen a reducir las tensiones que dan lugar a conflictos otras manifestaciones del crecimiento de la personalidad, tales como menor índice de egocentrismo, mayor tolerancia a la frustración y creciente capacidad para aceptar las demoras y restricciones inevitables en la satisfacción de las necesidades. Por último, el niño mayor esta más reconciliado con el hecho de que no

puede llevar al seno del grupo de padres la posición privilegiada que ocupa en su hogar .

DETERMINANTES DE LA AGRESION

La manifestación de peleas en el grupo de padres se ve influenciada por una gran variedad de factores precipitantes, situacionales e intra grupales. Además, tal como lo indica la amplia gama de diferencias entre los individuos en cuanto a la frecuencia con que se ven envueltos en circunstancias conflictivas, ciertas variables tales como el temperamento, la personalidad y el ambiente familiar son determinantes fundamentales de la agresión entre padres. La significación de estos últimos factores se ve incrementada por el hecho de que las diferencias individuales en materia de agresividad son sumamente estables durante un período de un año.

Las principales causas precipitantes de la agresión durante los años preescolares son las peleas por posesiones materiales y la interferencia de un niño con la libertad de movimiento de otro. También se precipitan muchas peleas entre niños que procuran finalidades antagónicas o que interpretan mal los motivos y las intenciones de la otra parte.

Otro determinante es la discordia que se genera cuando un niño trata de forzar su ingreso a un grupo o actividad en los que no se desea su presencia. Algunas veces un niño parece provocar la agresión con el solo fin de comprobar los límites de una situación determinada.

MEDICION INDIRECTA DE LAS INFLUENCIAS CULTURALES

La influencia de las variables culturales en el desarrollo de la personalidad también se puede considerar indirecta en el sentido de que, especialmente en sus primeros años de formación, periodo de mucha socialización, la exposición del niño a su cultura se ve

obstruida en gran medida por la acción del grupo familiar. En parte por esta razón, pero principalmente debido a la inmadurez perceptual y el carácter central de sus aspectos psicobiológicos del desarrollo, se observan pocos efectos diferenciales de la influencia cultural durante el primer año de vida. En especial en la sociedad urbana contemporánea, al niño se le va desplazando del medio familiar e introduciendo poco a poco en grupos recreativos, en establecimientos escolares y en el dominio de las comunicaciones masivas; esto tiende a reducir la influencia limitativa del círculo familiar y los efectos de su parcialidad en la interpretación de la cultura.

TENDENCIAS EVOLUTIVAS EN LA ASIMILACION DE VALORES

Puesto que la socialización es un proceso gradual y acumulativo, no es sorprendente que, al aumentar de edad, los niños se vayan aproximando cada vez más a las normas morales, sociales y estéticas de los adultos y, de modo correspondiente, muestran una mayor concordancia entre ellos mismos. Progresivamente mejora la facultad de percibir el status sociométrico de otro individuo, de discernir las actitudes que los docentes aprueban y desaprobaban y de discriminar entre los distintos grados de gravedad las ofensas contra la propiedad. Asimismo, los niños son cada vez más conscientes de que se espera que se adapten a los roles adultos y de que deben suprimir la conducta agresiva y socialmente divergente. Otras consecuencias del aumento de la capacidad cognitiva se hallan en la mayor tendencia a organizar los valores sobre una base abstracta, lo que posibilita que se incremente la generalización y la coherencia entre una situación y otra, y la mayor capacidad para diferenciar los juicios objetivos. Un reflejo de este cambio en la asimilación de valores es la mayor sensibilidad de los niños a la desaprobación de las figuras representativas de la autoridad fuera del hogar, la menor importancia de los padres como modelos emulatorios y el reemplazo de éstos, en su carácter de modelos, por personajes románticos, históricos o famosos. Las correlaciones uniformemente decrecientes, desde los diez a los dieciséis años, entre el valor que asignan los niños a diversas cualidades y la solidez de sus vínculos afectivos con la familia, demuestran que los padres cada vez van teniendo menos influencia que otros agentes socializantes en cuanto a determinar los

valores que adoptan sus hijos. Los valores adquieren una base social más amplia a medida que la mayor exposición a nuevos ambientes sociales, junto con la menor subordinación a las opiniones parentales, permite que el niño de más edad perciba las normas hogareñas como meras variaciones especiales de las pautas subculturales.

En consecuencia, cuando el niño crece, sus valores tienden a ser más típicos de la cultura en general y menos característico de su propia familia.

DESARROLLO MORAL

La moralidad es parte de nuestros sistemas de valores cultural y personal que se refiere a los fines correctos de las actividades y los esfuerzos del hombre, a los problemas del bien y del mal y a la personalidad o justificación del comportamiento. Así el aprendizaje de los valores morales es sólo un aspecto componente del desarrollo del yo y obedece en su totalidad a los principios que regulan la asimilación de cualquier valor relativo al yo. Desde un punto de vista evolutivo, no vemos ninguna ventaja teórica en separar el desarrollo moral del desarrollo del yo o en postular la existencia de una capa separada de la personalidad, a la manera del súper yo freudiano.

Las metas del desarrollo humano, por el hecho de estar determinadas por el hombre y por la cultura siempre se basan en ciertos supuestos morales. Por consiguiente, el desarrollo del individuo está invariablemente influido por la exposición coercitiva al conjunto particular de supuestos que patrocina su cultura y que él mismo asimila con el tiempo. En segundo lugar se puede descubrir enunciados éticos que admiten la validación empírica, una vez que se aceptan ciertos juicios de valor básicos y filosóficos sobre los fines propios del desarrollo, que no son verificables fenomenológicamente.

Es evidente que el mismo criterio se aplica también a los principios de responsabilidad, los que deberán fundarse en normas de desarrollo moral que resultan incansables. Por último, la conducta moral es de interés para el especialista en el desarrollo infantil, porque tiene una historia evolutiva. La moralidad experimenta cambios ordenados y sistemáticos según

el nivel de edad, y manifiestan uniformidades psicobiológicas y variabilidad psicosocial idiosincrásica. Si nos referimos a los procesos psicológicos subyacentes que intervienen en el desarrollo de la conciencia, estaremos considerando potencialidades determinadas genéricamente.

Pero la adquisición real de la conducta moral, las secuencias normativas y la variabilidad en el desarrollo están determinadas, en gran parte, por factores experienciales y socioculturales.

IMPORTANCIA PARA EL PROCESO DE LA SOCIALIZACION

La obligación moral es uno de los mecanismos psicológicos más importantes por cuyo intermedio el individuo se socializa según las modalidades de su cultura. Es también un instrumento a la supervivencia cultural ya que constituye un eficaz guardián interior del individuo, que le sirve para mantener una conducta compatible con sus propios valores morales y con los de la sociedad en que vivimos. Sin el auxilio que presta, la crianza de los niños sería, por cierto, una empresa muy difícil. Si los niños no tuvieran ningún sentido de responsabilidad para refrenar sus impulsos hedonistas y arbitrarios, para adaptarse a las normas sociales aceptadas y para adquirir el control de sí mismos, el proceso socializante sería lento, arduo e incompleto. Los métodos basados en la violencia física, en la amenaza de ocasionar dolor, en las sanciones y castigos y en la privación del cariño y la aprobación, todos los cuales se utilizan en combinación de si vigilancia constante, serían los únicos medios disponibles para inducir al niño a acatar las pautas culturales indicativas de una conducta aceptable. La socialización exige el aprendizaje del autocontrol y de la autodisciplina, la subordinación de los deseos personales a las necesidades y aspiraciones de otros, la adquisición de aptitudes y de autosuficiencia, la represión de los impulsos hedonistas y agresivos y la asimilación de las pautas conductuales impuestas por la cultura. Además en sus aspectos más maduros, la socialización demanda que el individuo gobierne su conducta mediante reglas que establecen a partir de su razonamiento, antes de conformarse con ellas. El proceso de la simple transmisión cultural de valores se complica

en la actualidad por el flujo comparativamente frecuente de nuevos valores que implicar un desafío a los preconceptos morales.

MEDIOS MASIVOS

Pese a su posición no oficial en la cultura norteamericana, los diversos medios masivos de comunicación ejercen más influencia sobre el desarrollo moral que algunos de los vehículos socializantes a los que tradicionalmente se les ha asignado esa responsabilidad. La eficacia de los medios a este respecto puede ser atribuido al hecho de que, además de presentar a los niños una versión más espectacular de la vida, no se aten a las restricciones de la realidad. Debido a que proporcionan inigualables oportunidades para la afirmación vicaria del yo y para el culto satelizante del héroe, están en condiciones tanto de influir en las clases de valores que interiorizan los niños como de afectar el potencial inhibitorio de la obligación moral y el desarrollo de los sentimientos de culpa.

El primer tipo de afecto está ejemplificado por la forma en que se manipulan las normas éticas a través de la exhibición de determinadas películas seleccionadas. Maccoby hizo un resumen de los estudios efectuados sobre la inducción de cambios en las actitudes, tanto favorable como desfavorables. Hacia ciertos grupos. Se encontró que los niños que dedican más tiempo a los medios masivos revelan una forma de pensar, más estereotipada. El segundo tipo de efecto está ejemplificado por algunas comprobaciones aisladas en el sentido de que la película y los dibujos animados, las publicaciones policiales y las revistas de historietas pueden ser factores que fomentan las manifestaciones agresivas y la delincuencia juvenil. Al sugerir que la fechoría ejecutada con inteligencia puede escapar al castigo, los relatos sobre agresiones fructuosas pueden liberar las restricciones inhibitorias de la conciencia sin efectuar necesariamente los valores morales o los sentimientos de culpa concomitantes. Otros factores relevantes en la influencia de los medios masivos sobre la delincuencia juvenil son: 1) La identificación con personajes fascinantes o prestigiosos que presentan a la violencia y la crueldad como actitudes dignas de elogio, 2) La representación

sugestiva de una detallada información necesaria para ejecutar actos criminales. En oposición a esta línea de razonamiento se ha argumentado que los medios masivos no crean sino sólo liberan las tendencias delictivas y agresivas, proporcionando una vía fantasiosa y por tanto inocua, para descargar tendencias agresivas que de otro modo se podrán expresar en la vida real. En la mayoría de los casos, además, se muestra que el bien termina por triunfar, aunque a menudo esté vinculado a la violencia a través de la historia. No obstante, resulta concebible que, dependiendo de la manera en que se tratan los temas relativos a la violencia y de las circunstancias y los individuos en particular, los medios masivos pueden tener el efecto ya sea de inhibir o bien de facilitar el comportamiento delictivo. En la actualidad, sin embargo, el aporte de estos medios parece inclinarse hacia los aspectos más sombríos de la naturaleza humana, sin que se investiguen a fondo sus potencialidades creativas.

INFLUENCIA DE LOS MEDIOS (T. V.)

La recepción es sólo el lapso de tiempo de estar frente al televisor. Se asume también, implícita o explícitamente, que la relación televisión-receptores es directa y que la influencia de la programación varía principalmente según el tipo de programa y según la cantidad de horas que se vea televisión. Así, se considera que la menor y mayor "adicción " de los televidentes es una de las variables que más definen su impacto en ellos.

Desde el punto de vista educativo se abordará la interacción televisión niños como un proceso de aprendizaje y se subraya el papel de la familia y la escuela como "comunidades de significación" en los procesos de socialización infantil.

La diferencia entre enseñanza y aprendizaje estriba principalmente en la intencionalidad educativa. La enseñanza formal busca alcanzar una o varias metas educativas, mediante libros, cuadernos, material didáctico etc., independientemente de si son alcanzadas o no. Por otra parte el aprendizaje no implica necesariamente un proceso ya predeterminado sino que se puede aprender en cualquier momento o situación. Muchas veces el aprendizaje también tiene lugar sin que el que aprende sea consciente de ello. El aprendizaje se da sin

necesidad de una meta o un objetivo educativo preciso de lo que se quiere que se aprenda.

La diferenciación anterior es importante para entender a su vez, las diferencias entre un programa educativo de televisión y uno que no lo es. En el primero, los productores tratan de alcanzar un objetivo educativo específico y explícito y organizan diferentes elementos técnicos, lingüísticos, visuales, sonoros y de contenido con la intención de propiciar que el niño televidente aprenda lo esperado. En la programación comercial, no hay un objetivo o meta de aprendizaje.

El que no exista tal meta no quiere decir que no existan otras como la de entretener, informar o vender un producto determinado. Tampoco implica el que los niños no aprendan. Por lo cual podemos decir que los niños aprenden mucho más de lo que se les enseña. Aprenden no sólo de los programas educativos, sino que también aprenden en algunos casos hasta más de lo que se quiere que aprendan; por consiguiente el aprendizaje no se limita a la enseñanza.

"...una cantidad considerable de aprendizaje ocurre a través de la pura observación, sin que sea necesario que los niños practiquen lo que ven en la televisión y sin que de los programas reciban un reforzamiento, ya sea que éste se dé a los niños en el mismo contenido o posteriormente."Slaby y Quarfoth (1980) (p. 237).

El desarrollo de la televisión junto con el desarrollo de tecnologías de información no sólo ha reforzado su desvinculación del contexto social y cultural en el cual se desenvuelve y en el cual existen los sujetos que reciben sus efectos, sino además, estos efectos han sido relacionados con habilidades mentales (cognoscitivas) específicas y con el procesamiento de información. Por lo anterior podemos decir que la educación es solamente el desarrollo de habilidades mentales y de los procesos de almacenamiento de información. Por tanto, el impacto de la televisión y de otras videotecnologías más recientes, no puede ser "negativo". Es o neutro o deseable, en cuanto que viene a desarrollar ciertas habilidades cognoscitivas en los niños. Cuando aparecen efectos no deseados o que son considerados indeseables, son atribuidos al mal uso que los niños televidentes hacen de la televisión, en todo caso, a

problemas de la calidad técnica de la programación. Es decir, se culpa o la propia víctima o a los técnicos de la televisión (Orozco, 1985a).

Los efectos educativos de la televisión de algunos programas o de contenido social y cultural deseable en verdad están cumpliendo con su cometido. Este interés de investigación apoya la creencia de que la televisión en cuanto tecnología educativa, mejora cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las décadas pasadas este interés general por aprovechar el potencial intrínseco de los medios de comunicación con fines educativos se extiende rápidamente. Con la televisión (y también con la radio) se quieren subsanar deficiencias cuantitativas de los sistemas de educación. Se buscan, entonces, formas de aprovechar ese potencial el logro de objetivos educativos. Actualmente, el rápido y creciente desarrollo de la viotecnología, especialmente de la computadora, a aumentado aún más el interés de los investigadores por explorar su potencial para la educación.

Conceptualmente es necesario asumir que la relación entre TV y receptores es compleja y muchas veces conflictiva, que trasciende el mero momento de estar frente a la pantalla. No es una relación unívoca y directa, sino por el contrario, está mediatizada por distintos elementos situacionales, institucionales, culturales, económicos, políticos. Ni el emisor ni los receptores están en el vacío; son sujetos situados socioculturalmente. Su propia adscripción sociocultural determina tanto el tipo de mensaje como su apropiación. Los mensajes siempre corresponden a una intencionalidad global condicionada por los objetivos y funcionamiento de la TV en una sociedad específica. La apropiación de los mensajes por parte de los receptores no es un resultado automático de su exposición a ellos, sino el producto resultante de negociaciones de la TV.

En el proceso de negociación, distintas instituciones sociales interactúan con la TV. El receptor participa simultáneamente en varias instituciones y es sujeto de su influencia. Así, el resultado final o el impacto de la TV está mediatizado implícita o explícita de la escuela,

la familia, y otras instituciones y grupos de pertenencia en este caso de los niños receptores.

Sin embargo, cuando se evidencia que las mismas decisiones de ver televisión y de apagar el televisor no son sólo actos espontáneos y aislados de los sujetos receptores, sino que hay repeticiones que sugieren patrones para "ver tele" y además se dan ciertas coincidencias entre grupos de receptores, o sea que los patrones no son individuales sino colectivos, se comienza a sospechar que ver televisión es más que uno o varios momentos; que es un proceso que resulta más complejo de lo que a primera vista parece, puesto que antecede y prosigue al tiempo de estar frente a la pantalla, y por tanto está condicionado desde antes y es también influenciado mientras transcurre y después de que el televisor fue apagado.

Desde una perspectiva alternativa, entonces, se concibe que el sujeto televidente no sólo enciende el televisor irreflexivamente o por falta de mejores alternativas de distracción o diversión (aunque tampoco se descarta que algunas veces éste pueda ser el caso) sino que "sentarse a ver tele" es parte de una forma sociocultural aprendida y distinguible de otras (Meyrowtz, 1985).

En esta perspectiva, se entiende que el sujeto receptor no se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco sino que "trae" a ella una serie de actitudes, ideas y valores o "repertorio cultural" que pone en juego con los repertorios preferentes propuestos en los mensajes televisivos (Morley, 1986). Por la misma razón, también se entiende que el receptor no "consume" irremediamente el mensaje propuesto, sino que "lleva" ese mensaje a otras instancias sociales (grupos de amigos, vecinos, compañeros de trabajo, etc.) donde también interactúa.

En el proceso de recepción tienen lugar diversas mediaciones: cognoscitivas, culturales, situacionales, estructurales, y por supuesto, las que emanan del propio medio televisivo y de la intencionalidad del emisor .

Las mediaciones cognoscitivas son aquellas que inciden en el proceso del conocimiento. Este proceso incluye tanto el procesamiento lógico de la información, así como la

generación de creencias y su valoración afectiva por su parte del sujeto. Por consiguiente, el proceso cognoscitivo no es meramente racional, como tradicionalmente se ha considerado, sino también emotivo y valorativo. Se conoce no sólo por una motivación intelectual, sino también y principalmente, por una afectiva (Fuenzalida, 1984; Reid, 1986).

Teorías recientes de la inteligencia muestran cómo lo afectivo, lo racional y lo valorativo en el proceso de conocimiento no son inseparables, sino que incluso la ausencia de uno de ellos impide que se "pongan en marcha " ciertos procedimientos intelectuales para asociar ideas y comprender significados (Gardner, 1985).

La cantidad y calidad de información, conocimientos y valoraciones que un sujeto receptor "traiga" a la pantalla del televisor median su recepción del mensaje en tanto que influyen en aquellos aspectos que son percibidos en general, en aquellos otros que son percibidos como relevantes, y en las asociaciones posibles que resulten de lo percibido con lo anteriormente asimilado en la mente del sujeto.

El proceso cognoscitivo de los sujetos esta influenciado por la cultura, ya que esta determina el desarrollo específico de destrezas cognoscitivas particulares (capacidad analítica, deductiva, inductiva, etc.). La cultura del televidente esta presente en sus interacciones sociales y especialmente en su interacción con la televisión, desde la forma de acercarse a ella, hasta la forma en que expresa lo visto.

Ser hombre o mujer tiene implicaciones específicas en el proceso de la percepción en general y en particular en el de la recepción televisiva. Esto implica o quiere decir que desde muy pequeños todos nosotros vamos desarrollando "un patrón mental del género", que influye en la percepción del hombre y la mujer; esto refleja de una manera muy clara en la elección o selección de cierto tipo de programación. Un ejemplo típico lo son las telenovelas y el box. Las mujeres por lo general prefieren las telenovelas, en tanto que los hombres prefieren el box.

En una investigación reciente en la ciudad de México pudimos apreciar con clara tendencia

entre los niños entrevistados a preferir las caricaturas con un contenido mayor de violencia, por ejemplo: "He man" o "Thunder Cats". Entre las niñas entrevistadas, por el contrario, se evidencio una marcada tendencia a ver caricaturas del tipo de "Sweet Candy Girl" o "She Ra". (Orozco, 1988b).

La preferencia por uno u otro tipo de programación genera un estereotipo propio del hombre o de la mujer y que a su vez resulta de la propia educación diferenciada de la que los adultos hemos sido objeto según hayamos nacido hombres o mujeres.

El estrato socioeconómico de las personas actúa como una mediación importante en la recepción televisiva, por tanto la pertenencia a un determinado estrato influye no sólo en la cantidad de programas que se "consume" diariamente, sino también el horario para ver televisión y, principalmente, en el tipo de programación que es consumida; por lo que se puede constatar que los niños televidentes de estratos socioeconómicos más bajos tienden a ver la televisión acompañados, mientras que los niños de estratos más altos generalmente ven la televisión sin compañía.

SOBRE EL CONCEPTO DE MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS

Abordar el tema de los medios de comunicación de masas y educación, es hablar de los medios diversos entre los. que se encuentran los más clásicos que son el. texto impreso, radio y grabaciones sonoras, televisión, ordenadores ya la vez que también los derivados de amplio sector de la población, su vocación es la masificación del mensaje.

La relación mas-media-educación es, desde luego, compleja y versátil. Los medios pueden ser vehículos y, a la vez, contenidos de educación; pueden desarrollar funciones mesológicas en la escuela y en la enseñanza a distancia, y paralelamente generar efectos de educación en la familia y en otros contextos informales; sirven para la transmisión de conocimientos, así como para la persuasión, la conformación de actitudes o la adquisición de valores (o contravalores). Es por tal versatilidad que en torno a aquella relación difícilmente cabe formular ningún enunciado mínimamente significativo (sea descriptivo,

valorativo o normativo) si antes no se precisa la dimensión de la misma que se toma como referencia. De ahí deviene la exigencia de analizar la relación mas-media-educación para localizar y, si acaso, taxonomizar los diferentes aspectos que confluyen en la misma. Por lo que para abarcar esta temática lo haremos en tres tantos:

La doble consideración pedagógica de los mas-media y como agentes y como objeto.

En primer lugar es preciso diferenciar cuando los mas-media se toman como propiamente lo que son (medios de comunicación y, por tanto susceptibles de ser también medios educativos), o cuando devienen contenidos o incluso objetivos de la educación. Los medios de comunicación de masas entran en la consideración de agentes educativos o si se prefiere, más exactamente de medios educativos cuando se utilizan pedagógicamente para llevar información o cuando por sí mismos generan efectos educativos. Por el contrario, cuando se habla, por ejemplo, de desarrollar en los sujetos el espíritu crítico y selectivo entre los medios, o cuando se insiste en que hay que desarrollar en la población el hábito de leer periódicos, o cuando estos medios forman parte del currículum escolar como cualquier otro contenido del área social o de la tecnología...en tales casos, los medios son entonces objeto (u objetivo) de la educación.

B) El grado de formalidad pedagógica del contexto de recepción y uso. Son ya clásicas las investigaciones sobre los efectos de los medios de comunicación de masas que tienden a desmentir la llamada "teoría hipodérmica", según la cual los mensajes de los media producirían sus efectos directa y personalmente sobre cada miembro de la masa receptora. Desde los estudios, ya en los años cuarenta, de Lazarsfeld, los medios de comunicación masiva sólo pueden ser analizados dentro del contexto social en que se actúa. Los mensajes no actúan directamente sobre los individuos sino mediatizados por múltiples factores que configuran el contexto social de su recepción entre los destinatarios, grupos de referencia de los mismos (familiares, profesionales, amistosos, religiosos, etc.), entornos institucionales, etc.

En el caso educativo y sobre los efectos educativos de los medios de comunicación de masas se considera en el marco de su recepción y uso. El contexto escolar, puede aportar una serie de exigencias específicas para la elaboración de programas dirigidos a ella, y, por otro lado, puede introducir funcionalidad educativa a mensajes no específicamente educativos.

La taxonomía de contextos que proponemos es la que se basa en el criterio de formalidad educativa de los ámbitos de recepción y uso de los mas-media. Cabe así distinguir entre contextos formales (la escuela), contextos no formales (un centro de educación en el tiempo libre) y contextos informales (la familia, el medio urbano, etc.). Cada uno de estos contextos, según sus características específicas, condicionará unos usos determinados y mediatizados los efectos educativos que los medios puedan producir.

C) El grado de estructuración pedagógica de los mensajes. Este criterio se refiere a los mensajes transmitidos a través de los mass-media, independientemente de la eficacia real o de los, efectos educativos que se generan a través de los mensajes, los cuales pueden presentar o no una estructura pedagógica explícita: los resultados que podrían surgir serían por ejemplo: un mensaje que presente la estructura pedagógica explícita puede ser en realidad educativamente inoperante o incluso puede producir consecuencias indeseables y contradictorias respecto a los objetivos propuestos. Una de las causas puede ser que las leyes de composición que supuestamente añaden eficacia educativa sean erróneas. Otra sería el de que un mensaje por sí mismo y de forma directa no genera unos efectos determinados. Esto depende del propio contenido y estructura del mensaje, pero también, entre otras cosas, de las características propias del receptor y, como hemos visto, del contexto de recepción.

D) Un mensaje que genera algún efecto educativo es capaz de desencadenar mensajes informales que motiven el descubrimiento de leyes que permiten optimizar los resultados formales.

MASS-MEDIA Y MEDIO EDUCATIVO

Los procesos educativos se fundamentan en la Interrelación del educando con su "medio educativo", entre cuyos elementos destaca el educador personal. De la calidad del medio y de la acción educativa del educador depende la óptima formación del educando. Por tanto, cualquier modificación en uno u otro de estos parámetros tendrá sin duda influencia educativa.

El hecho de que en la escuela se utilicen los mass-media ha generado algunos problemas tales como: conocer que ocurre en el medio educativo cuando aparecen los mass-media, como influyen en la configuración de las influencias educativas y, en que medida modifican la educatividad del medio educativo, y en relación a qué la modifica. Por tanto los mass-media son a la vez elementos del medio y mediadores entre el medio y los sujetos receptores. Son medio y, al mismo tiempo, representan y transmiten una selección del mismo medio del que forman parte, de ahí la afirmación de Mac-Luhan "el medio en el mensaje".

Una característica propia de los medios de comunicación es la complejidad organizativa provocada tanto por su mutua interrelación, como por el grado de vinculación que mantienen con el resto de elemento y procesos culturales. El elevado grado de complejidad a que nos referimos se percibe al imaginar el desperfecto que crearía en la red de relaciones socioculturales su desaparición. En la medida en que los mass-media son más imprescindibles y están más integrados en el macro medio social su rol educativo es mayor, y ello porque participan de algún modo en gran parte de las relaciones educativas informales.

Respecto a la selección de la información y su transmisión está ya ampliamente aceptado que los medios no representan la realidad, sino que elaboran una visión particular , una reconstrucción, de esa realidad. Y, en consecuencia, los medios producen un cierto alejamiento de los individuos respecto de su realidad vivida. Pero, desde el punto de vista educativo, la importancia de la selección y elaboración de la información reside en que dota

a los destinatarios de ciertos conocimientos sobre la realidad social que acaban por organizar su imagen del entorno próximo y lejano. Es decir, la información recibida, además de los efectos que provoca cambios de opinión, reacciones, etc., reorganizan la representación de la realidad que se hace el individuo, es más, construye la visión de la realidad que tendrá cada uno de los receptores.

MASS-MEDIA Y CONTRUCCIÓN DEL MEDIO ESCOLAR

El papel de los mass-media en la organización del medio escolar, y por consiguiente, en la posible modificación de su educatividad, está en relación con sus efectos estructurales y funcionales en el seno del aula.

Los medios son los elementos marginales y de uso ocasional, o por el contrario se convierten en elementos imprescindibles en los procesos enseñanza-aprendizaje. Es evidente que para lograr una mayor rentabilidad pedagógica se precisa su integración plena en el curriculum escolar. La importancia de los mass-media en el curriculum, tiene varias dimensiones, aquí nos preocupa que los medios son elementos marginales y de uso ocasional, o por el contrario se convierten en elementos imprescindibles en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es evidente que para lograr una mayor rentabilidad pedagógica se precisa su integración plena en el curriculum escolar.

El rol funcional o de mediación de los mass-media en la configuración del micro medio escolar pensamos que se plasma a dos niveles: primero, en sus virtualidades, para reordenar las relaciones personales entre los educandos, y entre éstos y el educador. Segundo, en función de transmisión de información propiamente dicha. Los medios por las exigencias técnicas que su uso impone, son una ocasión inmejorables, aunque no una ocasión garantizada, de transformar las estructuras grupales de una clase, y de modificar las relaciones del educando con los alumnos.

En cuanto a su rol educativo, el uso de los medios en la escuela supone obviamente los mismos fenómenos de selección y alteración de la información que se transmite a propósito

de la realidad. Sin embargo, en la medida que se use para cercar ciertos conocimientos que de otra manera quedaban muy alejados del escolar, y en la medida también que se los use para aprender a expresarse o trabajar con ello, se produce un acercamiento a la realidad que antes la escuela no garantizaba.

DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA TELEVISIÓN

La televisión constituye el medio audiovisual por excelencia: un dinamismo con imagen y sonido, haciendo posible tanto la ficción como la presentación de la realidad, aunque esta última aparezca siempre mediatizada por la naturaleza técnica del medio. Su indiscutible impacto sobre la sociedad actual le ha hecho aun tiempo el centro de las críticas y el objetivo de los grupos de poder que desean controlar la comunicación social. Así resumió Sempere (1968; 149) las notas características de su comunicación: produce en la audiencia una serie de experimentaciones sentimentales: curiosidad, excitación, elaboración mental de una realidad propia, estimulada por la imagen que se contempla, esperanza de un desenlace orientado hacia un determinado sentido, y, en general, una serie de sensaciones que aumentan su grado de participación confrontando la espontaneidad de la imagen ofrecida".

Por todo esto los educadores hemos visto en la televisión al "gran rival", resaltando mucho más sus puntos críticos que sus reales posibilidades para la educación. Las críticas se han centrado especialmente en la actitud pasiva del espectador, su efecto hipnótico y la mediocridad de la información que ofrece, carente de análisis y documentación profunda (Halloran, 1974). Pero, como señala Delval (1985 a; 13), "si bien es cierto que estos riesgos existen y son reales, es una ilusión pretender eliminarlos con la negación de un fenómeno ya irreversible"; por, tanto el papel que le corresponde a la escuela -como también se ha repetido infinidad de veces- es el de explotar sus posibilidades educativas, al tiempo que se prepara a los sujetos para defenderse de sus influencias negativas. El ambiente en que se contempla la televisión, el tamaño reducido de las imágenes y su

composición a base de puntos, enmarcan el conjunto de características por las cuales MacLuhan le otorgo el calificativo de "medio frío".

La dimensión cognoscitiva, pues, interviene en mayor medida en el medio televisivo ya que los niños son tan vulnerables a los efectos de la televisión no tanto del carácter hipnótico del medio sino de su proximidad con la vida real, hasta el punto que los niños de pocos años no llegan a diferenciar entre los anuncios publicitarios y los programas propiamente dichos. El desafío educativo, por tanto, reside en la formación específica en el lenguaje televisivo para marcar las diferencias entre el mundo real y el mundo de la televisión. por tanto la televisión es el medio más idóneo para mostrar aspectos del mundo real, siendo la transmisión en directo la esencia misma del mensaje televisivo.

Los niños, cuando en sus juegos imitan a los personajes televisivos. lo hacen con los aprobados o apreciados en su medio, de modo que no se imita simplemente lo que se ve en la pantalla. sino lo que esta de acuerdo con los modelos aceptados en el contexto social (Lazar,1985; 75). En general podemos decir que los niños y los grupos sociales menos cultos son más vulnerables a los efectos de la televisión, mientras que los sujetos con más firmes creencias y conocimientos asumen el papel de mediadores.

Las características propias de la televisión la hacen especialmente idónea para el fomento de las capacidades espaciales, es decir el lugar donde se desarrolla la acción así por tanto cuando se combina con la ubicación temporal se pueden logra objetivos de naturaleza psicomotriz.

La combinación de palabras e imagen que ofrece la televisión consigue un aprendizaje más firme de los contenidos, presentados en una sola dimensión. Por lo cual la televisión aparece más próxima a la comunicación entre el emisor y el receptor, que otros medios. Sin embargo el aprendizaje por televisión muestra una mayor peso a la imagen que a la palabra, hasta el punto que el contacto continuado con el medio televisivo puede ser la causa del empobrecimiento en la comunicación oral y escrita que se observa en las nuevas generaciones.

En cuanto al proceso de socialización podemos decir que existen múltiples facetas, la primera como un medio más representativo de los mass-media, conforme a sus informaciones y valores sustentados en un modelo de sociedad y un tipo de relaciones interpersonales. La televisión puede ser el primer gran punto de contraste entre los modelos sustentados en el hogar y en la escuela con los presentados en el contexto más amplio. De tal manera los niños conocen modelos de comportamiento de los adultos que no son habituales en su contexto, por lo que los pone ante una posición de debate, mientras se les ofrecen modelos de comportamiento hasta ahora exclusivamente para adultos.

La influencia de la televisión en los hábitos de consumo de adultos y niños no hará falta extenderse demasiado, ya que las casas comerciales e instituciones de todo tipo, que una campaña publicitaria o de conciencia masiva es necesario recurrir al medio masivo por excelencia que es la televisión.

En el caso de los niños se agrava la situación por lo ya comentado, por ejemplo cuando se condiciona el consumo de determinado juguete en función de ser anunciado en la televisión. Un poco más complejo puede resultar el tema de la agresividad, la existencia de una dependencia significativa entre la preferencia por las emisiones agresivas y la participación en actos de agresión o delincuencia por tanto la tele tiene una función reforzadora de ciertas actitudes agresivas cuando se han realizado sesiones experimentales sobre las consecuencias de contemplar sesiones agresivas y no agresivas, se ha podido constatar la influencia sobre el comportamiento de los niños en el mismo sentido de la emisión.

Otro campo de estudio ha sido la posible relación entre el tiempo empleado en ver televisión y la inteligencia o el "éxito escolar". Unos estudios indicaron que los sujetos más inteligentes miraban mucha televisión durante su infancia pero no durante su adolescencia. Otros estudios encontraron una relación inversa entre horas pasadas ante el televisor y el nivel intelectual o rendimiento académico.

El video permite producir y visionar instantáneamente y en cualquier lugar imágenes acompañadas de sonido, con una utilidad próxima a las cinematográficas y televisivas. Por todo ello se convierten en un recurso técnico de notables posibilidades en la educación escolar; gracias a la combinación de imagen cinética y sonido, al poder de captación de la atención que proporciona el realismo de la imagen y la funcionalidad técnica de repetición, ralentización, fijación de imagen, etc., se presentan como un medio muy idóneo para transmitir información.

Por otra parte la funcionalidad técnica hace del video un medio especialmente idóneo para el análisis denotativo de las imágenes. Y ello se consigue esencialmente cuando son los propios alumnos quienes lo manejan y realizan sus propios programas; entonces, creatividad de imágenes y desmitificación del medio constituyen una unidad altamente rentables pedagógicamente.

CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS DERIVADAS DE LA INCIDENCIA EDUCATIVA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

La sociedad de la información en la que nos toca vivir ejerce una influencia importante en el desarrollo y moldeado de nuestra costumbres, formas de vida y actitudes ante el consumo, Esta influencia esta mediatizada por la creación de expectativas de recompensa a corto plazo, debidamente construidas a través de los medios de comunicación de masas.

Para contrarrestar educativamente la situación, es importante dotar a la persona durante su periodo de educación básica de aquellas técnicas y conocimientos que le permitan identificar tales procesos de condicionamiento, en este sentido la escuela debe de procurar fomentar una conciencia de calidad ante los productos de mercado, especialmente en relación con los juguetes, libros, artículos de consumo, y programas de los medios de comunicación social orientados ala infancia y juventud. Por tanto las nuevas tecnologías

pueden también facilitar el desarrollo de acciones pedagógicas-escolares contrarias al consumo irresponsable y progresivo así como desarrollar actitudes críticas y reflexivas ante este medio que es la televisión.

Tomando en cuenta el tiempo que el niño pasa en la escuela, es necesario una reestructuración profunda del curriculum de la educación básica para poder entender satisfactoriamente, entre otros, aquellos procesos y aprendizajes que consideramos necesarios en tomo a la incidencia de los medios de comunicación de masas en la persona, uno de estos aspectos sería manejar el dominio del lenguaje natural y el cultivo de la expresión oral y escrita.

Es necesario entender a lo largo del proceso de educación básica el conjunto de destrezas y conocimientos necesarios para que el educando pueda considerarse alfabetizado funcionalmente para la vida actual y futura como mínimo acorto y-o medio plazo.

OBJETIVOS DE LA TELEVISION CON RESPECTO A LA EDUCACION

1).- Desmasificación. La manera de hacerlo sería en desvelar los contenidos no explícitos, subliminales, diferenciar la ficción de la realidad, penetrar en las posibles intenciones del comunicador,... es decir lo que se pretende hacer emerger la conciencia de todos los elementos integrantes del mensaje, por otra parte también se pretende desvelar quienes dominan los medios de comunicación, porque así se puede conocer los posibles móviles de sus acciones informativas.

2).- Espíritu crítico. Gracias a este aspecto los sujetos podrán reaccionar ante los intentos alienadores de los medios de comunicación, gracias a la crítica del sujeto ""es decir reflexionar sobre las funciones, valores y argumentos que se le impone", crea una distancia entre él y los medios de comunicación y saber que no son sino sustitutos, entendiendo que

la crítica positiva se realiza siempre desde una posición de firme convicción, de confianza en uno mismo.

3).- Potenciación de la capacidad comunicativa. El dominio de otros lenguajes, además del verbal aumenta la capacidad comunicativa de los sujetos, lo cual supone, en definitiva, una potenciación de la capacidad de relación interpersonal. Por ello se habla de "alfabetización visual", como una meta que lleva al estudio de los símbolos, soportes de información, lenguaje no verbal, canales de información y su incidencia en el comportamiento humano.

PERSPECTIVA EN LA EDUCACION PARA LA RECEPCION

La importancia de la televisión en los diferentes sectores de la población ha hecho de este medio de comunicación un privilegio, ya que una de las preocupaciones principales de diversos programas de la ER, ha estado dirigida precisamente a contrarrestar la influencia creciente de la televisión en los receptores: en sus formas de pensar, en sus hábitos de consumo, en su educación. Por ejemplo, se considera que la programación comercial induce a representaciones falsas de la realidad, a actitudes de violencia y, en general, a actitudes contrarias a las que son socialmente aceptadas, tales como actitudes racistas a diferentes estereotipos acerca de las personas, los grupos, las instituciones y las relaciones sociales. Basados en una perspectiva de los efectos de los medios en receptores individuales, algunos programas de la ER han buscado proteger a los sujetos, sobre todo niños y jóvenes.

Con este objetivo se han diseñado ciertas estrategias, tales como la "dieta" televisiva, mediante la cual se pretende regular la cantidad de TV que ven los niños diariamente, o la mediación de los adultos cuando los niños están viendo sus programas o la participación de los niños en diálogos con sus maestros para asegurarse de que sólo asimilen aquello que no

les perjudica en su formación.

Otros programas de la ER se han dirigido al aprovechamiento de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por una parte se han buscado distintas formas de servirse de los medios, ya sea como tecnología educativa o como fuentes de información y ampliación de los conocimientos de los estudiantes. Por otra parte se han reconocido que distintos medios propician diferentes tipos de aprendizaje y constituyen caminos diversos de acceso al saber, los cuales requieren ser incorporados a los sistemas pedagógicos modernos.

EL NIÑO COMO RECEPTOR DE LA TELEVISIÓN

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

La relación de la televisión y los niños, han cuestionado la idea (predominante) del receptor pasivo, sugiriendo distintos tipos de esfuerzos cognoscitivos que el niño como receptor de la televisión generalmente realiza. En definitiva puede hablarse de un triple esfuerzo: atención-recepción, asimilación-comprensión y apropiación significación. Aunque no siempre se da de la misma manera. En ocasiones la atención es resultado de la comprensión, así como otras veces la comprensión es producto de la apropiación, estos aspectos se dan por asociación que en determinado momento producen un aprendizaje y por tanto implican una actividad mental, aunque parezcan automáticas.

Las asociaciones que el niño como receptor de la televisión lleva a cabo, son en base a la información almacenada con anterioridad e informaciones nuevas aprendidas del exterior. Es decir el niño no se plasma frente al televisor con la mente en blanco, además de que

estas asociaciones las extiende a otras situaciones de la vida del niño y las pone en práctica en su vida cotidiana en el momento en que las intercambia e inicia una reproducción.

El niño no solo es un receptor de la televisión; es un hijo de familia, un alumno en el salón de clase y un compañero de juego de otros niños, por lo que el niño en todo este tipo de situaciones el niño trae, intercambia, produce y reproduce distintos significados.

El niño al estar frente al televisor lo está de manera activa, es decir su actividad física varía, desde comer, jugar con los objetos a su alcance, hacer la tarea, hasta platicar con las personas que lo rodean. Así mientras el niño ve la pantalla, está simultáneamente envuelto en varias acciones que demandan su atención y en múltiples procesos de comunicación. Algunas veces la televisión monopoliza por completo la atención del niño por lo que la programación comercial y especialmente los patrocinadores busquen hacer del niño un receptor pasivo, fácilmente manipulable. En otras se busca que el receptor sea activo, es decir el niño es un "aprendiz" constante. Aprende de todos los tipos de programas, aprende lo que se quiere que aprenda y también lo que no se quiere que aprenda. La razón es que la capacidad del ser humano es ilimitada a la capacidad técnica de enseñar. Se aprende en cualquier momento o situación. Por tanto el niño aprende de la televisión información, conceptos, actitudes, conductas, valores y significados, y muchas veces aprende más de lo que no se quiere que aprenda, que de aquello que se le quiere enseñar

COMO APRENDE EL NINO DE LA TELEVISION

Este apartado se explicará a partir de dos grandes perspectivas teóricas para conceptualizar el proceso de aprendizaje que los niños realizan a partir de su exposición a la programación televisiva.

La primera perspectiva, conocida como la teoría del desarrollo cognoscitivo considera que el niño aprende a través de su actuación sobre los elementos del ambiente que le rodea

empujado por su curiosidad innata y su propio desarrollo mental. El niño entonces busca conocer introduciendo modificaciones, interviniendo en su objeto de aprendizaje, para luego organizar el descubrimiento que esto le produce dentro de estructuras cognoscitivas cada vez más desarrolladas y cada vez más complejas, es decir va de lo más simple a lo más complejo por lo que a cada etapa se asocian diversas habilidades mentales como (Inferencias, deducciones, síntesis, etc.) Así el niño será capaz de hacer más asociaciones a partir de lo que ve en la televisión, mientras más desarrolladas tenga sus habilidades mentales.

La segunda perspectiva corresponde al "aprendizaje social" que considera que no es el niño sino el medio ambiente y sus estímulos los que actúan sobre él van moldeando su conducta y su pensamiento. En esta perspectiva se postula que el aprendizaje que hace el niño de la televisión tiene lugar a través de la -observación de lo que se le ofrece en la pantalla y de su posterior imitación. Por lo antes mencionado se puede decir que el niño imita actuaciones y actitudes específicas de la programación, así como frases y formas de pensamiento.

Lo que el niño aprende de la televisión son temas propios de la misma televisión tales como historias de las telenovelas, biografía de los autores, piezas de música, etc., que si bien en sí mismas no son informaciones que no deberían aprender, si distraen su aprendizaje de otros temas escolares. Por ejemplo, en un estudio se encontró que los niños recordaban bien los nombres de los protagonistas de las series de televisión mientras que no recordaban los nombres de los presidentes de México, no obstante que éstos forman parte de la enseñanza escolar y están enlistados al final de su libro de ciencias sociales de sexto año de primaria. También aprenden slogan's publicitarios, y no frases famosas de personajes de la historia de México. Asimismo.

Muchos niños sobre todo de primaria no saben el nombre de los autores del Himno Nacional y difícilmente recuerdan más de dos estrofas, pero saben perfectamente los nombres de los compositores de las canciones que se presentan en la televisión, sus vidas y hasta sus relaciones amorosas. Además, conocen la letra completa de las canciones, aunque sea en inglés.

Otras cosas que aprende el niño de la televisión es por ejemplo que los niños no quieren usar mayúsculas para los nombres propios, porque alegan que en la televisión cuando pasan los créditos de muchos de los programas, los nombres están con minúscula. Además, los maestros se quejan de que mientras ellos quieren que los niños aprendan a hablar bien, éstos tratan de usar modismos de personajes en programas cómicos populares de la televisión, aunque no tengan ninguna validez gramatical y su importancia semántica sea dudosa, por otra parte se pierde la identidad nacional, ya que muchos niños prefieren vivir en Estados Unidos por el tipo de vida que ellos tienen.

Maestros de educación básica en México han percibido que los niños educados en un ambiente de autoritarismo tienden a ser más susceptibles de ser influidos por la televisión que los que participan en relaciones no autoritarias, debido a la oportunidad que estos niños tienen para "negociar" sus opiniones y reflexionar sobre sus respuestas a las instrucciones, peticiones y mandatos de sus padres y maestros. El patrón de disciplina que utilizan los padres con los hijos es un diferenciador de la influencia de la televisión en los niños. Por ejemplo, Se ha mostrado como los patrones de disciplinarios "inductivos" (aquellos que involucran el razonamiento de las causas y consecuencias de una determinada conducta) son más efectivos como estrategias para mediar la influencia de la programación, que los patrones disciplinarios de "sensibilización" (aquellos que utilizan dogmatismo, castigo físico o privaciones). Los maestros frecuentemente comentan que algo con lo que tienen que luchar a diario dentro del salón de clases es con lo que los niños llevan al salón de clases sus impresiones de los programas de televisión que vieron el día anterior, comentan e intercambian opiniones con sus amigos. Ante estos comentarios, el maestro puede reaccionar con indiferencia, callarlos o aplicar sanciones como son dejarlos sin recreo. Etc.

FORMACIÓN CRÍTICA DE LOS EDUCANDOS

Mucho se ha hablado, en los últimos años, de la crisis del aparato escolar. El descenso en el nivel académico de los egresados de los diversos ciclos escolares, la deserción, la elevación del índice de reprobación, la falta de preparación para el magisterio, la burocratización en la

planeación y toma de decisiones son, entre otros, lugares comunes de gran número de estudios sobre la realidad educativa nacional.

Al mismo tiempo que el aparato escolar sufre esos problemas, los medios de comunicación, en especial la televisión, se encuentra en un periodo expansivo. Niños, jóvenes y adultos incrementan sus horas de exposición ante el televisor y éste se ha convertido, cada vez con mayor fuerza, en el aparato de socialización fundamental. La mayor parte de los hogares mexicanos cuentan con televisores. Por tanto y debido a esto es importante brindar a los educandos los elementos formativos necesarios para que adquieran una visión crítica y reflexiva ante los contenidos de los medios de comunicación a los cuales están expuestos cotidianamente.

La escuela se considera un espacio privilegiado para brindar esta formación crítica a los educandos; así, la escuela se enfrentará a un nuevo reto: sacar provecho educativo a los diversos medios de comunicación que cada vez incidían con mayor fuerza en los alumnos y proporcionarles las herramientas para la construcción de un pensamiento crítico ante los mismos.

Sin embargo en México esta postura no se ha dado y por consiguiente es hacer énfasis en los procesos educativos tomen conciencia de la relación entre medios de comunicación y educación y tratar de sacar el máximo provecho educativo de los medios de comunicación. La escuela, como institución que ve afectada su labor pedagógica por la exposición que tienen los educandos a los medios, es considerada como un espacio social privilegiado para la promoción y elaboración de este tipo de prácticas.

La introducción de la enseñanza para la recepción de mensajes en la educación formal, trae como consecuencia su inserción dentro del curriculum formal de los diversos ciclos escolares o su uso como metodología de aprendizaje de las materias y áreas de conocimiento. Esto significa abrir la escuela a lo que acontece en la sociedad, a la vez que

prepara a los estudiantes a enfrentarse a una manera crítica a experiencias que vive cotidianamente y les brinda elementos para que puedan discernir, en forma adecuada, ante multiplicidad de informaciones a las que están expuestos.

El sentido crítico no se enseña, es una cualidad que se aprende desde la práctica misma. De aquí que el papel del educador sea el de propiciar un espacio donde cada actor del hecho educativo se convierta en un protagonista comprometido con su propio proceso. Si el educador intenta crear un sentido crítico en sus alumnos, sólo podrá lograrlo generando procesos que permitan pasar de la conciencia mágica a la ingenua y, de ésta, a la crítica. (mágica., explicación mitológica y supersticiosa del mundo) (ingenua, explicación simplista, impermeable a la crítica y visión del mundo ideologizable).

La escuela moderna y los medios de comunicación contribuyen ala formación de la conciencia ingenua. El paso a la conciencia crítica solamente se produce con un proceso educativo de concientización. Este proceso primero deberá ser experimentado por el docente, para posteriormente ser difundido entre sus alumnos.

FAMILIA Y TELEVISION COMO EDUCADORES

La educación dentro de la familia se produce a través de diferentes áreas, recursos y en múltiples direcciones. Entre las áreas están la manera en que se toman las decisiones, los estilos de comunicación, la organización del tiempo y el espacio, la socialización de roles sexuales, por ejemplo. Asimismo, rituales en torno a actividades cotidianas como comer, dormir, cocinar , ver televisión, hábitos de aseo y el adiestramiento de ciertas habilidades, entre otros permiten que los miembros de la familia se eduquen mutuamente, transmitiéndose pautas de comportamiento, valores, creencias y actitudes.

Los recursos de los cuales se apoya la familia para educar , es la comunicación verbal y el modelaje de conductas, como son: los mensajes verbales que transmiten órdenes y consejos acerca de que hacer o como ser, "no se come con la boca abierta" o "hay que ser serio y responsable"; también podemos hablar de mensajes indirectos como son: "nadie me ayuda

en esta casa". Por otra parte los miembros de la familia incorporan, utilizan y combinan experiencias educativas obtenidas de diferentes lugares; una de las influencias que la familia moderna recibe cotidianamente proviene de la televisión. Esta institución tiene la peculiaridad de ser externa y estar dentro del hogar, por lo cual se considera que es una importante agencia educativa en el contexto de la familia.

Por tanto a la televisión se le han atribuido otros poderes como el de consumir una extraordinaria cantidad de tiempo de la vida familiar , el tener una gran capacidad de persuasión y el de transmitir básicamente mensajes negativos, que daña la vista y hasta que deforma la mente de los televidentes por el alto contenido de sexo y violencia en los mensajes además por el tiempo que absorbe en sacrificio de otras actividades más formativas, incitación al consumismo irracional, la manipulación política e ideológica y la ruptura de la comunicación en la familia, entre otras, muchas consecuencias negativas.

Por lo antes mencionado podemos decir que la televisión ha causado más daños que beneficios a la humanidad; pero este impacto televisivo en la sociedad como en los individuos no ha sido del todo verificado y en muchas ocasiones los resultados son contradictorios ya que se cree que la tele audiencia es activa y usa este medio de acuerdo a diversas necesidades. Así mismo, que la influencia de la televisión es mediada por otros agentes sociales y que aun con la actual estructura y programación de la televisión, se pueden obtener beneficios de este medio si esos otros agentes sociales actúan en función de ello.

Las deficiencias mencionadas con anterioridad han llevado a plantear alternativas metodológicas que puedan resolver en determinado momento las deficiencias comentadas por tal motivo se busca la aplicación de metodología cualitativas que permitan aproximarse a la calidad de los procesos que se producen entre la televisión, y la audiencia. Como uno de los más potentes agentes educativos de la sociedad actual aparece la televisión, cuyos mensajes a pesar de se externos se recubren en el contexto de la familia y por tanto es necesario considerar la relación entre ambas instituciones, asumiendo que la televisión influye en la organización de la vida cotidiana de la familia y al mismo tiempo, la familia actúa ante esas influencias.

PROPUESTA

Los sistemas educativos de nuestros días comparten muchas funciones con otras instituciones sociales. Al igual que ellas, la familia, la iglesia, los partidos políticos, las asociaciones civiles o los medios de difusión masiva actúan como transmisores de normas y valores y desempeñan un papel importante en la tarea de informar a la sociedad sobre sí mismo.

De tal modo, el monopolio de la transmisión formal de conocimientos ha dejado de ser privilegio exclusivo de las instituciones educativas. Esta repartición de las funciones de educación entre diversas instancias socializadoras se ha visto acompañada por una pérdida de prestigio del "saber" adquirido en la escuela, como resultado de la escasa aplicación que la mayoría de los conocimientos escolares tienen en la vida real del educando.

Actualmente sabemos que la educación no es exclusivamente un proceso psicológico de aprendizaje, ni un conjunto de formas pedagógicas a través de las cuales se alcanzan conocimientos técnico-científicos, sino un proceso complejo y contradictorio, a través del cual se producen preferentemente el proceso de socialización, se adquieren valoraciones sobre la realidad y se adoptan pautas de comportamiento y actitudes frente al mundo.

El desarrollo intensivo de la comunicación, favorecido por el avance tecnológico, inauguran una era de vinculaciones estrechas entre comunicación y educación. El rápido desarrollo de la comunicación en la mayoría de los países, la extensión de diversas formas de comunicación social y en particular de la comunicación audiovisual, combinada con la generalización de la informática, ofrecen nuevas perspectivas y multiplican las relaciones entre lo educativo y la comunicación.

Dotada de un mayor valor educativo, la comunicación engendra un medio educativo y pasa a ser ella misma un tema de educación, al paso que el sistema educativo pierde el monopolio de la educación (...) el valor educativo de la información y la comunicación y su

impacto en la formación de los espíritus revisten una importancia predominante a juicio de muchos pensadores., investigadores y gobernantes, en particular en el Tercer Mundo.

Este fenómeno trasciende los límites de la escuela, debido a que existen un conjunto de instituciones y medios por los que directa o indirectamente se transmiten contenidos educativos que antes eran desarrollados fundamentalmente en la escuela. En este sentido, los medios masivos se han convertido en uno de los mecanismos a través de los cuales se proponen, valores., estereotipos y expectativas sociales, constituyendo, por tanto, aspectos a ser examinados prioritariamente.

Como Primer Propuesta manejamos lo siguiente:

a) El proyecto de desarrollo de una metodología de apoyo para la formulación de curricula complementaria a la educación básica. Con este nuevo proyecto se pretende que a partir del que ya existe, se pueda trabajar en la línea de análisis y evaluación de mensaje.

Este proyecto podría ser llevado primero: diagnosticando lo que ocurre en la escuela primaria y en los medios de comunicación masiva, así como en la psicología del niño en edad escolar, y relacionarlas con el desarrollo de la expresividad, la percepción y la capacidad de análisis, tomando en cuenta las posibilidades y limitaciones del proceso enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, proponer innovaciones en el curriculum de la escuela primaria, tomando en cuenta la manera en que se imparte la enseñanza, no sólo en cuanto a contenidos, sino al mismo proceso educativo.

En tercer lugar, se propone analizar los medios en cuanto a cobertura, y las características de los mensajes que difunden.

Todo esto conlleva ala estructuración de una metodología para el diseño de un curriculum complementario para la educación básica que permita a estudiantes y maestros analizar y

evaluar los mensajes difundidos a través de los medios masivos de comunicación.

La mayor parte de las estrategias curriculares revisados se han enfocado a mediar o controlar el impacto negativo que ejerce la televisión comercial, principalmente en lo relacionado con los comerciales, la violencia televisiva y la diferenciación entre realidad y fantasía.

La idea es enseñar a exponerse críticamente a los medios, a través de comprender sus mensajes, controlar sus consecuencias, ser selectivo, de lo que ve y crearle el gusto por programas de mayor calidad de contenido.

Como segunda propuesta manejamos lo siguiente

b) La formación del docente. Es necesario tomar en cuenta la formación escolar y profesional del docente para poder llegar a implementar una metodología para capacitación del niño en el análisis de mensajes de los diferentes medios de comunicación. Es necesario incluir en la formación de maestros normalistas la estimulación del desarrollo cognoscitivo que le permita alcanzar un nivel de pensamiento crítico, aplicable a la práctica docente en el aula lo cual redundará a su vez en la capacidad de formar o desarrollar un pensamiento crítico en los niños.

Una sugerencia técnica consiste en proporcionar al maestro una guía acerca de las acciones que debe realizar con el niño para desarrollar las habilidades de pensamiento y análisis crítico, proponiendo técnicas de dramatización y relataría como recursos didácticos para desarrollar habilidades críticas en el análisis de mensajes.

Por otra parte se considera necesario un cambio de actitud ante su función como docente; que tome su papel como guía y promotor de una crítica constructiva; y maneje elementos de retroalimentación de los contenidos programáticos a través de la práctica investigadora que el mismo maestro haga.

Otra manera de revalorar la función del maestro es a través de seminarios de actualización

sobre programas, metodología de la investigación social etc., en los que trate de recuperar la experiencia cotidiana del quehacer educativo para evitar escisiones tajantes entre el "ser" y el "deber ser" de la educación.

Porque el niño posee cualidades tales como: la autonomía, la creatividad y la imaginación; es aquí el lugar en el que se encuentra la labor del docente, para promoverlas, orientarlas, evitando coartarlas en el desarrollo de su formación en la primaria. Con el fin de desarrollar las formas sistemáticas, las destrezas prácticas de los niños y su comprensión de los medios, los profesores deben tener presentes una serie de áreas de conocimiento y comprensión que operan como marco de organización de la educación sobre medios. Estas áreas pueden esquematizarse mediante las siguientes preguntas indicadoras.

La formación de una capacidad crítica en el niño de primaria dependerá principalmente de estos tres aspectos que son:

1.- La crítica como proceso capaz de transmitirse a los educandos como forma de concientización y capacidad de análisis.

Se considera que no es posible transmitir la capacidad crítica al niño, ya que la crítica no se transmite ni se enseña, sino que se propicia; es el resultado de un proceso formativo permanente que se debe dar en el aula y en el hogar.

2.- Elementos de la curricula que puedan dar pauta para la formación de un espíritu crítico
En los programas oficiales vigentes se advierte la tendencia a la formación de un espíritu crítico en la mayoría de las materias, pero en realidad no se da.

3.- Actividad y-o pasividad frente a mensajes de los medios masivos de comunicación desde el ámbito del desarrollo de un pensamiento crítico tanto en la escuela como en la familia son lugares en los cuales se puede propiciar una actividad dinámica frente a los mensajes de los medios masivos de comunicación de manera consciente, a fin de propiciar el desarrollo crítico.

Se propone que en el aula el maestro proponga análisis de contenidos y de forma de: películas, programas de televisión, programas de radio e historietas cuestionando al niño sobre que piensa, que opina con el propósito de orientar su formación crítica.

Involucrar la participación de los otros miembros de la comunidad educativa: padres de familia, animadores culturales, administradores y funcionarios de instituciones vinculadas con programas dirigidos a niños y jóvenes etc.

La educación primaria trata de aumentar la comprensión crítica de dichos medios (televisión, cine, vídeo, radio, fotografía, música popular , materiales impresos y programas de computadoras). Se pretende saber como funcionan, como producen significados, como están organizados y como el público les da sentido.

La educación primaria pretende desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios.

Esto hace que su comprensión del placer y del entretenimiento que éstos proporcionan sea más profunda. La educación sobre medios de comunicación pretende preparar usuarios más atractivos y críticos que desarrollen y puedan contribuir aun conjunto más amplio y mayor diversidad de productos de dichos medios.

La educación para la recepción, su principal preocupación es hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, que les permitan ser más reflexivos, críticos y, por tanto independientes y creativos; que les permita recobrar y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación.

Como cuarta propuesta manejamos lo siguiente:

Es importante llegar a los padres de familia con el fin de proporcionarles elementos básicos

para que en casa, den espacio al niño que viene portando ideas, críticas y observaciones sobre la televisión, es necesario que estimulen los criterios de selección que los niños van a procesar, a fin de que transiten del estado de “ver televisión” al de “ver selectivamente” uno u otro programa.

Para sensibilizar a los padres de familia sobre esta problemática es necesario basarnos en tres aspectos importantes que son:

El primero.- Es una problematización de la relación familia y los medios masivos de comunicación, con la finalidad de que los padres sean conscientes del tipo de interacción familiar y del papel que en ella ocupan los medios masivos de comunicación, y en especial la televisión. La finalidad es mostrar qué tanto la televisión obstruye o facilita la comunicación entre los miembros de la familia.

El segundo.- Incluye lo referente a la relación familia-niño. El objeto de esta parte es la de explorar el contexto socio afectivo y poder ir descubriendo el tipo de influencias de que son objeto, tanto por parte de la familia, como de los medios masivos de comunicación.

El tercero.- Es el que se refiere al papel mediador de los padres y de la familia en la interacción de los niños con los medios masivos de comunicación. Aquí se trataría de ofrecer información a los padres para que puedan desempeñar su papel de mediador en la dirección deseada.

Consideramos que la familia constituye la "comunidad" primaria de apropiación de mensajes.

Aquí es donde los niños interactúan la mayoría de las veces con los medios masivos de comunicación y donde se adquieren muchos de los sentidos y significados para la vida.

Lograr que los padres perciban esta situación debiera ser una meta general del esfuerzo que con ellos realiza.

Como quinta propuesta manejamos lo siguiente

La televisión como recurso didáctico. La utilización de los diversos mensajes, audiovisuales hizo posible, la introducción de nuevos formatos de presentación de los contenidos educativos, vino a modificar la naturaleza del procesamiento y de la percepción de la información.

El reciente desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación, específicamente de la combinación de medios audiovisuales con los sistemas de información constituyen un nuevo reto para la educación.

La televisión constituye uno de los pasatiempos favoritos de los niños y adolescentes que habitan en zonas a las cuales llega este medio, estudios en diversos países han demostrado que los niños de hasta 12 años pasan frente al televisor un tiempo igualo superior al que pasan en la escuela.

Debido a esto se considera la importancia de este medio dentro de las actividades educativas en la escuela. La televisión como recurso didáctico ha probado su capacidad para transmitir y difundir una gran variedad de contenidos, así como su efectividad para incrementar cuantitativamente la audiencia y enriquecer la presentación y la recepción de los contenidos.

Estos medios han sido vistos como fuentes de aprendizaje para los alumnos a la vez que como instrumentos que deben ser aprovechados sistemáticamente tanto en sus aspectos técnicos como de contenido para impulsar la educación que se realiza en la escuela. Esto se puede lograr a través de cursos o programas que se incorporan, eventualmente, a los planes de estudio vigentes o al involucrar a la comunidad educativa (maestros, padres de familia, autoridades) en experiencia de recepción.

Cuando los profesores han adquirido suficiente confianza en las áreas de conocimiento y comprensión, la decisión más importante ha sido la de integrar completamente la educación para los medios en el curriculum.

Por tanto, el maestro, antes de utilizar un medio audiovisual, primeramente tiene que reflexionar sobre el propio medio y con que objetivo lo pretende utilizar. Es decir es maestro tiene que planificar la utilización de los medios disponibles. Solamente bajo este planteamiento pueden utilizarse los medios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Seria algo infructuoso utilizar un medio audiovisual si no se ha planificado su utilización, en este caso, la utilización de los medios se convertirá en una actividad recreativa, más que una actividad formativa.

Como última propuesta manejamos lo siguiente

Ser critico supone todo proceso liberador de la mentalidad mágica e ingenua. Es liberarse de los falsos determinismos y de actitudes infantiles, pasivas o repetitivas. Una persona critica no tiene el problema de volverse un "adicto" de la televisión. Ser critico es saber ver, analizar y discernir y supone siempre la libertad de asumir las propias opciones.

Es necesario que, sobre todo en el hogar y en la escuela, se desarrolle un proceso de individualización que permita al niño y al joven "ser él mismo", tener conciencia de su propia identidad personal y cultural, de tal modo que pueda, libre y decididamente, rechazar aquello que le aliena, que le domina y que lo absorbe. Que pueda enfrentar desde el interior de su propio ser, esos modelos que proyectan valores de poder, de prestigio, de dinero, de violencia.

Es imprescindible conocer los elementos que se manejan en los mensajes y que son susceptibles de ser analizados de manera que se oriente al niño en esta habilidad. Dada la capacidad de análisis del niño en edad escolar, esta debe concentrarse en el análisis del contenido más que en el análisis de la forma.

El niño es capaz de desarrollar habilidades críticas cuando se le somete a situaciones conflictivas, intelectualmente hablando, que propicien su curiosidad acerca del conocimiento, de tal manera que se cuestione acerca del mismo y trate de responderse a si mismo tratando de formular hipótesis.

Es posible fomentar el pensamiento crítico del niño estimulándolo a:

- Definir el problema o aspectos sujetos de análisis.
- Jerarquizar los problemas.
- Justificar la jerarquización de esos problemas en función de las condiciones de vida en que se desenvuelve.
- Establecer la relación entre un mensaje y la realidad, a partir de operaciones lógicas simples. La formación de una capacidad crítica en el niño de primaria dependerá de los siguientes puntos:

1.- La crítica como proceso capaz de transmitirse a los educandos como forma de concientización y capacidad de análisis.

Se considera que no es necesario transmitir la capacidad crítica al niño, ya que la crítica no se transmite ni se enseña, sino que se propicia: es el resultado de un proceso formativo permanente que se debe dar en el aula y en el hogar .

2.- Elementos de la curricula que pueden dar pauta para la formación de un espíritu crítico en la mayoría de las materias, pero en realidad no se da, el docente repite e interpreta sin juicio alguno.

3.- Actividad y-o pasividad frente a los mensajes de los medios masivos de comunicación desde el ámbito del desarrollo de un pensamiento crítico tanto en la escuela como en la familia son lugares en los cuales se puede propiciar una actitud dinámica frente a los mensajes de los medios masivos de comunicación de manera consciente, a fin de propiciar el desarrollo crítico.

Se propone que en el aula el maestro haga análisis de contenidos y de forma de películas, programas de televisión, programas de radio e historietas cuestionando al niño sobre que piensa, que opina con el propósito de orientar su formación crítica.

En la educación primaria trata de orientar la comprensión crítica de dichos medios televisión, cine, vídeo, radio, fotografía, música popular , materiales impresos y programas de computación, se pretende saber como funciona, como producen significados, como están organizados y como el público les da sentido.

La educación primaria pretende desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas del niño mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios. Esto hace que su comprensión del placer y del entretenimiento que éstos proporcionan sea más profunda. La educación sobre medios de comunicación pretende preparar usuarios más atractivos y críticos que demanden y puedan contribuir a un conjunto más amplio y mayor diversidad de productos de dichos medios.

La educación para la recepción, su preocupación es hacer que los sujetos cambien de actitud de receptores a perceptores individuales y colectivos tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, que les permitan ser más reflexivos, críticos y, por tanto independientes y críticos.

El objetivo central de este trabajo es contribuir a la formación de un nuevo televidente, al surgimiento de una nueva sociedad civil participativa, interactiva y poderosa, ya no una masa sino colectividad razonante.

BIBLIOGRAFIA

APARICI, Roberto. "La educación para los medios de comunicación" antología. UPN. México. 1984.

BARRIOS, Leoncio. "Familia y televisión". Editorial, Monte Ávila Editores Latinoamericanos. 1993.

BAZALGETTE, Cary. "Los medios audiovisuales en la educación primaria". Ediciones Morata. S. A.

CIENCIAS DE LA EDUCACION. Diccionario. Editorial, Nutesa, México. D.F. 1987 Tomo 1y2.

CONTENIDOS BASICOS. (Educación básica. Primaria). Ciclo escolar 1992-1993. Editorial SEP, Septiembre de 1992.

CHARLES CREEL, Mercedes y OROSCO GOMEZ, Guillermo. "Educación para los medios" (Una propuesta integral para maestros, padres y niños). Editorial ILCE, UNESCO.

CHARLES CREEL, Mercedes y OROSCO GOMEZ, Guillermo. "Educación para la recepción" (Hacia una lectura crítica de los medios). Editorial. Trillas.

ESPAÑOL, TERCER GRADO (Educación básica. Primaria). Editorial SEP. México, D.F. Diciembre de 1995.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. "El niño y sus primeros años en la escuela" Biblioteca para la actualización del maestro. 1995.

IRIARTE, P. Gregorio O. m.i. LIC. ORSINI PUENTE, Marta. "Realidad y medios de comunicación" (Técnicas e instrumentos de análisis). Editorial DABAR, México D.F.

OROZCO GOMEZ, Guillermo. "Recepción televisiva" (Tres aproximaciones y una razón para su estudio). Universidad Iberoamericana, Marzo 1991.

P. AUSUBEL, David. "Psicología educativa" (Un punto de vista cognoscitivo). Editorial. Trillas, México. 1978.

P. AUSUBEL, David. y v: SULLIVAN, Edmundo. "El desarrollo infantil" (II. El desarrollo de la personalidad). Editorial. Paídos.

PIAGET, Jean y INHEIDER Barbel. "Psicología del niño", Ediciones Morata.

PLANES y PROGRAMAS DE ESTUDIO. "Educación básica. Primaria" Editorial, SEP. México. 1994.

RODA SALINAS, Fernando Jesús y BELTRAN DE TENA, Rosario ""Información y comunicación" (Los medios y su aplicación didáctica) Ediciones ILCE.

SARRAMONA, Jorge. "Comunicación y educación". Ediciones Ceac. Perú, 164. 08020 Barcelona- España.