

**FORMANDO PARA LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, UN TRABAJO DE AULA CON
COMUNIDADES EDUCATIVAS EN COLEGIOS DEL DISTRITO ESPECIAL DE
CARTAGENA DE INDIAS**

LUCÍA ELENA SANTOYA DEL RIO



**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
BARRANQUILLA**

2012

**FORMANDO PARA LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, UN TRABAJO DE AULA CON
COMUNIDADES EDUCATIVAS EN COLEGIOS DEL DISTRITO ESPECIAL DE
CARTAGENA DE INDIAS.**

LUCÍA ELENA SANTOYA DEL RIO

**Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar el título de
magister en Comunicación**

**Director
Dr. JESÚS ARROYAVE.**

**UNIVERSIDAD DEL NORTE
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN
BARRANQUILLA**

2012

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Barranquilla, diciembre del 2012.

DEDICATORIA

A Dios como ser omnipotente y presente en mi corazón.

A mi abuela materna por ser una mujer fuerte y llena de sabiduría, agradezco su amor infinito...

A mi familia toda, por sus estímulos amorosos constantes en mi vida...

A mis amistades por sus cariños incondicionales.

A mis estudiantes que es uno de los motores más importantes en mí ser...

Gracias.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN	8
CAPÍTULO I	10
INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.2 JUSTIFICACIÓN	16
1.3 OBJETIVOS.....	19
1.3.1 General.....	19
1.3.2 Específicos.....	20
CAPÍTULO II	21
REVISIÓN DE LITERATURA	21
2.1 MARCO TEÓRICO.....	21
2.2 MARCO CONCEPTUAL	40
CAPÍTULO III	59
PROPUESTA.....	59
3.1 BASE CONCEPTUAL PARA LA PROPUESTA.....	59
3.2 ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA.....	62
CAPÍTULO IV.....	65
METODOLOGÍA	65
4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
4.2 MÉTODO Y SUJETOS.....	67
CAPÍTULO V.....	72
RESULTADOS.....	72

Actividad, descripción (yo observo)	72
Reflexión (yo interpreto)	72
Sugerencias, Recomendaciones (estrategia pedagógica)	72
Actividad, descripción(yo observo)	75
Reflexión (yo interpreto)	75
Sugerencias, recomendaciones (estrategias pedagógicas)	75
Actividad, descripción(yo observo)	75
Reflexión (yo interpreto)	75
Sugerencias, recomendaciones (estrategias pedagógicas)	75
Actividad, descripción(yo observo)	76
Reflexión (yo interpreto)	76
Sugerencias, recomendaciones (estrategias pedagógicas)	76
5.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS	88
CONCLUSIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	96
ANEXOS	101

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Diario de Campo. Taller 1. Juguetes Favoritos.....	72
Tabla 2. Diario de Campo Taller 1.....	75
Tabla 3.Taller 2 Emergencias	75
Tabla 4.Taller 3 Noticias	76
Tabla 5. Diario de campo. Noticias.....	76
Tabla 6. Diario de Campo. Noticiero Hogareño.....	78
Tabla 7. Diario de Campo. Juguetes Favoritos.	79
Tabla 8. Diario de campo. Emergencias.....	81
Tabla 9. Diario de Campo. Noticias.....	82
Tabla 10. Talleres de Preescolar.....	84

RESUMEN

Esta tesis pretende desarrollar una propuesta orientada a la formación de los estudiantes de básica primaria desde unos parámetros de educación en competencias, específicamente mediáticas. Resaltamos el hecho de que la educación en medios es una tarea que precisa de la acción conjunta de los agentes estatales, maestros, estudiantes, padres de familia y comunicadores sociales, todos guiados por una voluntad específica; en la búsqueda de un pensamiento crítico sobre el rol de los medios de comunicación en nuestra sociedad.

Como un aporte a esta tarea, en este escrito se desarrolla con su marco teórico y conceptual una ilustración sobre cómo ha sido el proceso y el estatuto de conocimiento aplicado, que desde su creación como alfabetización audiovisual ha desarrollado este saber. Durante más de 63 años, con diferentes desarrollos, la educación en medios se ha centrado en la recepción de la televisión, sin contar con otros medios de comunicación igualmente importantes como el cine o la radiodifusión. En tal sentido la formación en competencia mediática es un objeto de estudio parcial o parcializado según la perspectiva desde la que se aborde. Además con el desarrollo de las Tics ha surgido una tendencia a incorporar otras pantallas, como las del computador y del celular y también se habla ahora de alfabetización digital. Pero en aras al objeto de esta tesis nos enfocaremos en que los educadores, y estudiantes aprendamos a ser críticos constructivos de los contenidos televisivos, que observamos diariamente, labor que también deben apoyar los padres de familia.

Posteriormente se repasa el concepto de competencia, y su derivada la competencia comunicativa. Y como esta juega un rol clave en los procesos de educación en medios toda vez que la inserta en el discurso educativo actual y el que está estrechamente relacionado con el rol de la educación y la comunicación en los planes de estudio que tiene vigencia en la nación.

Partimos de la premisa que la escuela nunca ha sido una dimensión ajena a la realidad que le es contemporánea, la niñez no está exenta de la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías; por lo que es cada vez más necesario trazar una propuesta para que las maestras/os de básica primaria orienten a sus escolares al análisis, criticidad y selección, en el marco de una educación para la ciudadanía, de los mensajes y contenidos mediáticos.

La cercanía de los niños a la televisión como meros receptores de los medios debe ser cuestionada y replanteada con una nueva propuesta de trabajo en aula. Una forma de hacerlo, que se constituye en la esencia de esta propuesta, es crear varios elementos para un eje transversal para que desde la interdisciplinariedad, estos es involucrando las diferentes competencias disciplinares que están en la malla curricular de nuestras escuelas, se articulen y sea posible que la educomunicación sea una realidad entre los actores de una comunidad escolar.

Estas experiencias, debemos reiterar que aun están en marcha, con algunos grupos de los escolares de planteles educativos en la ciudad de Cartagena de Indias. Aspiramos que estos primeros desarrollos sean la base que de una manera más amplia se repliquen o posibiliten nuevos espacios de reflexión para profesores y estudiantes en unas comunidades o grupos sociales, como el nuestro que tienen una gran exposición a los medios en particular de la televisión y propicien de esta manera una nueva relación mucho más crítica de relación medios-audiencia.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

“FORMANDO PARA LA COMPETENCIA MEDIÁTICA, UN TRABAJO DE AULA CON COMUNIDADES EDUCATIVAS EN COLEGIOS DEL DISTRITO ESPECIAL DE CARTAGENA DE INDIAS” es la conclusión parcial de un trabajo que requirió del apoyo de un grupo de estudiantes pasantes en investigación del programa Licenciatura en Preescolar y Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad de San Buenaventura, Cartagena y de colegas investigadoras que participan en el proyecto de investigación que la presente autora coordina. Este valioso grupo de profesoras aportó su tiempo y entusiasmo y nos permitió desarrollar un conjunto de herramientas conceptuales, investigativas, valorativas y pedagógicas necesarias para emprender un proceso de orientación y formación en medios, específicamente la televisión, para varios grupos de niños y niñas en colegios de la ciudad de Cartagena de Indias.

Esta tesis comienza trazando unos derroteros teórico-conceptuales que intentan proporcionar una visión ampliada del fenómeno televisivo, de su relación con los actos educativos y su impacto tanto en lo cognitivo como en lo afectivo en los estudiantes.

Basándose en las aportaciones de distintos teóricos e investigadores, quienes desde disciplinas diversas han desarrollado un discurso que en esta tesis opera a la manera de puente entre la educación y la comunicación. Este recorrido teórico, como se anticipó, incluye las perspectivas sobre las relaciones entre la educación mediática, la alfabetización audiovisual y la teoría de las competencias comunicativas.

Luego de algún tiempo de trabajo en las áreas de alfabetización audiovisual, educación en medios y pedagogía crítica de la televisión el objetivo central de la presente tesis es dual. De una parte se creó un conjunto de actividades pedagógicas que aplicadas y analizadas permitan proponer la sistematización de una propuesta en educación en medios centrada en los docentes y niños de la básica primaria y acorde

con la estructura curricular actual que rige en los planteles de la ciudad de Cartagena de Indias.

Y la otra parte del objetivo es desarrollar una red de conexiones con las instituciones educativas, especialmente de básica primaria, para comenzar en el año 2013 con el primer observatorio escolar de televisión en la ciudad de Cartagena como tarea primordial del trabajo de investigación aplicada que la autora desarrolla en la Universidad San Buenaventura.

De una manera más coloquial diríamos que la meta de este trabajo es proponer una relación procedimental, pero de igual manera sólida desde lo conceptual y lo pedagógico, para que un estudiante en la básica primaria desarrolle, con el respaldo de su maestra y en el marco de un diseño curricular, los elementos básicos de una educación en medios pertinente, concisa y que le proyecte como un consumidor(a) de medios, en especial de la televisión en el visionado crítico, base de la educación en medios.

Los medios de comunicación tienen desde este siglo XXI dos características estructurales que los hacen diferentes en su niñez y juventud durante el siglo XX. Lo primero es la convergencia digital, que ya es un fenómeno cotidiano, por ejemplo ahora los chicos/as no están sujetos/as a llegar a mi casa a ver sus programas de televisión favorito, basta tener una conexión internet en su portátil, localizar el sitio del canal y verlo en tiempo real o grabarlo para verlo en otro momento e incluso pueden opinar sobre su contenido, enviando instantáneamente un twitter. Y la segunda nota distintiva es la post televisión en la que los géneros y formatos se hibridaron y por lo tanto en los programas que ellos/as ven puede haber una mezcla de narrativas y textos en los que hay alusiones a otros textos y que son lo que hoy consumen los niños en sus pantallas.

Estas características le otorgan una importancia estratégica a los medios de comunicación en varias dimensiones cognitivas y socioafectivas : la imagen que los niños construyen de la realidad, los aprendizajes del lenguaje en cuanto ejercitan la

competencia comunicativa y las relaciones sociales que se encausan a través de los discursos afectivos de una telenovela o incluso en los mensajes comerciales. Además, es igualmente importante la forma como circula o deja de circular la agenda informativa que día a día se presenta en los noticieros. Todo ello influye en nuestras conductas, en la percepción que tenemos y en los imaginarios que construimos.

Somos testigos de la forma como se presentan de manera periódica, debates entre periodistas, columnistas y foristas sobre lo que sucede por ejemplo en el último reality-show puesto de moda por los mismos medios o la serie que recrea la figura del capo de los capos. El debate se expande en los foros, los web blogs, las páginas editoriales de los periódicos, también los “defensores” del televidente e incluso se pronuncia alguien de la nueva Autoridad Nacional de Televisión hasta que la polémica se disuelve en la nada de donde salió.

Pero siempre relevamos que los que menos participan son los televidentes, sus opiniones se alcanzan a escuchar en el tema del día en algunos segundos de los magazines radiales, pero son eso opiniones. El debate sobre la serie con mayor rating se convierte en el tema de unas horas de la mañana no en parte de una agenda ciudadana sobre el papel de los medios en nuestra sociedad.

Sin una educación en medios siempre nos quedaremos o nos situaran en el “tema del día” o usted qué opina. Sin una educación en competencias mediáticas, sin formar a los docentes en la educomunicación y en la inserción en las competencias comunicativas en la malla curricular para que esta interactuara con las otras competencias, seguiremos viendo pasar los debates como quien ve los spots de la televisión, como parte del paisaje televisivo.

La presente propuesta pretende trabajar directamente sobre esta realidad y tiene por intención servir de plataforma para ir desarrollando más y mejores alternativas académicas para que cada niño y niña en nuestras comunidades educativas se

acerque, y ojalá, se apropie de una educación en competencias en medios que permita un disfrute racional y crítico de los contenidos televisivos y en general mediáticos.

Esta educación podría enriquecer sustancialmente a la escuela de hoy, una escuela que se debate entre la virtualidad, las Tics y la tradición histórica. Un reciente estudio muestra que los niños se han volcado en wikipedia para sus tareas, en Facebook para sus relaciones sociales y en Internet para confeccionar sus deberes. Rechazarlos o estigmatizar los medios ya se intentó en el pasado y no por ello su uso amenguo o se desterraron, como pretendían algunos. Ante estas realidades proponer una educación con este horizonte podría ser un replanteamiento claro y que podría beneficiar a los estudiantes en la meta de una educación para la vida.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Luego algunos años de trabajo y aprendizaje continuo en educación y medios y después de revisar en un reconocido y creciente corpus científico de estudios e investigación sobre lo que inicialmente se llamó Alfabetización Audiovisual y ahora que se reconoce como educación en competencias mediáticas, sigo constatando, muy a mi pesar personal, una gran asimetría entre este saber plenamente confirmado y la escasa o casi nula presencia en los currículos escolares de gran parte de los países de América Latina, incluida Colombia.

Ya en 1985, Carlos Gustavo Álvarez en su calidad de director de la revista Elenco de EL TIEMPO proclamaba: “La importancia de educar para ver televisión tiene un ejemplo elemental. No se trae a la casa un televisor como se trae una nevera, aunque el DANE los abarque a ambos como equipamiento doméstico...nadie en Colombia enseñó a tratar a la recién llegada” Como tomar la T.V (Álvarez, s.f. p. 80)

Han pasado casi treinta años y el divorcio entre el currículo y los medios sigue ahí. Por eso abundan los comentarios simples y moralistas sobre “EL PATRÓN DEL

MAL”, la serie sobre la vida y obra de Pablo Escobar y se reitera que “está bien hecha”, pero las múltiples dimensiones que permiten analizar y educar a través de la serie en mención desaparecen de la agenda pública y lo hacen, porque no contamos aún con televidentes formados en la recepción crítica de la televisión.

Dicho de otra manera, la educación mediática cada día se hace más necesaria. En un mundo en que las comunicaciones globales afectan hasta nuestras decisiones más vitales, es muy pobre la poca formación que se ofrece a los que están en el sistema escolar para conocer y comprender, y adquirir competencias pertinentes y flexibles en estos lenguajes. Nuestros estudiantes cursan once o doce años en la escuela sin un aprendizaje sistematizado y coherente de los códigos, lenguajes y discursos de los medios, que son sin dudas los canales de información más cercanos para ellos y a través de los cuales se relacionan con su mundo.

Por estas razones el problema que abordamos en esta tesis es cómo ofrecer una educación en medios a maestros y a escuelas desde una perspectiva tal que incluya un complejo de procesos de enseñanza activos, relacionados con la oferta de la que hacen uso las audiencias escolares que tengan elementos lúdicos y que idealmente sean asumidos por las administraciones educativas.

Uno de los aspectos, a nuestro juicio, que más ha afectado la percepción general sobre el quehacer de la alfabetización audiovisual y por ende de la educación en medios es la banalización de la crítica a la televisión en particular y sobre los medios de comunicación en general. Contribuye a la problemática que esta tesis aborda la evidente saturación en los mismos medios de “periodismo” dedicado a la televisión pero cuyo contenido y tiempo se dedica mayoritariamente a los chismes y a las notas de farándula, pero de ninguna manera al análisis crítico de la oferta y de la lógica de la poderosa industria audiovisual. Cualquiera que consulte cualquier parrilla televisiva encontrará que en los horarios centrales programas en que hablan de la televisión como espectáculo y luego pase a mirar a qué horas y en qué espacios de la parrilla se emiten los programas de defensores del televidente o donde se realicen debates académicos y razonados sobre la televisión. En consecuencia, la asimetría entre uno y

otro nivel no establece una conexión entre la educación y el entretenimiento como si fueran esferas separadas cuando en realidad están íntimamente imbricadas.

El problema ha sido confrontado desde dos escenarios: uno en el nivel meramente procedimental. Una educación en medios se piensa y articula en la categoría de cátedra, en la misma que en los últimos veinte años forman parte de las cátedras que se conectan con reacciones epidérmicas ante problemas educativos y culturales. ¿Problemas con la sexualidad en el aula? Respuesta: Cátedra de educación sexual. ¿Incremento de accidentes y muertes en el tránsito? Respuesta: cátedra de educación vial. ¿Nos estamos olvidando del importante legado histórico de Simón Bolívar? Respuesta: Cátedra Bolivariana. Y eso por resaltar las propuestas educativas más protuberantes. Entonces como hay problemas con la televisión implementemos una cátedra de alfabetización audiovisual.

Y el otro escenario es la inserción, muy tangencial, en algunos temas de la alfabetización audiovisual por parte de algunas mallas curriculares. Entonces sobre la televisión se habla en la asignatura de Lengua Castellana (Español) y sobre el papel de los medios se hace una somera mención en Competencias Ciudadanas, que forma parte de las ciencias Sociales en básica primaria y Media. Y si se trata de producción audiovisual, que es un proceso inherente a la educación en medios se deja que la educación en TICS diga lo que pueda decir en medio de su nivel instrumental, esto es como se edita un video o se produce una radio escolar, para que los niños y niñas aprendan rudimentos de informática y comunicaciones, si es que tienen posibilidad de un acceso a un P. C o una conexión a Internet.

En consecuencias planteamos este problema de investigación en varias dimensiones: identificar qué puntos de la educación en medios o la televidencia crítica están presentes en la estructura curricular válida según el Ministerio de Educación Nacional. Hecho este inventario, acto seguido entraremos a contrastarlo con los postulados de una educación mediática y/o educación en competencias mediáticas con el propósito de elaborar una propuesta pedagógica.

Parte del planteamiento de este problema transcurre en realizar un recuento histórico y epistemológico sobre la educación en competencias mediáticas. De esa manera, entraremos a revisar en el periodo comprendido entre 1925 al 2011 el surgimiento y desarrollo a nivel mundial de esta corriente de análisis y proposición educativa y formativa. Es un estado del arte con información pertinente a la investigación que permite visualizar la magnitud e impacto de esta problemática.

Por último plantear, mediante la ejecución en unos grupos de cursos escolares en la básica primaria, de Cartagena, cómo y de qué manera podrían ser desarrolladas una serie de actividades con niñas y niños siguiendo y adaptando para nuestro contexto socio cultural la educación en competencias mediáticas. Esta ejecución tiene como parámetros los postulados trazados en el proyecto MEDIASCOPIO (España, 2010) y el modelo postulado por Opertti (Suiza, 2009) MEDIA EDUCATION A WORK IN PROGRESS.

Con esos elementos esperamos absolver parcialmente la pregunta de investigación que inicialmente planteamos en el anteproyecto ¿Cómo se puede introducir, diseñar y sostener una propuesta para la educación en medios en la básica primaria de instituciones educativas en la ciudad de Cartagena de Indias?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Desde hace más de 23 siglos cuando Aristóteles en “La Política” postuló que la educación tenía un papel básico en la conformación de la democracia, sigue siendo pertinente, por decirlo de una manera elemental, que todo proceso educativo y formativo pase por la comunicación o viceversa. Porque es a través de la comunicación como pretendemos enseñar desde la más temprana infancia hasta la más avanzada edad.

En los diferentes momentos en que pensadores de diversas corrientes e ideologías han reflexionado sobre la educación, siempre llegan a la comunicación como el acto humano que la redefine y potencia.

Pero a partir del siglo XX se presenta un divorcio entre estos dos ámbitos, o por lo menos así se pretende evidenciar para el común de las personas. Paulatinamente los poderes políticos y económicos encontraron que los flujos de información y los modos de presentación de la comunicación podrían ser unidireccionales e incluso mediante el empleo de las técnicas psicológicas, sociológicas y de otras ramas de las humanidades, podían repetir, convertirse en la caja de resonancia para proyectos políticos que desgarraron en dos conflictos mundiales y un sinnúmero de guerras y revoluciones políticas.

Esa falsa dicotomía entre la educación y la comunicación ha resultado en una debilidad de los presupuestos de la educación en medios, tanto por tratarse de un terreno yuxtapuesto como también porque su división permitió que se obtuvieran modelos como resultado de una hibridación de formas como por ejemplo el *edu-entretenimiento*, el modelo que se impuso a través de *Plaza Sésamo*, la PBS (1969).

¿Para qué formar en la recepción y el análisis de la televisión, esa segunda escuela, a los niños y jóvenes? Durante un largo tiempo esa pregunta se formuló en los terrenos de la psicología, la sociología hasta llegar a los terrenos de la moralidad. Eran los tiempos de la tele-adicción y del influjo maléfico de la televisión. Luego pasó a los terrenos de la sociología y se tornó en el discurso contra la dominación y la manipulación que hacían los grandes productores de los medios y reduciendo la educación en medios a una práctica proselitista en la lucha contra la hegemonía, partiendo de la premisa de que esta existía, de un mundo capitalista y los medios sus sirvientes.

Cada una de estas etapas influyó en los materiales y en los trabajos sobre la educación en medios. Una muestra entre muchas y que nos sirve para apuntalar el

poder de estas categorías está en la amplia difusión de la teoría de la aguja hipodérmica. En Colombia, durante la década de los 90 (entre otras cosas porque todo nos llega tarde y esa teoría que se impulsó en la academia anglosajona de los años 70, ya estaba revisada en esos años) se habló de la tele-adicción: El prólogo en el libro de la Tele adicción de 1991 es muy dicente: “desde 1991, la corporación El futuro de nuestros hijos viene denunciando la degradación moral y cultural de los medios de comunicación social, al mismo tiempo propugna un saneamiento de la programación televisiva” .

Notas del mismo autor se hallan en trabajos como los de Gustavo Castro Caicedo con sus Libros Rojo y negro de la televisión, que la acogen con entusiasmo pero sin un análisis real a la luz de la psicología y la sociología. Su adopción en las escuelas de comunicación social y en los editoriales de los periódicos llevó a que solo se superara hasta el empoderamiento de los trabajos de Omar Rincón y Martín Barbero pero mientras esto se superó, en los colegios y escuelas se sentó la base de una aversión a los medios en especial a la “perversa” televisión.

Pasadas esas olas la educación en medios, se entró en otra fase: La educación en la sociedad de la información y el conocimiento. Después del advenimiento y consolidación del internet y la post televisión, y ante una sociedad multifragmentaria no es posible continuar con la prédica política y por lo que advertimos en el marco teórico la educación en medios, está redefiniéndose desde la educación ciudadana y la nueva ciudadanía digital.

El profesor español Pérez Tornero (2010) advierte que la alfabetización audiovisual estaría basada actualmente en una defensa de la autonomía del individuo, que a su vez está orientada al empoderamiento de un pensamiento crítico. Sostiene que tenemos derecho a la información en términos de igualdad a su acceso, equilibrio en su volumen y diversidad en su enfoque. Así mismo, tenemos derecho a la comunicación en términos de rechazo a la manipulación, sin importar su naturaleza, y al servicio de la convivencia y la construcción de la democracia.

Esta estructura da una justificación plena a la tarea que nos impusimos en esta tesis. No es posible que solo seamos conducidos por los productores de medios hacia una sociedad de consumidores, clientes de medios y orientados los mensajes televisivos.

Como argumento adicional está el hecho que en este nuevo siglo los niños y niñas que están en nuestra escuela son nativos digitales o sea individuos que han crecido inmersos en la tecnología digital. Según ciertos cálculos, dentro de 20 años, este grupo podría constituir el 70% de la población mundial (Piscitelli, 2009). Eso permite inferir que los alumnos de hoy están en aulas con profesores y materiales educativos que fueron creados en el tiempo de los sistemas educativos tradicionales. Esto plantea la necesidad de dialogar con los medios ya que es en ellos y con ellos donde permanecen la mayor parte del tiempo nuestros niños y jóvenes.

Es por ello que se justifica que una educación en medios forme parte de las mallas curriculares para que así podamos crear puentes entre las diversas manifestaciones culturales, los sistemas de creencias y los contenidos comerciales que segundo a segundo llenan las pantallas con las que convivimos. Si esto se desarrolla con los niños y los jóvenes podremos albergar la esperanza de una democracia más plena y activa desde la comunicación.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 General

Diseñar una propuesta, basada en una didáctica de competencias, para la formación en la recepción crítica de la televisión y aplicada en trabajo de aula con grupos de escolares de la básica primaria en el distrito especial de Cartagena de Indias y un colegio en el municipio de Sabanalarga, Atlántico.

1.3.2 Específicos

- Establecer la perspectiva de la educación en medios en que se abordará la construcción del trabajo en aula.
- Diseñar los elementos tanto operativos como pedagógicos que permitan crear los planes de aula para cada una de las sesiones de trabajo con el grupo de escolares y maestras que participan en la intervención en el aula.
- Coordinar con las instituciones educativas, previa revisión de los PEI, de cada institución educativa que participa en el proyecto, las formas y procesos que posibiliten la inserción en la malla curricular de la competencia mediática.
- Proponer un seguimiento en aula para el periodo escolar siguiente con las maestras, para llegar a la sistematización y conclusión de la experiencia de aula en la educación en competencias comunicativas.

CAPÍTULO II REVISIÓN DE LITERATURA

2.1 MARCO TEÓRICO

En el marco teórico tomaremos algunos elementos de sustentación como la relación entre niños y de televisión para luego abordar la educación en la televisión.

LOS ESCOLARES Y LA TELEVISIÓN.

Comencemos tratando de cualificar la relación de los niños en edad escolar y la televisión. Al respecto Pindado sostiene: “Las actitudes de los padres ante la TV que ven sus hijos pueden describirse atendiendo a tres modelos de mediación paterna: mediación *restringida*, *orientadora* y *desenfocada*... A los tres modelos les subyacen tres actitudes diferentes que podrían calificarse de TV-peligro, TV-«está ahí» y TV-niñera, respectivamente (Pindado, 1998, p. 61,62).

La primera actitud puede calificarse como negativa en el sentido en que se suscita la excesiva sospecha y la negación de lo positivo, lo hay, de la televisión, por lo cual se restringa el acceso a ella y su estricto control por vía de la reducción del tiempo de los niños para estar frente a las pantallas. Este es un extremo de la relación familia-televisión, que puede representar un retroceso en la posibilidad de obtener más información y de que los niños adquieran elementos culturales más amplios. Diversos estudios (Moreno, Piamonte, 2007) muestran que los niños encuentran la manera de

socializar los contenidos televisivos rebasando las restricciones de sus padres o de la escuela.

En la segunda actitud, por su parte, reside una postura que se podría llamar calma y crítica de los padres frente a la televisión, que los lleva a valorar y proponer formas explicativas, consensuadas y preestablecidas para la videncia televisiva. El control parental durante los tiempos el visionado por parte de los niños , la interacción en torno a los contenidos y la supervisión orientadora son los comportamientos que corresponden a esta actitud y serían lo más cercano a una vivencia crítica de la comunicación televisiva. Como subraya el autor antes citado:

Es este comportamiento paterno, correspondiente a la mediación orientadora, el que puede considerarse el más adecuado. Cuando los niños se divierten, gozan viendo o haciendo algo, quieren que los seres queridos lo compartan y disfruten con ellos, y en el caso de que haya cosas que no gusten a los padres es un buen momento para darles la explicación apropiada. (Pindado, 1998, p. 73)

La actitud permisiva de la TV-niñera significa que los padres de familia dejan el cuidado de sus hijos a la televisión, dado que es una manera de mantenerlos “quietos” o de saber dónde se encuentran, minimizando, según ellos, la tendencia de los niños a estar en la calle o infringiendo las normas familiares. Lo que no se pondera en esta situación es que la mayoría de los contenidos televisivos no son discursos neutros o pedagógicamente preparados para el equilibrio mental y emocional de los niños, sino que están diseñados para favorecer el consumo de más televisión y campañas publicitarias de productos y eventos de carácter masivo, espectáculos violentos o programas con contenido sexual explícito, que no corresponden a la estructura psicológica, con lo cual la función de “niñera electrónica” que se le otorga dista mucho de ser positiva y efectiva.

De allí que como anota Pindado (1998), el problema de la TV es que: “Mientras hay niños que disponen de una amplia oferta cultural, deportiva o de otra índole, en su

tiempo de ocio, otros se tienen que limitar a ver la tele atiborrándose de todo lo que les echan y encima la mayor parte del tiempo solos” (p. 63).

Hay que recordar, a propósito de esta evidencia que los extremos, y ello no excluye la televisión, son contraproducentes y lo que debería proponer la educación es que se generen los espacios integradores de aprovechamiento del tiempo de ocio para que la televisión pueda ocupar un lugar adecuado en los procesos de formación humana de las jóvenes generaciones. Se trata no de cuánta televisión se es capaz de ver (como si la cantidad de horas frente al aparato fuera un indicador favorable), sino de cuándo ver televisión y con qué propósito.

En cuanto a la relación sociedad-televisión, y atendiendo a las implicaciones del último planteamiento, García Galindo (2003) plantea que: “Resulta cuando menos engañoso pensar que son las audiencias las que determinan los contenidos televisivos, ya que la influencia directa de aquellas sobre los emisores es por lo general inexistente, y porque los gustos de las audiencias ya han sido determinados previamente por una determinada oferta televisiva” (p. 10)

El problema de calidad y efecto de la televisión se traslada así al punto que representa el espectador (o espectadores) dentro de la dinámica de la comunicación televisiva: la receptoría. Es decir, que la recepción de los contenidos televisivos es la instancia donde verdaderamente se puede ejercer la construcción de una conciencia crítica en el televidente, de lo contrario sería pretender que los programadores la asumieran pero ellos corresponden a la lógica de las fuerzas del mercado y, contadas excepciones, el fin último es capturar números de audiencia y vender pauta publicitaria en las llamadas “franjitas” de alta valoración propagandística y comercial (por ejemplo las del mediodía y las 8 de la noche), donde la información es utilizada como propiedad exclusiva de quien está en capacidad de pagar por ella (el anunciante).

Al respecto, y citando a Núñez Encabo (1997) García Galindo afirma que:

“Una cosa es la propiedad de los medios y otra muy diferente la propiedad de la información, que es un bien público. Y es grande la responsabilidad que estos medios tienen en la transmisión de valores, de los cuales dependen en buena medida los comportamientos y las conductas de los ciudadanos”. (p. 38)

En este caso lo que está en juego no sólo es la audiencia sino el control de la información, ya que en la medida en que se generen patrones repetitivos de consumo masivo de programas en torno a un canal o programadora, podrá influirse con mayor intensidad en los gustos de los televidentes y con la consecuente movilización de su voluntad e intereses de consumo. Es la relación poder-ideología-hegemonía de la que habla García Canclini en términos de control de la información por la mano del mercado. (Hormaza, 2001, p. 17)

Dice a este respecto García Galindo (2003) que “el usuario de televisión, cuando se sitúa frente a la pantalla, puede llevar a cabo diferentes consumos:

1. Consumo de mensajes (información, opinión, publicidad, etc.).
2. Consumo de ideología y de valores (culturales, sociales, políticos, etc.).
3. Consumo de hábitos y de actitudes.
4. Incitación al consumo de productos comerciales.
5. Consumo de tiempo” (p. 82).

Finalmente, la relación entre televisión y escuela, en la que tiene lugar una forma pedagógicamente concebida de intervención para la lectura crítica de la televisión, deberá atenderse como prioritaria en sus medios y en sus finalidades para la formación de una televidencia crítica y responsable desde la niñez, la adolescencia y hacia toda la vida.

LA EDUCACIÓN EN LA TELEVISIÓN.

La educación crítica frente a la televisión, como construcción actuante y necesaria en los actuales momentos suscita las inquietudes y cuestionamientos de profesores, padres de familia y sociedad civil, en la medida en que se trata de una forma ideológica debatible desde varios puntos de vista, pero cuya viabilidad y beneficio aún está en mora de establecerse con precisión y de manera inequívoca.

De allí que en esencia, como lo destaca García Galindo (2003), consista en:

“Una educación que procure un mejor conocimiento del medio televisivo, del lenguaje audiovisual, de los mensajes de todo tipo de la pequeña pantalla. Dicho conocimiento, que ha de empezar en la escuela, facilitará el uso selectivo y crítico de la televisión, y permitirá a los estudiantes hacer de ella un uso más racional y adecuado a sus necesidades a lo largo de su vida adulta” (p. 83).

La escuela y la televisión manejan discursos ideológicamente cargados de significación cultural: la una, catalogada desde el siglo XIX, como depositaria y transmisora del saber que posibilita la formación del ser humano según las expectativas sociales y la segunda como agente de información y difusora de nuevas pautas sociales. Pero ni la primera es exclusiva en la formación ni la segunda en la información, sino que interactúan uniendo esferas de relevancia social distinta: el saber-aprendizaje y la comunicación-información.

Partiendo de esta combinación para nada fácil o simple, la autora María Teresa Quiroz (1989, p. 34) plantea una propuesta de “recepción crítica” a través de la cual se dará justo reconocimiento social y acoplamiento entre los modos de transmisión cultural que ejercen por separado, pero no excluyéndose, la escuela y la televisión. Al respecto, ella señala que “la recepción crítica deberá incentivar, en primer lugar, la confrontación entre los gustos y preferencias espontáneos, que obedecen a patrones culturales y el

desvelamiento que los medios proponen, explicitando las diferencias que existen entre unos y otros”.

Y con relación al papel que deberá asumir el docente en todo este proceso, la misma autora afirma:

“La televisión implica para el maestro, una fuente de competencia, pero sobre todo se ve obligado a sancionarla porque su acceso significa para los educandos la posibilidad del desorden, del entretenimiento banal, del no-estudio, de la ausencia de valores positivos, de los malos ejemplos, del mal empleo del lenguaje, de la falta de cultura, de temas que no se deberían conocer a edades tan tempranas, etc.”. (Quiroz 1989).

Actitudes como la anterior están en sintonía con los recelos y los reparos que desde diversos espacios de discusión pedagógica se han escuchado de antaño. Este criterio es aplicable a las experiencias comunicativas derivadas de los programas televisivos y en general, como esenciales a la formación de los estudiantes a partir de la presencia de múltiples pantallas en su hogares, en la calle y en la escuela misma (recuérdese los programas de TV educativa, las salas audiovisuales y la educación a distancia que utiliza medios audiovisuales). En este sentido, dichas experiencias se constituyen en configuradoras de la actitud que los estudiantes asumen frente a la televisión dentro y fuera del ambiente escolar.

En virtud de tales consideraciones, se puede ver como un problema significativo el hecho de que hasta el momento no se haya realizado un proceso de intervención educativa enfocado a la lectura crítica de los medios de comunicación masiva y especialmente, la televisión; sobre todo, en los términos de la construcción de esquemas de comprensión-valoración de los contenidos que se transmiten y que, como se señaló previamente, no son ideológicamente neutros.

Lo anterior sustenta la necesidad de llevar a cabo procesos pedagógicos específicos basados en la experiencia constructiva de ver televisión críticamente, en el sentido de que se le puedan aplicar criterios y juicios de valor para aprovechar sus elementos positivos y descartar las influencias negativas. La lectura crítica de la televisión puede ser así una herramienta de validación y reconstrucción de los significados comunicativos con suficientes alternativas para alcanzar poder real por parte del televidente.

La significación de una educación de la televisión ya ha sido postulada hace unos veinte años por parte de teóricos como Masterman. De manera concisa el plantea:

Razones para la Educación en Medios de Comunicación
1. Las altas dosis de consumo de comunicación.
2. La influencia ideológica de la comunicación en la sociedad contemporánea.
3. La construcción de la información/realidad por los medios.
4. La progresiva influencia de los medios en el desarrollo democrático de los pueblos.
5. La creciente importancia del código audiovisual en todas las esferas.
6. La acuciante necesidad de la escuela de actualizar contenidos y preparar para el futuro.
7. La transformación de la comunicación en un bien de consumo, en manos de empresas mercantiles.

Fuente: Basado en Len Masterman (1993a: 16-35)

De lo anterior se desprenden una serie de elementos que deberán estar presentes en la dinámica de la lectura crítica de medios:

- 1) Reconocer la relación que existe entre comunicación y conocimiento, para llegar a la incorporación específica de la información proporcionada por la televisión en los límites de la ventaja cognitiva para utilizarla de manera beneficiosa.

- 2) Identificar y promover los mecanismos propicios para convertir las horas de ver televisión en oportunidades para el aprendizaje integrativo y proactivo.
- 3) Destacar en las comunidades educativas la valoración y crítica acerca del significado, posibilidades y valores de la televisión como estimuladora de la creatividad, la comunicación y la apropiación de la realidad.

En suma, el desarrollo de las capacidades de manejo de la información, a partir de la experiencia de lectura crítica de la televisión, reviste suma importancia en la etapa escolar pues le proporcionan al niño conocimientos y valoraciones que lo preparan para los procesos siguientes de aprendizaje e interacción con su realidad comunicativa y brindan la posibilidad de utilizarlas no sólo en los aprendizajes escolares sino en su diario vivir, en su cotidianidad, no a pesar o en contra de la televisión, sino con ella.

LA EDUCACIÓN EN MEDIOS, OPCIONES.

Como lo señalamos en la reseña histórica la alfabetización audiovisual inicio su desarrollo en Europa y posteriormente en Norteamérica, debido a eso y buscando en nuestra pesquisa experiencias de educación en medios que se inserten en el sistema educativo estudiamos y reseñamos las principales propuestas que sustentan la que elaboramos en las instituciones educativas.

Propuesta de Irlanda Norte.

Luego de 16 años de trabajo con el sistema escolar en Irlanda y el Reino Unido los docentes e investigadores Tony Kirwan, James Learmonth, Mollie Sayer y Roger Williams produjeron MEDIA EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM. Según estos autores la Alfabetización en medios es: "La alfabetización mediática es también la capacidad de "escribir " textos mediáticos, utilizando cada vez más la información y la comunicación (TIC), tales como la autoedición, paquetes

de creación multimedia y grabación de vídeo, la fotografía y la edición digital. Dichos textos deberán:

- ser adecuada para la audiencia y propósito;
- hacer un uso adecuado de la tecnología para su presentación;
- reflejar una selección crítica de material, y una representación coherente de ideas;
- reflejar las habilidades creativas del fabricante. (Kirwan y Otros, 2001)

Al entender la A.M como una capacidad de "escribir" textos mediáticos, utilizando cada vez más las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), tales como la autoedición, edición multimedia paquetes y video filmación, fotografía y edición digital, este programa torna necesario el adoptarlos en los sistemas escolares donde la capacidad de trabajar en el desarrollo de capacidades en el aprendizaje de lenguajes , generalmente orientados a una lengua extranjera, y no a los lenguajes que devienen desde sistemas simbólicos como el audiovisual o el informático. Por ello los profesores irlandeses proponen que la alfabetización en medios se enlace en la estructura curricular en asignaturas como:

- En el arte y el diseño, los alumnos deben discutir y cuestionar críticamente, y estudiar' códigos y convenciones y cómo estos se utilizan para representar ideas, creencias y valores en obras de arte, artesanía y diseño”.
- En los estudiantes de historia y geografía deben tener la oportunidad de seleccionar, combinar, analizar y evaluar la información.
- En la música, algunas actividades creativas son idénticas a otras actividades de producción de los medios de comunicación, la comprensión y la creación de "recursos, convenios, procesos y procedimientos utilizados... en determinados géneros musicales”.
- Los requisitos de idiomas extranjeros modernos son menos explícitas. El requisito de utilizar materiales auténticos no está explícitamente vinculado a la consideración de la forma en que representan la cultura que describen (Hart A, Hicks A, 2002).

Propuesta Murdochowitz.

Otro enfoque que tomamos en cuenta es el planteado por la profesora argentina Roxana Murdochowitz que construye una metodología de recepción crítica de la televisión (Murdochowitz, 2007, p.56): En una tabla coloca a disposición del profesorado una base conceptual que permite su desarrollo en una institución educativa. Murdochowitz plantea una superación del dogma de integrados y apocalípticos que planteo en su momento Umberto Eco y desarrolla una idea que ya había esbozado Mariet (Déjenlos ver televisión) y que propone que hay saberes y conocimientos que el niño toma de la televisión y que reestructura en su cotidianidad sin que por ello sean lesivos para su desarrollo moral o para su capacidad cognitiva. Los niños y niñas aprenden muchas cosas de la televisión y no necesariamente son pasivos frente a los mensajes de esta por lo tanto si lo vemos como una oportunidad y no una agresión podríamos “usar” pedagógicamente la televisión. La tabla que tomamos de la experta argentina es la siguiente:

La representación, la televisión no presenta la realidad sino que la representa y obedece a dos criterios: económico y político.	En la escuela la representación puede ser cuestionada
Desnaturalización de las imágenes, deshacer la naturalidad de las imágenes, es decir <i>desacralizar</i> y <i>desidealizar</i> la televisión.	En la escuela en el área de humanidades se puede cuestionar la aparente “normalidad” por ejemplo de las noticias.
Exploración, es decir interrogarse, comprender y analizar, finalmente se puede valorar con conocimiento de causa.	En la escuela se puede valorar no desde la percepción sino desde la reflexión
Desarrollo de la autonomía, los niños deben adquirir la capacidad de analizar la TV por sí mismos.	En la escuela se puede incentivar la formación de un criterio propio, no se trata que opinen “igual” al profesor.
Participación, la educación para los medios es activa y participativa, no sólo deben aprender a analizar las imágenes sino a reproducirlas,	En la escuela, y con la facilidad de la TICS se puede parodiar y deconstruir el

fomentar la creatividad	discurso de la tele.
Reconocer a los adolescentes como productores de significados y como personas activas y no pasivas.	En la escuela se debe dar valor a la persona y no al consumidor.

Fuente: Murdochowitz.2008

Una educación en la televisión unida desde esta perspectiva a dos ejes curriculares preestablecidos: la educación en lenguaje y la educación en ciudadanía. Los dos tienen un tronco en común que es la televisión donde en este momento transcurre nuestra vida y la de nuestros escolares.

En la comunidad europea tomamos otras experiencias como es el caso de la formulada por la profesora Josefa Vicente Encinas, del Centro de Estudios Superiores Don Bosco (Murcia, España). La proposición se concentra en unos presupuestos básicos:

Hablar de imagen es hablar también de múltiples sentidos, es decir, de la polisemia de la imagen, de la capacidad que ésta tiene para entregar significados diferentes muy relacionados con la experiencia previa de quien la contempla, con sus intereses, estados de ánimo, expectativas, imaginario colectivo, con experiencias vividas o deseos por realizar, la imagen despierta emociones, mueve a la acción, no en razón de su lógica, sino en razón de los sentimientos que produce.

Las historias televisivas, especialmente las series y las telenovelas, utilizan elementos con los que están muy familiarizados los televidentes: tramas, espacios, reacciones, problemáticas. Y están organizados de tal forma que constituyen retazos de vidas concretas con numerosas y aparentes similitudes con las que viven las personas que las siguen en la televisión. Del mismo modo que la música se expresa a través de un ritmo que el oyente es capaz de percibir e interpretar, el medio audiovisual narra sus historias ajustándose a un ritmo que ayude a su comprensión y permita mantener el interés del espectador (Encinas, 2007)

Con estos postulados el modelo propuesto por la profesora española se centra en: imagen, narración y sonidos y músicas en la imagen televisiva. Luego se crearon para el estudiantado algunas herramientas sencillas de lectura crítica de la televisión pensadas para niños de 6º de primaria y adolescentes, pero pueden ser adaptadas a otras edades. La metodología es activa y parte de una actividad lúdica para llevar a un diálogo posterior en el que aflorarán los descubrimientos hechos a partir de la experiencia vivida. Es llegar al conocimiento a través de los hechos, no de las propuestas teóricas. En la siguiente tabla mostramos una de las muchas actividades que este programa propone:

¿También significa «eso»?; trabajando la imagen.

Objetivos de la actividad:

- Reconocer el lenguaje de la imagen (icónico) como polisémico (capaz de ofrecer múltiples significados).
- Distinguir la imagen de la palabra como códigos diferentes y con leyes de combinación propias.
- Descubrir la posibilidad que tiene el realizador de mensajes de ofrecer determinados significados a través de la combinación específica de imagen y sonido.
- Descubrirse a sí mismos como decodificadores activos frente a los mensajes que reciben.

Materiales necesarios:

- Una imagen que represente cualquier momento de la vida cotidiana de las personas. Debe tener un tamaño que sea vista por todos los alumnos. Puede ser en soporte digital si hay posibilidad de proyectarla.
- Colecciones de imágenes muy variadas o revistas con imágenes que puedan ser recortadas.
- Las imágenes pueden también traerlas los alumnos si han sido previamente avisados.
- Tijeras en caso de que sea necesario recortar imágenes de revistas.

Desarrollo de la actividad:

- Una vez motivados los chicos para la actividad, el facilitador muestra la imagen que ha preparado previamente y pide a sus alumnos que traten de imaginar la historia a la que pertenece el momento que la imagen ha recogido.
- A medida que los chicos intervienen se pone en evidencia que cada historia es diferente, lo que permitirá el diálogo sobre la polisemia de la imagen y sobre los diferentes factores que intervienen en su interpretación: contexto, experiencia previa, intereses, expectativas, estados de ánimo...
- El siguiente paso se hará en parejas y consistirá en que cada alumno seleccione imágenes y construya, con un mínimo de 4 y un máximo de 6, una historia sin palabras.
- Cada participante muestra a su compañero las fotos y le pide que interprete la historia pero sin decirle nada de su propia intención comunicativa al crearla.
- Hecho esto, cada uno de ellos crea otra historia diferente con las mismas imágenes. Sólo se permite cambiar el orden de las fotos. De nuevo, se pide al compañero la «lectura» de la nueva historia.
- Finalmente, cada uno revela al compañero las historias que realmente había detrás de las imágenes en la primera y en la segunda secuencia. Con seguridad, estas historias no coincidirán con las lecturas que había hecho el compañero. Incluso podrán descubrir que una misma imagen tiene un sentido diferente en cada historia, dependiendo de las imágenes que la anteceden y la siguen.
- Después que cada pareja ha dialogado sobre lo descubierto acerca de la imagen como medio de comunicación, se unirán a dos parejas más y pondrán en común estos descubrimientos.

LA COMPETENCIA TELEVISIVA.

En la misma década, cuando prevalecía el concepto de la tele-adicción desde la facultad de comunicación la Universidad del Valle el profesor Martín-Barbero (1990) postulaba el concepto de:

«Competencia comunicativa para indicar que la transformación del sistema de medios informativos pasa por considerar un enfoque integral de la audiencia en la que la educación para la recepción adquiere un papel esencial. «La competencia comunicativa es entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad, en tanto segmentos de audiencia, en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. Es una manera de estimular esa insurgencia y emancipación del receptor». (Barbero, 1990)

Definida como la capacidad de todos los ciudadanos, especialmente los chicos y los jóvenes, de interactuar con el medio televisivo con una actitud inteligente, activa y crítica que supere posturas hipercríticas de rechazo frontal al medio y también posiciones acríticas de total pasividad ante los mensajes televisivos.(Aguaded Gómez, 2005, p. 32) la competencia televisiva se enuncia desde una línea que nace en el concepto de competencia, pasa a competencia comunicativa para luego llegar a esta última ya decantada y aplicable como base teórica de muchos trabajos actualmente de educación en medios.

El primer nivel es el que enuncia el concepto de Competencia. Según el Consejo educativo de Europa (diciembre, 2006), el concepto de competencia se define como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarios en un contexto determinado. También puede definirse “competencia clave” o “competencia básica” como un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, capacidades y actitudes que necesitan todos los protagonistas de los procesos de educación

obligatoria que permiten el desarrollo personal de los individuos, su inclusión en la sociedad y su acceso al mundo laboral.

Dado que estas características deberían poder ser transferibles, también sería necesario aspirar a su implementación en determinados contextos y situaciones, entre ellos los entornos informales y contextos de ocio.

La categoría Competencia en educación es bastante política y polémica. Algunos sistemas como el pedagógico se han articulado adoptando y extendiendo el concepto que enunciara en 1965 Noam Chomsky al referirse de la capacidad de un hablante –oyente ideal y su desempeño en una comunidad lingüística.

Más en la línea de Habermas y que desarrolla Hymes como la competencia comunicativa se puede interpretar que cada individuo percibe, ve, actúa, e interpreta la realidad según las representaciones internas, que han hecho de ésta, por esto se afirma: “No vemos las cosas como son; vemos las cosas como somos.” Las formas de actuación de un individuo sobre la realidad (también llamados desempeños), al solucionar problemas al interactuar con otros, al enfrentar situaciones, son lo que llamamos competencias (Velásquez, 2010). En consecuencia, una persona es más competente en la medida que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación.

Hoy ya se ha extendido de tal manera que se habla de competencia en todas las aéreas disciplinares, la versión que se ha consolidado y que casi es un lema en nuestro sistema escolar es contestar: la competencia es un saber hacer en contexto. Como lo contemplan taxativamente las pruebas Saber y del ICFES.

En el segundo nivel la documentación oficial señala que las:

Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y

destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través del desarrollo de estas habilidades, nos volvemos competentes comunicativamente. El lenguaje verbal y el lenguaje no verbal (cine, música, pintura, etc.), la diversidad lingüística, la gestualidad, la emocionalidad, la comprensión de las diferencias, las semejanzas entre el habla y la escritura y el papel mediador de la lectura, se vinculan a nuestra capacidad de comprender, interpretar y elaborar contenidos comunicativos, para la interpretación del mundo, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de nuestra ciudadanía (Colombia aprende, 2007)

Si bien el texto del Ministerio de Educación privilegia que es la comunicación a través de la lectura y la escritura la propia del sistema escolar, da cabida a que hay otros sistemas comunicativos. Tanto es así que en los Referentes para una didáctica del lenguaje (CERLAL, Secretaría de Educación de Bogotá, 2011) se reconoce que el estudiante no aprende un lenguaje, la consabida lengua materna, sino que interactúa con múltiples lenguajes entre ellos el audiovisual.

De la competencia comunicativa se deriva la competencia en comunicación lingüística que se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento tanto de comunicación oral y escrita como de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

Escuchar, hablar y conversar supone ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone la utilización activa y efectiva de habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a esa situación de comunicación. (Jurado, 2005).

Por lo tanto, el niño televidente que a los cuatro años replica la canción de despedida del programa del dinosaurio morado Barney está extrapolando una pieza audiovisual y verbalizando, aunque es posible que este jugando a “leer” el texto audiovisual y no necesariamente distinguiendo categorías gramaticales o nociones de métrica y rítmica.

Esto ya es advertido por los teóricos de la educación en medios que ubican la competencia en medios en una nueva sociedad lectora.

En un sentido figurado, la deslocalización de los saberes y su segmentación es parte de lo que los medios y las nuevas tecnologías proponen a la escuela (Pérsico y Contín, 2010). Cuando un niño puede hacer «zapping» y ello le posibilita leer entrecruzadamente un espacio de noticias y otro deportivo o cuando se conecta a Internet y visita sitios con contenidos diversos, estamos asistiendo a una nueva forma de entender los procesos de lectura y escritura.

Se han establecido algunas variables a la competencia mediática entre ellas están tres:

- a) la competencia en comunicación audiovisual que postula el español teórico de la televisión educativa. José Ferres (2007, p. 105), y define como: “La capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.”
- b) La educación en el audiovisual que a su vez es definida como el conjunto de capacidades visuales que el ser humano puede desarrollar viendo, y al mismo tiempo, integrando otras experiencias sensoriales. El desarrollo de estas capacidades es fundamental para el aprendizaje humano normal, y una vez

alcanzado permite que una persona alfabetizada visualmente reconozca e intérprete las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales que encuentre en su entorno. Utilizando creativamente estas capacidades puede comunicarse con los demás. Utilizándolas apreciativamente, es capaz de comprender las obras de la comunicación visual y de disfrutar de ellas". (Howard Hitchens, 1984).

- c) La educación audiovisual propuesta por Bazalgette «La educación audiovisual tiene por objetivo desarrollar la comprensión crítica de los medios. Suele hacer referencia a los modernos medios de comunicación de masas, tales como la televisión, el cine y la radio (...). Intenta ampliar el conocimiento de los medios que tienen los niños a través de trabajos críticos y prácticos. Trata de producir consumidores más competentes que puedan comprender y apreciar el contenido de los medios y los procesos implicados en su producción y recepción. También pretende producir usuarios de los medios más activos y críticos, que exijan, y tal vez contribuyan a ello, una gama más amplia de productos para los medios» (1993, p. 128).

Y la cuarta es la propuesta por Ministerio de Educación de Ontario (Canadá) —que también analizaremos como institución pionera y modélica en la Educación en Medios de Comunicación—, se define la enseñanza de los medios como:

- d) «El proceso de comprensión y uso de los medios de comunicación. Comprende igualmente el ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento y comprensión crítica de la naturaleza de los medios, de las técnicas que utilizan y la incidencia de dichas técnicas. Es decir, la educación pretende fomentar el que los alumnos comprendan cómo funcionan los medios, cómo producen significados, cómo se organizan y cómo construyen la realidad y también el que sepan aprovechar todo ello. ». (Canadian media education, 1989).

Hay otras variables como lo señala (Cabero, 2009):

- Educación para los Medios.
- Educación en materia de Comunicación.
- Educación para la Comunicación.
- Lectura Crítica de la Comunicación.
- Educación para la Recepción Activa.
- Lectura Dinámica de Signos.
- Pedagogía de la Imagen.
- Pedagogía de los Audiovisuales.
- Educomunicación.
- Educación de la Percepción.
- Pedagogía de los Medios.
- Educación para la Televisión.
- Educación para la Alfabetización Audiovisual.
- Educación para el uso de los Medios de Comunicación,

Para los propósitos de nuestra tesis acogemos el concepto de la competencia televisiva como la suma de:

- Una reflexión, desde la ideología, para develar y comprender el rol y el carácter de los medios de comunicación.
- Una toma de posición, desde la educación ciudadana, para establecer la postura del televidente frente a los sistemas de comunicación, específicamente los televisivos.
- Una actividad de reconocimiento de la estructura social que me da en la estructura del visionado y los espacios de mediación del hecho televisivo.
- Una interrelación con otros espacios en la escuela adoptando para esta un rol prevalente por ser el espacio donde otros televidentes comparten sus posturas y reflexiones sobre los contenidos.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Los medios y las tecnologías relacionadas con la creación, producción y distribución de la información han evolucionado radicalmente en los últimos ciento cincuenta años. Estos cambios tecnológicos, en la mayor parte de los casos obedecen a la lógica capitalista del mercado. Por ejemplo el desarrollo de una mayor velocidad en la red global tiene que ver con los oligopolios de las telecomunicaciones que requieren ampliar su base de clientes.

La explosión de los medios en el marco de las TICS también ha conducido en una reestructura de las formas sociales y por ello ocurren y presenciamos eventos tan dispares como el de la “primavera árabe” o la expansión de las redes sociales, ambos son inéditos en la historia de las formas de comunicación humana. La educación es otra de las áreas del conocimiento que presenta un cambio de paradigma vinculado a las nuevas tendencias y trata de adaptarse a las características y demandas de la “Sociedad de la información” o “Sociedad Digital”.

En una sociedad donde los medios están imbricados en la cotidianidad de los individuos, donde los medios y las TIC condicionan las relaciones interpersonales y posibilitan la comunicación en las redes sociales, se postula que la alfabetización básica y la educación tendrán que ser “alfabetización mediática” y “educación mediática”.

Tal como lo plantea Soares (2007) la práctica edu-comunicativa ocurre en el ámbito de algunas actividades socioeducativas específicas.

Así, las denominamos:

- 1) el área de la *educación para la comunicación* o de la pedagogía de la recepción (*media education, media literacy*, educación para los medios)

- 2) el área de la *mediación tecnológica en los espacios educativos*, focalizada en la incidencia de las tecnologías en las relaciones entre personas, entendida como un capítulo de la cultura contemporánea, con consecuencias como la agilización de los procedimientos de la vida cotidiana y el favorecimiento de nuevos y más eficaces procesos de aprendizaje;
- 3) el área de la *expresión comunicativa a través de las artes*, con la virtud de ampliar el "coeficiente comunicativo" de cada agente del proceso educativo, así como de toda la comunidad hablante;
- 4) el área de la *gestión de los procesos y recursos de la información en espacios educativos*, con profesionales calificados ocupándose de la planificación, la implementación y la evaluación de proyectos que involucran las distintas áreas del nuevo campo;
- 5) el área de la *reflexión epistemológica*, con un creciente número de expertos que se ocupan de la investigación en programas de postgrado en comunicación o en educación. Cada una de ellas se encuentra íntimamente conectada con las demás, formando un único espacio de interacción de carácter transdisciplinario y multicultural (2000, p. 38-42).

Este nuevo campo que reflexionara acerca de la relación entre la comunicación, la educación, el entorno social y las políticas culturales que rigen, a su vez, las políticas de los sistemas educativos: se trata entonces de la Comunicación/Educación, también llamada educomunicación (Aguilar González, 2002; Huergo, 2000; Oliveira, 1999).

Los ejes articuladores dentro del proceso educativo son la alfabetización, la alfabetización audiovisual y la educación mediática. Lo que para Buckingham es: «Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia» En la Revista Universitas (2007, p. 195-212) encontramos que la educomunicación

“aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Así mismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción

social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación” (García Mantilla, 2001).

De alguna manera, estamos hablando de compensar la falta de elementos que para el desarrollo de un pensamiento crítico existen en los diferentes niveles curriculares.

La Educación Mediática

La *educación* mediática es el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios de comunicación; la *alfabetización* mediática es el resultado: el conocimiento y las habilidades que adquieren los alumnos... la educación mediática se propone desarrollar *tanto* la comprensión crítica *como* la participación activa. ...La educación mediática gira en torno al desarrollo de las capacidades críticas y creativas de los jóvenes (Buckingham, 2004, p. 21).

Tal como señala Buckingham (2003), la educación mediática se ha vinculado tradicionalmente con el desarrollo de la conciencia crítica. El análisis crítico de los medios ha sido visto con frecuencia como un elemento clave a la hora de empoderar al alumnado, con el fin de liberar a los educandos de los valores e ideología que los medios imponían a la sociedad: “El primer objetivo no es simplemente la comprensión o la conciencia crítica, sino la autonomía crítica” (Buckingham, 2003, p. 107). Ahora bien, el uso del término “crítico” puede reflejar una especie de arrogancia peligrosa, sobre todo porque suele significar la asunción de los patrones del propio profesorado.

El teórico español José Ferres (2007, p. 105), define la competencia en comunicación audiovisual como: “La capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia

está relacionada con los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.”

Otra noción es la que está adoptada en el Congreso Internacional (1989) convocado por la Association For Media Literacy de Canadá, que dice: *Media Literacy* es la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas. Y lo que se pretende es que los jóvenes desarrollen estas destrezas y actitudes en función de las múltiples formas de comunicación cercanas a su mundo.

También destacamos el concepto desarrollado por Fueyo (2001), que en el contexto español define:

Entendemos la alfabetización audiovisual crítica como un proceso educativo mediante el cual diferentes colectivos de personas, en distintos ámbitos, se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la información y la cultura. Puesto que actualmente la cultura es vehiculada a través de medios y espacios que exceden a los meramente escolares, todos ellos deben ser incorporados a los procesos de alfabetización abarcando así tanto los lenguajes y los medios clásicos de difusión de la cultura (el lenguaje oral-escrito y el libro) como los nuevos lenguajes y medios tecnológicos, los ámbitos educativos escolares y los sociales, etc. (Fueyo Gutiérrez, 2001).

Una de las principales perspectivas tiene que ver con el nexo economía de mercado – industria de los medios y alfabetización audiovisual y/o educación en medios, así lo postulan Williams, Rob, Mothering:

¿Cómo podemos ayudarnos a nosotros mismos y a nuestros hijos, tiene sentido la naturaleza problemática de nuestro siglo XXI, medios de cultivo sin descartar el poder de los medios y su importancia en nuestras vidas? Una respuesta poderosa es la alfabetización mediática, un enfoque educativo que tiene por objeto dar a los usuarios

una mayor libertad de los medios de comunicación, enseñándoles cómo acceder, analizar, evaluar y producir medios de comunicación.

La alfabetización palabra se refiere tradicionalmente a la propia capacidad de leer y escribir de impresión basado en fuentes de medios - libros y periódicos, por ejemplo. Este nuevo siglo exige que amplíemos nuestra definición de la alfabetización para incluir una amplia variedad de medios, incluidos los ordenadores, los videojuegos, la televisión e Internet. Todos podemos practicar "leer" los mensajes e historias a través de múltiples plataformas de medios, así como la "escritura" (productor) nuestros propios medios de información en múltiples formas.

También hay que tener los medios de comunicación en la alfabetización mediática en serio, reconociendo que la mayoría de nuestros medios de comunicación son propiedad de las industrias de gran alcance que no sólo productos, sino también en hacer la promoción de ciertos conjuntos de valores - incluidos los que a menudo van en contra de nuestra propia ideología como padres, maestros, y los ciudadanos - y juegan un papel importante en la conformación de nuestra cultura [5] Podemos comenzar a practicar los medios de comunicación-alfabetización educación en nuestras aulas y comunidades de todos los días haciendo preguntas fundamentales acerca de los medios de comunicación, y enseñar a nuestros hijos a hacer lo mismo... Hacer preguntas ayuda a desmitificar el poder de los medios de comunicación, nos permite comprender los bienes y los males inherentes a cualquier experiencia de los medios de comunicación, y nos da las herramientas necesarias para entender los medios de comunicación arraigadas formas de influir en nuestros pensamientos y comportamientos.

Vemos, pues, que se define la alfabetización en medios en términos de lectura crítica, centrada en el objetivo que el alumnado establezca su propio punto de vista en relación con los medios de comunicación. Ahora bien, esta lectura crítica (entendida como la habilidad de pensar de forma crítica sobre lo que se mira) incluirá una serie de habilidades específicas como poder distinguir los hechos de la ficción; identificar y

apreciar los diferentes niveles de realismo; comprender los mecanismos de producción y distribución; saber juzgar la calidad; defenderse de la manipulación y la propaganda; diferenciar la información de la opinión; diferenciar diferentes niveles de no-ficción; identificar los mensajes comerciales situados dentro de los programas (product placement); aproximarse críticamente a la publicidad; ser consciente de los imperativos económicos que hay detrás de cualquier programa televisivo, y, por último, justificar conscientemente las propias preferencias.

En función de una conceptualización constructiva de la lectura crítica de la televisión, esta investigación, apoyada en posturas teóricas de amplio recorrido y reconocimiento, propende por el diseño de un proceso de apropiación crítica de la televisión que permita incorporar la experiencia de conocimiento y valoración de lo que “ofrecen” los medios de comunicación y aquello que como telespectadores -no simples “consumidores”- se está en disposición y voluntad de ver interpretativamente. La lectura crítica de los medios, y en especial la televisión, corresponde a una conceptualización enfocada en cuatro ejes básicos, a saber:

- Determinar el grado de impacto del contenido televisivo sobre los procesos creativos, emocionales, afectivos y de valoración ética y estética de los estudiantes.
- Establecer consideraciones pedagógicas sobre la lectura crítica de la televisión y la actividad de reconstrucción informativa en el ámbito de las instituciones educativas, tanto en torno al lenguaje televisivo, la confluencia de ficción-realidad en los programas y la intencionalidad social de lo emitido.
- Indagar y precisar los procesos de orientación, utilización y aprovechamiento del contenido televisivo a través de las herramientas de lectura crítica de medios, afianzadas en los modelos de aprendizaje activo, creativo y constructivo disponibles en el escenario escolar.

- Organizar y ejecutar actividades de análisis crítico y representación creativa (noticiero escolar, programas basados en hechos de la vida real) en las cuales se incorporen estrategias de lectura responsable y valoración ideológico-normativa-social de la televisión.

En otro tiempo primo la idea que la alfabetización audiovisual o la educación en medios debía tener un estatuto protector más que de proposición, por ejemplo en el modelo finlandés se dice:

La educación en medios es una forma de ejercer influencia en las habilidades de los niños para recibir mensajes sin efectos indeseados. Sin embargo, no es una justificación para dejar que los niños decidan “de forma responsable” lo que van a consumir. Los niños no pueden crecer entre paños de algodón. Queda a los padres decidir lo que los niños pueden realmente entender. La regulación de los contenidos que no son buenos para los niños aparece en dos leyes y en las propias regulaciones de las compañías de televisión y fabricantes de juegos. Por una parte, la regulación está bajo la supervisión del Ministerio de Educación y el Comité Finlandés de Clasificación de Películas y, por otra parte, está el Ministerio del Transporte y Comunicaciones y las Autoridades Reguladoras de las Comunicaciones en Finlandia. [...] Dado que la adecuación de contenidos para los niños está estipulada por ley, la responsabilidad no puede ser asignada totalmente a los padres. El poder público debe proporcionar las bases a los padres para hacer sus elecciones” (Huovinen, 2007).

En conclusión, durante un periodo de más de cincuenta años la educación en competencia mediática ha devenido en denominación de diferentes formas ha sido paulatinamente : Lectura de Imágenes, Alfabetización Audiovisual, Educación para los Medios, Educación para la Recepción, Educación en materia de Comunicación, etc. en los que cabe destacar las obras de autores como Orozco (1998); Martín Barbero, (1987); Alonso y Matilla, (1990); Masterman, (1993 y 1996); Tyner, (1995); Aparici, (1996), Bazalquette, (1996); Kaplun, (1998 y 1996); Quin, (1997); Luke, (1997); Muspratt, (1997); García Matilla, (1996), McLaren, (1995 y 1997); etc.

Así mismo se descubre la interacción entre los medios, los mensajes y las estructuras de poder, la cual se tiene en cuenta como foco de atención para favorecer la recepción crítica de lo televisado por parte del niño, pues en su interacción directa con este medio, es como se puede favorecer o entorpecer el desarrollo de los educandos como televidentes, según se den o no las experiencias formativas adecuadas, al enfrentarse a las situaciones discursivas diversas que ofrece la programación televisiva y aquello que sucede en su entorno (realidad), aplicando en mayor o menor grado su capacidad imaginativa, creativa y de representación.

Va un poco más lejos Aparici, el profesor mexicano que ha desarrollado por más de dos décadas el trabajo en el ILCE de México considera que:

En síntesis la educación mediática son las competencias que puede adquirir una persona para: utilizar múltiples lenguajes para crear y leer de forma crítica, interactuar con otras personas de forma real y/o virtual, participar en las comunicaciones a través de diferentes medios y conectarse en cualquier momento con diferentes grupos y comunidades. De esta forma todo individuo podría aspirar a ser capaz de entender su entorno más próximo, como forma de acceso a los sucesivos contextos en los que le fuera a tocar vivir: familiar, local, regional, nacional, continental y mundial. (Aparici 2010, p. 10).

Así que se propone a la educación mediática como un saber enfocado a la concienciación de los ciudadanos. Estos obtienen de la educación los datos y procesos para conocer los lenguajes, expresivos y técnicos de los medios; la educación mediática deberá aportarles los conocimientos que empoderen a las audiencias en un pensamiento analítico y crítico. También debería elevar la capacidad expresiva y técnica en el uso de los medios electrónicos y otorga, desde la formación, claves para el mejor aprovechamiento social, educativo y cultural de todos los medios de comunicación y de los sistemas de información y comunicación con los que interactúa todos y cada uno de nosotros a diferente nivel.

Se complementa con los trabajos de Pérez Rodríguez (2009) quien asevera que la educación en medios debe facilitar el conocimiento, las estrategias, destrezas y actitudes necesarios para la lectura de estos textos de forma personal y crítica, a la vez que las respuestas activas a los mismos. Lo que interesa conocer es cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben.

El estudiante desde edad muy temprana debería formarse en una educación post-escrita en la que por una parte conozca los mecanismos de los nuevos lenguajes de la comunicación que por su naturaleza técnica de nuevos códigos de lectura, de comprensión e interpretación, que van más allá de la suma del lenguaje escrito con el visual, y que suponen por ello una nueva codificación de la realidad, más allá de los propios medios.

Los niños y los jóvenes son los usuarios más activos de las tecnologías de la comunicación y la información pero los expertos coinciden en que se trata de consumidores, no de usuarios informados y críticos lo que implica que la escuela podría convertir ese consumo por opciones de modos de aprendizaje, empleando lo mejor de cada una, y, reconfigurándola como plataforma para la enseñanza, el aprendizaje y los saberes que circulan por fuera de la institución educativa.

De La Educación Fílmica a la Competencia Mediática

En este apartado de nuestro marco teórico, pretendemos efectuar un resumen histórico que comienza con la educación fílmica y llega hasta la competencia mediática. El objeto del mismo es situar en un contexto mundial y nacional la educación en medios y de esa forma contrarrestar cualquier complejo adánico que con frecuencia aflora en los debates públicos sobre el papel de los medios.

Aún persisten algunas diferencias sobre el origen geográfico. Unos señalan que está situado en los trabajos que se iniciaron en los años 20 en Estados Unidos, más específicamente en 1921 con la publicación de *Visual Education Review* (2009) *Visual Educación* era un diario elaborado por la Sociedad para la Educación Visual; un grupo de educadores que construyeron alianzas con los nuevos empresarios de venta de proyectores de películas y equipos audiovisuales a las escuelas. Los artículos escritos en esa época por los maestros demostraron que el diseño de planes de lecciones para dar a la práctica en la composición de inglés, servía para desarrollar estándares con los que se pueden juzgar las imágenes en movimiento y promover la apreciación de la técnica de la película, en contraste de la obra y la historia.

Para otros historiadores la educación en los medios se originó en la patria del arte cinematográfico – Francia - En la década de 1920, el movimiento de cine clubes surgió, con la meta de impartir enseñanza sobre los medios, específicamente el cine. En 1922 se realizó la primera conferencia nacional de los departamentos regionales de educación de la película (*Offices regionaux du cinema educateur*) que se llevó a cabo en Francia. En uno de los congresos en materia de educación se propuso preparar a los educadores de las universidades en la estética y la técnica del cine (Martineau, 1988, p. 28).

Al mismo tiempo, una gran cantidad de instituciones educativas promueve activamente el movimiento de jóvenes periodistas. Este auge es en parte debido a la pedagogía de Celestin Freinet que propone emplear didácticamente el periódico en la escuela, el liceo y la universidad (Freinet, 1927).

En 1936, la Liga Francesa de Educación inició la creación del movimiento de "Cine y Juventud" (*Cine-Jeunes*), el que participan en los debates de películas, el desarrollo de su pensamiento crítico y gusto artístico y las habilidades creativas (Chevallier, 1980, p. 9).

Otras dos naciones que se consideran pioneras. El Reino Unido con el Film Institute (BFI), fundado por el gobierno en 1933. En la década de 1930 la educación en los medios por parte de los científicos sociales británicos (aunque este término no fue utilizado en el momento, aquí denota la integración de los medios de comunicación en la educación) se desarrolla principalmente en función del paradigma inoculativo, destinado a oponerse a la influencia de los medios nocivos. (Fedorov, 2008)

En Inglaterra la educación fílmica se efectuaba con conferencias, seminarios y talleres para maestros, que a su vez eran soportados con estudios de investigación, libros de texto y manuales de enseñanza. Y en 1950 en Gran Bretaña se planteo el concepto de "educación de pantalla" (*screen education*) cuando los maestros de la escuela fundaron la Sociedad para la Educación en Cine y Televisión (SEFT). El término "educación pantalla" entró en la vista a nivel internacional en el comienzo de la década de 1960. Antes de que el término "educación cinematográfica" fuese de más amplia difusión, pero con el desarrollo de la televisión muchos empezaron a creer que estas dos pantallas debe estar unida para los fines educativos (Moore, 1969: 10). Bajo la influencia de la teoría del "cine de autor", los medios de comunicación británicos se relacionaron con la educación de esa época y se inicio el estudio de los medios de comunicación y la cultura popular a través de sus mejores ejemplos (paradigma de las artes populares).

Este historiador también señala que los primeros intentos para instruir en los medios en la Rusia soviética (con énfasis en la ideología comunista en los materiales de prensa y el cine) aparecieron en la década de 1920 pero fueron detenidos por las represiones de Stalin. El final de la década de 1950 - principios de la década de 1960 - fue el momento de la reactivación de la educación mediática en las escuelas secundarias, universidades y centros escolares infantiles.

Otras fuentes señalan como 1953 el inicio de la alfabetización mediática en los Estados Unidos, con la constitución del Consejo Nacional de Telemedia (*National Telemedia Council*) que se inició mediante la exploración de cómo los consumidores

pueden ser movilizados para ayudar a mejorar la calidad de la programación de radio. Durante muchos años, se llevó a cabo la investigación sobre las preferencias del programa VISOR, pidiendo a la gente por qué seleccionaron los programas, sus percepciones de la calidad técnica y general de los programas, y cuánto les ha gustado, así como los tipos de programas les gustaría ver más. Algunos de estos resultados aparecerían en el diario de la alfabetización mediática (*The Journal of Media Literacy*) una revista que ofrece el trabajo de profesionales de la alfabetización de los medios y académicos.

La educación en medios, se desarrolla muy lentamente en el periodo entre 1940 a 1970 en parte por el rechazo de académicos y de las comunidades educativas como lo señala en el *Media literacy*, no son difíciles de recordar, ya que la primera se desarrolló entre aproximadamente el año 1945 hasta aproximadamente la década de 1960. La metodología era simple: los educadores ignoran los medios de comunicación. Todavía en la década de 1960, cuando los cafés y la música popular fueron por todas partes, los profesores de inglés alegremente profundizado en el estudio de los antiguos madrigales ingleses con ni una sola mención de los trovadores actuales. Los alumnos estudiaron los antiguos mitos griegos, mientras que Walt Disney estaba ocupado creando mitos americanos de Davy Crockett o la popularización de las fábulas exclusivamente estadounidense. (Walsh, 2010).

A comienzos de los sesenta se produce una expansión global de los medios en especial la televisión lo que reafirma el texto de *Media lit*. El divorcio entre una la cultura humanística versus una cultura popular, menospreciada, pero en auge en las generaciones del rock temprano.

Otra de los hitos en la alfabetización audiovisual se da al comienzo de los años 60 en Canadá, el país de origen del famoso teórico de los medios, Marshall McLuhan. Y fue él quien desarrolló el primer curso país especial en la cultura mediática en la década de 1950. Se comenzó con los estudios sobre el cine, y cine en la educación mutando a un fenómeno común en las escuelas secundarias Canadienses (Andersen,

Duncan y Pungente, 1999: 140). Este movimiento captura gran parte de los postulados de la (*screen education*). En 1968 la primera organización de los medios de comunicación canadienses unidos educadores, Asociación Canadiense para la Educación de la pantalla: CASO y un año después se celebró la primera gran conferencia nacional en Toronto. Al igual que sus colegas británicos, los educadores de Canadá en ese período se basaron principalmente en la estética (la discriminación) por la teoría de la educación mediática (Moore, 1969: 9; Stewart y Nuttall, 1969: 5).

Un cuarto hito ocurre en 1977 es la construcción de la *The Association for Media Literacy* (La Asociación para la Educación en Media), fundada por el profesor Barry Duncan. El ya había sido anfitrión de varios mini-conferencias cada verano en la Universidad de Ryerson en Toronto, donde los profesionales de los medios de comunicación y los educadores efectuaban el análisis, la comprensión y la interacción con los medios de comunicación en las aulas.

La Asociación para la Alfabetización en los medios ha sido la fuente de muchos libros de texto y el diseño de un currículo de la alfabetización mediática, incluyendo el libro *Mass Media and Popular Culture* de la autoría del profesor Duncan. En mayo del 2000, la LMA efectuó la primera Conferencia Internacional sobre Alfabetización Mediática llamada Cumbre de 2000, donde unos 1.500 expertos en medios de comunicación y los educadores de todo el mundo llegaron a consensos acerca de la alfabetización mediática.

La década de 1990 es una de las más prolíficas en el movimiento de la alfabetización mediática, en parte gracias a la Internet, que ha permitido que organizaciones como el CML y AML, para llegar a las masas con su llamada a la acción dentro de las familias, las aulas y las organizaciones juveniles.

Para el movimiento de alfabetización audiovisual una ruptura se presenta cuando en Francia y Suecia se adopta el paradigma de la educación en la Imagen definida como;

La Educación de la imagen es el proceso educativo dirigido a desarrollar la capacidad de descifrar mensajes ofrecidos por medio de imágenes. Se da a través de toda la vida y en él deberá jugar un importante papel, la escuela, si bien intervienen otras instituciones y organizaciones políticas y culturales, la familia, los medios de difusión masiva". (Pierre, 1984: 301).

La Educación por la imagen es el proceso que incluye la educación de la imagen, y la orientación pedagógica del uso de los medios basados en imágenes. Un aspecto muy importante de la misma es la actitud crítica asumida ante los mensajes recibidos. Debe darse en los centros formadores de profesores y de personal calificado en la comunicación y sus medios.

Tres excelentes sitios web para aprender más sobre la alfabetización mediática son: THE MEDIA AWARENESS NETWORK, The University of Oregon Media Homepage and THE NEW MEXICO MEDIA LITERACY PROJECT, and the UNIVERSITY OF OREGON MEDIA LITERACY ONLINE PROJECT. Estos sitios web ofrecen una gran cantidad de recursos, las listas de los altavoces, y próximas conferencias. La Media Awareness Network tiene su sede en Ottawa, Ontario, y con el apoyo del Ministerio de Educación de Ontario.

Ya a finales del siglo XX se comenzó el desarrollo a nivel mundial de la alfabetización en medios o Media Literacy a través de las conferencias que tuvieron lugar en 1990 en Toulouse ("New Directions in Media Education"), en 1999 en Viena ("Educating for the Media and the Digital Age") o en 2002 en Sevilla ("Youth Media Education") o el informe Media Education: A Global Strategy for Development elaborado en 2001 por D. Buckingham.

Históricamente, la ECA parte de un enfoque defensivo: el objetivo era proteger los niños de los peligros que comportaban los medios de comunicación, especialmente la televisión. Unos "peligros" que podían ser culturales, políticos o morales

(Buckingham; Domaille: 2001a). En el primer caso, los medios se consideran una forma de “baja cultura”, subproductos sin calidad cuyo visionado mina la sensibilidad y el interés de los niños y niñas por la literatura, el arte, etc. (es decir, por la auténtica cultura, fuente de enriquecimiento personal). Según este punto de vista, la ECA tendría como objetivo que los niños aprendieran a apreciar la alta cultura rechazando los productos de los medios de comunicación. Es decir, que leyesen más y mirasen menos la televisión. Esta postura se encuentra implícita en muchos planteamientos que se preocupan por el desplazamiento de la cultura escrita a favor del audiovisual, recordando con melancolía las virtudes de la primera, que se van perdiendo (y sólo viendo lo negativo de la segunda).

En el segundo caso, los medios se consideran peligrosos porque promueven una serie de creencias e ideologías políticas negativas, normalmente vinculadas al capitalismo, la sociedad de consumo y dominación cultural. Así, la ECA tendría como objetivo exponer estos falsos valores que transmiten los medios para que los jóvenes los rechacen.

Esta postura se encuentra sobre todo en países de América Latina y su objetivo es contrarrestar la fuerte presencia de los productos norteamericanos.

La EDUCACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN puede incluir muchos contenidos diferentes, dada la complejidad y amplitud de su objeto de estudio. En este sentido, D. Buckingham y K. Domaille (2001a), a partir de un estudio de la ECA en diferentes países del mundo, distinguen cuatro grandes áreas de contenidos:

a) Lenguaje: donde se incluirían aspectos relacionados con la estética, la narrativa, los géneros y sus convenciones, la puesta en escena propia de cada medio.

b) Representación: donde se estudiarían los valores y la ideología que transmiten los mensajes de los medios, los estereotipos, los puntos de vista, el tema del realismo,

cómo los medios no reflejan la realidad “tal como es”, sino que construyen una determinada representación de la realidad.

c) Producción: que incluiría tanto el estudio del contexto de producción (industrias, organizaciones, instituciones, etc.), como los aspectos económicos, las prácticas profesionales, el concepto de autoría, etc.

d) Audiencias: desde la reflexión sobre el propio uso que se hace de los medios al estudio del papel que desarrollan en la construcción de la identidad, la respuesta a los medios de diferentes tipos de audiencias, cómo se construye la audiencia, o la influencia de los medios en la vida social y el sistema político.

Ahora bien, en muy pocos casos encontramos incluidos todos estos contenidos en los programas de enseñanza de un país, ya que normalmente se suele dar prioridad a unos sobre los otros. Tal como veremos a continuación, qué se enseña finalmente a los alumnos dependerá de cómo se incorpora la ECA al currículo: si se trata de una asignatura independiente o si se reparten sus contenidos a lo largo de diferentes asignaturas (así como cuáles son estas asignaturas que incorporan estos contenidos). Por otro lado, aquí también encontramos el debate de si la ECA debe incluir la creación de textos audiovisuales por parte de los alumnos. Esta postura despierta muchas suspicacias, ya que comporta el riesgo de transformar la ECA en un “taller” orientado a prácticas profesionales o de caer en un énfasis puramente técnico, dejando de lado sus potencialidades como herramienta para reflexionar y cuestionar los medios (que es precisamente lo que está pasando actualmente con la enseñanza de las TIC). Ahora bien, estas reticencias se van superando y cada vez se ve más clara la necesidad de unir teoría y práctica, tal como nos demuestran los currículos educativos de los países anglosajones o las declaraciones formuladas por la UNESCO sobre educación en medios en los últimos veinte años.

La educación en medios también se puede plantear como un proyecto escolar de varias aristas en la que intervendrían profesores de sociales y de humanidades no

solo de lenguaje. Como lo señala la investigadora española Natalia Bernabeu (2010) para la cual hay una triple perspectiva:

- a- “educación con medios -utilización de los medios como fuente de información y documentación-,
- b- educación en medios -aprendizaje de los conceptos básicos de la educación mediática-,
- c- y educación ante los medios -uso reflexivo de los medios que busca sobre todo desarrollar actitudes críticas antes sus mensajes, etc.-”.

Otra postura interesante y que expandió sobre todo en el mundo hispánico fue la que planteo Orozco que trato de superar el paradigma de la alfabetización audiovisual y conceptuó la televidencia crítica como:

Conocer el proceso de ver televisión, los escenarios donde se realiza, las múltiples mediaciones de que es objeto, así como conocer las audiencias que lo llevan a cabo, y viven y lo renuevan, para proponer estrategias tendentes a transformar su múltiple interacción televisiva. De tal suerte que el ver televisión constituya una experiencia, que sin dejar de ser placentera, sea cada vez más constructiva, crítica y autónoma para todos, y eventualmente se convierta en un recurso para el fortalecimiento de su educación, su cultura, los derechos a la comunicación, la democracia y la participación ciudadana (Orozco, 1996a: p. 12-13).

La televidencia crítica seria el paradigma adoptado en el 2007 por la Comisión Nacional de televisión en Colombia para desarrollar una formación dirigida a la creación del primer núcleo de formadores en este trabajo. Labor que posteriormente se desarrollo en alianza en ASCUN en diferentes uniones temporales con diferentes universidades de todo el país.

Un balance efectuado en la revista *Comunicar* en Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica, elaborado por la profesora Castillo pone de presente:

La educación en medios en los currículos educativos de Iberoamérica		
ÁREA CURRICULAR	ASIGNATURA	OBJETIVOS TRANSVERSALES
Argentina	Polimodal: Comunicación, arte y diseño: Humanidades y ciencias sociales.	Polimodal: Artes y Comunicación. EGB: Tecnología
Bolivia	Secundaria: Comunicación y lenguaje. Secundaria para adultos: comunicación y participación	
Brasil		Fundamental: Lengua portuguesa, Ciencias naturales; Geografía Temas transversales; Media; Ciencias Humanas y sus tecnologías, Ciencias Naturales, Matemática y sus tecnologías.
Chile	Todos los niveles: Lenguaje y Comunicación	Todos los niveles: Informática, Educación para la televisión
Colombia	No se encontraron referencias en la bibliografía y fuentes documentales consultados.	
El Salvador		6º grado / 8º grado. Estudios sociales
España	Bachillerato (asignaturas optativas); Comunicación audiovisual; Tecnología de la Información	
México	Media Superior: Comunicación Visual	
Perú	Secundaria: Comunicación Integral	
Portugal	No se encontraron referencias en la bibliografía y fuentes documentales consultados.	

Venezuela	Segunda etapa de educación básica: Comunicación, individuo y sociedad.
------------------	--

CAPÍTULO III

PROPUESTA

FORMANDO PARA LA COMPETENCIA. MEDIÁTICA

3.1 BASE CONCEPTUAL PARA LA PROPUESTA.

Partimos para el diseño de las actividades propuestas se inicia con el soporte de la teoría de una de las pioneras de la alfabetización audiovisual de Tyner, condensada en el siguiente cuadro.

Conceptos clave de la comunicación audiovisual	Estrategias e implicaciones docentes
Los medios responden a una comunicación mediada, construida. Son construcciones altamente elaboradas y muy pensados sus posibles impactos.	En la enseñanza, convertirlos en objetos de estudio problematizándolos. Hay que hacer que los documentos audiovisuales sean extraños para los alumnos.
Los medios modelan las actitudes y conductas sobre el mundo, construyendo una forma de realidad.	Cuestionar la cultura audiovisual, enseñando a nuestros alumnos a pensar en la realidad frente a la información mediada.
Las audiencias no son entidades pasivas. Los medios son dotados de significado en los contextos concretos por las personas.	Pensar en la interacción persona/medio, reflexionando sobre los modos de recepción y utilización de los medios por las distintas personas.
La publicidad dirige la industria audiovisual, ya que en el actual engranaje mercantil se compran y venden audiencias.	Cuestionar las decisiones económicas que influyen en los contenidos de los productos audiovisuales, tomando conciencia del lugar que ocupan en el mercado.
Los medios no son objetivos, sino que venden un estilo de vida y unas pautas de consumo.	Descubrir los mensajes ideológicos, usando técnicas de alfabetización audiovisual, educando en valores.
La tecnología de los medios ha alterado nuestra cultura, nuestras familias y el modo de usar nuestro tiempo libre,	Aumentar la percepción del alumnado acerca de los mensajes políticos y sociales y acerca del modo en que intentan modelar las actitudes políticas y sociales.

intentando legitimar y reforzar comportamientos sociales y políticos.	
Cada medio tiene su propio código, sus convencionalismos, ventajas y limitaciones que influyen en sus contenidos.	Practicar la producción de documentos, la autoexpresión creativa, realizando análisis críticos de producciones ajenas.

Fuente: Principios básicos de educación audiovisual e implicaciones docentes (adaptado de Tyner, 1993)

Cada uno de estos seis elementos se complementan permite que los profesores de diferentes asignaturas, no necesariamente de lenguaje, pero interesados en este enfoque construyan desde estos postulados un marco referencial para una educación en la televisión. La recepción crítica y la televidencia activa parten de estos puntos.

Los materiales del centro ILCE (MÉXICO, 1999) se enfocaron desde esa perspectiva que se centra en tres procesos que se desarrollaron en cientos de escuelas mexicanas y en el sistema de Telesecundaria. El conocimiento del lenguaje del medios, la visión deconstructiva del medio y las actividades de recepción crítica.

En el esquema planteado por parte de Tornero (2008) tendríamos a considerar a seis elementos a considerar en un diseño pedagógico para las actividades de la siguiente manera:

Dimensiones de la educación mediática

La competencia mediática comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas.

1. El lenguaje

- Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales y multimedia desde la perspectiva del sentido y significación de las estructuras narrativas y de las categorías de los formatos y generos.

- ❑ Capacidad de establecer relaciones entre códigos textos y medios elaborando conocimientos abiertos y sistematizados.
- ❑ Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y multimedia y capacidad de utilizar el más adecuado en función de cada situación comunicativa.
- ❑ Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales y multimedia desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías, los formatos y géneros.
- ❑ Capacidad de establecer relaciones entre códigos, textos y medios, elaborando conocimientos abiertos y sistemáticos.

2. La tecnología.

- Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual y multimedia, para poder entender cómo son elaborados los mensajes.
- Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para expresarse de manera eficaz en el ámbito de la comunicación audiovisual y multimedia.

3. La tecnología

Ámbito del análisis.

- Conocimiento de los principios fisiológicos y físicos que hacen posible la percepción en la comunicación audiovisual.
- Conocimiento de las innovaciones tecnológicas más importantes que se han ido desarrollando a lo largo de la historia de la comunicación audiovisual y multimedia
- Capacidad de detectar la manera como se realizan los efectos visuales y sonoros más elementales.

Ámbito de la expresión

- Capacidad de manejo de equipos de registro visual (cámara de fotografía y de vídeo) y sonoro (micrófonos y grabadoras) con los mínimos exigibles de corrección técnica.
- Manejo elemental de los sistemas de edición digital de imágenes y sonidos.
- Manejo elemental de los sistemas de tratamiento digital de las imágenes y de los sonidos.
- Capacidad de elaborar imágenes estáticas y en movimiento con un uso correcto de los recursos formales vinculados a la imagen.
- Capacidad de relacionar imágenes de manera creativa, para conferirles un nuevo sentido a partir de su interacción.

Fuente: Media Literacy and new Humanism, Pérez Tornero José Manuel, Varis Tapio. UNESCO Capitulo V.

3.2 ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA

“La comprensión intelectual del medio, la lectura crítica y desmitificación de sus mensajes, así como la capacidad para su utilización libre y creativa, desde un saber pragmático, se nos revela como la clave para la educación de la competencia televisiva” (Aguaded, 1999, p.17).

El objetivo en esta primera etapa del trabajo en aula no era explicar los conceptos en que está basada la competencia en alfabetización mediática. Después de trabajar con las pasantes de la investigación y de la lectura de los marcos teóricos y conceptuales desarrollamos la actividad mediante el diseño y puesta en el aula de un conjunto de talleres didácticos que cumplieran una doble finalidad.

A) Por parte de las docentes se buscaba que ellas se familiarizan con la actividad propuesta, el desarrollo de la metodología de cada sesión y B) que fueran observadoras participantes del suceso educativo.

De acuerdo a lo planteado por Aguilar se redactaron los talleres para que los niños evocando o haciendo un visionado de una serie de contenidos de sus programas favoritos o aquellos que priman en las franjas televisivas a las que los niños estén previamente expuestos o le interesan.

La construcción de sentido

Buscamos que los niños y niñas participantes establecieran verbalmente o en otra actividad un puente entre el objeto representado en el mensaje televisivo y el objeto que representa en la realidad (referente)

La incorporación de sentido

Buscamos que los niños y niñas participantes verbalizaran o explicitaron, con dibujos o acciones, los marcos de referencia que son los que le permiten una comprensión de una idea que esta imbricada en el mensaje televisivo. La competencia intertextual vendría directamente a reforzar lo que el niño entiende en cada uno de los mensajes.

La interpretación de sentido

Buscamos que los niños y niñas participantes participaran una lectura transversal del contenido televisivo, toda vez que ahora los textos televisivos aparecen en muchas pantallas, no solo del televisor sino también del celular. Por eso los indagamos sobre las características de los personajes de televisión.

El propósito que nos guio fue doble. De una parte tratamos de que cada una de las actividades no tuviera más de un objeto para analizar y de otra parte que fuesen los mismos niños que conocen los contenidos pero no tienen las herramientas o la intención de analizarlos.

La casi totalidad de las sesiones fueron grabadas en video y se tomaron fotografías para efectuar un registro lo más completo posibles de las reacciones y expresiones de los niños y niñas participantes. Desde un comienzo se advirtió tanto a

las autoridades académicas de cada plantel como a los niños que se trataba de una actividad que no tenía nota ni la consecución de un logro específico.

También se trató, y logro, que las sesiones fueran extensas de forma tal que los escolares no se sintieran presionados por el cronograma escolar y pudieran participar sin restricciones excepto por las más comunes como es pedir permiso para ir al baño o el recreo.

Los talleres fueron codiseñados con las pasantes ya que ellas tenían un mayor conocimiento de los grupos con los que se proyectó el trabajo de aula y siguen el formato establecido desde la facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura.

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo para el estudio y acercamiento a la realidad, el cual se ubica en el paradigma socio-crítico al pretender transformar la práctica del docente y la familia para la formación del niño y la niña teniendo como estrategias la lectura crítica de medios.

Para el desarrollo de este proyecto de tesis nos enfocamos en los elementos claves de una observación como procedimiento de recogida de información entendido como “un proceso sistemático por el que un investigador recoge por si mismo información relacionada con cierto problema” según Hurtado y Toro. (1997). Este proceso no es de objetivo y menos cuando se aplica en actividades con los niños, ya que en ellos por su espontaneidad y sensibilidad en sus preferencias y hábitos de consumo televisivo se torna más complejo. Incluso si se releen las fichas de respuesta de los niños y niñas participantes en los talleres se quedan cortas ante la cantidad de gestos y palabras que ellos emplean al hablar de su personaje o programa favorito de televisión. Por eso mismo escogimos la observación participante porque es la maestra-tallerista la que encauza – tratando de hacerlo de la manera más indirecta posible- el desarrollo de las verbalizaciones, las respuestas y las opiniones que los niños hacían ante cada taller. Las formas de recabar la información aún quedaron sin desarrollar en su totalidad en parte por lo que explicamos en la justificación. En los colegios o más específicamente las directivas desconocen o no valoran la educación en medios o la formación en competencias mediáticas, por lo tanto el tiempo o la misma situación de los talleres en medio de jornadas de asignaturas calificadas como “más importantes” que ver televisión dificultaron en gran medida el tiempo necesario para hacer una observación participante mas dedicada.

De otra parte habíamos planteado anteriormente entre nuestros objetivos específicos el diseñar los elementos tanto operativos como pedagógicos que permitan crear los

planes de aula para cada una de las sesiones de trabajo con el grupo de escolares y maestras que participan en la intervención en el aula.

Para lograrlo desarrollamos en concordancia con el plan curricular que está vigente para los establecimientos educativos de la ciudad y desarrollado por la secretaria de educación del distrito una serie de postulados como los que plasmamos en la guía didáctica que reproducimos a continuación para los niños y niñas que entre los 4 a los 8 años que participarían como sujetos de nuestros talleres.

<p>Quiénes somos IV Bimestre Y ¿cuál es tu héroe? Idea central: las convicciones y valores de una comunidad se ven reflejadas en sus héroes. Conceptos relacionados: héroe, creencias, valores y deberes. Áreas disciplinares: Lenguas: Español e Inglés, educación personal, social y física, Sociales, Naturales, Matemáticas.</p>	<p>Cómo jugamos y con que jugamos III Bimestre Mi juguete favorito Idea central: la televisión me muestra e influye en los juguetes que me gustan o los que me gustaría tener. Líneas de indagación: 1. Aspectos que los niños tienen en cuenta para escoger el juguete que prefieren 2. Convicciones, creencias y valores que se reflejan tanto la escogencia como en las preferencias colectivas del grupo. 3. Encontrar preferencias enlazadas con el reclamo publicitario de marcas de juguetes que los niños consumen</p>	<p>Cómo nos informamos I Bimestre La noticia. Idea central: las noticias son uno de los géneros que los niños conoce y distingue tanto por su visionado como por la recepción que en las familias se efectúa Conceptos relacionados: Noticiero, noticias, información, intención, periodista, presentador Líneas de indagación: 1. Porque ver un noticiero 2. que has visto en un noticiero, recordación y reacción. 3. valoración de una noticia a partir de un visionado de un fragmento de un noticiero. 4. Relación entre las noticias y lo que oyes o te enteras de otra forma, lo que dicen en tu familia.</p>	<p>Cómo se ve la realidad en los medios II Bimestre Una emergencia Idea central: los medios representan la realidad no son la realidad Conceptos relacionados: emergencia, accidente, noticia, presentación, noticiero, televisión. Líneas de indagación: 1. la noticia, que es y que no es noticia 2. Creaciones graficas partiendo del visionado de una emergencia en un videoclip 3. Significado y clasificación de las distintas emergencias que suceden en el entorno. 4. Verbalización y libre opinión de los niños participantes sobre lo que nos muestra la tele. Áreas disciplinares: Lenguas: Español e Inglés, educación personal, social y</p>
---	--	---	---

Fuente: Secretaría de Educación lineamientos curriculares, 2008.

4.2 MÉTODO Y SUJETOS

La investigación-acción-participación en el aula, se centra en describir contextos y situaciones de los integrantes de una comunidad educativa. El objeto de este tipo de investigación es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

Los métodos descriptivos que intervienen directamente en los procesos de aula en la educación tienen su origen en la antropología educativa de comienzos de siglo. Uno de los mas trabajos más interesantes, y en cierta forma pionero de la educación en medio es el Celestin Freinet con su laboratorio de prensa escuela.

El termino investigación-acción fue acuñado por Kurt Lewin en 1944. Es un método que se apoya en el paradigma crítico reflexivo, teniendo presente el hecho de que la vida social es dialéctica, por lo que su estudio debe partir de la dinámica del cambio social como manifestación de un proceso anterior que le dio origen y el cual es necesario conocer. El diseño investigativo aquí propuesto, combinó trabajo de campo con indagación bibliográfica, se basó en diferentes postulados de la lectura crítica de medios y la metodología participativa que implica un proceso que exige la actividad plena y consciente de las personas para preguntar, buscar, resolver, crear y re-crear los conocimientos y actitudes sobre las experiencias y situaciones que se vivencian en la cotidianidad.

El concepto original planteado por Lewin (1973) es sobre las 3 etapas del cambio social: descongelación, movimiento y recongelación. Las fases del proceso son:

- a. Insatisfacción con el actual estado de las cosas
- b. Identificación de un área problemática
- c. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción
- d. Formulación de varias hipótesis
- e. Selección de una hipótesis

- f. Ejecución de la acción para comprobar acciones
- g. Evaluación de los efectos de la acción
- h. Generalizaciones.

Estas fases son flexibles porque permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere.

Las teorías de la acción muestran la importancia de las perspectivas comunes como prerequisites de las actividades compartidas en el proceso de investigación. Al respecto, debe plantearse que: “El conocimiento práctico no es el objetivo de la investigación-acción sino el comienzo” (Moser, 1978). El descubrimiento se transforma en la base del proceso de concientización, en el sentido de hacer que alguien sea consciente de algo, es decir, darse cuenta que la concientización es una idea central y meta en la investigación-acción, tanto en la producción de conocimientos como en las experiencias concretas de la acción.

Una de las ventajas más importantes durante la aplicación de la investigación-acción consiste en que el criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. Es un método que puede ser llevado por personal de formación media puesto que el instrumental técnico de estadística y de muestreo que se emplea es de fácil manejo. Además permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados, la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base, se hace una mejor distribución de los recursos disponibles basados en el análisis de las necesidades y las acciones de cambio.

En esencia, se reafirma que los canales de comunicación y las decisiones sobre los procesos en aula fueran lo más democrática posible, De esa forma la participación sólo es posible si las relaciones entre investigador y población son horizontales y

respetuosas. La participación de las personas se expresa como una participación real cuando la misma es consciente, responsable y libre.

Este método parte de entender a los participantes como sujetos de la acción, con criterios para reflexionar sobre lo que se hace, por qué se hace y las consecuencias de la acción.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación cuenta con la colaboración de estudiantes, docentes y algunos padres de familia de las instituciones educativas donde se aplican los talleres que describen el registro, análisis e interpretación de los aspectos más relevantes en los procesos de formación para las competencias mediáticas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación se nombran los planteles educativos: Institución Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen (Santa Rosa Bolívar), Jardín Infantil Mundo Creativo, Centro de Estimulación Azul, Escuela Normal de Santa Teresita de Sabanalarga, Atlántico; contando con la colaboración y participación de las respectivas comunidades educativas, quienes brindaron una importante información, para corroborar los puntos de partida y supuestos sobre los que descansa la teoría crítica de medios.

La metodología fue distinta para cada grupo etario. El grupo de pequeños de tres años concentra dos características en particular. Son el grupo de mayor consumo televisivo (número de horas x semana) y segundo el diseño pedagógico del centro educativo que se vincula hace énfasis en la estimulación sensorial para desarrollar todo su proceso educativo, por eso también es el único grupo de preescolar que se tomó. El grupo más amplio fueron los niños y niñas entre los 5 y 7 años. También son categorizados como consumidores asiduos de contenidos televisivos pero puede, en virtud a su desarrollo psicomotor, verbalizar, parodiar y crear un discurso en torno a la televisión que ven y disfrutan. Además son el grupo con mayor cantidad de

participantes porque en los registros pre-operativos y las entrevistas a profesoras estas mostraron preocupación por la marcada exposición a la televisión en todos ellos y ellas. Y el último grupo etario está formado por niños y niñas de 8 a 9 años cuya participación se incluyó porque específicamente mostraron mucho interés en géneros que no están en la franja que se supone debían ver y porque conocen muy bien los discursos de géneros como el informativo y la telenovela.

Las actividades se desarrollaron teniendo en cuenta la experticia de las maestras de cada grado, que por conocer tanto a sus estudiantes como las dinámicas de los procesos de aprendizaje establecieron criterios didácticos como duración de las actividades, actividades de aprestamiento, incorporación a la malla curricular de acuerdo a los centros de interés o el área de conocimiento que a su vez condiciona la estructura de logros que debía tener cada actividad. Cada actividad en aula se revisaba cuidadosamente antes de cada aplicación y además se tuvo en cuenta los tiempos de la escuela para que no surgieran fricciones entre las actividades, los horarios y la disposición socio-afectiva de los niños.

- *Centro de Estimulación Azul*
Ubicación: Cartagena de Indias, barrio de Manga.
Población: 80 estudiantes
Muestra: 15 estudiantes (Jardín), 7 niños y 8 niñas, con edades entre 3 y 4 años.
- *Jardín Infantil Mundo Creativo*
Ubicación: Cartagena de Indias, barrio Daniel Lemaitre.
Población: 60 estudiantes
Muestra: 12 estudiantes (Transición), 10 niños y 2 niñas, con edades entre 5 y 6 años.
- *Escuela Normal Santa Teresita.*
Ubicación: Sabanalarga, Atlántico.
Población: 730 estudiantes

Muestra: 24 estudiantes (Segundo de Primaria), 13 niños y 11 niñas con edades entre 6 y 7 años.

- *Institución Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen.*

Ubicación: Santa Rosa (Bolívar)

Población: 300 estudiantes

Muestra: 23 estudiantes (Tercero de primaria), con edades entre los 8 y los 9 años, de los cuales 12 son niñas y 11 son niños.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Esta es una muestra toda vez que se alcanzo a realizar 67 talleres en cinco meses por ello solo tomamos ejemplos específicos de cada uno para ilustrar la actividad desplegada

Tabla 1. Diario de Campo. Taller 1. Juguetes Favoritos

Actividad, descripción (yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, Recomendaciones (estrategia pedagógica)
<p>El día miércoles 23 de agosto se realizo una charla anterior a la realización del taller. Donde se dejo claro que estaban prohibías las armas. Primer requisito de la realización de los talleres.</p> <p>Se les pidió a los niños y niñas que les dijieran a sus padres que deberían traer su juguete favorito.</p> <p>En colaboración con la docente se pego una circular en sus cuadernos, donde se le pedían que dejaran escoger el juguete que ellos más le gustaran.</p> <p>El día del taller</p> <p>Inicialmente se realizo una actividad para conocernos manzanita del Perú, ¿cómo te llamas tu? Después se realizo una cartelera de prohibida las armas en compañía de los niños y niñas los cuales participaron activamente, en esta actividad tenía que dibujarla en un octavo de cartulina, los niños que participaron</p>	<p>Los niños y niñas se mostraron bastante motivados por la actividad, hablaban, jugaban y contaban con detalle como actuaban los personajes de la televisión.</p> <p>Las niñas se mostraron un poco tímidas al comienzo de la actividad, pero luego se les observo más soltura.</p> <p>En cuanto a los juguetes favoritos vemos que la televisión está bastante marcada, aunque no predominaron los juguetes de la televisión, manejan un vocabulario amplio de este tema.</p> <p>Los niños narran con naturalidad todas las acciones de los muñecos y tratan de</p>	<p>Se sugiere que el lugar tenga más comodidad, puesto que las actividades se realizo en el patio de la escuela.</p> <p>Que la actividad realizada en el aula le brinde la oportunidad de expresarse.</p> <p>Que la participación de la docente titular sea más activa</p> <p>Que se les brinde orientación al niño y las niñas de lo que observa en la televisión.</p> <p>Fomentar el sentido crítico de los estudiantes.</p>

<p>dibujaron carros, y solo dos realizaron el dibujo.</p> <p>Dibujaron el carro de la basura a lo cual les pregunte que si ellos tenían armas, un niño respondió que no, que ellos reciclan, y que las armas solo las tenían los policías para perseguir a los rateros.</p> <p>No hubo participación de las niñas que solamente son dos.</p> <p>Les pregunte a los niños porque dibujaron carros pero no respondieron, pienso que eso era lo que querían dibujar.</p> <p>Para este momento ya estaban ansiosos por mostrar sus juguetes, nos acercamos al círculo y todos mostraron sus juguetes, corrían de un lugar a otro y se mostraron muy emotivos.</p> <p>Los juguetes que llevaron fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 osos de peluche 1 perro de peluche 2 bolitas de cauchos 1 juego de raquetas 1 juego de encaje 1 carro de cart- llamado rayo macqueen 1 robot de mástil 1 hombre araña negro 1 muñeco de toy story – llamado budi 1 muñeco de Ben 10- llamado mino tauro 2 carritos 1 moto de juguete <p>Posteriormente realizaron el croquis de los juguetes en el papel crat, cuando realizaban la silueta de rayo macquui, un niño decía que hablaba, pero otro le respondió que no porque los muñecos no hablan, solo lo hacen en la película, pero en la realidad no.</p>	<p>imitar la voz. Y se pelean los turnos hablando entre sí.</p> <p>En cuanto a los juguetes que ellos trajeron vemos que muchas veces los padres escogen que pueden llevar, lo anterior lo afirmo porque mientras realizamos la actividad una madre le llevo un juguete de encaje a su hijo.</p> <p>Note cierta inocencia en ellos y ellas.</p> <p>En los dibujos que realizaron predominaron los super héroes, como el Hombre Araña, Ben 10.</p> <p>Esto demuestra que aunque no tengan un juguete de éstos, lo tienen muy presente en su vida. Le gusta llamar la atención.</p> <p>Tratan de imponer su punto de vista ante los demás y quieren ser los primeros.</p> <p>Algunos se molestaban cuando no les daba la participación enseguida.</p> <p>En la tabulación predominaron los juguetes tradicionales, carros, muñecos de peluches.</p> <p>Puedo apreciar que no les molesta en nada sus preferencias, no tienen temor en decir, me gustan los peluches, y los demás respetan</p>	
---	---	--

<p>El amigo de mástil es un robot que le gusta pelear.</p> <p>Son dos los hombres araña, uno negro que es malo y le salen colmillos y el rojo que es bueno.</p> <p>Al mino tauro le gusta aplastar todo este en un personaje de ben 10. Estos eran los comentarios mientras realizaban el croquis de los juguetes.</p> <p>Después realice la pregunta de cuál es el personaje favorito y respondían que ben 10 porque atrapa a los alienígenas.</p> <p>Se hizo l tabulación en compañía de los niños y niñas y contamos 13 muñecos pero en realidad había 15.</p> <p>El de mayor número fueron los osos de peluche, seguidos por las pelotas y los carros.</p> <p>En cuanto a los programas favoritos el primero en preferencia fue Ben 10, el hombre araña, cart, toy story, kid budosky , mástil, fresita, show de luni tow discovery kids, pantera rosa.</p> <p>En otra actividad se le pidió que realizaran unos dibujos de sus juguetes favoritos, entre los dibujos que realizaron fueron el Hombre Araña, Ben 10 y otros dibujaron los mismo juguetes que trajeron para la actividad.</p>	<p>los gusto de los demás.</p> <p>Las niñas optaron por muñecos de peluche.</p> <p>Y la mayoría de los niños por los juguetes de niños y de la televisión. Se nota los estereotipos en los dos grupos lo que es de niña y los juguetes de niño. Aunque no los expresen lo representan.</p> <p>Las niñas no hablan tanto de los personaje solo callan.</p> <p>La actividad les motivó bastante y preguntaban cuando iba a volver.</p>	
--	--	--

Tabla 2. Diario de Campo Taller 1

Actividad, descripción(yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, recomendaciones (estrategias pedagógicas)
<p>Se inicia la actividad del día organizando a los niños en semicírculo mirando hacia el tablero después de hizo la motivación “si tú tienes muchas ganas.”</p> <p>Posteriormente se les pidió a los niños que entregaran los objetos que se les solicitaron en la anterior visita, uno por uno fue llevado al tablero y se le hizo un croquis a cada objeto en la cartelera de papel crac; luego se hizo una tabulación de los objetos llevados por los niños. Se les explico a los niños sobre el uso de los juguetes bélicos.</p>	<p>Cabe resaltar, que la mayoría de los juguetes fueron los relacionados con Ben 10, esta actividad fue muy participativo, todos los niños estuvieron dispuestos a colaborar con el equipo.</p> <p>Los resultados fueron: Ben 10.....9 Hanna Montana.....1 Power Ranger.....1 Superman.....1 Toy Story.....1 Oso Yoggy1 Lazy Town.....1 Chicas súper poderosas1 Winnie Pooh.....1 Dora1 Transformers.....1 Pony.....1 Espejo de Barbie.....1</p>	<p>Mirar unos 10 minutos de tv con los niños en clase, nos podría dar una visión que tan atentos pueden estar a ella y cuáles son sus preferencias.</p> <p>A pesar de ello, se puedo notar que los niños y niñas tienen una gran influencia de ella en sus objetos personales y escolares.</p>

Tabla 3. Taller 2 Emergencias

Actividad, descripción(yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, recomendaciones (estrategias pedagógicas)
<p>Este taller se inició con la canción de Pinocho, que se repitió varias veces. Posteriormente se le hicieron</p>	<p>En los niños se evidenció el conocimiento sobre las emergencias en su barrio y su entorno. Hubo entusiasmo al</p>	<p>Es necesario divulgar los números de emergencia constantemente entre los niños y toda la comunidad, para que se</p>

preguntas relacionadas con la canción, que hablaba de una situación en el hospital. Le preguntamos por los personajes de la canción y si estos los veían en su vida cotidiana. Luego le preguntamos por una situación similar a la canción, que ellos hubieran vivido.	manifestar los personajes que intervienen en las emergencias .Lo que si no tenían mucho conocimiento fue sobre los números que identifican las instituciones encargadas de las emergencias. Para los niños es muy común relacionar la policía, la ambulancia, los bomberos con emergencias.	sienta identificada con ella. Además, concientizar al niño de que una emergencia se puede presentar en cualquier lugar incluso en la escuela.
--	---	---

Tabla 4. Taller 3 Noticias

Actividad, descripción(yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, recomendaciones (estrategias pedagógicas)
Inicialmente en este taller se le realizaron preguntas a los niños acerca de las noticias. En un principio, no se mostraban muy informados acerca del tema, posteriormente comenzaron diciendo todas las noticias que se habían observado en los medios de comunicación.	Se evidenció que la mayoría de las noticias están relacionadas con accidentes y sucesos de violencias. Los niños y niñas al realizar la dramatización del noticiero no identificaban claramente cuál de las noticias escolares, podían anunciar.	Se necesita mayor colaboración por parte de los padres de familia, en el reporte noticioso hogareño. Es necesario el acompañamiento de éstos, cuando los niños vean las noticias para que interpreten mejor éstas, y no las vean en un sentido sensacionalista

Tabla 5. Diario de campo. Noticias

Institución Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen

Actividad, descripción Taller nº 3 primera fase martes 25 oct.	Reflexión	Sugerencias, Recomendaciones
Se empezó a realizar la actividad con una motivación y sensibilización se le explico a los niños el tema a tratar y la actividad que se realizaría luego se les hizo una serie de preguntas	La actividad se tornó algo pesada por lo que a la mayoría de los y las participantes no les agrado el tema de las noticia hubo muy poca participación. Los niños	Se sugiere que para indagar sobre el tema de los noticieros se realice otra técnica o metodología para llegarle a los estudiantes y lograr así que estos se interesen más en este tema.

<p>a los niños qué eran las noticias. Si a ellos les gustaban las noticias. Si veían noticieros. En donde veían noticias. Cuando se les empezó a realizar las preguntas las respuestas de muchos fue que no le gustaban las noticias y ni siquiera tenían claro que era una noticia. La segunda parte de la actividad fue explicarles qué era una noticia y de que trataban los noticieros se les dio un ejemplo de una noticia para que tuvieran más claro el concepto; posteriormente se procedió a realizar al actividad la cual consistía en la redacción de un noticiero escolar, en esta actividad los niños y niñas debían resolver una serie de preguntas a partir de las cuales se elaboraría una noticia sucedida dentro del colegio para luego ser contada a sus compañeros en forma de noticiero, se les ayudo a algunos niños y niñas a la hora de escribir la noticia luego se empezó con la dramatización del noticiero en donde los niños iban a ser de informantes de su noticias muy pocos fueron los estudiantes que quisieron participar para expresar sobre lo que escribieron se mostraron muy reacios a la actividad y había una clara desconcentración en lo que estaban haciendo se noto que a la</p>	<p>se tornaron más inquietos y hicieron mucho desorden las niñas por su parte trabajaron más en la realización de la noticia pero se mostraron reacias en presentarla a sus demás compañeros y compañeras.</p> <p>Cuando se les realizaron las preguntas en torno a las noticias muchos de ellos y ellas expresaron que no les gustaban las noticias; no hubo relación de las noticias con algún programa de televisión.</p> <p>Los niños y las niñas no se sentían identificados con este tema.</p>	<p>Se plantea que la elaboración de la noticia sea mas dinámica ya sea a través de un cuento, una canción o una representación teatral con títeres en donde los niños y las niñas tengan la posibilidad de escoger de qué manera quieren presentar su noticia</p> <p>Se debería eliminar la hoja con las preguntas para realizar el noticiero. Teniendo en cuenta que hay muchos niños y niñas que les cuesta plasmar sus ideas e incluso no saben escribir.</p> <p>Es evidente que el contenido de las noticias esta en un contexto de ideas, preconceptos, marco histórico y pre-conocimiento de la agenda informativa que circula antes o después de la presentación y difusión de los informativos. Ese nivel complejo de lectura no es accesible a los niños y por eso los niños participes no muestran interés en las noticias excepto porque algunos niños comparten el visionado con los padres y eso les acerca a sus padres que muchas veces no ven durante el día.</p>
--	--	---

<p>mayoría de los niños y las niñas no les gustó el tema de las noticias tanto que algunos y algunas de ellos escribieron noticias que no tenían nada que ver con el ámbito escolar y otros ni siquiera realizaron la actividad y fueron pocos los que participaron en el noticiero a pesar de haber llevado para la actividad micrófonos, diademas y una cámara de grabación hubo mucha desconcentración y desorden por parte de los y las se termino la actividad y se le dejó la misma actividad para la casa las hojas fueron enviadas con una nota en donde se le pedía la colaboración a los padres de familia.</p>		
---	--	--

Tabla 6. Diario de Campo. Noticiero Hogareño.

Vivan Arroyo, Geini Buendia, Soraya. Inst. Técnica Agropecuaria Nuestra Señora del Carmen

Actividad, descripción (yo observo) Taller nº 3 segunda fase	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, Recomendaciones (estrategia pedagógica)
<p>Se les pidió a los niños la actividad del noticiero hogareño estos se mostraron más animados en participar contrario al a primera fase de este taller se empezó a grabar y a preguntarle a niño por niño quien los había ayudado a realizar la actividad algunos los ayudo su madre a otros los ayudaron los hermanos, primos, tíos y vecinos solo uno realizo la actividad solo y otros cuantos no llevaron la actividad y cuando se les pregunto dijeron que se les había olvidado pero que no la habían realizado tampoco lo mismo sucedió con las hojas del consentimiento informado estos mismos niños que no llevaron la actividad tampoco</p>	<p>Los niños estaban más animados pues sabía que traían una noticia para poder contar aunque tenía poco conocimiento acerca de la noticia ya que los adultos que los acompañaron no le hicieron una respectiva</p>	<p>Se recomienda a los padres de familia y otros adultos encargados de los niños y niñas en casa darle más participación a los niños a la hora de realizar las actividades igualmente que</p>

<p>presentaron razón con este documentos.</p> <p>Cuando se les estaba preguntando a los niños y niñas sobre la noticia y quien los había ayudado y si ellos estaban presentes cuando se estaba desarrollando la actividad estos dijeron que si pero a la hora de preguntarle sobre que trataba su noticia no tenían ni idea, no respondían nada se quedaban callados lo que da a intuir que si hubo acompañamiento pero este no se dio de la mejor manera.</p> <p>Por otro lado con respecto a los niños que no presentaron la actividad dejan ver claramente que en sus casas no le prestan atención a las cosas de la escuela pues la actividad se envió a la casa con una nota en donde se pedía colaboración por parte de los padres o un adulto esta nota no fue firmada como recibida se les pregunto a la docente y esta expresa que muchas veces estos niños regresan al colegio con las tareas sin hacer.</p> <p>Estas información quedó grabada en un video solo no se pudo grabar una última parte porque la memoria de la cámara se lleno.</p>	<p>retroalimentación sobre lo que escribieron esto deja entrever que las personas que ayudan a los niños en las tareas lo hacen solo por el compromiso con la escuela pero no con el interés de que el niño pueda aprender algo de esa actividad dejan a los niños a un lado y hacen ellos toda la actividad sin dar explicación alguna a los niños y niñas.</p>	<p>estos vean a los niños y niñas como agentes activos en su proceso de desarrollo.</p> <p>La escuela debe involucrar más a los padres de familia e informarles sobre algunas pautas y estrategias sobre las mejores formas de ayudar al niño y a la niña en las actividades extraescolares.</p>
--	--	--

Tabla 7. Diario de Campo. Juguetes Favoritos.

Heidi Flórez Herrera

Actividad, descripción (yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, Recomendaciones (estrategia pedagógica)
<p>El primer taller aplicado se denomina: Mis juguetes favoritos, con el cual se pretende identificar las habilidades para discernir que tiene los niños y niñas en las preferencias por sus juguetes y la relación que estos tiene con la influencia televisiva.</p>	<p>Muchos de los niños y niñas se identificaron con juguetes propios de cada género, como por ejemplo los niños se identificaron con: Max Steel, Spiderman, Boss Light Year, Onitrix; las niñas con Pitufinas, estos relacionados con personajes de la televisión. Sin embargo además de lo anterior también se</p>	<p>Se sugiere un poco más de participación e interés por parte de los padres de familia, frente a los gustos y actitudes de sus niños y niñas, no se sabe con seguridad si los juguetes fueron escogidos por ellos</p>

<p>Previamente se les mando una nota a los padres para que trajeran de cada su juguete favorito, en clase cada niño y niña mostraba su juguete con gran emoción a tal punto que no entendía lo que se hablaba. Luego la maestra los invitó y ayudó a sentar en fila para que cada uno expusiera el porqué había escogido ese juguete y era su favorito.</p> <p>De a niño y niña por vez con ayuda de la cámara fueron quedando grabados sus opiniones, la maestra los ayudó por medio de preguntas como: ¿Dónde viste ese juguete? ¿Quién te lo compro? ¿Por qué te gusta tanto? Ellos comentaron historias sobre sus juguetes, identificándose con este objeto; en el caso de los niños mencionaron los poderes de su juguete lo cual era lo que más les llamaba la atención; posteriormente se les tomaron fotos individuales.</p> <p>La clase siguiente se continuó con el taller, pintando en papel periódico cada uno sus juguetes, repasando por el borde de cada uno y luego aplicando color.</p> <p>En la última clase de moldearon con plastilina cada uno de los juguetes con ayuda de la maestra, algunos les adicionaron otro objetos no traídos en la primera clase.</p>	<p>identificaron con juguetes que no presentan relación directa con la televisión como lo fueron: una guitarra, un carro común, una pelota de beisbol, los muñequitos de alpinitos y una muñeca de trapo.</p> <p>Directamente no mencionaron haberlos mismo inicialmente en la televisión, sino centros comerciales o traídos de otros lugares; por lo cual en ese primer momento no se evidenció la influencia televisiva que sí dio pie en días posteriores, los cuales los niños más que las niñas comenzaron a tener actitudes y comportamientos de los superhéroes o personajes presentados en la primera clase.</p> <p>Las clases siguientes giraron en torno a este comportamiento de imitación de poderes y caracterización de un personaje. Por lo cual se puede decir que sí existe influencia televisiva en este caso más en niños que niñas, las cuales estuvieron pasivas.</p>	<p>mismos.</p> <p>No se repitió ningún juguete, por lo que cabe anotar la individualidad y variedad en las preferencias, los cuales los hace únicos.</p> <p>Conversar con los padres sobre la preferencia de sus niños y niñas por ciertos juguetes y sus comportamientos relacionados con ellos mismos.</p>
---	---	--

Tabla 8. Diario de campo. Emergencias.

Heidi Flórez Herrera

Actividad, descripción (yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, Recomendaciones (estrategia pedagógica)
<p>El segundo taller aplicado se denomina: Emergencias, con el cual se quiso indagar el concepto que tienen los niños y niñas sobre las emergencias, en este caso no como un concepto de significado, sino como significativo.</p> <p>Se comenzó la actividad preguntándoles a los niños y niñas ¿Qué consideraban ellos como emergencia? Pregunta de la cual salieron 5 palabras características fuego, bomberos, policía, ambulancia y piratas y comenzaron a interpretar cada uno sin parar, para centrar un poco su atención se decidió dibujar en el tablero los dibujos de las emergencias, en la cual cada uno expresaba eufóricamente sus ideas; a tal punto que uno de los niños se enojó al no ser escuchado a tiempo. Luego de pintar en el tablero, se planteó la presentación de una obra referente al tema; escogiendo cada participante acorde a las 5 palabras básicas, cada uno asumió su rol y con ayuda de la maestra se creó la historia. Al final, todos y todas sentados en sus mesas comenzaron a dibujar en una hoja de papel las emergencias.</p>	<p>Este fue un tema que despertó mucho su interés y participación, estuvieron muy entusiasmados expresando sus ideas; a tal punto que se presentaron enojos como lo descrito anteriormente, sin embargo no fue inconveniente para continuar con la obra.</p> <p>La participación de todos fue muy activa, aunque en este taller no se manejó con ellos los números se emergencias, queda claro para ellos que es una emergencia y cuáles son los agentes que participan de ella.</p>	<p>Analizar un poco más el tema de las emergencia indagando a fondo el porqué consideran estas 5 palabras como emergencia, pasar del significativo al significado.</p> <p>Participar un poco más con ideas propias y no necesariamente ayuda de la maestra.</p>

Tabla 9. Diario de Campo. Noticias.

Heidi Flórez Herrera (Centro de Estimulación Azul)

Actividad, descripción (yo observo)	Reflexión (yo interpreto)	Sugerencias, Recomendaciones (estrategia pedagógica)
<p>El tercer taller aplicado se denomina: Las Noticias, en tema un poco ajeno y desconocido para muchos, con el cual se quiso evidenciar el impacto de los noticieros en niños y niñas.</p> <p>Para este taller los niños y niñas estuvieron sentados frente a la maestra la cual les preguntaba sobre los noticieros; se comenzó con preguntas básicas como: ¿Quién sabe que es un noticiero? ¿Quién ve noticiero? Y ¿Qué se presenta en un noticiero?, la participación a este tema se centro especialmente en 3 niños y 2 niñas, los cuales las palabras comunes fueron muerte, cosas malas y accidentes. Ellos aseguraron ver el noticiero en compañía de adultos los cuales no les explicaban nada de lo observado.</p>	<p>Al inicio de esta actividad fueron pocos los niños y niñas interesados, de un grupo de ocho niños y tres niñas solo participaron 3 niños y dos niñas. El resto estuvo un poco apático al tema.</p> <p>Los noticieros para ellos no representan más que sucesos de fuerte impacto negativo, no se escuchó nada positivos; solo muertes, accidentes y cosas malas. Se pudo apreciar por comentarios de ellos que existe compañía de los adulto en este programa, pero no comparte comunicación o explicación alguna de lo observado.</p>	<p>Más intervención de los padres en lo que observan sus hijos, interviniendo con explicaciones y comunicación constante sobre lo observado.</p> <p>Además la participación del noticiero hogareño tuvo baja acogida, algunos padres encontraron un poco complicada esta actividad por lo cual solo se recibieron 6 informes hogareños.</p>
<p>En la clase del día siguiente se continuó con el tema de las noticias, en este caso se especificaron las funciones (camarógrafo y reportera), previamente se les comunicó a los niños y niñas estar pendientes de lo sucedido en el descanso que pudiera ser comentado como historia de un noticiero. En esta actividad estuvieron un poco eufóricos por lo cual se escucharon ruidos constantes e interrupciones por parte de algunos niños</p>	<p>Los noticieros no llaman la atención infantil tan directamente, mostrando preferencias por los muñequitos.</p> <p>Los reportes escolares estuvieron un poco cortos de lenguaje, requiriendo ayuda de la maestra por medio de preguntas.</p>	

<p>un poco apáticos al tema. Las ideas de los participantes estuvieron un poco cortas requiriendo la ayuda de la maestra.</p> <p>Sus historias giraron en torno a lo sucedido en el descanso como comer, correr y jugar en grupo, además de no estar lloviendo.</p> <p>Por último se enviaron a casa un reporte de noticiero hogareño, el cual consistía en escribir junto con sus padres una historia sucedida en casa, para luego contarla como reporte noticioso en el aula de clases.</p>		
---	--	--

Tabla 10. Talleres de Preescolar

TALLERES DE PREESCOLAR			
LUGAR: JARDÍN INFANTIL MUNDO CREATIVO			
PARTICIPANTES: ESTUDIANTES DE JARDÍN Y PREJARDIN		FECHA: 24 A 27 AGOSTO.	
HORARIOS : DE 11 AM A 12 AM			
TALLER 1. LOS JUGUETES FAVORITOS			
JUGUETE: 1.	JUGUETE :2	JUGUETE N: 3	JUGUETE N: 4
BEN 10:5 ESTUDIANTES	PRINCESAS: 3 ESTUDIANTES	MAX STEEL: 2 ESTUDIANTES	BACKYARDIGAN: 3 ESTUDIANTES
<p>PERCEPCIONES: los estudiantes arrojaron más juguetes tales como balones; carros de control remoto, osos, Winnie Pooh; uno de los niños arrojó un concepto sobre los juguetes “son divertidos porque nos entretienen mucho”.</p> <p>Para el conjunto de niños y niñas a la pregunta que les enseña los dibujos animados? responden. Son partes de la naturaleza, con ellos podemos aprender cosas como cantar, bailar jugar. Además nos entretienen mucho cuando vemos la tv.</p> <p>También muchos niños y niñas adoptaron conductas de sus personajes favoritos tanto fue así que realizaron el baile de el man es Germán. Entre estos estaba Nicole una niña de 4 años y Santiago de la misma edad. Dijeron había peleas en este programa y que eso estaba malo porque los amigos no se pegan.</p>			
TALLER 2 LA VIDA REAL EN LOS MEDIOS/ EMERGENCIAS			
LISTA DE PROGRAMAS TELEVISIVOS	LISTA DE EMERGENCIAS	NÚMEROS DE EMERGENCIAS	
JOE LA LEYENDA	PELEAS-BATALLAS	1. AMBULACIA 125 POLICÍA NACIONAL 112	
LOS BACK YARDIGANS	INCENDIOS	2. BOMBEROS 119 PERSONAS CERCANAS	
LOS NOTICIEROS	INUNDACIONES	3. BOMBEROS 119 DEFENSA CIVIL	
EL JARDIN DE CLARI LUZ	OBJETOS PERDIDOS	4. POLICÍA NACIONAL 112	

PERCEPCIONES: los padres y madres de familia enviaron los números de tíos y abuelos o personas que convivieran en la casa, no enviaron los de ellos porque la mayoría de los padres y madres de los niños y niñas trabajan y es difícil comunicarse con ellos.		
TALLER 3 LAS NOTICIAS		
QUE SON LAS NOTICIAS	NOTICIERO ESCOLAR	NOTICIERO HOGAREÑO
es cuando un carro choca con el otro y bummmm hay que llamar a la ambulancia para que los recojan	la seño se inundo	No hubo participación los padres no tenían tiempo para esto. Así dijeron
Atracos, muertes, inundaciones.	La mascota del colegio se 85murió (gato)	
un carro atropello a mi abuela	un niño se cayó y se golpeo la cabeza	
Cali se inundó y Medellín también y se cayeron las casas.		
PERCEPCIONES: en el noticiero hogareño los padres de familia y acudientes de los niños y niñas no atendieron a este acompañamiento y dijeron que no tenían tiempo para este taller.		

Escuela Normal de Santa Teresita de Sabanalarga, Atlántico.

TALLER 4. SUPERHÉROES	
2º PRIMARIA	
¿Cuál es tu súper héroe favorito? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Fabián</u>: Spider Man. Porque tiene mi animal araña preferido. Tiene poderes de araña. ❖ <u>Mateo</u>: Bakugan, porque son monstruos que tiene poderes de varios atributos. ❖ <u>Juan David</u>: Iron Man, porque es muy fuerte y temológico ❖ <u>Juliet</u>: Las Chicas Súper Poderosas, porque son lindas, son buenas, ayudan al mundo y ayudan al alcalde contra los villanos. ❖ <u>Mariana</u>: La chica Maravilla, porque es mucho poderosa, es fantástica, tiene mucho poder. Ayuda a las personas de una emergencia. ❖ <u>Susana Yuriza</u>: Linterna Verde, porque el salva el día y ayuda a los extraterrestres. El salva todo su mundo para que pueda vivir. ❖ <u>Felfrizio</u>: Iron Man, porque tiene tecnología avanzada.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Manuel</u>: Súper Man, porque vuela, porque rescata a las personas. ❖ <u>Luis Fernando</u>: Mi súper héroe favorito es Iron Man, me gusta porque el es fuerte y el es el único súper héroe que existe. ❖ <u>María Jose</u>: La Mujer Maravilla, porque es rápida. ❖ <u>María Alejandra</u>: Súper Torpe, porque vuela, es torpe, es bonita, le gusta estar feliz y tiene una hermana menor.
<p>¿Quién crees tú que sea el súper héroe más fuerte?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Fabián</u>: (no contesto) ❖ <u>Mateo</u>: Lunimin Ilorgomid. ❖ <u>Juan David</u>: El Capitán América. ❖ <u>Juliet</u>: Las Chicas Súper Poderosas. ❖ <u>Mariana</u>: Batman y La Chica Maravilla ❖ <u>Susana Yuriza</u>: Las Chicas Súper Poderosas. ❖ <u>Felfrizio</u>: Hulk. ❖ <u>Manuel</u>: Desamodas es fuerte. ❖ <u>Luis Fernando</u>: Creo que el más fuerte se llama Súper Man. ❖ <u>María José</u>: Superman. ❖ <u>María Alejandra</u>: Poli es súper torpe y ella es fuerte
<p>¿Quién crees tú que es el súper héroe más débil y por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Fabián</u>: Spider Man el enemigo. ❖ <u>Mateo</u>: Dark Golosur es un débil oponente y peor atributo. ❖ <u>Juan David</u>: Ultra Tec, porque lo destruyen y siempre pierde. ❖ <u>Juliet</u>: Poli, Porque ella es torpe, por eso el programa se llama Súper Torpe. ❖ <u>Mariana</u>: Cristal, porque es que ella no tiene más poder. ❖ <u>Susana Yuriza</u>: Súper Man, porque en el episodio que se volvió malo y débil como antes que no lo era. ❖ <u>Felfrizio</u>: Batman, el es el súper héroe más débil, el tiene bombas y su auto. ❖ <u>Manuel</u>: Darac, porque siempre lo derrotan. ❖ <u>Luis Fernando</u>: Los malos son débiles, porque las personas malas nunca ganan. ❖ <u>María Jose</u>: Flash, solo puede correr y solo tiene un poder. ❖ <u>María Alejandra</u>: Las Chicas Súper Poderosas, porque no pudieron detener el malvado muno malo.
<p>¿Quién crees tú que es el súper héroe más violento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Fabián</u>: (no es claro) ❖ <u>Mateo</u>: Bakugan ❖ <u>Juan David</u>: Mongosaurio supremo. ❖ <u>Juliet</u>: Rodilla de oro ❖ <u>Mariana</u>: El Doctor Andres. ❖ <u>Susana Yuriza</u>: creo que Batman

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Felfrizio</u>: Sentinel. ❖ <u>Manuel</u>: Soupar por las malas palabras. ❖ <u>Luis Fernando</u>: Para mí el más violento es Ben 10 ❖ <u>María Jose</u>: Hulk, porque pega puños. ❖ <u>María Alejandra</u>: Súper man es violento.
<p>¿Cuál es el súper héroe menos violento, el más pacífico y porque lo creen así?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <u>Fabián</u>: El hombre de los 4 brazos ❖ <u>Mateo</u>: (no es claro) ❖ <u>Juan David</u>: Fan boy y chum chum, porque no pelean ❖ <u>Juliet</u>: Burbuja roja, porque es bueno y también quiere a las personas ❖ <u>Mariana</u>: Batman y la Chica Maravillosa, porque ellos son buenos ❖ <u>Susana Yuriza</u>: El Hombre Araña porque fue creado para salvar, porque hay uno malo ❖ <u>Felfrizio</u>: Ben 10 es el menos violento y sus Aliens ❖ <u>Manuel</u>: La casa de los dibujos, porque dicen malas palabras y matan ❖ <u>Luis Fernando</u>: El hombre araña porque es el menos malo, no lleva pistola y lo que hace es salvar gente. ❖ <u>María Jose</u>: Avispa, porque dispara rayitos de nada y no hace casi nada. ❖ <u>María Alejandra</u>: La mujer Maravilla, porque me gusta.

5.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Para efectos de un análisis más preciso optamos por un examen de cada una de las actividades que se diseñaron y aplicaron a los estudiantes en las diferentes instituciones educativas que colaboraron en el proceso que planteamos en el marco de una educación en competencia mediática.

1. TALLER MI JUGUETE FAVORITO.

La intención era efectuar un correlato entre los juguetes favoritos de los niños y los programas que ven en el visionado cotidiano de la televisión. Encontramos líneas comunes entre los dos elementos. En parte porque los juguetes que hoy están en manos de los niños están copados por las líneas de marketing de los productores de contenidos mediáticos, (como por ejemplo las películas de Disney) y por otra parte porque en gran parte del mensaje publicitario en las franjas de programa infantil se promocionan los juguetes y ello lleva al niño a escoger “libremente” un juguete que a su vez forma parte de un contenido televisivo. Los mensajes de los diferentes programas de ficción que involucran los juguetes que prefieren los niños son empleados por ellos para aumentar o establecer el repertorio de gestos y expresiones que los niños conocen y admiten sin dificultad.

2. TALLER PERSONAJE FAVORITO.

La intención era evidenciar de una gama de personajes favoritos que ven ellos y ellas en la programación televisiva que consumen. La pretensión de este inventario era poder cuantificar en el total de los participantes.

Dos personajes obtuvieron el mayor reconocimiento entre los niños : el niño revestidos de poderes (ben 10) el héroe que auxiliado de niños vence al malvado (lazytown) Tanto en las respuestas de los niños, la verbalización que hicieron parodiando el comportamiento de su personaje favorito, el reconocimiento a ciertas

características (el héroe no miente, el héroe se hace responsable de sus errores, el héroe no obra con una segunda intención, el héroe busca el bien para la mayoría) que los niños le asignaban a l personaje nos permiten inferir que en los niños y niñas participantes el personaje favorito lo es no solo por sus capacidades físicas sino por que en conjunto es un modelo a seguir. Más de un niño dijo que le gustaría tener poderes como los de ben 10 por si había problemas de seguridad en su vecindario. Pero al igual que en la lógica del discurso televisivo ellos están en capacidad de distinguir claramente, hacia lo evidencian sus palabras, reconocen que se trata de una ficción porque en la realidad hay adultos que lo protegerían o ayudarían en caso de un conflicto.

3. TALLER. NOTICIA-TE PUEDE PASAR.

La pretensión de este taller fue hablar de los niños de la relación noticia- accidente- vivencia. También como pretensión del taller siguiente. Por una falla en el diseño de la actividad se concentró en un elemento exógeno, la historia de Pinocho, y ello dificultó, sin querer hacerlo, establecer una conexión concreta con el planteamiento nuclear de una educación de medios. En tal sentido, este taller fue retirado, para no ser replicado en las demás instituciones educativas participantes.

4. TALLER LA NOTICIA.

La hipótesis de trabajo para el diseño de este taller partió de los datos de audiencia que muestran que tanto en cifras de rating como de percepción los noticieros de televisión son importantes en el visionado de la familia y, por lo tanto, sus contenidos son vistos con regularidad por los niños.

De los siete a nueve años que participaron en las previas a la confección del noticiero de su salón.

Ya que es una oportunidad para ver televisión en familia. De ese hecho se partió para construir la noticia y hablar sobre ella, su naturaleza, cómo es percibida por los estudiantes y en ese sentido podría ser objeto de una lectura pasiva y más bien una

lectura crítica de esos mismos contenidos. Los resultados de este taller nos hacen evidente que en los niños hay una lectura, entendida como interpretación, que muchas veces es una copia de lo que ellos oyen de los padres o adultos que en su momento. La otra dimensión que era la activa participación en la confección de un taller de noticiero escolar partiendo de noticias que partían o eran generados en el círculo familiar. La actividad contó también con el apoyo de los padres y madres y eso permitió inferir que la emisión y recepción de noticias sigue siendo una parte central de la recepción de la televisión.

En un balance de los diferentes talleres queremos resaltar tantos los puntos positivos como los negativos, en la intención de superar unos y otros y crear la base para un programa curricular de educación en competencia mediática.

En lo positivo destacamos el rol que las profesoras que participaron en cada una de las instituciones educativas y en los grupos de niñas u niños que colaboraran en la experiencia. Las profesoras habían cursado en una cátedra que coordinó en la Universidad de San Buenaventura y a quien les entregué material de lectura sobre la alfabetización audiovisual y la competencia mediática. Ese proceso permitió que ellas encontraran sentido a su labor, pero que también hicieran aportes como estudiantes de últimos semestre del programa de educación de la misma universidad.

En lo negativo está la escasez de recursos audiovisuales con los que se puede adelantar en aula con este proceso de educación en medios, en más de una ocasión tocó con equipos propios suplir esas deficiencias. Tal vez por eso la educación en medios no avanza en el sistema escolar de la ciudad ya que no se cuenta con lo mínimo para adelantar este trabajo. Hay colegios donde solo hay un par de televisores para 700 estudiantes y ello dificultaría la puesta en marcha del programa.

En lo positivo también destacamos el activo interés de los padres de familia quienes en más de una ocasión nos manifestaron el interés en que los niños aprendan a hacer un uso crítico e informado de la televisión.

CONCLUSIONES

En el diseño de esta propuesta de educación en medios encontramos que se ratifican unos postulados y otros que se esbozan a través del trabajo en aula. Gran parte de lo que incluimos tanto en el marco teórico como en el conceptual dio sustento al trabajo de aula pero al mismo tiempo converge a estas conclusiones.

Si bien se complementan no podemos ser lo suficientemente rotundos ya que aún el trabajo en esta línea de investigación se continúa durante el año 2012 pero de una manera taxativa podrían ser estas diez conclusiones.

1. La vida escolar, la familia y los medios se constituyen en un triángulo irregular. De la totalidad de comentarios de los niños y niñas participantes en los talleres y de las evidencias recolectadas por las maestras talleristas. Estas son instancias que nos proporcionan elementos de mayor socialización, que, como creíamos, estaban en los medios. Los niños y niñas que participaron en los talleres destacaron la importancia de su entorno escolar para interactuar, adquirir conocimientos y desarrollar habilidades. Los medios, por lo que podemos inferir de estas experiencias en aula reafirman o socializan saberes que nos son comunes por cuanto son la corriente principal de la cultura que transita por ellos y que ven en las pantallas. Sería un desarrollo ulterior encontrar en qué manera se unen o se separan los saberes escolares, familiares y de los medios pero creemos que estamos en un terreno tan dinámico que es muy difícil establecer una especie de mapa que nos mostrara donde están los terrenos comunes y los que son propios de cada saber.

Podemos inferir que la escuela y la familia son las dos líneas más “largas” en este triángulo y los medios cierran este triángulo con un vector más “pequeño. La formación en hábitos, la educación no reglada en valores y actitudes proviene más de las dos instituciones que lo que aparece en la pantalla.

2. Se alcanzó, dentro de las limitaciones de recursos y tiempo, a realizar el diseño, aplicación y análisis de una propuesta de actividades en educación para las competencias mediáticas en varios grupos de escolares de la básica primaria de cuatro establecimientos educativos, oficiales y privados, en el distrito especial de Cartagena de Indias y un colegio en el municipio de Sabanalarga, Atlántico. Este proceso nos mostró que independientemente de las carencias hay una demanda latente por una educación para la recepción crítica de la televisión. Además, se confirma la existencia de la brecha entre los contenidos televisivos que “educan” a las audiencias infantiles y los contenidos específicamente normativos que se imparten en el sistema escolar.
3. Los medios masivos y con mayor realce la televisión, inciden en los conocimientos y valoración de conductas que ellos, los estudiantes, paulatinamente adquieren ya que el discurso de la televisión, que se hace patente en su conocimiento de programas y temas que toca la televisión que ellos ven, inciden directamente en la atribución de sentido y significado. Que un niño valore negativamente la conducta o actitud de un dibujo animado implica que él puede trasladar su norma de conducta, dada en la familia o en la escuela, a la imagen que presentan los medios. Podemos también inferir que el niño o la niña hacen esa transposición de manera individual o con sus pares.
4. Los niños y niñas que participaron en la actividad tenían establecida, implícitamente en la mayoría de los casos, una “dieta de medios”. Este menú de productos televisivos en parte es influido por la publicidad que desde el mismo medio los mueve a ver x o y programa pero también cuenta la opinión de sus compañeritos y la emulación, esto es lo que saben que otros niños ven. Eso evidencia, a manera de conclusión parcial, que la mayoría de ellos ve televisión solo o en compañía de un adulto que se desentiende “conectándolo “al aparato de televisión. Ello implicaría que a futuro una educación en medios debe vincularse, si quiere ser realmente eficaz, con los discursos éticos que se construyen en la familia y en la escuela y no pretender superponerse a ellos.

5. Estos referentes, cognitivos, actitudinales y éticos, pueden constituirse en la base para otorgarles en una dimensión pedagógica una posibilidad de insertarlos en un currículo y así proyectarlos a la educación en medios. Los referentes se convalidan en los discursos de la televisión en particular y a ello hacen con frecuencia alusión los padres y educadores. En el trabajo en aula encontramos que referentes cognitivos, que es una noticia por ejemplo, no aparece sino muy tardíamente como parte de un currículo en la básica primaria y los niños ya han estado expuesto a los noticiarios, los consumen y diferencian claramente entre las diferentes secciones de manera clara y diferenciada. El trabajo de aula nos confirma que un diseño válido de educación en medios podría reconocer que hay una serie de saberes previos que circulan dentro y fuera de la escuela, que los niños y niñas reconocen si establecer categorías mucho de la teoría de educación en los medios y por ello sería erróneo plantear la competencia mediática como un saber meramente instruccional u operativo.
6. Una educación en medios tendría el deber de ser lúdica y creativa. No solo por la etapa de desarrollo psicosocial de los niños y niñas en la básica primaria. Solo ese enfoque nos permitirá resaltar el aprendizaje propicio a su edad y coherente con los hallazgos de una educación por competencias. Paulatinamente o como consecuencia el estudiante podrá encontrar que es necesario que tenga una mirada crítica sobre el contenido televisivo y de los medios en general. De otra parte, podemos concluir que el carácter lúdico no es una declaración para tratar de hacer piezas “divertidas” sino partir del goce y del entretenimiento que produce estos contenidos para llevar hacia la reflexión a la réplica y a la simulación de esos mismos contenidos.
7. Los niños y niñas participantes en la casi totalidad de los talleres participaban en juegos de roles y se empeñaban en mostrar a las profesoras su capacidad de replicar el repertorio de canciones, posturas de los personajes de sus series

favoritas y episodios de humor que recordaban. Y ello da pie para fomentar actividades libres para que desenvuelvan su creatividad, alejándolos de la consecución de logros como si esa fuera la única meta, que sigue siendo importante, pero que por el carácter y formación de los niños en educación en medios será más importante la participación y la validación por parte de los estudiantes.

8. La etapa del primer ciclo de la Educación Básica Primaria concentra la formación en lenguaje y por ello en el diseño de esta formación en medios se debe acoger a la asignatura de lenguaje y en especial a tres áreas: comunicación, representación y expresión. En un lenguaje llano hablamos de qué y cómo nos comunica la televisión, qué nos muestra o no nos muestra acerca del mundo físico y qué es la representación como instancia de un lenguaje al que accede el niño y en una tercer área la expresión por cuanto el puede pasar a otros lenguajes, el lenguaje de los medios. Es muy importante que el maestro y el diseñador o docente del currículo de medios que sea consciente de que sus actividades y su papel de formador está orientado a niños y niñas que han nacido en mundo digital, son “nativos digitales” (Prensky, 2006) Los niños pueden ser multitarea mientras que el profesor no y ello implica otorgarle un elemento abierto no unidireccional.

9. Como una conclusión última, pero no final, es renovar nuestro compromiso como educadoras en la educación en medios. En una sociedad que ha sido bautizada como la sociedad del espectáculo, donde los graves problemas sociales se soslayan porque se supone que la mayoría de la sociedad debe estar pendientes de las riñas entre protagonistas encerrados en un estudio de televisión o en los Twits de un ex presidente. Y no solamente hablamos de la televisión sino en general de las pantallas de los computadores, los celulares y otros dispositivos donde se combina hábilmente el ocio, la ficción y la propuesta del entretenimiento por encima de todo.

Como una anécdota que refuerza esta primacía existe desde hace un tiempo atrás una aplicación (apps) para jugar en los celulares de tercera generación que se

llama “angry birds”, que fue creada por un niño. Pues bien en este mes tradicional de las cometas, cuando se vuelve al rito de elevar las cometas en familia y encontramos que la mayoría de los cometas no tienen los estampados tradicionales, de líneas de color o simulando aviones, no la mayoría son cometas de AngryBirds. Entonces un elemento ficcional se incorpora de manera híbrida a una tradición cultural. Y según me comentaron son la de moda en niños y niñas a la hora de comprarlos. La educación en medios nos debe orientar a detectar esos contenidos mediáticos y que es susceptible de ser consumida por los niños y niñas en edad infantil, está mediada. Y “mediada” puede ser entendida por cuanto es una mediación instrumental. Que por su particularidad es más desde el emisor que desde la apropiación por parte de los niños y niñas.

En las actividades de aula y en el análisis que efectuaron las profesoras siempre nos mostraron que los estudiantes tenían interés en comprender el porqué de las presencias y ausencias en el discurso televisivo, pero que no había en el sistema escolar un espacio para dialogar y explicar lo que les dice y muestra la televisión.

Por estas razones creemos, a manera de conclusión general, hasta que los padres, los responsables de los niños, los educadores y otros agentes socializadores no se asuma la educación mediática en las instituciones educativas, igual que se entiende la educación, por ejemplo, de la matemática o de una segunda lengua , la educación mediática no será un hecho.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, J.I. (1993). Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación.

AGUADED, J.I. (1998). Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía.

AGUADED, J.I. (1999). Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva en niños y jóvenes. Barcelona: Paidós.

AGUADED, J.I. (2001). Medios de comunicación en las aulas. Huelva: Universidad de Huelva.

AGUILAR, Luz Eugenia. Lecturas transversales para formar receptores críticos. Universidad de Guadalajara. México Enero 2008.

ALONSO, Manuel; MATILLA, Luis y VÁZQUEZ, Miguel (1995). *Teleniños Públicos, Teleniños Privados*. Madrid: Ediciones de la Torre.

BERNABEU, N. (2010). “La educación mediática en el currículo de la LOE. Aportaciones de este ámbito de conocimiento a la educación por competencias básicas. Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI. Alfabetización mediática y culturas digitales. Sevilla 13 y 14 de mayo.

BUCKINGHAM, D. Media education: a global strategy for development. Unesco, 2001. Londres. Disponible en línea en:

http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/Pics/unesco_policy_paper.pdf

[Consulta: 6 de julio de 2005].

BUCKINGHAM, D.; DOMAILLE, K. Youth Media Education Survey 2001. Unesco, 2001a. Disponible en línea en:

http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/bda80c4d208abeb94bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf

[Consulta: 6 de julio de 2005]

BUCKINGHAM, D.; DOMAILLE, K. Where are we going and how can we get there?: general findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001. Unesco, 2001b. Disponible en línea en:

http://www.europeanmediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/buckingham_w_here/buckingham_where.pdf

[Consulta: 30 de junio de 2005].

DE LA TORRE, CRISTINA. Juicio a la televisión Colombiana. Carlos Gustavo Alvarez. Y otros. Editorial Oveja Negra, Bogotá, 1985.

GENERALITAT DE CATALUNYA. Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular. Departament d'Educació, 2006. Disponible en línea en:

http://www.gencat.net/educacio/debatcurricular/docs/debat_curricular.pdf

[Consulta: 28 de setiembre de 2006]

FEDOROV, A. "Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions." A: MENTOR A. Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki, Unesco: 2003. p. 1-17. Disponible en línea en:

http://www.europeanmediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/fedorov_experts/fedorov_experts.pdf

FUEYO, A (2001): Publicidad y representaciones sociales sobre el Sur. *Revista Educación y Medios*, Nº 15

http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/EyM/paginas/1propu.htm

HART A, Hicks A, (2002) *Teaching Media in the Curriculum* (2002). Stoke on Trent: Trentham Books

HEINS, M.; CHO, C. *Media Literacy: An alternative to censorship*. Free Expression Policy Project, 2003. Disponible en línea en: <http://www.fepproject.org>

HOBBS, R. "The seven great debates in the media literacy movement". *A: Journal of Communication*, Volum 48, núm 1. Març de 1998. Washington [Estados Unidos]: International Communication Association i Blackwell Publishing p. 16-32.

HORMAZA, Luis. *Los límites de la ideología y el poder hegemónico de los medios de comunicación. Aproximaciones desde la mirada crítica de García Canclini*. Buenos Aires, flacso, 2001, p. 17.

HUERGO, Jorge, 2000, "Comunicación/Educación: itinerarios transversales", en: Carlos Eduardo Valderrama (ed.), *Comunicación- educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central/Siglo del Hombre.

HOMAN E and R Hobbs . *The history of media literacy in the United States*. 2009, timeline disponible en blog WSUISS.

GARCÍA GALINDO, Juan Antonio. *Espectadores y audiencias ante el consumo de televisión. La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, pp. 79-86. *Revista Comunicar*.

GARCÍA MATILLA, Agustín. *EDUCOMUNICACION EN EL SIGLO XXI. Educar para la comunicación y el pensamiento crítico*. Salamanca España, Enero del 2002.

MARTÍNEZ ZARANDONA (coord.); (1999) *Uso pedagógico de la televisión*. ILCE. México D.F

MASTERMAN L., (1994) *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid.

PINDADO, Julián. A propósito de las relaciones familia-televisión. Málaga, Revista Comunicar 10, 1998, p. 61.

PEREZ TORNERO J y VARIS J. MEDIA LITERACY AND NEW HUMANISM. UNESCO. UNESCO institute for information technologies in education. Chapter 4. The media literacy Movement. Disponible en: www.unesco.org

QUIROZ, María Teresa. ¿Es posible hablar de una recepción crítica de televisión? Logros y dificultades en la experiencia de recepción crítica con escolares y maestros peruanos. Cuadernos CICOSUL No. 8. 1989, p. 4.

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN. Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica. COMUNICAR, 2005 Andalucía, nº 24; año XIII; época II 1º semestre, marzo de 2005

SOARES, Ismar, 2000a, "La comunicación/educación como nuevo campo de conocimiento", en: Carlos Eduardo Valderrama, *Comunicación- educación, coordinadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Universidad Central, pp. 27-47.

WILLIAMS, Rob, Mothering *THE MAKING OF A MeDiA-LiTeRATE MiND* 07333013, Nov/Dec2004, Issue 127 Database: *Health Source - Consumer Edition*

UNESCO (1984). *La educación en materia de comunicación*. Declaración conjunta París: UNESCO.

ANEXOS

Fotografía de los diferentes talleres que realizaron y orientaron las estudiantes pasantes de investigación. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura – Cartagena.











