

**CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA POTENCIAR LA
CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN CONVIVENCIA Y
PAZ, A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE UN PROGRAMA
TELEVISIVO EN LOS NIÑOS DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE COLOMBIA**

Sandra Viviana Ardila Téllez

Trabajo de grado para optar al título de:

**Magister en Tecnología Educativa y
Medios Innovadores para la Educación**

Mg. Eloísa Heredia Escorza

Asesor tutor

Dra. Lilia Ana Alfaro Guevara

Asesor titular

**TECNOLÓGICO DE MONTERREY
Escuela de Graduados en Educación
Monterrey, Nuevo León. México**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Facultad de Educación
Bucaramanga, Santander. Colombia**

2012

Índice

1. Planteamiento del Problema	6
1.1 Antecedentes del problema.....	6
1.2 Problema de Investigación.....	13
1.3 Objetivos	18
1.4 Hipótesis.....	18
1.5 Justificación.....	18
1.6 Limitaciones y delimitaciones.....	21
1.7 Definición de Términos.....	23
2. Marco teórico	24
2.1 La televisión como medio masivo de comunicación.....	24
2.1.1 Historia y funciones de la televisión	28
2.1.2 Perspectivas teóricas de la influencia de la televisión.....	30
2.1.3 La televisión como agente educativo	35
2.2 Competencias Ciudadanas	41
2.2.1 Concepto de ciudadanía y competencia.....	43
2.2.1.1 <i>Ciudadanía</i>	43
2.2.1.2 <i>Competencia</i>	49
2.2.2 Competencias Ciudadanas.....	51
2.3 Investigaciones relacionadas	56
2.3.1 Investigaciones relacionadas a la televisión.....	56
2.3.2 Investigaciones relacionadas a competencias.....	62
3. Metodología	70
3.1 Método de investigación.....	70
3.2 Población y selección de la muestra.....	74
3.3 Marco contextual.....	76
3.4 Instrumentos de recolección.....	78
3.4.1 Grupos focales.....	78
3.4.2 Observación participante.....	81

3.4.3 Técnica del Dibujo	82
3.5 Prueba Piloto.....	84
3.6 Procedimiento.....	85
3.7 Análisis de datos.....	89
4. Análisis y discusión de resultados.....	93
4.1 La comedia y su atracción en los niños.....	94
4.2 Competencias Cognitivas.....	100
4.3 Competencias emocionales.....	104
4.4 Competencias Comunicativas.....	108
4.5 Competencias en conocimientos.....	110
4.6 Competencias Integradoras.....	113
5. Conclusiones.....	121
5.1 Recomendaciones.....	131
Referencias.....	134
Apéndice 1. Encuesta selección de la muestra.....	143
Apéndice 2. Guía de preguntas a grupos focales.....	144
Apéndice 3. Formato de Observación participante.....	145
Apéndice 4. Técnica del dibujo.....	146
Apéndice 5. Carta de consentimiento.....	147
Apéndice 6. Características del vestuario usado por los personajes del Programa.....	148
Apéndice 7. Expresión “OE” Catalogada dentro de los gustos de la Teleaudiencia Infantil.....	149
Apéndice 8. Expresión “OE” Catalogada dentro de los gustos de la Teleaudiencia Infantil.....	150
Apéndice 9. Opinión que valida la desaprobación hacia lo que hace el Personaje Paty.....	151
Curriculum Vitae.....	152

Índice de tablas

Tabla 1. Comparación de los dos grupos focales con relación a las

Competencias en convivencia y paz..... 118

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo central analizar la influencia que tiene un programa de televisión en el desarrollo de competencias ciudadanas en convivencia y Paz con la finalidad de diseñar una estrategia didáctica que refuerce su apropiación.

El enfoque usado en este estudio fue de naturaleza cualitativa. Se trabajó con una muestra de 10 niños con edades comprendidas entre los 9 y 11 años. Los métodos de investigación utilizados para la recolección de información fueron los grupos focales, la observación participante y la técnica del dibujo. Los resultados fueron analizados en 6 categorías que fueron la comedia y su atracción en los niños, competencias cognitivas, competencias comunicativas, competencias emocionales, competencias en conocimientos y competencias integradoras. Se concluye que la televisión sí influye al ejercer un notable poder de fascinación en los niños. Se observa que las verbalizaciones emitidas con relación al programa denotan una capacidad de crítica básica, siendo esta más palpable en uno de los dos grupos focales. De igual manera el programa televisivo no puede considerarse didáctico en el sentido de facilitar por sí mismo la construcción de competencias en convivencia y paz. Los anteriores argumentos soportan la necesidad de utilizar de forma didáctica la televisión como una estrategia alternativa para ayudar a favorecer la construcción de competencias ciudadanas a partir del fortalecimiento de la capacidad analítica y reflexiva en los niños, dado el alto interés que ellos muestran por este medio masivo de comunicación y cuya gama de contenidos pueden ser usados para tal fin.

Planteamiento del problema

El presente planteamiento del problema obedece a la inquietud existente por parte de la investigadora con relación al efecto de programas de televisión no educativos en la construcción de competencias ciudadanas, en estudiantes de una escuela rural del municipio de Pitalito ubicada al sur de Colombia. La televisión, además de ser el medio de comunicación de mayor consumo en esta región, el acceso a este se hace básicamente a través de la televisión abierta o gratuita, cuya oferta comprende cinco canales, de los cuales dos son los de mayor audiencia.

1.1 Antecedentes del problema

De los medios de comunicación existentes, la televisión es la que más trayectoria ha tenido. Desde su aparición en el año de 1926, la televisión fue posicionándose con tanta celeridad e impacto a nivel individual y colectivo, que desde la década de los 70 comenzaron a originarse estudios buscando indagar su influencia en los ámbitos propios del ser humano (Medrano, 2007). Según Salomón (2009), se llevó a cabo un sondeo en 184 países del mundo preguntando por la tenencia de televisor en casa. El resultado fue que más del 65% de los hogares tienen al menos un televisor en casa.

Los debates surgidos por los estudiosos del tema en torno al uso que se le da a este medio son variados dada la importancia ya reconocida por todos ellos como un fuerte agente socializador y educativo. Unos la consideran preponderantemente informativa (noticieros, documentales, programas de opinión entre otros), otros de entretenimiento,

sedativa, promotora de violencia, de valores y/o de conocimiento (Ramírez, 2009; Jiménez, 2000).

Con relación a lo anterior Montero (2005) se refiere a las funciones sociales de la televisión retomando la clasificación de Cassetti y di Chio de su libro “Análisis de la televisión” que son: la primera de contar historias parecidas o cercanas a las propias, generando procesos de identidad y validación. La segunda función denominada barda, que significa hacer referencia a valores avalados por una comunidad determinada, facilitando su promoción y accesibilidad. La tercera llamada “construir ritos”, tiene que ver con la incidencia en las dinámicas de un grupo o sociedad, que pueden verse modificadas significativamente de acuerdo a la manera como están programados ciertos contenidos televisivos, y por último la función “construir modelos”, que tiene que ver con valores, comportamientos, creencias, puestas como modelos a seguir, llevando a reflexionar que lo que se observa y escucha en la televisión, va más allá no solo de ser un reflejo de los contextos en los que se vive, sino también de cómo se debería estar en ellos (Cabero, 2001).

Sahuquillo (2007), da cuenta de la importancia que tiene la televisión como fuente relevante en el proceso de socialización en la infancia, haciendo su reflexión a la luz de tres perspectivas teóricas consideradas como las que mayores aportaciones han hecho para la explicación de este fenómeno. La primera de ellas es la teoría del aprendizaje social de Bandura que habla de que las personas aprenden tanto de lo que experimentan como de lo que observan (modelos), en donde una exposición frecuente a

un evento o situación incrementa la probabilidad de que ésta sea repetida por el individuo.

La segunda es la teoría del cultivo que se refiere a la relación entre el contenido televisivo y las conductas y creencias del televidente, alterando la concepción de la realidad. La tercera y última es la teoría de los usos y gratificaciones que habla de la audiencia como activa y que hace uso del medio televisivo según sus necesidades y expectativas (Medrano, Cortés y Palacios, 2006).

Así como existe diversidad en cuanto a los fines y los soportes teóricos que la sustentan, también hay diversidad de estudios que apoyan una u otra visión de la misma. Por ejemplo, Montero (2005), realizó un estudio con adolescentes de 14 a 17 años en Salamanca (España), para indagar la forma en la que ellos interpretaban determinados comportamientos en un seriado de televisión de alta audiencia en este grupo de población llamado “Al salir de clase”, y ante los cuales debían emitir un juicio de valor, de acuerdo a unas situaciones concretas seleccionadas encontrando que algunos adolescentes no discriminaban lo real de lo ficticio a diferencia de otros adolescentes del estudio, pero que en conclusión el programa sí ejercía poder de auto socialización interpretando la información de acuerdo a valores y actitudes internalizados.

En el estudio realizado por Medrano, Cortés y Palacios (2006), con 823 adolescentes de la comunidad autónoma Vasca, la investigadora buscó establecer la relación existente entre los valores personales y los percibidos en programas de televisión de su agrado. Para ello utilizaron la aplicación de dos cuestionarios tipo

Likert, uno de ellos para medir los valores personales y otro para medir los valores percibidos teniendo en cuenta el programa de televisión que más les gusta. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS. Los resultados muestran que hay una tendencia a percibir en los programas los valores que ellos expresan.

Otro estudio realizado en Bogotá, quiso verificar el impacto que causaba en niños escolarizados ver una película violenta midiéndolo por medio de la técnica proyectiva y cualitativa del dibujo de la familia. Los autores concluyeron que los niños cuando fueron expuestos a la película violenta mostraron mayores signos de agresividad, que cuando observaron la película no violenta, evidenciando así el efecto nocivo que tienen para el desarrollo socioemocional en esta etapa del desarrollo (Pérez, González y Sánchez, 2005), pero reconociendo además que hay factores facilitadores de ese impacto tales como los aspectos sociodemográficos y de personalidad entre otros.

Ahora bien, estos ejemplos muestran la influencia que la televisión puede tener en mayor o menor medida como agente socializador, y como factor determinante en la construcción de los procesos de convivencia e interacción del individuo con el otro y con los otros.

Esos procesos de socialización, propios a la tendencia natural gregaria de los seres humanos, conlleva a asociarse, y permanecer juntos. Sin embargo estas dinámicas dependen de intereses, comportamientos, valores, creencias y acuerdos establecidos por sus mismos integrantes de forma tácita y explícita, imprimiéndole características particulares a ese grupo o sociedad.

Las sociedades al igual que los seres humanos que las conforman evolucionan. Es así que uno de los avances más críticos pero a la vez más significativos de un grupo o comunidad es el de pasar de ser una sociedad autocrática (poder de decisión ilimitado por una persona), a una sociedad democrática (el poder de decisión recae en los miembros que la conforman), (Parada 2010).

Una sociedad democrática se caracteriza por privilegiar actitudes y comportamientos que redundan en el bienestar general de sus miembros, los cuales están fundamentados en valores universales, llamados así por ser considerados vitales en la supervivencia de la especie humana.

Ser parte de una sociedad democrática requiere entonces de una participación activa y constructiva por parte de sus miembros. Sin embargo vivir en sociedad no resulta fácil; la interacción con el otro puede desencadenar conflictos de intereses reflejados en actos que vulneran y ponen en riesgo el bien común, además no siempre todos sus integrantes se han apropiado de los deberes y derechos que le competen al ser parte de una sociedad autoproclamada democrática (Parada, 2010).

Colombia, fue uno de los primeros países latinoamericanos en reconocerse como democrático y constantemente busca mecanismos para procurar poner en ejercicio esas políticas, especialmente cuando su historia ha estado acompañada hasta la actualidad de situaciones de violencia y conflicto armado. Conscientes de ello y del fuerte papel y responsabilidad que la educación tiene en este propósito, en noviembre del año 2003, aproximadamente 1 millón de estudiantes de colegios públicos y privados de los grados

5° y 9°, presentaron la prueba de competencias ciudadanas, diseñada en conjunto con la participación de la comunidad académica y representantes de entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación y el ICFES (Instituto para el fomento de la Educación superior), producto de una larga reflexión iniciada desde el año 1998. El objetivo fue el de evaluar el proceso de apropiación de esta clase de competencias, para iniciar acciones dirigidas a mejorar y/o fortalecer esos procesos en las tres dimensiones que fueron denominadas: convivencia y Paz, participación democrática y valoración de las diferencias (Mineducación, 2004).

El análisis de resultados se realizó por departamentos, clasificándolos si estaban por encima o debajo de la media, como también que tan homogéneos o no se comportaron los resultados. A nivel general se encontró que en cuanto a conocimientos y emociones los datos muestran que más del 80% de los departamentos se hallan por debajo de la media, en actitudes ciudadanas; además de estar por debajo de la media, la dispersión de los datos fue alta (0.83), indicando que hay poca claridad en cuanto a actitudes deseadas a tomar en ciertas situaciones. En empatía el 70% de los departamentos tienen promedios por encima de la media, aunque no tan homogéneos (Colombia aprende, 2004).

Estos resultados dieron pie a la generación de foros educativos regionales, orientación para la construcción de planes de mejoramiento, proyectos con énfasis en democracia y ciudadanía, incorporación de medios de comunicación como apoyo a la difusión de programas y concursos de experiencias significativas entre otros (Mineducación, 2004).

Dos años más tarde en 2005, fueron aplicadas nuevamente a los grados 5° y 9°, previa revisión y ajustes para indagar además las condiciones que en la familia, vereda, barrio, escuela puedan ser potencializadoras o limitantes de acciones ciudadanas (Mineducación, 2006).

Se compararon los resultados de las dos aplicaciones en las dimensiones de actitudes ciudadanas (favorecimiento de la convivencia pacífica, respeto por la diferencia), empatía (identificar el estado emocional del otro), regulación emocional (autocontrol de emociones) y Ambientes democráticos (contextos en los que se mueven los estudiantes), encontrándose que no hay cambios significativos en la regulación de las emociones y una mejora en los datos de actitudes, empatía y ambientes democráticos.

Sin embargo, aunque se muestran algunos avances, recuerdan que no todos los estudiantes están en este rango de favorabilidad, se siguen presentando diferencias de resultados entre los sectores públicos y privados y la zona geográfica (urbana o rural), por lo cual se debe seguir investigando sobre los escenarios que inciden de una u otra manera en las competencias ciudadanas, y seguir generando propuestas de mejoramiento en aras de incluir a aquellos niños y jóvenes menos favorecidos (Mineducación, 2006).

Ahora bien, de acuerdo al papel que juega la televisión como agente socializador y de la fascinación que ésta genera en niños y jóvenes, como también de que las competencias ciudadanas son las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten interactuar adecuadamente en el medio social, entonces la televisión sin lugar a dudas es un medio que influye en la construcción de esta clase de competencias, reafirmado por el

MEN (2004) al puntualizar que: “formar para la ciudadanía es un trabajo en equipo y no hay que delegarlo solo a la escuela y la familia. Se aprende también por la calle, en los medios de comunicación” (p.5).

El Ministerio de educación nacional, ha diseñado estándares de competencias para todas las disciplinas de carácter obligatorio para básica primaria y secundaria, como también a las competencias ciudadanas las cuales son transversalizadas por medio de proyectos. Estos estándares están diseñados por grupos de grados así: de primero a tercero, cuarto y quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno, décimo y once. De esta manera pretende responder al proceso de globalización que implica que la educación dirija una mirada más holística al proceso de enseñanza-aprendizaje direccionándolo al desarrollo por competencias traducidas en un saber hacer y saber ser, es decir formar un ser humano integral que pueda desenvolverse en un contexto determinado tanto a nivel productivo como social (Guerra, 2007).

1.2 Problema de Investigación.

Los acelerados avances y progresos en materia de tecnología y comunicación que han venido suscitándose en las últimas décadas, la facilidad, prontitud y diversidad de información a la que se puede acceder por estos medios, ha traspasado barreras geográficas, socioculturales, educativas y de idioma, posicionado a los medios de comunicación y en especial a la televisión como lo expresa Cabero (2001) en “medio básico de comunicación social en nuestra sociedad” (p.127).

La gran oferta de programas, contenidos y publicidad, llega de forma indiscriminada a los receptores, quien en mayor medida son niños y jóvenes; la razón de que ellos sean los principales consumidores es el gran atractivo que ofrecen las imágenes coloridas, los efectos de ficción, la música, que estimulan los canales visuales y auditivos y por consiguiente generan procesos de aprendizaje, de ahí que la televisión sea considerada un medio audiovisual (Parra y Restrepo, 2010).

La televisión en la actualidad hace parte de la dinámica de los hogares, solo una baja proporción de familias carecen de este aparato. Ver televisión es una práctica casi cotidiana, en la que el tiempo de exposición a éste es diferente según las rutinas establecidas en cada hogar, pero aun así se puede afirmar que incide ya sea en mayor o menor medida en el proceso formativo de los individuos en aspectos como las normas, comportamientos y valores, (Medrano, Cortés y Palacios, 2006).

Teniendo claridad sobre la importancia de la televisión como agente educativo y socializador, los gobiernos han creado políticas para su regulación, por ser el medio masivo más poderoso, más aún que la radio, los diarios y la misma Internet, debido a los bajos costos que implica tenerla, y porque tiene la capacidad de llegar de uno a muchos, accediendo a una audiencia masiva (Salomón, 2009).

En Colombia la regulación de la televisión no se hace a modo de censura, sino que en el ejercicio de la democracia se respeta el derecho a la opinión y libre expresión, pero buscando proteger los intereses generales sobre los particulares. Se han delimitado franjas de horarios categorizados para público hasta los 12 años, adultos y familiar.

Sin embargo una encuesta realizada por el DANE (Departamento administrativo nacional de estadística) en 2003 indica que los niños colombianos ven en promedio 20 horas de televisión a la semana. De igual manera la CNTV (comisión nacional de televisión), ente designado para la regulación de la televisión en Colombia, menciona que el 20% del total de población televidente son niños, cuyos hábitos de consumo son de un 70% en las tardes, incrementándose a un 75% en la noche, concluyendo así que los niños ven toda clase de programación, mucho más allá de lo reglamentado como franja infantil. También la CNTV reporta que de los programas vistos el 50% de los niños prefieren los seriados, las novelas, y comedias el 27.7% los dibujos animados (MEN, 2005).

Un estudio más reciente contratado por la CNTV (2008), sobre hábitos televisivos muestra que el 71% de la población rural encuestada considera la televisión como muy importante y su consumo ocupa el primer lugar en relación a otros medios indagados como la radio, prensa o Internet, también hay más homogeneidad en cuanto a los canales vistos (que son los gratuitos) y de estos una mayor concentración en dos canales especialmente. Los que menos se ven son los canales que transmiten documentales.

Ahora bien, los hábitos de consumo de los estudiantes de la escuela el Guamal, ubicada en la zona rural de Pitalito (Huila- Colombia) donde será llevado a cabo el estudio se muestran consistentes con lo expuesto anteriormente. En un sondeo realizado a los estudiantes en el mes de agosto de este año, se confirmó que observan dos canales específicamente (televisión gratuita), básicamente porque sus papás no pueden

suscribirse a un operador privado por razones de carácter económico, otorgándole un poder aún mayor de socialización a estos dos canales.

Se ha observado también que en muchos de los diálogos sostenidos en la interacción cotidiana entre ellos y con la docente dan cuenta de que acceden a programas que van más allá de la franja infantil, sus conversaciones informales en variadas ocasiones se remiten a socializar y opinar sobre el programa mayormente visto, a veces con actitudes de rechazo, en otras de aprobación y validación. Aparece jerga, comportamientos y actitudes poco deseados para su proceso formativo en muchos casos similares a los observados en televisión.

El programa seleccionado para analizar la influencia de la televisión tiene como características relevantes las siguientes:

- Es transmitido por uno de los dos canales que más observan los estudiantes.
- El horario de transmisión está en la franja denominada triple A, en donde se evidencian los más altos ratings de audiencia, es decir es el horario donde la gran mayoría de televisores están prendidos.
- Es un programa de tipo comedia que ya va por su segunda temporada de emisión debido al éxito de teleaudiencia que ha tenido.
- Hay comentarios recurrentes del programa en los diálogos informales de los estudiantes. Cuando se ha indagado al respecto la mayoría de ellos demuestran tener conocimientos puntuales sobre la trama y personajes.

Al respecto Maeso (2005) comenta que los programas televisivos considerados exitosos son un fenómeno mediático que está tomando mucha fuerza, pues están ajustados para trabajar más al nivel de las emociones, buscando recrear situaciones reales abordadas desde el humor, la sátira o idealización nublando el límite entre la ficción y la realidad.

Por ello, teniendo claro que educar va más allá de que el estudiante adquiera conocimientos de disciplinas específicas, y de que esta serie de dinámicas vistas en la escuela no pueden dejarse pasar desapercibidas pues hacen parte del currículo oculto, la misión del educador es estar atento, ser crítico de estos fenómenos para discernir alternativas y estrategias que posibiliten la construcción de aprendizaje a partir de ellas.

No cabe duda que la televisión está inmersa en los hogares y que definitivamente es un agente educativo, por lo tanto hay que tener claridad sobre lo que enseña y como lo enseña. En consecuencia, hay que ser flexibles a la hora de entender que la escuela no es la única que enseña, pero que en ésta recae la responsabilidad de moldear y potenciar los aprendizajes previos y los adquiridos en ella hacia un proceso realmente formativo de quienes la conforman.

En consideración a lo expuesto líneas atrás se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué efecto tiene un programa de televisión no educativo, en la construcción de competencias ciudadanas de convivencia y Paz en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de una escuela rural en el municipio de Pitalito al sur de Colombia?

1.3 Objetivos de Investigación

General:

Analizar la influencia que tiene un programa de televisión no educativo, en el desarrollo de competencias ciudadanas en convivencia y Paz con la finalidad de diseñar una estrategia didáctica que refuerce su apropiación.

Específicos:

-Analizar las percepciones expresadas por los estudiantes sobre el programa seleccionado y observaciones en el contexto escolar.

-Identificar cuáles de ellas son congruentes con el desarrollo de competencias ciudadanas en convivencia y Paz.

-Determinar cuál es la estrategia didáctica más adecuada para facilitar la construcción de competencias ciudadanas en convivencia y Paz, haciendo uso del medio televisivo.

1.4 Hipótesis de Investigación.

El programa de televisión visto por los niños de los grados 4° y 5° de la escuela el Guamal influye de forma positiva en la construcción de competencias ciudadanas de convivencia y Paz.

1.5 Justificación de la Investigación.

Una de las grandes misiones que tienen los educadores es formar integralmente a las personas que son puestas bajo su responsabilidad, más aún cuando el contexto

particular y general es cada vez más exigente en permitir que haya un nivel adecuado de adaptación de quienes los integran.

La historia de la democracia en Colombia, país donde será desarrollada esta investigación es una de las más antiguas en América Latina, sin embargo desde su inicio ha estado matizada de guerras civiles y un conflicto interno armado de más de 50 años que hoy en día muestra expectativas lejanas de poder ser resuelto (Parada, 2010).

Por ello, tal como lo menciona Mockus (2004), el país necesita de forma apremiante formar buenos ciudadanos, personas que puedan interactuar de forma sana y constructiva con sus pares y quienes le rodean. El desarrollo de una nación se mide precisamente por qué tan estructurada es la sociedad que la conforma. Solo de esa manera una comunidad puede sostenerse en medio de la globalización socioeconómica por la que atraviesa el mundo.

La educación debe apuntar entonces a una formación integral y la nueva visión está centrada en la formación por competencias. Pero no solo hay que formar a un individuo para que sea competente en conocimientos disciplinares específicos como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias sociales. La formación apunta a formar personas competentes de forma integral. Los seres humanos están diseñados para vivir en sociedad, se necesitan los unos a los otros y el ejercicio de la ciudadanía ayuda a cumplir ese cometido. Se aprende a ser ciudadano, por ello la formación en competencias ciudadanas es considerada eje fundamental en el proceso educativo (Chaux, 2004).

En Colombia, la tolerancia a la violencia, a la corrupción es uno de los problemas que más ha afectado su desarrollo social y económico. Aquí es innegable la participación de la educación para darle una resignificación más constructiva a este fenómeno, y la escuela junto con otros escenarios permite el comenzar a experimentar, practicar, moldear y madurar toda esta serie de habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan al individuo convivir adecuadamente con los otros (Chaux, 2004).

Ahora bien, siendo la escuela un escenario prioritario en esa construcción de ciudadanía, uno de sus mayores retos es ayudar en su edificación. La escuela es una pequeña sociedad, donde ejercitar la convivencia, tolerancia, solidaridad, respeto, empatía es algo que va implícito en la cotidianidad no solo dentro del aula sino en todos los otros espacios en los que la interacción de unos con otros se encuentre presente (en el descanso, actos culturales, el almuerzo).

Pero también hay que tener claro que la escuela no es el único espacio en el que el niño socializa. Ese camino inicia en la familia y comienza a nutrirse con sus pares, en la calle, y por supuesto con los medios de comunicación. De todas estas posibilidades el interés se ha centrado en los últimos y más específicamente en la televisión.

En el área rural los medios de comunicación y en especial la televisión son considerados como muy importantes, haciendo parte de la estructuración de tiempo y actividades en el hogar. Es por medio de ella que la comunidad y especialmente los niños tienen un vínculo cercano a situaciones a las que difícilmente podrían acceder en la realidad (conocer una ciudad, un cantante, un producto), a diferencia de niños en

zonas urbanas (CNTV, 2008). Pero a la par con esto, también a observar diversas formas en que los seres humanos se relacionan, las motivaciones que los llevan a actuar de una u otra forma, maneras en las que solucionan problemas.

La televisión es el mayor medio masivo de comunicación, reconociéndosele como un gran agente socializador y en consecuencia de aprendizaje. Es importante que todos los actores educativos reconozcan aún más su relevancia e influencia en el proceso formativo de niños y jóvenes, en especial los docentes, pues es en la escuela donde confluyen todos esos repertorios, como una compleja red, en la que cada uno se retroalimenta de los demás, siendo los docentes los llamados principalmente a escudriñar, entender y re direccionar si es preciso, todo ese cúmulo de aprendizajes que sus estudiantes van adquiriendo diariamente.

Los resultados y propuestas que surjan producto de este estudio son importantes principalmente para las docentes de la escuela, pero esa relevancia se extiende al cuerpo docente de la institución a la que pertenece , a su quehacer pedagógico y el compromiso sostenido de formar individuos competentes, con capacidad de liderazgo, altruistas, recursivos, especialmente porque siendo de áreas rurales, es más que necesario que aprendan a ser gestores en su misma comunidad donde las oportunidades hay que crearlas.

1.6 Limitaciones y delimitaciones.

Delimitaciones: La escuela primaria “Guamal” se encuentra ubicada en la zona rural del municipio de Pitalito (Huila), ubicado al sur de Colombia. Esta escuela en su

infraestructura cuenta con capacidad para atender una población de 100 niños.

Actualmente asisten 62 estudiantes atendidos por dos maestras, cada una de las cuales tiene bajo su cargo tres grados. La población objeto de estudio son los estudiantes de los grados cuarto y quinto que cuenta con 19 niños con edades entre los 9 y 11 años y dos adolescentes de 14 y 15 años respectivamente. Los niños provienen de familias constituidas en su mayoría por papá y mamá, con características socioeconómicas media-baja dedicados a labores agrícolas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, una es que para indagar la influencia de la televisión en la construcción de competencias ciudadanas, se toma como referente solo un programa cuyas características pueden ser o no compartidas con otra clase de programas. De tal manera que la generalización de resultados es escasa.

Otra limitante a considerar tiene que ver con las edades de los niños y la facilidad que tengan en el momento de expresar sus opiniones ante las preguntas de tipo abierto que se les hagan. Como lo indica Hernández, Fernández y Baptista (2010), esto puede representar un sesgo al momento de categorizar respuestas un tanto confusas por la dificultad de expresión oral que puedan presentar algunos chicos.

En cuanto a los alcances se busca diversificar las alternativas por medio de las cuales se pueda abordar la construcción de competencias ciudadanas desde la escuela, como también el papel que desempeña la televisión como agente educativo y socializador, de tal manera que pueda ser usado como un medio para favorecer su desarrollo.

1.7 Definición de términos.

Competencia: Se refiere a un *saber-hacer* flexible que se lleva a cabo en distintos contextos incluyendo situaciones distintas de aquéllas en las que se aprendieron. (Vasco 2003)

Competencia ciudadana: Conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, apropiadamente articuladas entre sí, hacen que el ciudadano esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad de forma pacífica e incluyente. (Vasco, 2003; Chaux, 2004))

Las competencias ciudadanas están organizadas en tres grandes grupos que son:

*Convivencia y Paz: Entendida como la consideración que se le ha de tener a los demás y en considerar a cada persona como ser humano digno de respeto.

*Participación y responsabilidad democrática: Es la toma de decisiones que pueden hacerse en diversos contextos, teniendo presente que deben hacerse teniendo en cuenta los derechos de los otros y el respeto por las leyes y la constitución.

*Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: Es reconocer la diversidad humana, la equidad existente entre ellas (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Medios de comunicación masivos: Entendidos como los instrumentos a través de los cuales se transmite información que llega simultáneamente a un gran número de personas. Se conocen también como *mass media* (término inglés) (Medrano, 2005). El término incluye la televisión, radio y prensa principalmente.

1. Marco Teórico

La siguiente revisión de literatura está enfocada en los dos constructos que soportan esta investigación. La primera de ellas referente a la televisión como medio masivo de comunicación y su poder como agente educativo. El segundo constructo está dirigido a las competencias ciudadanas y la importancia de estas en el proceso formativo integral del escolar. El capítulo finaliza con la presentación de cuatro investigaciones relacionadas con la televisión y cuatro relacionadas con competencias ciudadanas.

2.1 La televisión como medio masivo de comunicación

El proceso de globalización que ha ido dándose de forma imparable le ha abierto de forma vehemente la puerta a los medios de comunicación, proporcionándoles un poder determinante en el manejo de la información (Maeso, 2007), por consiguiente estos medios encabezados por la televisión, tienen una gran función de tipo social, sirviendo a los ciudadanos al dar a conocer de forma rápida y eficaz acontecimientos y/o situaciones pertinentes para el grueso de la población (García, 2004).

El posicionamiento que ha tenido la televisión en las últimas 4 décadas como medio masivo de comunicación ha propiciado cambios importantes en la forma de conocer lo que sucede en diferentes contextos geográficos, en los hábitos, rutinas y principalmente los valores que soportan la identidad cultural de la sociedad (Martínez, 2006). De igual manera, Salomón (2009), arguye que aún en esta época moderna, donde el avance de las TIC ha tenido su mayor apogeo, la televisión continúa siendo el medio masivo más poderoso, más aún que la radio por el impacto que le añade la imagen al

mensaje Pérez, González y Sánchez (2005), y que la misma Internet, pues puede accederse a ella generalmente de forma gratuita, en tiempo real, independientemente de sus expectativas y necesidades, dándole la ventaja de llegar más fácilmente a muchas personas al mismo tiempo, lo que le imprime la característica masificadora por la que es conocida (García, 2004; Ramírez, 2009).

Los medios de comunicación reflejan de una u otra manera el modelo de cultura imperante y los valores representativos de ella (Jiménez, 2000). Sin embargo como medio que es, en sí misma no puede catalogarse como buena ni mala, su influencia radica en el uso responsable que de esta se haga, situación que se descuida con reiterada frecuencia, tanto por quienes la producen como por los consumidores. Por consiguiente tal como lo enuncia el informe para la reforma de los medios de comunicación citado en Martínez (2006), "...la televisión puede convertir a los ciudadanos en imbéciles absolutos o en personas democráticas e inteligentes" (p.424).

La televisión por ser un medio de fácil acceso y de amplio espectro, juega un papel importante como agente socializador, pues a través de ella es que se difunden acontecimientos trascendentales para la sociedad (Cabero, 2001). Se ha convertido en una constante compañera del individuo y las familias para pasar largos ratos de ocio; siendo una vía por la cual muchos de los niños comienzan a descubrir lo que les rodea y la poderosa fascinación que les genera, ha terminado posicionándola en los hábitos y rutinas de muchas familias (Pérez, González y Sánchez, 2005; Torregrosa, 2003).

Siendo plenamente conscientes de su indiscutible poder, los gobiernos se han dado a la tarea de regular su difusión. En gobiernos autoritarios es entendido como censura, en los democráticos para promover manifestaciones democráticas, culturales y proteger de posibles efectos nocivos a sectores de la población (Gómez, 2010; Salomón 2009). En los países democráticos esta regulación está supeditada al artículo 19 de la declaración de los derechos humanos que se refiere a la libertad de expresión y opinión, haciendo caer en cuenta que aun siendo un derecho también viene acompañado de responsabilidades, las cuales son estipuladas por las comisiones tanto nacionales como internacionales creadas para su regulación (De la Vega y Tafur, 2006).

Al respecto Marta Lazo (2005), en un apartado de su artículo hace mención a la legislación existente en el marco europeo, haciendo especial énfasis en la protección del menor televidente, donde a partir del año 2004 se han adoptado medidas más severas, pero también esperando concientizar a los productores de la responsabilidad que tienen en realizar programas exclusivos para la franja infantil. Sin embargo se ha encontrado cierta resistencia de parte de los productores al expresar la libertad que tienen en cuanto a las temáticas a abordar en los programas, prevaleciendo así la rentabilidad económica sobre el beneficio de un grupo de población muy importante.

De igual manera De la Vega y Tafur (2006) y García (2008), hacen una reflexión similar en cuanto a que el cine y la televisión dedicada a los niños es poco cuidada en relación a los contenidos que maneja, habiendo una disminución progresiva de programas diseñados para este grupo poblacional y García (2004) asegura que la

legislación es incumplida de forma constante, en gran medida a los intereses políticos y económicos que detentan los dueños de las programadoras o canales (Maeso, 2007).

Sin embargo el ente regulador no actúa por sí solo, a través de éste la ciudadanía tiene la potestad de manifestar su inconformidad o aceptación sobre lo que observa en la pantalla. Todas las quejas y/o sugerencias son analizadas y las disposiciones acatadas y a partir de allí, enviadas a los difusores para que les den cumplimiento. Si este ciclo se desarrolla de manera adecuada entonces se puede hablar de una “ciudadanía mediáticamente alfabetizada” (Salomón, 2009), lo que facilita que la calidad de la vigilancia que ofrece el ente regulador sea lo más ajustada a las políticas que lo rigen y necesidades de la población.

Pero también hay que tener claro que si las audiencias son informadas parcialmente de cómo expresar sus inquietudes, no se diversifican esos canales bidireccionales de comunicación, no se educa a la ciudadanía sobre las políticas que rigen los contenidos televisivos y no se concientiza sobre la responsabilidad que tienen en esos procesos de regulación todos los actores involucrados, es muy apresurado decir que se está fomentando una cultura de alfabetización mediática.

El debate sobre la relevancia, implicaciones y regulación de la televisión continúa abierto. Una sociedad que se preocupe por su evolución y desarrollo necesariamente lo tendrá como tema recurrente tanto para los legisladores como para otros sectores neurálgicos de la estructura social como la familia y educadores (De la Vega y Tafur, 2006; Ramírez, 2009).

2.1.1 Historia y funciones de la televisión.

El origen y desarrollo de la televisión data del año 1926 con la primera transmisión en vivo, pasando vertiginosamente en pocos años a la producción en masa de prácticos y pequeños aparatos que podían colocarse cómodamente en cualquier espacio de la casa, siguiendo su imparable ascenso en 1962 con el inicio de la emisión por satélite. Dos años más tarde se pudo obtener una visión más real de lo que se observaba al imprimirle color a sus imágenes, continuando con otros avances tecnológicos como la creación de pantallas de cristal líquido y plasma (Lacruz, 2002), aunada a una producción desmesurada de programas de todo tipo, agrupados en igual cantidad de canales especializados, de tipo local, nacional e internacional, algunos de los cuales ni siquiera sabemos que existen dada la sobreoferta de material audiovisual.

Hecho este breve recorrido sobre su evolución y la vigencia que tiene, se han podido determinar las funciones que la televisión encierra. Montero (2005), cita a Dichó y su clasificación de las funciones sociales de la televisión en cuatro líneas que son: 1) contar historias, propiciando en el televidente identidad con el personaje o la situación; 2) Promoción de valores avalados por una comunidad determinada, también llamada “barda”; 3) Incidir en las dinámicas de un grupo de acuerdo a ciertos contenidos televisivos y 4) Como referente para la imitación de modelos.

Otra clasificación es la dada por Martínez (2006), ya más precisada hacia las series televisivas, cuyas funciones son: 1) Divertir, 2) Informar, porque por medio de ellas se pueden conocer lugares, personas y acontecimientos que en la realidad están

fuera del alcance, y 3) Educar ya que a través de ellas el telespectador recibe valores, modelos a seguir, ideas. La anterior clasificación es compartida por García (2004) para referirse a la televisión en general.

La función educativa de la televisión es tal vez la más delicada de todas, por las connotaciones e implicaciones permanentes que produce en quienes acceden a ella. Aprender es un proceso constante que de forma consciente o inconsciente realizan los seres humanos, y la televisión es una vía más por la que se reciben conocimientos usando los canales más especializados para ello: la vista, que es nutrida de la riqueza y colorido de las imágenes que la TV ofrece, y el oído, receptor de la forma de comunicación más común, el lenguaje oral por medio del cual se expresan ideas, sentimientos y actitudes (Lacruz, 2002; Martínez, 2002), por tanto su comprobada capacidad de sugestión incide a veces de manera casi imperceptible en opiniones, creencias y conductas (Maeso, 2007), por tal razón puede decirse que la cultura en la que nos desenvolvemos es eminentemente audiovisual.

Pero García (2004), cuestiona la ausencia notoria de esta clase de programas, siendo el común denominador las novelas, películas de ficción y reality shows, los cuales según la autora auguran altos índices de rating y consecuentemente de rentabilidad económica. Maeso (2007), también hace un análisis sobre las características de la mayoría de series televisivas, diseñadas inteligentemente para responder a ciertos grupos de población (amas de casa, adolescentes, niños, sectores conservadores etc.), ya sea exacerbando o minimizando las situaciones reales a las que

cotidianamente se deben enfrentar las personas, explicando el hecho como una manera de “sobrellevar las miserias de nuestra vida real” (p. 4).

2.1.2 Perspectivas teóricas de la influencia de la televisión.

El estudio de la influencia de la televisión se ha dado bajo diferentes miradas, por un lado están las teorías que sostienen la gran influencia de la televisión y en el opuesto las que argumentan que no existe tal influencia. Medrano, Cortés y Palacios (2006), dan cuenta de su clasificación, en donde en el primer extremo se encuentran la teoría del aprendizaje Social de Bandura que habla del aprendizaje por modelamiento de lo que se observa en la televisión; la teoría catártica de Noble, que argumenta que las emociones en el individuo disminuyen cuando se ven confrontadas a las vistas en la pantalla; la teoría del cultivo de Gerber y Gross, que sustenta que las personas que ven mucha TV evidencian conductas y valores muy cercanos a los expuestos en el medio y la teoría cognitivo-neo asociacionista de Berkowitz que le da correspondencia a los comportamientos agresivos con la violencia puesta en la TV, aunque reconoce que si los contenidos muestran tendencias hacia el cooperativismo, la solidaridad, convivencia, los efectos así mismo son positivos.

En el otro extremo están la teoría de usos y gratificaciones de Blumler y Katz, que postula que sólo se ve lo que gusta, la teoría del efecto del entretenimiento de Zillmann y Bryant, que argumenta que solo se ven programas que regulan el estado de ánimo, la teoría postural de Zazzo y Zazzo, que se enfoca en la explicación de las emociones para así mismo comprender lo que la persona siente al estar frente a la

pantalla, y por último la teoría constructivista que postula que la influencia de la televisión no es buena ni mala sino que depende de variables como el contexto y contenido mismo (Medrano, Cortés y Palacios, 2007; Sahuquillo, 2007).

De los anteriores modelos teóricos, los que más han aportado al entendimiento del fenómeno de la televisión como agente socializador y educativo son 1) La teoría del aprendizaje cognitivo social, 2) La teoría de la cultivación o cultivo, y 3) la teoría de los usos y gratificaciones (Sahuquillo, 2007).

En la teoría del aprendizaje Cognitivo social de Bandura, la premisa fundamental se centra en que el aprendizaje se da fundamentalmente por observación y modelado y que variables como la atención y motivación inciden en la fijación de estos. Estas conductas tienen una alta probabilidad de ser reproducidas en función de las consecuencias vistas en el modelo (Schaffer, 2000).

Lo anteriormente explicitado genera la reflexión y cuestionamiento en cuanto a la distorsión de la realidad que pueda mostrar la televisión y que en muchas ocasiones hasta justifica actos considerados en el marco de la ética como moralmente incorrectos; además, los personajes y situaciones reflejan las realidades sociales con las cuales se provoca esa identificación cercana y por consiguiente su marcada influencia. Sin embargo es necesario aclarar que no todos los modelos observados tienen el mismo grado de influencia, como también que el efecto puede ser incitador, inhibitorio, desensibilizador o hasta neutro.

Toda esta exposición apunta a que la influencia de la televisión básicamente se dirige a los contenidos que ésta maneje. Si el contenido del programa logra establecer la conexión de éste con la realidad del televidente, es percibido como algo positivo y además es altamente motivante hay mayor predisposición a que ese modelo sea imitado, con especial incidencia en los niños quienes lo toman de forma literal, concluyendo que una de las labores pedagógicas es enseñar a discriminar entre la ficción y la realidad, entre lo moralmente correcto o incorrecto, papel en el que la escuela posee una responsabilidad destacada (Sahuquillo, 2007).

Siguiendo con la teoría del cultivo y aculturación, su sustento radica en la existencia de una correlación significativa entre los mensajes que emiten la TV y las creencias y conductas que va adoptando la audiencia. Esa influencia es mayor cuanto mayor exposición se tenga al medio, es decir que hay una relación directa entre el número de horas que se pase frente a la pantalla y la apropiación de la información emitida (Medrano, Cortés y Palacios, 2007). Ver televisión de forma constante conduce a asumir como verdaderas, concepciones generalmente alteradas y distorsionadas de la realidad, las que la audiencia mira de manera poco selectiva. El nombre de la teoría proviene de la concepción que la televisión es un elemento cultural, socializador por excelencia, en la que la conjugación de imágenes y sonidos que asemejan la realidad, intentan homogenizar ideas, creencias, comportamientos, “a culturizando” de esta forma las propias, dando como resultado percepciones globales o generalizadas, situación que puede ser más fuerte y prolongada si el mundo real y el mostrado por la TV se relacionan significativamente (Igartúa, 2008).

Este proceso es acumulativo y permanente, mientras se esté al frente del televisor. Sin embargo a la teoría, otros investigadores le fueron introduciendo elementos relacionados con lo que presentan los medios, es decir con el contenido. Investigaciones posteriores han ido confirmando que ese proceso de aculturación depende más del tipo de programa que de la cantidad de horas invertidas en ver TV.

La teoría de los usos y gratificaciones se refiere básicamente a que los receptores son sujetos activos, eligiendo lo que quieren ver en función de sus necesidades (Igartúa, 2008; Marta Lazo, 2005). Se analizan los motivos que la gente tiene para comunicarse, el contexto en el que se mueve, tratando de dilucidar las razones por las que las personas buscan los medios para así determinar cuáles son las gratificaciones obtenidas, que pueden ser por el contenido, la costumbre a la exposición o a una situación social específica. Sin embargo son muchas las críticas a las que se ha visto sometida la teoría en razón de que su línea de investigación fundamental es la de concebir el medio con un fin netamente utilitario, dejando por fuera otros usos que se le dan a este medio (Sahuquillo, 2007).

La teoría ha seguido teniendo nuevas aportaciones para tratar de sopesar los vacíos que se le atañen, tal como no hablar ya solamente de usos sino también de efectos para explicar que el uso del medio depende de la interacción entre el contenido del programa y las singularidades de los receptores.

Con la exposición de las principales características de estas tres teorías consideradas por los eruditos del tema como las que mayores aportaciones han hecho al

estudio de la influencia de la televisión, se concluye que a partir de las tres se pueden dar explicaciones comprobadas de los efectos de la televisión. Las tres coinciden en que el contenido de los programas es clave para poder determinar el impacto de la televisión, pero también hay variables como el contexto, y la edad de los receptores, diferencias individuales, que no pueden dejarse de lado.

Por ello, es importante considerar una propuesta más integradora y holística de todas esas variables, pues el análisis de las diversas teorías ha mostrado cuán complejo es el estudio de este fenómeno. Hay una nueva perspectiva desde la cual se está trabajando que es la teoría ecológica, cuyo exponente es Bronfenbrenner (Sahuquillo, 2007), está apoyada desde una mirada sociocultural, en donde el receptor no es un sujeto pasivo sino que reconstruye lo que observa y que está mediada por otros entornos como la escuela y la familia, es decir los aprendizajes sucedidos en la familia y en la escuela si inciden en la percepción que se tenga de lo que se observa en pantalla.

Desde esta teoría, la televisión puede ser estudiada desde los efectos indirectos y directos que produce; este medio hace parte del exosistema del sujeto que interfiere en el microsistema (familia) y mesosistema (escuela), los cuales influyen también sobre el medio (poniendo en práctica estrategias educativas para valorarlo, usarlo como medio para difundir programas educativos etc.) (Fernández, 2011). También el modelo contempla la variable llamada temporalidad, explicando así que la influencia de la televisión está relacionada con la edad del individuo y con el momento socio-histórico (Medrano, Cortés y Palacios, 2007).

2.1.3 La televisión como agente educativo.

El valor educativo de la televisión es indiscutible. A través de ella se tiene acceso a diversidad de opiniones, formas de pensar y actuar, pero a la vez de similitudes, pudiéndose en muchas ocasiones identificarse con lo que allí se observa. En ocasiones esa capacidad de comunicar es usada para generar pasividad, conformismo, superficialidad y manipulación de la realidad, pero también esa capacidad puede ser redirigida de forma más proactiva usándose para promover valores fundamentales como la solidaridad, la convivencia, la justicia y favorecer la construcción de sociedades más justas y conscientes de sus deberes y derechos (Ramírez, 2009). Tanto es así que se le han imputado expresiones gráficas tales como “escuela paralela” o “aulas sin muros” (Torregrosa, 2003).

Varias han sido las críticas que se le señalan al uso de la televisión, especialmente con relación a la interferencia que este ejerce en el desempeño escolar. Torregrosa (2003), recopila las más características formuladas por diversos estudiosos del tema, algunas de ellas son:

- Se desplaza a otras actividades consideradas de mayor provecho educativo.
- Altera el ritmo cognoscitivo, por tanto impide una adecuada concentración en el aula.
- Estereotipación de patrones de conducta, alejadas de la realidad vivida en la escuela.
- En ocasiones proporciona información poco consistente con lo que se enseña en el aula.

-Cultivación de ciertas actitudes de consumismo y discriminación que poco benefician a los valores que se pretenden desarrollar y fortalecer en el proceso formativo del estudiante.

- Percepción sesgada sobre actitudes, creencias y/o comportamientos deseados.

Aunque como se dijo anteriormente, estas son solo algunas de las objeciones manifestadas hacia el uso de la televisión en relación al ámbito escolar, hay que ser prudentes en la generalización de estas, pues como se verá más adelante, el uso de este medio también puede ser usado de forma más propositiva en los escenarios áulicos.

Uno de los principios que rigen la misión educativa y a quienes ha sido encomendada, tiene que ver con la tarea de formar al individuo con valores esenciales que le permitan insertarse satisfactoriamente en el medio al que pertenece (Jiménez, 2.000), preparándolos para que aprendan a ser críticos y reflexivos (Maeso, 2007; Nigro, 2008). Lo anterior sucede de forma permanente en la interrelación constante que la persona tiene con los demás, pero también con el acceso que se tenga a medios de comunicación, por medio de los cuales observa modelos susceptibles de ser imitados muchas veces de forma indiscriminada.

Es importante tener claridad que la gran mayoría de estudios realizados en este campo, han coincidido en que el poder de la influencia de la televisión tiene relación con el nivel de maduración del receptor, es decir que sus efectos son más notorios en niños y adolescentes que en adultos (Cabero, 200; Pérez, González y Sánchez, 2005), razón por la cual muchas miradas se dirigen al papel de la escuela y la forma como ésta verifica si

todos los aprendizajes que los estudiantes evidencien producto de la interacción con este medio propenden a la legitimación de los derechos humanos y en consecuencia por la construcción de valores.

Al respecto Nigro (2008), ratifica la influencia de la TV en los saberes, comportamientos, aptitudes y valores que presentan los niños y sobre la necesidad de saber qué clase de competencias están adquiriendo ellos. La escuela ya no es la única depositaria de la información y ha ido perdiendo paulatinamente el primer lugar. Por eso Maeso (2005), hace especial énfasis en que al ser la televisión difusora básicamente de valores de orden social, es coherente pensar en la enseñanza de una lectura crítica de lo que ofrece este medio, es más, considera que este ejercicio debería formalizarse incluyéndolo en el plan de estudios como una asignatura o proyecto.

Para entender mejor la heterogeneidad de usos que puede otorgársele a la televisión en el campo educativo, Cabero (2001) la ha tipificado en tres grandes grupos que son:

-Televisión educativa: Maneja contenidos de carácter formativo y educativo y van dirigidas a la población en general.

-Televisión escolar: Parte de los mismos objetivos que tiene el sistema escolar, por lo tanto busca ser una alternativa paralela a los recursos educativos usuales como libros, cartillas, guías.

-Televisión Cultural: Su objetivo es el entretenimiento a partir de manifestaciones culturales (danza, teatro, cine, arte), haciendo uso de los planteamientos usados en la televisión comercial.

Con relación a lo anterior Linde (2008), da cuenta de la televisión como recurso educativo, pues en ella se muestran frecuentemente evidentes y numerosos casos de conflictos de valores, que generan controversias y que pueden ser utilizados como ejemplos para generar debates en el aula sobre lo moralmente correcto o incorrecto, siendo esta una estrategia para tratar temas de ética y ciudadanía llegando a acuerdos por medio del diálogo respetando los diversos puntos de vista de los demás participantes. En este caso la televisión vendría siendo utilizada como un medio didáctico.

En consecuencia, autores como Cabero (2001), Marta Lazo (2005), Medrano (2005) y Torregrosa (2003) refieren la importancia de generar en los niños y adolescentes principalmente, un sentido crítico frente a lo que la televisión les ofrece. Las metodologías para llevarlo a cabo son diversas tales como los juegos de roles, debates, estudios de caso, entrevistas, documentales entre otros que pueden ser trabajadas a su vez con el uso de este medio. Entonces, la televisión puede ser usada como un medio educativo intencionado, esto es que su uso está sujeto a unos organizadores previos que detallan el área y/o tema de conocimiento, objetivos, metodología, duración, guía para el tutor, todo esto adaptado a las necesidades de los consumidores. Aunado a esto, Martínez (2002) lo justifica también a la luz de la teoría de la ZDP (zona de desarrollo próximo) de Vigotsky, en la que la participación de otros

agentes (docente, padre, programa), puede potenciar y desarrollar nuevos saberes, de tal manera que la televisión puede ser usada como una ZDP siempre y cuando la información emitida vaya acorde a las necesidades y maduración de los receptores.

Por ejemplo, el uso del video está estrechamente relacionado como un medio para impartir televisión educativa, pues comparten el juego de imágenes y sonidos así como también el instrumento tecnológico por el que puede ser visto. De todas maneras como lo expresa Nigro (2008) "...la televisión siempre es educativa, aunque lo sea de una manera que escape a la pedagogía" (p. 56).

Torregrosa (2003), recopila de Cabero (2001) las ventajas que trae el uso de la televisión y su aplicación en el contexto educativo, las cuales son:

- Llevar el conocimiento a lugares aislados o carentes de docentes especializados en el tema.
- Evitar que los estudiantes deban trasladarse a sitios de formación.
- Se amplía la visión que los niños tengan sobre determinada temática, pues pueden aprender sobre ésta observándola en otros contextos.
- Permite transmitir de una manera rápida y lúdica innovaciones y actualizaciones que se estén dando sobre ciertos temas.
- La presentación de temas por este medio, centra más fácilmente la atención de los estudiantes y repercute en la fijación de los aprendizajes, ratificándolo Martínez (2002)

al expresar que: “Los programas de televisión tienen que ser detonadores y no bloqueadores del conocimiento” (p. 32).

Como síntesis de este primer apartado se ha hablado del posicionamiento que ha tomado la televisión en las últimas cuatro décadas como uno de los medios de comunicación más influyentes, reconociéndosele como un agente socializador debido a su amplia expansión y fácil acceso a los hogares, convirtiéndose en muchos de ellos como estructurador de hábitos y rutinas.

En razón a lo anterior se han creado normas para su regulación, en las que el estado juega un papel muy importante, sin embargo la legislación no siempre es adoptada por las productoras especialmente en lo que tiene que ver con las denominadas franjas infantiles.

Con relación a los usos que la gente hace de la televisión, varios autores coinciden en que hay tres funciones básicas que son 1) Divertir, 2) Informar y 3) Educar. De estas, la educativa es la más importante por las connotaciones que encierra ya sea de forma constructiva o nociva. En vista de lo anterior, se han desarrollado diversas posturas teóricas para estudiar su influencia, las cuales se han agrupado en dos vertientes. La primera de ellas habla de la influencia directa de la televisión en los comportamientos, actitudes y valores destacándose las teorías de aprendizaje social de Bandura y teoría del cultivo de Gerber y Gross. La segunda que dice que su influencia no es tan marcada donde la teoría con más trayectoria es la de usos y gratificaciones de Blumler y Katz.

Se concluye que las tres coinciden en que los contenidos de los programas son fundamentales para determinar el impacto de la televisión, sin embargo ninguna por si sola alcanza a explicar la complejidad de este fenómeno. Surge entonces una propuesta de carácter más holístico e integrador llamada la teoría ecológica (Bronfenbrenner), la cual sustenta que el receptor no es pasivo sino que reconstruye lo que observa, mediado también por otros entornos cercanos e influyentes como la familia y escuela.

Para finalizar, se retoma más detalladamente la función educativa de la televisión por cuanto es difusora de comportamientos, saberes, aptitudes y valores, de tal manera que es responsabilidad de la escuela estar más atenta a lo que la televisión transmite y la necesidad de propiciar en los estudiantes una lectura crítica de lo que este medio ofrece, de tal manera que la televisión vendría convirtiéndose en un medio didáctico novedoso, especialmente para trabajar temas relacionados con valores y ciudadanía debido a que la mayoría de programas muestran diversidad de casos de conflictos de valores, o comportamientos bajo las cuales se pueden generar debates y reflexiones interesantes sobre el deber ser.

2.2 Competencias Ciudadanas

Para poner en ejercicio la ciudadanía, ésta debe darse en un contexto determinado y en la interacción con y hacia los otros. Las actitudes y comportamientos marcadamente individualistas, en las que por encima de todo se busca el bienestar individual, contribuyen en poco o nada al favorecimiento de poner en práctica la ciudadanía y menos a la construcción de entornos democráticos. Aquí es importante

reconocer el papel protagónico que tiene la educación para promover una serie de acciones, actitudes y comportamientos que posibiliten una mayor apropiación de valores que sustentan la existencia de los derechos fundamentales y que conllevan a la maduración de competencias tendientes a la resignificación de lo que implica la convivencia y la dignificación de la persona humana en tiempos de marcadas crisis sociales, las cuales piden urgentemente acciones para el desarrollo de una cultura de la equidad, justicia, solidaridad, tolerancia y respeto por la diferencia fundamentalmente (Cháux, Lleras y Velásquez 2004).

El auge de movimientos o grupos sociales configurados bajo una identidad específica (mujeres, homosexuales, etnias, jóvenes, desplazados, defensores del medio ambiente etc.), buscan precisamente mayor reconocimiento, justicia, inclusión y legitimación de sus derechos, en una sociedad en la que sus integrantes deben tener la capacidad de reconocer, aceptar y respetar la pluralidad existente (Vasco y Delgado, 2003). Todas esas expresiones y manifestaciones son formas de participación ciudadana en las que se evidencia un compromiso más directo de parte de las personas, mostrando autonomía, poder de decisión, buscando un bien colectivo. Es una experiencia formativa de actitud crítica y reflexiva que propende por el desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas tales como destrezas comunicativas para poder expresar lo que se piensa y siente, manejo de las emociones para poder llegar a acuerdos en momentos o situaciones de muchas tensión, por mencionar algunas, que son claves para la nominación de una sociedad como verdaderamente democrática (Arango, 2008).

Parada (2010), complementa diciendo que aunque lograr una democracia total es prácticamente imposible, una sociedad en donde la solidaridad, actitudes cívicas, tolerancia, respeto, altruismo se transfieran al estilo de vida de cada cual, puede posibilitar un aterrizado ejercicio de la democracia.

2.2.1 Concepto de Ciudadanía y competencia

2.2.1.1 Ciudadanía. El inicio y evolución de lo que se conoce hoy como ciudadanía es relativamente nuevo. En Colombia puede decirse que inició a finales del siglo XIX, después de acaecida la independencia y con la promulgación de la constitución en 1886, donde se dieron los primeros pasos para que las personas sufragaran, tratando así de dar inicio a la construcción de actitudes participativas y de opinión. Sin embargo, solo fue hasta la década de los 30 y 40 en el siglo XX cuando se incluyó la educación cívica como área obligatoria a impartir en las escuelas. En la década de los 60 la educación ciudadana estuvo inspirada en la formación del ciudadano ideal caracterizado con un perfil soportado en valores fundamentales y gran sentido de pertenencia hacia la patria (Arango, 2008).

En la década de los 80 aproximadamente el discurso se vio enfocado hacia entender la formación ciudadana como más política que académica, dándole así más trascendencia y amplitud en cuanto al compromiso no solo de la escuela sino de otros sectores de la población (Vasco y Delgado, 2003). De ahí en adelante se ha ido nutriendo de otros componentes como globalización, derechos humanos y más recientemente el relacionado al de diversidad cultural (Arango, 2008), visibilizándose

aún más con la inclusión a partir del año 2010 de la cátedra de la afrocolombianidad al paquete de proyectos transversales que por obligatoriedad se manejan en los planes de estudio.

Sin embargo la concepción de ciudadano y ciudadanía en esta época de globalización, en donde la movilización de personas de un país a otro cada vez es más frecuente ha ido difuminando cada vez más esas fronteras; se es ciudadano donde se vive, más no necesariamente donde se ha nacido. Es así como para tener claridad sobre lo que significa ser ciudadano desde una perspectiva más integradora, Fernández (2007) acoge la definición dada por la UNESCO cuyas características principales son:

La primera que la identidad debe ser entendida como el reconocer lo que cada uno es y lo que el otro es, dándole a cada cual el sitio que se merece. La identidad va más allá de un origen geográfico y se interpreta es como la habilidad en la que el individuo se identifica con el discurso, puntos de vista, creencias y valores. Por tanto propone una identidad global que debe estar sujeta a unos parámetros equitativos mediados por las TIC, lo que posibilita a todos hablar un mismo lenguaje.

La segunda característica es que ese discurso unívoco puede darse a partir de los valores consignados en la declaración universal de los derechos del hombre, enfatizando en los derechos de los niños, reconociendo la existencia e importancia de la diversidad y los derechos de las minorías (étnicas, religiosas, culturales) presentes en la sociedad, ya que son reglas o leyes que resguardan a los seres humanos sin ninguna clase de distingo, es decir en igualdad de derechos. En consecuencia, los niños tendrán los mismos

derechos que los adultos. Ahora bien, ejercer la ciudadanía desde un aspecto de globalidad implica que todos los individuos tengan acceso a la información, de tal manera que no solo puedan comunicarse sino también estar en igualdad de condiciones frente al otro.

La tercera característica del concepto de ciudadanía global tiene que ver con el respeto hacia los demás en un clima de tolerancia y paz, dada la interacción que se sucede con individuos formados en contextos diferentes al propio, en el que las habilidades en competencias comunicativas (saber escuchar), de conocimientos, emocionales etc., permitirán una interacción fructífera en esta nueva forma en que la sociedad global se teje.

Estas nuevas prácticas de interacción han trascendido a las prácticas en el aula, dando como resultado el uso cada vez más frecuentes de TIC para diversificar las estrategias usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es el caso de los pizarrones electrónicos, computadores, televisión, internet, cuya posibilidad de uso depende de la creatividad e interés del docente, en donde hay un mayor nivel de interactividad en el grupo en sí mismo, relaciones dialógicas más frecuentes en las que se ejercitan los valores y las competencias ciudadanas, que a su vez favorecen la construcción de conocimiento.

Ahora, en cuanto a la manera como se ha abordado el proceso de formación para la ciudadanía Selwyn (2004) en Gross y Contreras (2006), ha diferenciado tres enfoques. El primero de educación **sobre** la ciudadanía en la que los estudiantes manejan

información sobre la historia nacional, la forma de gobierno y mecanismos de participación, pero donde no se gestan procesos de reflexión sobre su actuar como ciudadanos. El segundo de educación **a través** de la ciudadanía en la que los estudiantes por medio de experiencias en su escuela, en su entorno practican para que luego sean partícipes en su comunidad. Por último educación **para** la ciudadanía en la que se busca desarrollar todo un conjunto de conocimientos, habilidades, valores que garanticen su participación activa en roles y situaciones que se le presenten de ahí en adelante.

Lo que se busca entonces es educar “para” la ciudadanía , y ese llevar a cabo, conlleva también a que no solo la escuela sino la misma sociedad propicie la libre expresión de las personas, con la premisa que la participación de ellas repercutirá en beneficio de la misma sociedad de la que hacen parte (Grubits y Vera, 2005). El papel del estado en esta dinámica es muy importante pues por medio de la normatividad ayuda a modelar y dirigir esas expresiones hacia el bienestar colectivo (Vasco y Delgado, 2003). Por consiguiente ser ciudadano también significa tener un conocimiento básico de las leyes que esa sociedad en cabeza de sus representantes han diseñado para la regulación y mantenimiento del orden social, teniendo presente que estas leyes deben reflejar los derechos universales como el marco general desde el que se desprenden las reglas fundamentales de la convivencia armónica de todos los seres humanos.

Educar en ciudadanía también va más allá del ejercicio y validación de los derechos humanos a nivel individual, pues incluye aquellos procesos colectivos en que los intereses y necesidades de sectores de la población puedan ser visibilizados hacia la sociedad en general, de tal manera que producto de la disertación, el análisis y los retos

que este proceso exija se pueda llegar a una solución efectiva en la que ninguno de los demás grupos sociales se sienta vulnerado o afectado por las decisiones allí tomadas, pues mientras como dice Parada (2010), la justicia sea solo para unos pocos la democracia será solo un deseo más no un hecho.

Por tal motivo, uno de los objetivos fundamentales para ejercer la ciudadanía es educar a los individuos en la toma de conciencia de que el bienestar colectivo depende de cada una de las personas que conforman ese grupo social (Bermúdez, s.f), de asumir esa responsabilidad individual como el principio de la adecuada estructuración de una sociedad, de reconocer que la diferencia y la diversidad son parte de la condición humana y que el respeto hacia el otro es requisito para el progreso hacia una sociedad incluyente, como también de ser flexibles y estar dispuestos a adoptar ideas diferentes a las propias si estas apuntan de manera más coherente al bienestar del grupo (Grubits y Vera, 2005; Parada, 2010). Arango (2008) enfatiza en que la condición de ser ciudadano no debe ir amarrada al cumplimiento de una edad y que por tal razón todo ese proceso educativo debe iniciarse a edades tempranas, en las que los niños hagan uso de ese derecho y además se les reconozca su condición de ciudadanos.

En concordancia con lo expresado líneas arriba, se ratifica una vez más a la escuela como el escenario donde pueden llevarse a cabo relaciones dialógicas y prácticas sobre el deber ser, en donde una relación de horizontalidad docente-estudiante, permita un trato equitativo en la que el estudiante no se sienta cohibido de expresar lo que piensa y siente, pudiendo así generar reflexiones enriquecedoras que redunden en una verdadera construcción de competencias ciudadanas (Arango, 2008; Ruiz y Cháux,

2005). Fernández (2007) reitera el uso del diálogo como la manera en la que las personas construyen saberes en la interrelación que tengan con los otros. El diálogo permite lograr acuerdos consensuados y promueve la participación de todos sus integrantes.

Bermúdez (s.f), ratifica lo anterior cuando expresa que la escuela es una pequeña sociedad donde la aparición de los conflictos invita a que el estudiante reflexione sobre que estos no pueden considerarse resultados aislados de las intenciones de alguno o algunos de sus pares, sino producto de las interacciones propias de un medio social que a veces son positivas y otras no, enfatizando en el papel que desempeña el docente como modelador y orientador de esas nuevas miradas.

También debe tenerse claro que el concepto “escuela” puede darse de manera virtual, es decir a partir de la formación de grupos colaborativos en los que se necesitan de los demás para aprender, en donde va a interactuar con personas de otras regiones y latitudes, por lo que aceptar la diferencia es vital para avanzar. Lograr acuerdos y tomar decisiones consensuadas será un ejercicio constante en donde la tolerancia y el respeto se ejercitarán una y otra vez. Estos entornos de aprendizaje mediados por las TIC pueden ser los foros, Webchats, blogs, plataformas de estudio, los cuales planeados y orientados eficazmente por el docente pueden favorecer grandemente el desarrollo de competencias ciudadanas (Gross y Contreras, 2006).

Para finalizar, hay que recordar nuevamente que la escuela aunque es el escenario donde con mayor facilidad se pueden realizar todos estos procesos de

construcción y apropiación en competencias, hay otros agentes educativos en donde también se gestan tales como la familia y medios de comunicación, en especial la televisión, en donde con relación a ella Martínez (2006) deja la reflexión en que para una adecuada “educación en la ciudadanía”, se hace necesario que las historias contadas en la televisión sean coherentes al contexto en el que se desenvuelve la persona mostrando de forma atractiva pero respetuosa los valores que propician la convivencia.

2.2.1.2 Competencias. En la actualidad, en el ámbito educativo, los esfuerzos formativos se han centrado en que por esta vía el individuo sea competente. Sin embargo este término se ha acuñado a diferentes campos, de los cuales se han determinado básicamente tres (Restrepo, 2006).

El primero es referido a las competencias laborales en donde el *Saber hacer* dará la pauta para calificar a la persona como competente o no. Es lograr metas de producción y de rentabilidad económica, el conocimiento se convierte en un recurso al que hay que sacarle el máximo provecho toda vez que representa utilidades, ganancias. Al enfocarse solamente en esta entendida como la ejercitación de los derechos fundamentales (Arango, 2008).

El segundo tiene que ver con las competencias académicas, en donde el lema “formar para.”, busca el permanente equilibrio entre el *Ser y Saber hacer*. Sin embargo la premura de insertar en el mercado laboral cuanto antes a los jóvenes ha llevado a privilegiar en ocasiones, más las competencias laborales que las académicas. Por tal razón, las instituciones educativas deben mostrarse atentas a evitar que se nuble la visión

en cuanto a su papel formador y las tres características que la subyacen que son la de formar personas críticas, autónomas, flexibles al cambio y al conocimiento mismo. Por último están las competencias culturales que tiene que ver con que el individuo reconoce a los demás como diferentes a él pero con los cuales es posible convivir y formar sociedad. Que a partir de la cotidianidad y las adversidades pueda interactuar y aprender de los demás (Arango, 2008; Restrepo; 2006).

Ahora bien, Ruiz y Cháux (2005) ofrecen una definición integradora y genérica de competencia como: “Un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socioafectivas y psicomotoras relacionadas apropiadamente entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido, de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores” (p. 31).

De esta definición macro se desliga el concepto de competencias ciudadanas como: “Conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre si hace posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 7). En términos más sencillos se refiere a un *Ser y Saber hacer*, en donde los individuos (niños, adolescentes, adultos), puedan usar lo que saben de forma eficaz según se le presenten situaciones a resolver en su cotidianidad reconociendo la existencia del otro y la necesidad de interactuar de forma armónica con él.

De acuerdo a lo anterior las competencias ciudadanas se aprecian en el ejercicio de la ciudadanía, sin embargo para llevarla a cabo realmente es necesario que la persona maneje un repertorio previo de conocimientos, haberse apropiado ya de ciertas competencias y estar en un entorno que posibilite esa manifestación de ciudadanía (Ruiz y Cháux, 2005), pero también si el contexto no favorece esa manifestación, entonces se debe propiciar su construcción a partir de la concienciación de la necesidad de llevarlo a cabo asumiendo el liderazgo para promover el trabajo en equipo (por ejemplo en el aula) o como acompañamiento a ese proceso de consolidación de ese entorno como democrático (por ejemplo en la formación a padres de familia).

2.2.2 Competencias ciudadanas en Colombia.

La consolidación de la propuesta de trabajar las competencias ciudadanas a partir de estándares bien definidos, agrupados tanto por tipos de competencias como grados educativos se da en el año 2003. A partir de la reforma a la constitución política Colombiana en el año de 1991, la ley General de Educación 115 de 1994 y los distintos convenios suscritos con la comunidad internacional en cuanto a protección de derechos, se visibiliza aún más la trascendencia de los derechos humanos como uno de los ejes vertebrales en el proceso formativo de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Tradicionalmente en las aulas se venían impartiendo información y temas considerados como esenciales que el niño debía manejar y conocer. Sin embargo la puesta en marcha del primer Plan decenal de Educación 1996- 2005, que respondió al

mandato impuesto por la ley de Educación (artículo 72), se sustentó bajo el concepto de competencia como no quedarse solo en el conocer sino llegar al **saber hacer**.

En consecuencia, lo que se busca es procurarle al niño herramientas para que vaya desarrollando y consolidando habilidades que le permitan relacionarse de forma más eficaz con los otros para que así mismo puedan resolver los conflictos cotidianos de forma constructiva, respeten las diferencias y participen activa y responsablemente en los procesos democráticos (Ruiz y Cháux, 2005).

Es así como la juiciosa construcción de los estándares, los cuales van mostrando la adquisición gradual de lo que los escolares deben saber y saber hacer según su grado de maduración, ha sido producto del trabajo colaborativo de funcionarios del ministerio, académicos de universidades, organizaciones no gubernamentales, padres de familia y todo aquel que quisiera participar (MEN, 2004).

El ejercicio de la ciudadanía inicia a la par con el proceso de socialización desde edad temprana, evidenciándose cada vez más con el transcurrir de los años y la adquisición de experiencias, conocimientos y habilidades recibidos de los diferentes entornos en los que la persona se desenvuelve (escuela, calle, familia, otros grupos conformados, medios de comunicación). La naturaleza y dinámicas presentes en cada uno de esos contextos pueden ser moldeados en aras de convertirlos en ambientes participativos y democráticos (Cháux, Lleras y Velásquez, 2004).

Por ello, el trabajo de formación en competencias desde el aula no puede ser concebido como una asignatura más, debe ser entendido y puesto en práctica como un

proyecto que transversaliza o atraviesa no solamente las asignaturas contempladas en los planes de estudio sino que están inmersas en la interacción cotidiana que se da en todos los espacios y momentos de las dinámicas sucedidas en la escuela (Cháux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz, 2005). El constante proceso de toma de decisiones al interior del grupo para mantener su simbiosis, es un claro ejemplo de la práctica real de competencias de convivencia.

Ahora bien, esta política de estado se continuó con el segundo plan decenal de educación 2006-2016 (Plan decenal de Educación, 2006), cuyo proceso de construcción se dio tomando como punto de partida el balance del primer plan decenal, que llevó a convocar la agenda de personalidades quienes propusieron 10 temas para posteriormente dar apertura al debate por medio de mecanismos como mesas de trabajo, foros virtuales que finalmente llevaron a su concertación. Uno de los cuatro derroteros que comprende el plan, apunta a los desafíos de la educación en Colombia durante el decenio, considerando tres grandes temarios de los cuales uno de ellos es “La educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía” (p.23). De esta manera se fortalece aún más el trabajo y compromiso iniciados en el 2003 en respuesta a las dinámicas socioculturales y económicas vigentes en el país. Cabe destacar que una de las macro metas reconoce la presencia de otros agentes educativos con los cuales se deben propiciar planes de trabajo y entre los que se encuentran los medios de comunicación tanto masivos como comunitarios.

El reto de educar para la ciudadanía está aún más vigente todavía, pues como dice Soriano (2006) “Uno no nace ciudadano, sino que se hace ciudadano” (p.120).El

compromiso de continuar en el proceso de formación integral sigue, siendo responsabilidad ya no solo de la escuela sino de todos los sectores que buscan conformar una sociedad realmente democrática (Grubits y Vera, 2005).

Ahora, con relación a la tipificación que ha hecho el Ministerio de Educación (2004) para entender y trabajar las competencias ciudadanas, el grupo de académicos y colaboradores en conjunto con el producto de las memorias de las mesas de trabajo realizadas en el país, organizaron las competencias en tres grupos: 1) Convivencia y Paz, 2) Participación y responsabilidad democrática y 3) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada uno de estos grupos está conformado por tipos de competencias ciudadanas nominadas como cognitivas, emocionales, de conocimientos, comunicativas e integradoras.

Las competencias cognitivas son aquellas relacionadas con la capacidad de análisis y reflexión de situaciones que se planteen con el ejercicio de la ciudadanía. Las emocionales tienen que ver con las habilidades para reconocer lo que sienten los demás y responder de forma adecuada a ellas. Las de conocimientos son la información general que se debe manejar sobre como ejercer la ciudadanía. Las comunicativas son todas aquellas habilidades necesarias para poder entablar conversaciones armónicas con los demás, y por último las integradoras se refieren a situaciones en las que debe ejercitarse más de una clase de competencias, es decir que en una situación como por ejemplo no estar de acuerdo con otra persona, se hace uso de las competencias comunicativas expresando por qué no comparte esa opinión, pero también están insertas las

competencias emocionales ya que debe tener el autocontrol necesario para manejar el inconformismo del otro o el propio.

Es así como el grupo de competencias en convivencia y Paz por ejemplo, está conformado por estos cinco tipos de competencias, los cuales a su vez están operacionalizadas en estándares, de tal manera que se pueda llevar a cabo de una manera más aterrizada un seguimiento y evaluación de las mismas en el aula como también al diseño de actividades tendientes a su construcción.

Los grupos de competencias y los tipos que las conforman son la estructura que se mantiene para la básica primaria, secundaria y media. Los cambios se dan en los estándares los cuales se sujetan a lo esperado para determinado grado, de tal manera que hay grupos de estándares para grupos de grados. Los grados fueron agrupados así: de primero a tercero de primaria, cuarto y quinto, sexto y séptimo de secundaria, octavo y noveno y décimo y once.

Para cada uno de esos grupos se diseñaron una serie de estándares los cuales deben ir contemplados a ser desarrollados básicamente en los proyectos transversales de democracia, constitución política, afrocolombianidad e incluirlos en la mayoría de las áreas en donde las que tienen mayor cabida son sociales y ética, pero recordando que tanto en el aula como fuera de ella este proceso de aprendizaje es permanente pues tiene que ver con lo que pensamos, sentimos y como nos comportamos.

2.3 Investigaciones relacionadas

2.3.1 Investigaciones relacionadas a televisión.

La investigación denominada “Análisis de contenido de programas infantiles transmitidos en la televisión abierta mexicana: ¿Violencia, valores o variables de calidad?”, llevada a cabo por Gómez, (2010), manejó como objetivo general realizar un análisis de contenido para examinar la violencia, valores y variables de calidad de la programación infantil emitida por los canales 2, 4,5,7,9,11,13,22,28 y 40 de la semana comprendida entre del 6 al 12 de septiembre del año 2010.

En cuanto a la metodología utilizada, se realizó a nivel cuantitativo y cualitativo. En el cuantitativo especificaron la cantidad de programas que cada uno de los canales ofrece como programación apta para niños y el número total de horas en la semana. El segmento de estudio es una semana, que es el tiempo que los programadores demoran en reestructurar sus propuestas. Para poder catalogar los contenidos televisivos manejaron los siguientes subgéneros o categorías:

- 1) Dibujos animados: Son los realizados a mano, que superpuestos dan la sensación de movimiento.
- 2) Animación y muñecos: Son similares a los anteriores, solo que su animación es realizada por computadora.
- 3) De variedad y entretenimiento: Son programas que tienen presentadores o conductores, reales o animados, van acompañados de concursos.

4) Eduentretenimiento: Enseñan a partir de la animación.

5) De continuidad: Compuestos por bloques de contenidos, con o sin animador.

En cuanto al análisis cualitativo, las variables de calidad para la realización del análisis de contenido que manejaron fueron mayor violencia y mayor calidad. La variable mayor violencia se categorizó en cuatro ítems que fueron: Violencia física, violencia sexual, vicios y adicciones, lenguajes y vulgaridad.

La variable mayor calidad a su vez se subcategorizó en cuatro ítems que fueron: creatividad constructiva, afirmación de valores, pertinencia adecuación y armonía comunicativa. Se manejaron tablas de doble entrada con los programas y las subcategorías, resaltando si al observar un capítulo del programa, el ítem a evaluar estaba presente o no. Posteriormente se sacaron los programas con mayores puntuaciones tanto para la variable mayor violencia como para la de mayor calidad.

El estudio concluye que siendo la población infantil mexicana de alrededor de 30 millones junto a la gran cantidad de tiempo que pasan frente al televisor (25 horas semanales), queda un aire de preocupación en cuanto a la escasez de contenidos de la programación infantil cuyo fin sea la de formar integralmente al niño.

En razón a lo anterior, dejan sobre la mesa varias reflexiones, entre ellas la de activar el observatorio de medios para que ayuden a una mejor selección de programas considerados infantiles, la evidente y contundente responsabilidad que deben tener los padres de familia de saber qué clase de contenidos son los que manejan los programas

que más gustan a sus hijos y la toma de conciencia por parte de los productores y guionistas en que los programas además de divertir y entretener también deben educar.

La segunda investigación es la de López, Tur y García (2010) llamado “Evaluación del protagonista-antagonista en los contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia en cadenas de televisión española” cuyo objetivo es analizar el perfil del protagonista-antagonista en todos los géneros de contenidos televisivos colocados en las franjas infantiles de la televisión española.

La metodología fue de tipo de tipo descriptivo y multivariante. Para el análisis estadístico descriptivo se utilizó el programa SPSS y Microsoft Excel, para el multivariante el SPAD (Systeme portable pour Analyse de Donee). Las variables a analizar fueron: tipo y número, edad, género, nacionalidad, destrezas, relación entre los personajes, caracterización del personaje, medios empleados para alcanzar objetivos, consecuencias de la acción del protagonista sobre el antagonista y viceversa. La muestra la conformaron 168 series grabadas de forma aleatoria durante cuatro trimestres.

Los resultados encontrados fueron: en el 50% de las series no existe antagonista, en el 35% el protagonista es un humano, seguido por animales y un coral (grupo de humanos). En edad el protagonista es adulto (45%) y el antagonista también (40%). En un 30% el protagonista es un niño entre 7 y 9 años. En género el 78% es masculino y el 49% femenino. En nacionalidad el 45% son norteamericanos, 20% Europa, 27% no específica. En cuanto a destrezas el 94% de los protagonistas muestran destrezas contra el 25% de los antagonistas. De esas destrezas el 80% son sociales y humanas y el 45%

de inteligencia, en contraste con las de los antagonistas que son mágicas y físicas. En la variable relación entre personajes el 54% de los protagonistas tienen la característica de líder. En cuanto a la caracterización el protagonista (58%) es un héroe salvador.

Se destaca que en el 60% los protagonistas usan el diálogo para conseguir objetivos, mientras por el contrario los antagonistas usan métodos como la agresión física, engaño, amenaza. En cuanto a las consecuencias en ningún momento el antagonista vence al protagonista. Se concluye que las series han venido evolucionando en cuanto a la equidad de género, sin embargo la ausencia de antagonistas puede dificultar el contraste valor-antivalor para que sea fácilmente discriminado por el televidente. Siendo la mayoría de protagonistas humanos puede facilitar la identificación con ellos y ser potenciales transmisores de valores como el liderazgo, inteligencia, habilidades sociales aunque aún hay escasez de otros valores. Sugieren para futuras investigaciones indagar la opinión de los niños para llegar a contrastar los resultados obtenidos.

La tercera investigación es la de Aierbe y Medrano (2008) denominado “Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores”, donde el objetivo fue conocer las relaciones entre las preferencias televisivas en los adolescentes y los valores percibidos en estas. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de hábitos televisivos y una escala de dominios de valores para conocer sus valores personales y los valores percibidos en los programas que más les gustan.

La metodología es de tipo cuantitativo, realizando el análisis estadístico mediante el programa SPSS. La muestra son 823 adolescentes de 13-15 años de 9 colegios entre públicos y privados del país Vasco. Las variables son hábitos televisivos que valoran 8 indicadores(cantidad de horas frente al televisor, alternativas a ver TV, forma selección programa, covisionado, cantidad de televisores, contenido de la conversación, preferencia por algún género, intención de asistir como público a algún programa), y valores personales y percibidos en los programas que más gustan(tiene dos subescalas, cada una de ellas evalúa los valores de: autodirección, estimulación, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, benevolencia y universalismo). La aplicación de las encuestas dura aproximadamente 1 hora.

Los resultados muestran que no puede concluirse que haya una relación clara entre hábitos televisivos y los valores personales y percibidos en los programas. Aun cuando los adolescentes perciben valores como benevolencia (pro sociales) y hedonismo (materialistas), no se encontraron diferencias relevantes entre estos. Igualmente otros valores que fueron percibidos como más frecuentes en los programas fueron el poder (riqueza, reconocimiento social), la tradición y la autodirección. Los resultados no son concluyentes, sugiriendo para futuras investigaciones ayudarse de técnicas cualitativas para poder contrastar los datos obtenidos.

La cuarta investigación es la de Vergara, Chávez y Vergara (2010) llamado “Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago”. El objetivo es comprender los significados que adquiere la televisión en la vida de los niños, conociendo su punto de vista y el de sus padres.

La metodología es de carácter cualitativo de estudio de casos con enfoque etnográfico interpretativo. La muestra han sido seis niños y niñas de estratos alto, medio, medio bajo y bajo. El trabajo se llevó a cabo durante 10 semanas con un promedio de tres horas semanales para cada niño. Los instrumentos han sido observaciones participantes (recreos, juegos, interacciones familiares, hábitos televisivos) y entrevistas abiertas de tipo dual con los niños e individuales con los padres y profesores.

El análisis de datos se ha dado en tres momentos. El primero de un trabajo interpretativo y la conformación de conjeturas iniciales, el segundo momento de diseño de crónicas para cada uno de los niños, de lo que sucede en su vida cotidiana y el significado que le atribuyen a la televisión y un tercer momento en el que se establecerán las relaciones más relevantes encontradas al comparar las crónicas por género y estrato socioeconómico.

Los resultados más relevantes muestran que en el estrato alto hay mayor acceso a diversidad de entretenimientos por lo que la televisión tiende a ser menos importante a diferencia del estrato bajo donde las posibilidades de acceso a otras alternativas de entretención es menor. En el estrato medio bajo ver televisión es considerada por sus padres como “improductivo” en cuanto a la cantidad de tiempo invertido, aun cuando su uso puede ser justificable en algunos momentos (fines de semana, ver un programa en especial). En cuanto a los contenidos de los programas se observó gran diversidad en parte por el mayor acceso que se tiene a televisión paga. Los niños manejan un buen nivel de conocimiento distinguiendo la realidad de la ficción. En el estrato medio-alto se

observa una relación alta entre TV e internet, siendo esta última usada para bajar y grabar programas televisivos a los que muestran alta fidelidad.

Para concluir los investigadores hacen algunas sugerencias tales como que las instituciones educativas incorporen apartados de programas o narraciones para a partir de estas incentivar reflexiones, entendiendo con esto que la televisión puede ser usada como un recurso pedagógico que facilite el desarrollo del pensamiento crítico.

2.3.2 Investigaciones relacionadas a Competencias ciudadanas.

La primera investigación es el estudio de Ramos, Nieto y Cháux (2007) llamado “Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multicomponente”, tuvo como objetivo:

Prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica a través de las competencias comunicativas, integradoras y emocionales. El estudio se llevó a cabo durante un año. La población fue un grupo de 40 niños (24 niñas y 16 niños) del grado segundo de un colegio público de Bogotá, de donde se seleccionó la muestra que fueron 4 niños con comportamientos agresivos.

La metodología a usar fue de carácter cualitativo y cuantitativo en la que las categorías a estudiar fueron: Agresión, comportamientos pro sociales, seguimiento de instrucciones e interrupciones por indisciplina. El Instrumento se denominó programa multicomponente el cual constó de:

Llamadas telefónicas semanales a las familias de los cuatro niños, 18 talleres para los 40 niños, distribuidos en dos grupos (en cada uno de ellos había dos de los niños de la muestra), 23 sesiones de dirección de grupo, 4 talleres a los padres de familia, 4 visitas domiciliarias en el año a las familias de los cuatro niños de la muestra, Diario de campo y rejillas de observación para el conteo de la presencia o ausencia de las cuatro categorías de estudio en tres momentos del año durante 1 hora.

Los resultados están apoyados por el registro de frecuencias (cuantitativo) en los tres momentos del año como por el diario de campo (cualitativo).

En la categoría de agresión, estos comportamientos fueron disminuyendo progresivamente tanto en los niños de la muestra como en el grupo en general. En la categoría comportamientos pro sociales muestran que en la primera medición se mostraron registros bajos, los cuales mejoraron significativamente en la segunda y tercera medición. En las categorías seguimiento de instrucciones e interrupciones en clase, también pudo observarse el aumento de la primera y la disminución de la segunda al comparar las tres mediciones.

Se concluye que las intervenciones que mejor resultado dan para prevenir la agresión deben estar combinadas de prevención primaria (el grupo general), y prevención secundaria (los cuatro casos de la muestra). Esta clase de intervención donde llega a los diversos contextos en los que se desenvuelve el niño posibilitó a los cuatro niños de la muestra mayores cambios, que si solamente se hubiera hecho una clase de prevención. Consecuentemente redundó en la mejora en el clima del aula, no solo por

los niños de la muestra sino en el grupo en general, lo que lo llevó a convertirse en un entorno favorecedor para promover la convivencia pacífica tanto en el aula como en otros espacios de la escuela.

La segunda investigación es la de Montoya (2009) denominado “Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en la básica secundaria a partir del pensamiento crítico”, cuyo objetivo es fomentar el pensamiento crítico en competencias ciudadanas a partir de la aplicación de la guía metodológica. La metodología usada fue de corte cualitativo haciendo uso de la IAP (Investigación acción participativa). Los instrumentos son la encuesta diagnóstica, la guía metodológica aplicada mediante la técnica de taller, encuestas de evaluación

En la investigación se discriminan tres fases: la primera fue un diagnóstico para identificar las necesidades de los estudiantes de secundaria respecto a las competencias ciudadanas aplicando para ello una encuesta en cuatro colegios oficiales. La segunda fase consistió en el diseño de la guía metodológica y la tercera y última fase fue la aplicación a ocho grupos comprendidos entre los grados sexto a noveno de básica secundaria con un promedio de 30 estudiantes por grupo con rangos de edad de 12-15 años y de estrato socioeconómico medio bajo (niveles 1 y 2 en el Sisbén).

Los resultados se muestran para las fases 1 y 3. Para la primera las encuestas arrojan que el 60% de los problemas plasmados en la encuesta evidencia un bajo desarrollo de competencias en convivencia y paz, un 25% en competencias de participación y responsabilidad democrática y un 15% en competencias de pluralidad y

valoración de las diferencias. Un 100% opina que la mejor estrategia para trabajar son talleres o actividades prácticas.

Para la tercera fase en las evaluaciones periódicas realizadas, un 70% de los participantes comentan logros en el desarrollo de competencias ciudadanas y un 30% logros adicionales como mayor autoconocimiento. Una vez finalizados los talleres se hizo una medición posterior para evaluar los cambios sucedidos y evidenciados ya en los escenarios en los que se desenvuelve encontrando que el 60% manifiestan mejoras en la convivencia en el aula, el 20% percibe cambios en la tolerancia, el 15% en una mayor sensibilidad hacia los problemas sociales y el 5% en mejora de la escucha.

De acuerdo a las observaciones sostenidas durante el desarrollo de los talleres se pudo constatar la puesta en práctica de habilidades de pensamiento crítico tales como autonomía al plantear abiertamente sus ideas, integridad moral al involucrarse de forma objetiva y respetuosa en un intercambio de saberes para discriminar lo correcto de lo incorrecto y concientización y reflexión acerca de la aceptación de los otros tanto en las similitudes como en las diferencias.

La tercera investigación es la de Soriano (2006), quien desarrolló una investigación denominada “Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de educación básica secundaria obligatoria de Almería”, orientada por los siguientes objetivos:

-Diagnosticar la competencia ciudadana (crítica, comunicativa y social y de resolución de conflictos), de jóvenes españoles y jóvenes hijos(as) de inmigrantes de segundo ciclo de educación secundaria de la provincia de Almería.

- Elaborar y encontrar la consistencia de un instrumento de análisis de las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa y social y de resolución de conflictos.

- Analizar y comparar como el alumnado “autóctono” y los hijos (as) de familias inmigrantes, entiende y pone en práctica sus competencias ciudadanas.

En cuanto a la metodología empleada esta fue tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa. El estudio se discriminó en tres fases a saber:

En la primera fase se trabajó a nivel cuantitativo, donde se realizó el diseño de la escala a partir de una que también indagaba competencias en escolares de secundaria diseñada para una investigación anterior. La escala pasó de 52 a 27 ítems (igual número de ítems para la escala de inmigrantes y para la de población autóctona), ajustándola hacia las tres competencias de interés; este trabajo fue realizado en conjunto por tres psicopedagogos, un docente de secundaria, uno de primaria, dos docentes universitarios y un mediador de origen marroquí. Enseguida se realiza la aplicación de esta escala como prueba piloto a una muestra de 103 estudiantes para garantizar la fiabilidad de la escala.

En la segunda fase se trabaja tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. En el cuantitativo con la aplicación de la escala a 384 estudiantes, de los cuales 71 son de procedencia extranjera. Estos estudiantes se clasificaron en cinco grupos de acuerdo a su

procedencia en Españoles, Sudamericanos, Subsaharianos, Magrebíes y europeos del este. En la parte cualitativa se trabaja con dos grupos de discusión que basarán sus opiniones alrededor de cuatro preguntas base que son: reflexiones sobre injusticias y la forma de obrar, la segunda sobre situaciones justas y la forma de obrar, la tercera sobre los derechos que creen tienen las personas y la cuarta sobre los deberes en cuanto a la participación ciudadana y convivencia.

La tercera fase fue de análisis, que se realizó de forma paralela con las dos anteriores. El análisis de la escala se realizó con la prueba SPSS para Windows versión 12, ANOVA de 1 factor, t de student y Kruskal-Wallis. Para los grupos de discusión se realizó un análisis de contenido.

Los resultados del estudio a nivel cuantitativo se realizaron a partir de análisis estadísticos (prueba t, ANOVA de un factor, Kruskal Wallis) por grupo de procedencia. El grupo de Europa del este tienen buenas puntuaciones en las competencias crítica y comunicativa social. En el grupo de magrebíes y Subsaharianos obtienen también buenas puntuaciones en las competencias crítica y comunicativa social. En el grupo de sudamericanos las tres competencias tienen buena puntuación. En el grupo de españoles hay muy baja puntuación en la competencia resolución de conflictos, la de mejor puntuación es la comunicativa social.

Como otros resultados a destacar está que los cuatro grupos de jóvenes inmigrantes consideran que los extranjeros ayudan al crecimiento de la ciudad, mientras que el grupo de españoles expresa todo lo contrario. También las mujeres de los cinco

grupos coinciden en que existe discriminación hacia las mujeres. En cuanto a derechos los cinco grupos reconocen bien algunos de los derechos fundamentales y como deberes principalmente el de respetar y ser respetado. Se concluye la importancia de continuar trabajando en las instituciones educativas sobre este tema, pues es allí donde pueden ponerse en práctica de forma constante las competencias ciudadanas.

La cuarta investigación es el estudio de De la Vega y Tafur (2006) llamado “El uso de medios audiovisuales para la construcción de ciudadanía en la escuela”, tuvo como objetivos:

- Reafirmar la honestidad, solidaridad, responsabilidad desde la escuela, valores básicos que todo individuo que vive en una sociedad debe practicar para el desarrollo de su ciudadanía.
- Desarrollar una metodología adecuada que permita potenciar la construcción de ciudadanía en la escuela.

La metodología fue de carácter cuantitativo. Los instrumentos fueron la encuesta diagnóstica, el video educativo y la guía didáctica. La muestra fueron 601 estudiantes de 15 colegios de Lima (Perú) de los grados segundo, tercero y cuarto de secundaria. El estudio especifica dos etapas a saber. La primera de diagnóstico en la que se diseñó, validó y aplicó la encuesta y se entrevistó a siete expertos en el tema, y la segunda con la elaboración del video didáctico “Entre la espada y la pared” junto a la guía didáctica para profesores llamada “Construcción de ciudadanía desde la adolescencia”.

Los resultados de la encuesta diagnóstica indican que los adolescentes encuestados relacionan el concepto de ciudadanía con ejercer el voto. Saben que tienen derechos, pero no hay claridad en cuanto a cómo ejercerlos. Hay disposición para trabajar con la comunidad e identifican espacios de participación aunque curiosamente la escuela no está incluida allí. Estos resultados son independientes del grado, estrato socioeconómico o género.

Ya en cuanto a la segunda etapa, la construcción del video fue producto del trabajo de grupos focales de docentes y alumnos, la guía fue validada haciendo partícipes a otro tanto de docentes y alumnos y su difusión se realizó con los docentes quienes fueron entrenados en el uso de la guía de forma participativa. Los resultados muestran una alta aceptación por parte de los docentes de replicar el uso del video y guía como alternativa para el favorecimiento de construcción de ciudadanía con sus estudiantes.

3. Metodología

La investigación en educación se supedita a las diferentes maneras en las que el investigador establece relaciones con el objeto de estudio. Estas maneras toman el nombre de paradigmas, entendidas como un conjunto de creencias y formas de ver lo que nos rodea, donde se usan un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010. P.4). Básicamente esta clase de procedimientos se han agrupado en dos vertientes o perspectivas denominadas cualitativas y cuantitativas las cuales hacen uso de procedimientos detallados y metódicos para garantizar una veraz y confiable producción de conocimiento.

A continuación se da a conocer la metodología a usar teniendo como referente la pregunta de investigación y objetivos. Se partió del método de investigación encuadrando el estudio en una de las dos perspectivas o enfoques, del cual se desprendió el diseño. A continuación una breve descripción de la población y el proceso elegido para determinar la muestra y el contexto donde se llevó a cabo la investigación. Seguidamente la descripción de los instrumentos de recolección de información y la forma en que estos fueron aplicados. Se finaliza con la explicación de la manera como fueron analizados los datos recopilados.

3.1 Método de Investigación

El presente estudio buscó acercarse a una realidad social específica, donde se desea conocer ¿Qué efecto tiene la televisión como medio didáctico alternativo, en la

construcción de competencias ciudadanas en convivencia y Paz en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de la escuela el Guamal, ubicada en el municipio de Pitalito al sur de Colombia?, para poder entender y analizar como sucede, interpretando los resultados que de allí se deriven. Para lograr ese cometido se enfocó el proceso desde una perspectiva cualitativa (conocido también como interpretativo o constructivista), cuyo objetivo principal es comprender y analizar el problema de estudio, más que en la búsqueda de las causas y efectos (Blasco y Mira, 2007).

Para lograr lo anterior, se ingresa al medio natural de la unidad de análisis, evitando manipular o influir la realidad de interés, donde los instrumentos de recolección no están totalmente estandarizados y la medición de estos no es de tipo numérico, ya que los datos recabados son básicamente las opiniones, percepciones, impresiones de quienes participan, en donde también importan sus interacciones (Gómez, 2006).

Otras características propias de esta metodología son:

-El investigador concibe a los entrevistados como participantes activos más que como meramente población objeto, en la que se establecen niveles de interacción cercanos, que le permitirán explorar más de cerca las experiencias sobre las que tiene centrada su atención Ullin, Robinson y Tolley (2005), cuyo fin es “reconstruir” la realidad a partir de cómo es interpretada por los sujetos.

-El investigador ve las personas, el escenario y los fenómenos sociales desde una perspectiva holística.

-Trata de comprender a las personas dentro de su marco de referencia, evitando los juicios y mostrando respeto por las creencias, opiniones, costumbres o percepciones expresadas, otorgando la misma importancia a cada participante, estableciendo una verdadera atención y comprensión empática.

En el enfoque cualitativo también los estudios se pueden diferenciar de acuerdo a los tiempos o momentos en que se realiza la recolección de datos, las cuales pueden ser de dos tipos:

1) Transaccionales o transversales: La compilación de datos se realizan en un solo momento y tiempo específico.

2) Longitudinales: Los datos son colectados en diferentes momentos de tiempo con el objetivo de analizar los cambios o evoluciones de las categorías, variables, grupos o contextos de interés.

Para el presente estudio la recolección de información se llevó a cabo en momentos específicos, previamente definidos y en un tiempo determinado, de tal razón que es de corte transaccional o transversal.

Ahora bien, hay diversidad de métodos que se pueden usar para recabar los datos desde el enfoque cualitativo, estos se agrupan en diseños de teoría fundamentada, etnográficos, narrativos, investigación-acción, estudio de caso y otros (diseño fenomenológico) Es bueno que en el enfoque cualitativo puede presentarse conjunción de diseños, sin que ello implique invalidez de la investigación. Para el presente estudio se utilizó el diseño fenomenológico de corte transversal.

Este diseño se enfoca en el análisis y descripción de significados, ideas, creencias, percepciones de un fenómeno o experiencia (Tójar, 2006). Para el presente estudio el fenómeno se relacionó a el programa de televisión escogido, para analizar el efecto de la televisión en la construcción de competencias ciudadanas en estudiantes de básica primaria. El objetivo en este tipo de diseño se centra en:

-Entender y analizar el fenómeno o fenómenos tanto desde el punto de vista de cada sujeto, como desde las interpretaciones emergidas de la interacción de esas opiniones o percepciones del mismo.

-Se deben dejar a un lado creencias y prejuicios, para poder realizar posteriormente la interpretación que es la profundización de los significados y opiniones de la muestra seleccionada.

- Entre las técnicas de recolección de información se encuentran los grupos focales, entrevistas, observaciones, narraciones, historias de vida, recopilación de documentos como los más usados, como también búsqueda de modismos y/o jerga específica.

-Beneficia una interacción espontánea del investigador y los participantes, que favorecen una mayor y mejor calidad de las respuestas en su autenticidad y profundidad confiriéndole riqueza, la cual es aprovechada para su análisis e interpretación (Bisquerra, 2004; Tójar, 2006).

Las anteriores características fueron tenidas en cuenta al momento de la aplicación de los instrumentos. Las técnicas escogidas para recolectar información bajo este diseño fueron los grupos focales, la observación y técnica del dibujo. Así mismo los

datos fueron trabajados bajo un análisis hermenéutico o interpretativo definiendo a partir de allí correlaciones entre los dos constructos de estudio, que marcaron el rumbo para el diseño de la estrategia pedagógica.

Para concluir se enuncian las fases para desarrollar la presente investigación que posteriormente serán descritas en detalle en el apartado de procedimiento. Estas son:

- Selección de enfoque, diseño y técnicas de recolección de información.
- Acceso al contexto y selección de la muestra.
- Recopilación de datos y análisis.
- Diseño de la estrategia metodológica.
- Elaboración del reporte final.

3.2 Población y selección de la muestra

En los estudios cualitativos la muestra no necesariamente es representativa de la población (Gómez, 2006), dependiendo más de la naturaleza del estudio, pues además de ser personas, también pueden ser grupos, eventos, comunidades. Sin embargo ello no desestima el uso de criterios claros para su elección como: 1) Capacidad operativa, es decir elegir el número de casos de acuerdo al tiempo y recursos disponibles, 2) Número de casos que tengan las características consignadas en la pregunta y objetivos de investigación y 3) Grado de dificultad para acceder a los casos. De ahí que el tamaño de la muestra no pueda ser tomado como un indicador de la validez y confiabilidad del

estudio. Según Creswell (2009) en Hernández, Fernández y Baptista (2010), las muestras generalmente van de uno hasta cincuenta casos.

El presente estudio fue llevado a cabo en la zona rural del municipio de Pitalito (Huila- Colombia). Se escogió la institución educativa Regueros y de esta la sede educativa Guamal donde labora la tesista, en la que la interacción constante con los estudiantes originó la pregunta de investigación.

La población objeto fueron los estudiantes de los grados 4° y 5° de básica primaria, con edades comprendidas entre 8 a 11 años; 12 niños son del grado cuarto, 7 son del grado quinto. Como población comparten características como ser de extracción campesina o rural, provenir de familias de tipo tradicional (papá, mamá) donde el número de miembros oscila de 4 a 7 personas, en el 100% de las viviendas hay presencia del televisor, de los cuales el 89% acceden a programación abierta o gratuita, centrandó su preferencia en dos canales principalmente. El porcentaje restante tiene televisión satelital, desde la cual también acceden fácilmente a los dos canales mencionados. El acceso a otro tipo de medios como internet o computadoras es limitado, pues solo se da cuando están en la escuela.

De acuerdo a lo anterior, el tipo de muestreo seleccionado fue no probabilístico de casos-tipo en donde lo que se busca es la “riqueza, profundidad y calidad de la información” (Hernández, Fernández y Baptista 2010. P. 397). Esta clase de muestreo es habitual en estudios fenomenológicos. De tal manera que la muestra se conformó por estudiantes que fueran televidentes constantes del programa de televisión seleccionado,

quienes poseen la información que permitirá la recolección de los datos a analizar. Para ello se les pasó un corto cuestionario (ver apéndice 1), cuyas preguntas permitieron elegir los estudiantes que hubieran observado el programa con cierta regularidad.

Esta recolección de datos se realizó por medio de grupos focales, observación participante y la técnica del dibujo. Para todo este proceso de muestreo se contó con el consentimiento de sus padres o tutores por ser la muestra de estudio menores de edad.

3.3 Marco Contextual

La presente investigación se realizó en un municipio del sur de Colombia. El municipio cuenta en la actualidad con instituciones de carácter privado y público, de las cuales de carácter público, 6 instituciones educativas se ubican en la zona urbana (mega colegios), y 9 en la zona rural. Cada una de ellas tiene a su cargo sedes satélites las cuales suman un total aproximado de 180 escuelas.

La institución seleccionada tiene 10 sedes, de las cuales, la escuela donde se llevará a cabo el estudio cuenta en su infraestructura con 4 salones, apartamento para el docente, capilla, caseta comunal, sala de cómputo con seis equipos y servicio de Internet. La ubicación de la sede es en la zona rural distante 8 kilómetros del casco urbano. La misión de este centro está encaminada a orientar sus procesos administrativos, pedagógicos y de gestión, en la formación de líderes, que sean gestores de proyectos productivos en el sector rural, a partir de los lineamientos y estándares de calidad en educación, para el desarrollo de competencias en el ser, saber hacer, saber ser

y en el vivir juntos, para actuar de acuerdo con las exigencias de su contexto y fuera de él.

A nivel normativo la metodología de enseñanza que se maneja es la denominada “Escuela Nueva”, en la que se hace uso de guías para el desarrollo de las temáticas, realizándose muchas actividades de carácter grupal en las que es fundamental ir desarrollando habilidades comunicativas, interpersonales y por supuesto de convivencia, pues desde el mismo diseño de las mesas (trapezoidales) hasta la gran mayoría de actividades académicas, los chicos están en constante interacción con los otros.

A nivel físico, aunque las instalaciones están diseñadas para una cobertura aproximada de 90-100 estudiantes, en la actualidad se encuentran asistiendo 63 desde el grado preescolar hasta quinto de básica primaria, bajo la responsabilidad de dos docentes que manejan la metodología antes mencionada, que permite también atender simultáneamente varios grados, valiéndose de cartillas guía que conducen necesariamente a los estudiantes a ir desarrollando autonomía en su proceso de aprendizaje.

Como en la gran mayoría de las sedes rurales en Colombia, se maneja la jornada única (8 a.m.- 3:30 p.m.) en aras tanto de un mejor aprovechamiento del tiempo como de garantizar que una de las tres comidas diarias (almuerzo), cumpla con los requerimientos nutricionales apropiados para el desarrollo físico de los estudiantes.

En cuanto al contexto socioeconómico, este gira alrededor de la producción de café principalmente, ayudados de pequeños cultivos de pan-coger con los cuales

subsisten en las épocas de escasez, ya que la cosecha de café se da durante cuatro meses en el año. Lo anterior se traduce en comunidades categorizadas en estrato medio-bajo, insertas en programas gubernamentales de subsidios como “familias guardabosques”, “familias en acción”, “atención a la primera infancia” y “adulto mayor” por mencionar algunas.

Con relación a lo anterior cabe resaltar, que un gran número de familias son “cuidadores” o arrendatarios de las fincas, ya que sus verdaderos dueños son personas acaudaladas que viven en la zona urbana u otras ciudades. Ello significa una movilización constante de grupos familiares cuando el período de estadía concluye, viniendo a ser reemplazados por otros, lo que incide directamente en el tiempo que algunos estudiantes permanecen en la escuela que oscila de meses a uno o dos años generalmente.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

3.4.1 Grupos focales. Es una técnica de recolección de información propia de la investigación cualitativa, en la que un grupo de individuos se reúnen para hablar e intercambiar opiniones, percepciones, emociones, creencias de manera espontánea y libre sobre un tema particular, siendo orientadas por un moderador o facilitador y un guión de preguntas previamente diseñado, que puede ser estructurado, semiestructurado o abierto, el cual puede flexibilizarse según la dinámica que presente el grupo (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2005).

En cuanto a la forma de seleccionar las personas que conforman el o los grupos, esto depende básicamente de los objetivos del estudio, llevando a que su integración tenga características de heterogeneidad u homogeneidad. Otra característica propia de estos grupos es la cantidad de integrantes la cual se recomienda no sea superior a 12 personas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), sin embargo su tamaño es variable y depende también del tema y objetivos.

Es igualmente importante procurar que el ambiente en que se desarrollará la sesión sea tranquilo y cómodo y que el entrevistador o moderador establezca un adecuado nivel de empatía con los participantes con el fin de posibilitar un desenvolvimiento más espontáneo de parte de ellos, que permite proporcionarle validez a los datos. Se recomienda grabar las sesiones y una vez finalizadas estas elaborar el respectivo reporte consignando los comportamientos, actitudes o situaciones más destacadas en el transcurso de las mismas.

Por último cabe destacar las ventajas del uso de grupos focales tales como que se obtiene información detallada y en profundidad sobre el tema en cuestión, cuando la temática es poco conocida y como punto de partida para un diseño más preciso de encuestas y cuestionarios.

También como toda técnica tiene sus desventajas, entre las que se encuentra que los entrevistados se sientan intimidados con las preguntas, que constantemente se desvíen del tema de interés, que no todos participen activamente o que las opiniones de uno o varios tiendan a validar la de otros sin que necesariamente este sea su punto de

vista. De igual manera, los datos recabados no pueden proyectarse a la población total (Balcázar, González, Gurrola y Moysén 2005).

La conformación de los grupos focales en este estudio se llevó a cabo a partir de la muestra. Cada uno de estos grupos estuvo conformado de 4 a 5 estudiantes, cuya asignación a estos se realizó de forma aleatoria, buscando evitar inconformismos o quejas de algunos de ellos por no haber quedado en tal o cual grupo. Así mismo, la decisión del número de integrantes de cada grupo se tomó teniendo en cuenta la experiencia de Rodríguez (2006), con grupos focales formados por niños en los que concluyó que un número de integrantes de 3 a 5 por grupo les permitió a éstos sentirse en confianza y verbalizar espontáneamente sus saberes.

El sitio donde se llevaron a cabo los grupos focales fue en la escuela, en un salón que actualmente no está siendo usado como aula, en horario extra clase ya que la investigadora es a la vez su docente. El tiempo destinado para la sesión fue de 30 a 40 minutos aproximadamente, teniendo conocimiento previo del tiempo que pueden permanecer atentos en una actividad sin mostrar desinterés o cansancio. El número de sesiones dependió de cuando se considerara que había sido suficiente o se hubiera llegado a la “saturación”, es decir que la información manejada en las conversaciones y/o reflexiones comenzó a repetirse. La diferencia entre una y otra sesión fue de un día por medio, citándose a la misma hora y lugar. El plan del desarrollo de la sesión se encuentra en el apéndice dos.

3.4.2. *Observación Participante*. Es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa, debido a que a través de ella se puede capturar información sobre situaciones sociales en sus detalles, interacciones y lo que estas significan (Sánchez, 2001). Hernández, Fernández y Baptista (2010), recopilan a partir de otros teóricos los fines que tiene la observación que básicamente son: inspeccionar ambientes, describir contextos, comprender procesos, identificar problemas y generar hipótesis.

La observación en investigación va mucho más allá del simple acto de mirar. Requiere por parte del investigador pericia y sistematicidad en la cual se delimita un escenario, individuo o situación, un rango de tiempo, definiendo en ocasiones también categorías o conductas, con su consecuente análisis e interpretación. Debe explorar los fenómenos tal y como van dándose en la observación.

En el acto de observar el papel del investigador es fundamental. Su grado de vinculación puede ser desde una participación pasiva en la que su interacción con el contexto o participantes no se da (solo se dedica a observar), pasando por la participación moderada (solo interviene algunas veces), la participación activa, hasta la participación completa en la que el observador se confunde con el grupo. De las anteriores la participación activa y completa son las más usuales.

Para el estudio, el tipo de observación fue de participación activa, debido a que quién la llevó a cabo tiene cercanía con la muestra ya que es su docente. Al respecto Sánchez (2001) hace caer en cuenta el mantener una actitud crítica y objetiva, más cuando el observador tiene cierta cercanía con los participantes y el escenario. Esta

advertencia fue tomada muy en cuenta por la investigadora al momento de realizar las observaciones para evitar el sesgo y la invalidez de los datos recabados. Sin embargo la ventaja que se obtiene de esta situación y que se aprovechó es la empatía ya establecida con el grupo que como ya se ha enunciado antes, favorece la autenticidad de los comportamientos y actitudes a ser observados.

Entre sus desventajas está que no todos los fenómenos son observables a simple vista, en donde solo otras técnicas como una entrevista a profundidad podrían dar conocimiento del fenómeno. Otra desventaja es la subjetividad por parte del investigador a pesar de que se tomen todas las medidas para evitar ese sesgo (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2005).

Se realizaron un total de cuatro observaciones, con 45 minutos de duración cada una en distintos escenarios en los que el grupo interactúa y tiene la posibilidad de manifestar las competencias de convivencia y Paz. Los escenarios seleccionados fueron el aula, el momento del almuerzo, la clase de educación física y el descanso del medio día. El diseño de este instrumento se realizó teniendo en cuenta consideraciones expresadas por Sánchez (2001) como: colocar la fecha, rango de hora y contexto observado; que haya espacio suficiente para la redacción de notas y un espacio paralelo donde se consignen las interpretaciones o reflexiones (ver apéndice tres).

3.4.3. Técnica de elaboración de dibujo. Es un instrumento propio al enfoque cualitativo clasificado en el grupo de técnicas proyectivas. Es usada por diversos profesionales tales como psicoanalistas, psicólogos del desarrollo y por supuesto

educadores. Cuando se realiza trabajo de campo donde la población participante son niños, deben tenerse en cuenta estrategias que faciliten una manifestación lo más auténtica posible de la información a indagar, siendo el dibujo una alternativa plausible y usada con frecuencia.

El dibujo es tal vez una de las formas más antiguas, primitivas y elementales que han usado los seres humanos para comunicarse, y es usada de forma típica por los niños para entretenerse, poner en práctica sus habilidades motrices y establecer lazos socioafectivos con sus pares. Sin embargo los profesionales arriba mencionados consideran que los dibujos proveen información valiosa sobre lo que el niño piensa y siente siendo un reflejo de las percepciones sobre lo que les rodea. Esta clase de técnica se considera complementaria y útil en el momento de validar y contrastar información obtenida de otras fuentes (Martínez, 2008).

Para el estudio, la técnica del dibujo fue aplicada seguidamente a la de grupos focales (después de la última sesión), en la cual se les pidió a cada uno de los niños que plasmaran a través de dibujos lo que más les llamó la atención del programa en cuanto a que les hubiera gustado o disgustado, dando dos hojas por niño previamente marcadas con los títulos “lo que más me gustó del programa”, “lo que menos me gustó del programa” (ver apéndice 4).

Siendo estudiantes que ya han ido desarrollando capacidades de redacción desde años previos, se les solicitó que ayudasen a “hablar” a sus dibujos usando globos de texto para una mayor claridad en cuanto a lo que quisieron expresar a través de ellos.

Finalmente la información recopilada mediante los anteriores instrumentos y su posterior análisis permitieron la construcción de la estrategia pedagógica.

3.5 Prueba piloto

La aplicación de la prueba piloto se realizó a un grupo de cuatro niños de la escuela más cercana, también en el contexto rural distante 2.5 kilómetros. El acceso a los niños fue facilitado por la docente de ese centro, quién a su vez hizo extensiva la solicitud a los padres que dieron su permiso. La selección de los niños la realizó la compañera docente indagando a los estudiantes de los grados cuarto y quinto sobre quienes de ellos veían con regularidad el programa (el programa se presenta todos los días), considerándolo como mínimo tres veces en semana.

Se procedió entonces, reuniendo los niños después de clase para así evitar la distracción de ellos y la curiosidad de los demás que los hicieran sentir incómodos o distrajeran también. Se les explicó el objetivo de la reunión la cual fue que dieran su apreciación sobre si las preguntas que a continuación se les iban a hacer con relación al programa eran suficientemente claras, solicitando la retroalimentación de cada uno de ellos sobre lo que entendían.

El conversatorio originado a raíz de las preguntas duró aproximadamente 35 minutos, al término de los cuales, algunos niños hicieron sus comentarios en cuanto a las preguntas, pidiendo que cuando se iniciara el tema de los personajes era mejor preguntar específicamente con el nombre de cada uno de ellos, y no hacer la pregunta tan general. Frente a las otras preguntas comentaron que las habían entendido sin dificultad.

3.6 Procedimiento

Una vez determinada la pregunta de investigación y revisada la literatura, se avanzó hacia la selección del enfoque, diseño y técnicas de recolección de información. En esta fase igualmente se llevó a cabo el diseño de los instrumentos, las cartas de consentimiento y la calendarización para la aplicación de estos y su posterior análisis.

En cuanto al acceso al contexto y selección de la muestra, le inserción no representó mayor dificultad, pues el estudio se realizó en el lugar donde ha laborado la tesis los últimos seis años. Se envió la carta de consentimiento a los siete papás de los niños del grado quinto y de los 12 del grado cuarto solo a 10. De los dos niños a los que no se les envió, uno de ellos (estudiante extra edad) expresó no querer participar y la niña informó que no podía participar ya que en esa misma semana de aplicación de instrumentos se iba de viaje. Las respuestas por parte de los papás fueron afirmativas, teniendo así la posibilidad de seleccionar más libremente de la población aquellos que cumplieran el prerrequisito de poseer información suficiente sobre el programa de televisión seleccionado.

La población objeto fueron los estudiantes de los grados cuarto y quinto de básica primaria, realizando un muestreo no probabilístico de casos tipo usando para ello una pequeña encuesta en la que se indagó sobre sus programas favoritos y más específicamente si dentro de ellos se encontraba el programa seleccionado, y en caso de ser afirmativo se realizaban preguntas más puntuales como: ¿Cuáles son los protagonistas de la historia?, ¿En qué sitio se desarrolla?, ¿A qué se dedica el

protagonista?, Escriba los nombres de los personajes que rodean al protagonista, ¿Cuál es la frase dicha por el protagonista para referirse a El mismo?.

Una vez revisadas las respuestas, se procedió a seleccionar a aquellos que hubiesen contestado mínimo cuatro de las preguntas puntuales sobre el programa, conformándose así la muestra del estudio, con un total de 11 estudiantes.

Los instrumentos seleccionados y acordes con el enfoque cualitativo fueron los grupos focales, la técnica del dibujo y la observación. La aplicación de los instrumentos inició con las observaciones. Se realizó una observación por día comenzando con la de aula, luego la de descanso de medio día, en tercer lugar el momento del almuerzo y finalizó con la observación en la clase de educación física.

La observación se fraccionó en intervalos de tiempo de cinco minutos, al cabo de los cuales se consignó en la parte izquierda de la hoja la descripción de lo observado en ese lapso de tiempo. Finalizada la observación, ese mismo día se llenó la columna derecha con la interpretación y reflexión de las descripciones escritas y observaciones generales.

En esa misma semana (del 23 al 25 de noviembre), se inició la recolección de datos por medio de los grupos focales. Este número de muestra condujo a la creación de dos grupos, uno de 5 integrantes y el otro de 6, asignados al azar, a los que se les categorizó con los números 1 y 2.

La recolección de información con los grupos se inició una vez finalizada la jornada ordinaria de clase, iniciando el primer día con el grupo 1 y al siguiente con el

grupo dos. A cada grupo de estudiantes se les informó el día y la hora en que sería realizada la sesión. Tanto con el grupo 1 como con el 2 se siguieron los mismos protocolos como la adecuación previa del salón, el inicio a la hora indicada y la explicación del objetivo de la sesión. Entre los aspectos tenidos en cuenta dados a conocer al grupo sobre la dinámica a manejar fueron:

-El tema que vamos a tratar durante estos 40 minutos es en cuanto al programa “X”, del cual me interesa mucho conocer sus opiniones y puntos de vista, ya que ustedes han sido seleccionados teniendo en cuenta que son televidentes frecuentes de este programa.

-El diálogo y comentarios surgidos en la sesión serán manejados de forma confidencial, es decir solo serán manejados por la docente para el proceso de investigación que se encuentra adelantando.

-La sesión será grabada con el objetivo de poder acceder posteriormente a la información solamente, y será colocada en el centro de la mesa redonda para que pueda captar las voces de todos.

-Aquí no hay respuestas buenas o malas, por lo que puede sentirse en total libertad de expresar sus opiniones y lo que piensan sobre las preguntas que se vayan realizando sobre el tema.

-Es importante que todos los aquí presentes participemos, pues todas las opiniones dadas por cada uno de ustedes es igualmente valiosa.

-Nuevamente quiero agradecerles el que estén hoy aquí esperando que pasen un rato muy agradable. Si el día de hoy no concluimos esta conversación, entonces lo haremos pasado mañana a la misma hora.

Una vez finalizada la socialización del objetivo de la reunión, como también de las condiciones bajo las cuales se desarrollará se dio comienzo a la sesión, respetando el tiempo programado para la misma que fue alrededor de 40 minutos. Finalizada esta se les ofreció un refrigerio. El número de sesiones por grupo dependió de que tan rápido se llegara a la “saturación”, es decir al momento en que la conversación u opiniones comenzaron a referirse sobre tópicos ya tratados dentro de la misma.

Finalizada la última sesión con el grupo, se continuó con la técnica del dibujo. Aquí se le explicó a cada uno de los participantes que de forma individual dibujaran de acuerdo al título de la hoja lo que más les había gustado del programa o por el contrario aquello que no había sido de su agrado. Se les invitó a que si consideraban necesario colocarle globos de texto a sus dibujos para que “hablaran” sobre algo en concreto, lo hicieran. Nuevamente se les recordó que se sintieran con plena libertad y confianza para la realización de este trabajo.

A cada uno de los niños (as) se les entregaron las dos hojas y se ubicaron en el aula múltiple con el fin que tuviesen más espacio para ubicarse evitando así replicar los dibujos de sus compañeros guiándose por la estética más que por las propias emociones generadas en cada uno. Se les proporcionaron todos los útiles necesarios (colores,

lápices, borradores, sacapuntas, reglas); la duración de la actividad tuvo un tiempo máximo de 1 hora.

3.7 Análisis de datos

Siendo utilizados instrumentos a la luz del enfoque cualitativo su proceso de análisis se dio por medio de la triangulación de datos. Este proceso está acompañado permanentemente de la reflexión, la interpretación y reinterpretación de la información obtenida por los tres instrumentos utilizados. El análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta la categorización que el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2004) de Colombia ha realizado para la construcción y evaluación de competencias ciudadanas.

Cabe recordar que el interés de esta investigación se centra en uno de los tres grupos de competencias denominado “Convivencia y Paz”. Este grupo de competencias está conformada por tipos de competencias más específicas, denominadas de conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. Cada uno de estos tipos de competencias están operacionalizadas en estándares, los cuales permiten visualizar de forma más concreta lo que debe ser observado, esperado y trabajado, para lograr un desarrollo equilibrado de habilidades, conocimientos y actitudes para el desarrollo de este grupo de competencias.

De acuerdo a lo anterior, las categorías bajo las cuales fue realizado el análisis de los datos fueron competencias cognitivas, emocionales, comunicativas, integradoras y de conocimientos. Para tener una visión más cercana de lo que cada una de estas competencias significa se colocarán los estándares diseñados para los grados cuarto y

quinto, pues a ellos pertenece la muestra de estudio y sobre los cuales se hizo el análisis de resultados.

En las competencias cognitivas los estándares que la soportan son:

- Identifica los puntos de vista de personas con las que tiene conflictos poniéndose en su lugar
- Identifica acciones en las que se actúa en contra de los derechos de los demás.
- Identifica diversas posibilidades para manejar los conflictos y consecuencias en cada caso.
- Identifica instituciones y autoridades a las que se pueda acudir para pedir protección.

En las competencias emocionales el estándar es:

- Identifica mecanismos para manejar la rabia.

En las competencias comunicativas el estándar es:

- Escucha los puntos de vista de otros en situaciones de conflicto.

En las competencias integradoras los estándares son:

- Pide disculpas cuando ha hecho daño.
- Reconoce como se sienten las otras personas cuando son agredidas o se vulneran sus derechos.
- Reconoce la importancia de las normas para la convivencia en diversas situaciones.

-Reconoce el derecho a la privacidad e intimidad.

-Reconoce la importancia de tener hábitos saludables.

-Reconoce la importancia de cuidar el medio ambiente.

En competencias de conocimientos los estándares son:

-Conoce procesos y técnicas de mediación de conflictos.

-Comprende que las personas tienen derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la recreación, la propiedad.

Para lo anterior se escucharon nuevamente las grabaciones obtenidas en los grupos focales, con la posterior transcripción de las mismas. De igual manera con la información producto de las observaciones y dibujos, se continuó el análisis tomando como referente cada una de las categorías descritas con los estándares. A este proceso se le denomina triangulación, bajo la cual se busca proporcionarle validez al estudio.

La presentación del análisis se hizo de forma narrativa, presentando en cada una de las categorías ejemplos de uno o varios de los instrumentos (fragmentos de los diálogos en los grupos focales, dibujos, cita textual de descripciones realizadas en la observación), junto a la interpretación de las mismas.

Producto de esta interpretación de la información se diseñará una propuesta metodológica haciendo uso de la televisión como medio didáctico para la construcción de competencias en convivencia y Paz, a partir del análisis crítico de lo que este medio

de comunicación ofrece, ya que como se ha leído en los antecedentes y marco teórico la televisión es un potente agente socializador y transmisor de valores.

4. Análisis y discusión de Resultados

A continuación se realiza el análisis de los resultados obtenidos producto de la aplicación de los tres métodos de investigación descritos en el capítulo de metodología que fueron los grupos focales, la observación participante y la técnica del dibujo, aplicados a una muestra de 10 niños y niñas con edades comprendidas de los 9 a 11 años. Los datos recabados apuntaron a responder la pregunta: ¿Qué efecto tiene la televisión como medio didáctico alternativo, en la construcción de competencias ciudadanas en convivencia y Paz en los estudiantes de los grados cuarto y quinto de una escuela rural, ubicada en el municipio de Pitalito al sur de Colombia?. Este análisis de datos se hizo a la luz de las categorías o tipos de competencias que conforman el grupo de competencias en convivencia y Paz determinadas para niños y niñas que estén cursando los grados cuarto o quinto de primaria según lo estipulado por el MEN (Ministerio de Educación Nacional - Colombia).

De acuerdo a Medrano (2005), las narraciones o contenidos televisivos transmiten de forma manifiesta o encubierta los valores socialmente preponderantes que no necesariamente concuerdan con los valores deseados o esperados en el ámbito educativo. Dado que las competencias ciudadanas están fundamentadas en habilidades, conocimientos y valores que soportan la coexistencia de los seres humanos tales como la tolerancia, solidaridad, Paz y Justicia entre otros, estos discursos desde la perspectiva de la teoría ecológica pueden favorecer o no el aprendizaje y construcción de competencias ciudadanas.

El programa seleccionado para analizar la influencia de la televisión en la construcción de competencias en convivencia y Paz, además de tener un alto rating, de ser emitido en una franja triple A, y de estar en la categoría de comedia, su producción es de carácter nacional, en donde la jerga, modismos, locaciones y recreación de situaciones son semejantes, pudiéndose identificar el televidente de una forma más cercana con lo que este emite.

4.1 La comedia y su atracción en los niños

De acuerdo a lo anterior, según la CNTV (Comisión nacional de televisión colombiana), entre las preferencias de programas vistos por los niños en un 50% están las novelas, seriadados y comedias. Sobre estas últimas hay una preferencia marcada, pues cuando se les preguntó a los niños sobre cuáles eran los motivos que los llevaban a ser televidentes frecuentes del programa sus respuestas estuvieron centradas en que era un programa divertido, donde sucedían cosas que los hacían reír, tal como lo muestran las siguientes opiniones:

CUENTENME QUE ES LO QUE MAS LES HA GUSTADO DEL PROGRAMA.... EL QUE QUIERA COMENZAR PUEDE HACERLO...

DEIVER: Que es muy gracioso... Porque lo hace reír.

ERIKA: Cuando se le cayó un diente, (continúa Deiver).

DEIVER: ...entonces se le cayó el diente y se puso uno postizo y se le cayó, y los otros le miraban (Erika y Cristina asienten con la cabeza), el espacio del diente.

¿HAY OTRAS SITUACIONES DIVERTIDAS?

DEIVER: Cuando le salió una cana blanca (Erika, Cristina y Sandra se sonríen y dicen: Ahhsí). (Grupo dos).

De igual manera de acuerdo a las características del programa, su función principal es entretener (García, 2004; Martínez, 2006), mostrando situaciones jocosas, cuya exacerbación de las mismas las aleja de lo real y posible, llevándolas en muchos casos a una caricaturización de las mismas, lo que consecuentemente las hace aún más entretenidas. Lo anterior se corrobora también en la atención que despierta en los chicos la forma como el protagonista y sus amigos se visten y peinan principalmente, las cuales no se asemejan a lo que el contexto en el que ellos se desenvuelven les muestra; de hecho los peinados y vestuario tal como lo dejan entrever sus dibujos, son vistosos, coloridos, pareciéndose muy poco a los trajes y peinados habituales de la región donde se desenvuelve la historia, es decir no pueden considerarse una representación o modelo de la idiosincrasia colombiana, que es el contexto donde se desarrolla la trama. Sin embargo a los niños les atraen mucho precisamente estas características dando información detallada de ellas, corroboradas en fragmentos como los siguientes:

BUENO, Y COMO SE VISTE FRITO...

Diego: Tiene un collar de chuzos, manillas de chuzos, tiene una cresta (interrumpe Valentina): y una voz toda....

.....HAY OTRO AMIGO QUE SE LLAMA

En coro: Maicol Yiovani

Entre Diego y Yorman: Él es muy cristiano, se la pasa rezando y dice “sagrado rostro”....se pone camisas negras pero con una virgen.

Katherine: Y un piercing.

Valentina: Y un pantalón de militar y unas botas (Leonardo confirma lo dicho).

Diego de forma apresurada: Y en un brazo se pone una media, de las que se ponen las mujeres (se refiere a medias veladas)

Y PORQUE

Leonardo: Muchos por ser “gomelos”

(Grupo uno)

.....BUENO Y QUE OPINAN DE LA FORMA COMO EL SE PEINA, SE VISTE (El protagonista).

Deiver: Chistosa, se pone la correa por aquí...

Cristina: En el ombligo...

Sandra: Y tiene un pantalón de un color y acá de otro así....

(Grupo dos)

De igual manera, en sus dibujos también se plasman esos detalles (apéndice 6), los cuales terminan imprimiéndole una identidad particular a cada uno de los personajes, que les permitirá ser recordados con mayor facilidad. Aquí juegan un papel importante las imágenes, las cuales como se ha dicho tienen una comprobada capacidad de sugestión, especialmente si los televidentes la toman de forma literal (Maeso, 2007). La teoría ecológica también da cuenta que el grado de influencia está relacionado con la edad del individuo, siendo en consecuencia los niños quienes con más facilidad pueden verse fascinados por lo que este medio les ofrece.

Otro aspecto que llama mucho la atención de los niños de la televisión, además de las imágenes es la música, acompañada con letras que no tienen mayor profundidad, y ante la que ellos parecieran no prestarle mucha atención al contenido en sí mismo, aun cuando la recordación de esta es casi total, tal como se muestra en un fragmento de la canción que identifica el programa en cuestión:

¿ME PUEDES CANTAR UN PEDACITO? ¿SI? (Risas, se miran entre sí)

Cristina: Estrego, estrego. Se unen al coro Deiver, Erika y Lorena

Cris, Deiver, Erika y Lorena: ..Peino al niño, peino al niño, bato chocolate, bato chocolate, beso al mozo y beso al marido (risas), subo el volumen me siento libre, y vamos a transmilenio y corro y corro y empujo, doy codo, doy codo, me roban, me asusto, reacciono, llego al paradero, me monto en la buseta...

Este es un claro ejemplo del poder masificador que tienen los contenidos emitidos por la televisión, los cuales trascienden fronteras geográficas y culturales, muchos de los cuales terminan insertándose en las prácticas de los grupos sociales. Esas prácticas se observan de igual manera en el uso del lenguaje. La jerga característica del programa usada para identificar tanto a sus personajes como los discursos que usan para interactuar entre ellos, deja en los niños al igual que el vestuario, música y situaciones jocosas, información detallada de la cual pueden dar razón y con la cual se evidencia la compenetración que han desarrollado hacia el programa. Los dos grupos suministran información pormenorizada al respecto.

BUENO EL PROTAGONISTA TIENE UNOS AMIGOS, COMO SE LLAMAN:

Leonardo: Frito, bulto e! sal y Maicol Yiovani.

¿Y ESOS SON LOS NOMBRES DE ELLOS?

Todos: Son apodos

Diego: Solo los de Frito y bulto e sal, el otro si se llama Maicol Yiovani. (Grupo uno)

ESOS APODOS QUIEN LOS PUSO:

(En ambos grupos): El.....pues Germán

Y PORQUE SE LOS PUSO

Leonardo: Porque le pareció muy chistoso. ¿Por ejemplo Frito? Él le puso así porque le gusta comer artos huevos fritos....

En concordancia con lo anterior, también hay algunos ejemplos extraídos de las observaciones y dibujos (apéndice siete y ocho), donde se constata como esa jerga se está insertando en su lenguaje cotidiano al ser considerada dentro de lo “que me gusta del programa”.

“...Yorman entrega la fotocopia y dice “el **macho alfa** ha terminado”. Los compañeros se ríen y Deiver le dice “ay **macho alfa** ayúdeme”.

“Acaba de llegar Yorman (El almuerza en su casa) silbando fuertemente, me saluda y se dirige directo a donde están sus compañeros jugando pico yá, Deiver se le acerca y le dice “**OE**” y Yorman le contesta “**OE**”, integrándose rápidamente al juego”.

“...Un estudiante no muestra interés en el trabajo, se para y se va para donde otro compañero a mirar lo que hace, Yorman desde su mesa le dice “**OE**” y ambos se ríen de forma ruidosa”.

En las anteriores verbalizaciones reforzadas a su vez por los dibujos, se pudieron evidenciar dos expresiones muy populares, indagando en los grupos focales sobre su significado encontrando lo siguiente:

BUENO Y PORQUE LE DICEN A EL (El protagonista) MACHO ALFA:

Leonardo: Porque Él se cree el más chusco

¿Y EL SI ES EL MÁS CHUSCO?

Leonardo: Si, porque por donde Él va pasando va dejando las mujeres enamoradas. (Grupo uno)

¿BUENO, Y COMO ES QUE EL SE HACE LLAMAR?

Deiver: El macho alfa

Y ESO DE MACHO ALFA A QUE SE REFIERE

Deiver: Como a hombre....

(Grupo dos).

Con respecto a la expresión “OE” esto fue lo que dijeron:

....Diego: Lo único que miramos es que la camisa que Él se pone este dice “OE”

Y QUE ES ESO DE “OE:

Valentina: “OE”, hola

Yorman, Diego, Leonardo: “OE, OE”

Diego: ¿Digamos que, jugamos Fútbol? y Yorman me dice “OE”, también lo usan como un si...

Valentina: O como “bueno”,

Leonardo: Cuando al tigre, la mamá le dice vaya y me arregla eso: “OE”, o “bueno”.

(Grupo uno).

Esas expresiones que se han incorporado y son prácticamente aceptadas por sus pares, denota los alcances que puede llegar a tener la televisión, donde no solo se queda en la función de transmitir, informar o entretener sino que va mucho más allá cumpliendo el papel de educar o maleducar (Nigro, 2008). En los ejemplos anteriores esas frases o palabras según el contexto en el que han sido utilizadas están cumpliendo una función educativa, en donde su uso se hace en momentos de camaradería o hacia compañeros con los que se tienen lazos de amistad más estrechos.

Además de las características arriba mencionadas, también la interacción con el programa les permite emitir opiniones sobre que perciben de cada uno de los personajes,

COMO SE LLAMA EL PROTAGONISTA: Valentina, Leonardo, Katherine, Diego: Germán.

A QUE SE DEDICA:

Leonardo: En un gimnasio.

Diego: Él es como el maestro, él da aeróbicos y el gimnasio lo pagan los clientes.

BUENO Y PORQUE DICEN QUE EL ES UN VAGO.

Leonardo: Porque anda con esa cresta, como un vago que anda por la calle

Valentina: Y se viste todo como, como...

QUE, COMO SE VISTE ACASO EL:

Diego: El pantalón, una parte blanco y la otra negro (Valentina, Yorman y Katherine asienten con la cabeza).

Valentina: O cuadrado

Leonardo: De color cuadrado, de varios colores....

Diego: O de varios colores.

Katherine: O violeta.... (Hablan todos al tiempo sobre el tema).

4.2 Competencias Cognitivas

Son entendidas como la capacidad que tiene el individuo para realizar procesos mentales para el ejercicio de la ciudadanía (MEN, 2004). Aquí lo que se espera es que el estudiante pueda predecir o prever las diferentes consecuencias que puede tener una decisión, y consiga llevar a cabo ejercicios de reflexión y análisis crítico sobre una situación determinada, identificar acciones en las que actúa en contra de los derechos de los demás.

En las observaciones se pudo dar cuenta que esta capacidad se encuentra difusa, un ejemplo de ello se pudo obtener en la observación del descanso después del almuerzo:

“...Los chicos continúan jugando, respetan las reglas. Leonardo negó que a un compañero del equipo contrario hubiera empujado y hasta sus mismos amigos lo desmintieron. Está muy molesto, no lo admite y dice “Yo no juego más”, se va para el baño, los demás continúan jugando sin prestarle atención a lo que acaba de ocurrir.....”

Aquí se puede dar razón de dos cosas: la primera que Leonardo no acepta que ha cometido una falta aun cuando hay varios compañeros que aseguran lo contrario, mostrando una actitud defensiva y poco conciliatoria. La segunda, que los demás chicos continúan jugando restándole importancia a lo que acaba de suceder. Esta última actitud puede interpretarse de dos maneras: una que realmente no les importa lo que Leonardo piense pues está equivocado, mostrando así de todas maneras desinterés y una actitud similar a la mostrada por Leonardo; la otra que es que en vista que Leonardo se alejó, la interacción de sus amigos con Él se hará posteriormente termine el juego.

Otra situación similar acontece en una parte de la observación realizada en la clase de E.

Física:

“...hay dos grupos en donde se observó inconformidad, pero especialmente en uno compuesto por dos estudiantes que corresponden a la muestra y otros tres que no. Me acerco a preguntar lo que sucede, uno de los estudiantes expreso que hay un compañero que está bravo. Cristina (que hace parte de la muestra) apoyada por otro compañero dice: “Ay pues déjelo, si no quiere, déjelo ahí sentado”, de otro grupo Deiver dice “rápido profe” y frota sus manos rápidamente”.

Estos comportamientos de “desinterés” o “ignorar” lo que el otro siente o le sucede denota que el desarrollo de este tipo de competencias debe trabajarse de forma más puntual, ya que situaciones como estas de no ser redireccionadas a tiempo

generando esa conciencia crítica, reflexiva y empática puede convertirse en una costumbre. Así como lo dicen Ruiz y Cháu (2005), lo que se pretende es consolidar habilidades, para que al relacionarse con los demás resuelvan de forma constructiva sus diferencias.

Ahora bien, lo anterior contrasta con las apreciaciones emitidas por los niños al preguntar en las entrevistas sobre diversas situaciones mostradas en el programa relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, mostrando uno de los grupos una capacidad de reflexión interesante.

ELLOS COMO SE LLEVAN ENTRE ELLOS (refiriéndose al protagonista y sus amigos):

Leonardo y su grupo: Bien

Leonardo: Arreglan los problemas como amigos. (Grupo uno)

AHORA HABLEMOS DE LAS COSAS QUE CASI NO NOS AGRADAN DEL PERSONAJE LLAMADO EL MAN ES GERMAN:

Leonardo: Que El comete el error y culpa a los demás.

Diego: Ahh si, y dejó caer el televisor... y Él lo hizo caer y Él pensó que lo había dañado y le dejó el problema fue a Frito.

Valentina: O cuando Maicol Yiovani que casi sube los tacos y se armó el incendio y le echaron la culpa a Yiovani.

Y QUIEN FUE EL DE LA CULPA

Valentina: Pues Germán. Él fue el que subió los tacos. (Grupo Uno)

Sin embargo, en este apartado el otro grupo focal no evidencia esa similar capacidad de análisis:

Deiver: Cuando Él no tiene plata les dice (a los amigos), que les preste y no les paga

EL LES DEBE PLATA A LOS AMIGOS... Y QUE OPINAN:

Cristina: Queee... hmmm ¿está mal?

PUES NO SE, SOLO QUIERO SABER QUE OPINAN...

Silencio...

(Grupo dos)

Finalmente, después de un rato termina interviniendo solamente Deiver, los demás compañeros del grupo escuchan solamente.

Esta situación se corrobora en otro apartado de la conversación cuando se les indaga sobre el significado de la expresión “OE”, la cual aparece constantemente en el programa y que fue suficientemente explicada por el otro grupo focal.

Erika:... Y ahí aparece Maicol Yiovani diciéndole a bulto e sal “OE”, y cuando voltea a ver, Germán dice “OE”.

Y QUE ES “OE”

Erika: No se...

Sandra: Unas vocales.... Interrumpe Deiver

Deiver: Es un saludo... (Grupo dos)

El contraste existente entre la forma en que los dos grupos perciben lo que el programa les muestra, aun cuando ambos han tenido la posibilidad de interactuar de forma constante con las emisiones del mismo, muestra como la capacidad para llevar a cabo ejercicios de análisis y reflexión propias a esta competencia puede estar en diferentes estadios de desarrollo. Lo sucedido concuerda también con lo expresado por

la perspectiva ecológica, que afirma que la influencia del contexto (por ejemplo la televisión) sobre la formación de la persona, no es tanto una influencia objetiva en sí misma sino que esta depende en gran parte de la forma en que el sujeto percibe e interpreta los fenómenos (Medrano, Cortés y Palacios, 2007).

Lo anterior aplica como primera medida no solo al contexto llamado televisión, sino a todos los que rodean el sujeto (amigos, familia, escuela, barrio, vereda, internet, etc.), y segundo que se puede aprender a realizar análisis críticos y reflexivos sobre situaciones o experiencias que se den en alguno de esos ámbitos desde edades tempranas.

Aprender a realizar lecturas más críticas sobre lo que se observa, llevará en consecuencia a una construcción de nuevos significados, es decir a reinterpretar los comportamientos y actitudes que manifiestan los demás tanto en lo observado por televisión como en la interacción cotidiana que se tengan con los otros en los diferentes contextos. Es así como podría decirse entonces que la televisión en sí misma no es buena ni mala, la influencia de sus imágenes, sonidos y discurso dependerá de la manera en que éstas se interpreten (Martínez, 2006).

4.3 Competencias emocionales

Son las habilidades para identificación de emociones propias y ajenas (empatía), en donde el criterio básico es la capacidad de identificar mecanismos para manejar la ira. La empatía es quizás una de las habilidades que más solicita el reconocimiento de la

existencia del otro en cuanto a entender lo que se siente y piensa, de tal manera que les lleve a relacionarse de forma más proactiva (MEN, 2004).

Para Bermúdez (s.f), las emociones son otra vía para acceder a las experiencias humanas, de que hay situaciones en donde la racionalidad no permite entender por sí misma la complejidad de lo que se vive u observa, de ahí su significancia al momento de referirse a la gestación de los conflictos en general. Por tal motivo, la interacción que se sostiene constantemente con los demás en cualquiera de los entornos propios de cada cual, es donde se lleva a cabo la práctica de las habilidades para relacionarse de forma adecuada (Saber hacer), buscando resolver adecuadamente los desacuerdos que emergen naturalmente en esta clase de interacciones, en las que las emociones juegan un papel clave, más aún cuando la inmadurez en este aspecto característica de los niños, los lleva a actuar en muchas ocasiones de manera impulsiva (como se puede apreciar en los ejemplos expuestos en las competencias integradoras), pero también con la posibilidad de que a partir de esas situaciones se puedan construir nuevas maneras de ver y resolver las cosas.

Sin embargo como lo muestra la siguiente situación extraída de la observación de clase, no siempre es tan sencillo, razón de más para hacer uso de diversas metodologías que faciliten la apropiación de esta clase de competencias.

“...Diego se acerca a darme quejas diciendo que otro niño y Cristina le han escondido los lapiceros y empieza a decirles “devuélvanme los lapiceros o no respondo”, el compañero se ríe y le dice que Él no fue. Cristina se va para el puesto de Él ayudándole a buscar los lapiceros que aparecen en su chaqueta. El compañero se sonrío y Diego de mal genio le dice “No se meta conmigo mano,

yo no le estaba haciendo nada”. Yo intervengo para tranquilizarlo pero no lo consigo, lo dejo solo esperando que se calme. “

De todas maneras la capacidad de identificar las emociones expresadas por otros y las actitudes empáticas que se pueden generar a partir de allí están presentes en los niños. El programa a su vez posibilita que el televidente pueda observar una situación en la que se expresa la empatía, mostrando cómo se puede llegar a ejercer, siendo ésta escena fácilmente recordada por los chicos, lo cual efectivamente puede tomarse como una labor educativa del programa sin que se lo haya propuesto de forma intencionada. De tal manera que como lo dicen Cabero (2001), Pérez, González y Sánchez (2005), y Nigro (2008), los niños son más susceptibles a recordar en detalle y en consecuencia a imitar lo que observan.

.....Valentina: y El (Maicol Yiovani), se preocupa mucho por la familia, que tenga plata, les compra las pastas... todo eso

BUENO HABLEMOS ENTONCES DE LAS COSAS QUE LES AGRADAN DEL PERSONAJE LLAMADO GERMAN, QUIEN QUIERE EMPEZAR:

Diego: Frito esto... se pone bravo con Germán. Germán y Frito se ponen a recordar de los problemas que han tenido. Germán como es el que ha cometido el error, siempre va a pedirle perdón a Frito.

Leonardo: También cuando, cuando Frito quiere a alguien, Germán siempre le ha ayudado.

Yorman: Si Germán le ayuda a Frito.

(Grupo uno).

Otra situación significativa que los niños han identificado sobre estas actitudes empáticas fue la siguiente:

CUANDO UNO DE LOS PERSONAJES ESTA TRISTE, PREOCUPADO, COMO REACCIONAN LOS DEMÁS, LO IGNORAN, SE BURLAN....

Deiver: Esto.... Los consuelan.

Cristina: Los ayudan

(Grupo dos)

La disparidad que pareciera existir entre el comportamiento producto de la observación y la percepción positiva que le merece al grupo la actitud del protagonista de la serie (en donde Diego es partícipe de ambas), puede interpretarse como una escasa apropiación de lo que ese contexto llamado televisión le ofrece, pero que a su vez no es el único que influye en la emisión de sus comportamientos. Lo anterior debe verse como un área de oportunidad para que como lo dice Medrano (2005), se utilicen el agrado que les genera la televisión para trabajarla de forma explícita en el aula por medio de los proyectos transversales que se manejan, convirtiéndola así en un agente educativo novedoso, ya que a partir de las diversas situaciones que se recrean en la pantalla, hay material suficiente para generar procesos de reflexión y contrastación sobre comportamientos y actitudes y la significación que se les puede atribuir como deseables o no.

Ahora bien, continuando con las percepciones que los niños tienen del programa, con relación a las manifestaciones de agresividad y manejo de emociones se les preguntó:

¿EN EL PROGRAMA USTEDES HAN VISTO PELEAS?

Silencio.....

Valentina, Leonardo: No

¿NADA?

Diego: No, lo único que hemos visto es que Calixto se pone bravo con Germán. Calixto le dice palabras feas.

Y QUE CLASE DE PALABRAS FEAS SE DICEN

Participan todos: Tonto, bobo....

Leonardo: Pero la más grosera que tienen ahí es... esto... como es...

Diego: Utilizan también la palabra descarado

Leonardo: Ahh y también idiota es la palabra más fea que dicen

¿IDIOTA? Y QUE SIGNIFICA ESA PALABRA

Silencio.....Leonardo: hmmmmmm? (Grupo dos).

El contexto familiar, sociocultural y la escuela, inciden en el moldeamiento de actitudes y conductas. Por ello ejercitarse en aprender a analizar con más detenimiento en lo que en este caso muestra el programa, situándolo en la cotidianidad que nos es propia, puede llevar a dar ese gran salto de la percepción a la acción. Es importante aclarar también que la expresión de emociones no va en contravía con el ejercicio de una capacidad crítica y reflexiva, pues son una forma de juicio, lo cual tácitamente va cargado de racionalidad (Bermúdez, s.f).

4.4 Competencias Comunicativas

Es la capacidad para escuchar con atención lo que dicen otros aunque no se compartan los puntos de vista expresados o poder expresar asertivamente las propias opiniones (MEN, 2004).

El espacio escolar en donde la gran mayoría de actividades son de carácter colaborativo, conlleva necesariamente interacciones constantes en las que tanto el

lenguaje verbal como el gestual les permite a los niños interactuar e implícitamente practicar y desarrollar las mejores alternativas para sentirse cómodo en su grupo de pares.

La manifestación de estas competencias pudo visibilizarse en algunas ocasiones en la realización de los grupos focales, en los cuales generalmente además de esperar el turno para intervenir lo hacían de forma ordenada escuchando lo que los demás tenían para decir. Las competencias comunicativas están implícitamente inmersas en los ejemplos expuestos en las otras categorías manejadas aquí, dado que el uso del lenguaje es la herramienta que se ha usado para compartir sus saberes tanto con sus pares como con la investigadora.

Ser asertivo, es decir expresar de forma adecuada lo que siente y piensa una persona hacia los otros, requiere de reconocer a los demás como iguales, de los cuales puede aprender. Interactuar con los demás de forma adecuada implica ejercitar el respeto, entender que existe la diferencia y que por lo tanto las ideas propias pueden diferir de las ajenas (Vasco y Delgado, 2003). Ejercer esta práctica de saber escuchar es fundamental en la conformación de comunidades estructuradas, entendiéndose a una comunidad como un grupo de personas que conviven de forma armónica. El aula de clase, la escuela, junto con la familia, son las comunidades en las que más interactúan los niños y de donde provienen gran parte de los repertorios adquiridos. Un momento de la clase de Educación física ejemplifica lo dicho.

“El equipo de quinto metió un gol, celebran brevemente, todos están muy concentrados en el juego, han respetado las reglas...hay un desacuerdo pues unos

niños han dicho que el balón ha salido, otros que no, interviene un estudiante de quinto y les muestra como salió el balón, escuchan, rápidamente regresan a la cancha de juego”

Sin embargo, como se ha podido apreciar en otros apartados de este capítulo, el proceso de adquisición de estas competencias muestra que no siempre su manifestación se hace presente, a veces con menos frecuencia de la que se quisiera, por lo que asirse a la mayor cantidad de estrategias posibles para procurar su construcción debe tenerse en cuenta. La televisión es una de ellas, puesto que muestra de una u otra manera diferentes estilos de comunicación que asertivos o no pueden usarse como modelos para recrear situaciones en el aula.

4.5 Competencias en conocimientos

Es la información que el estudiante debe manejar para el ejercicio de la ciudadanía. Aquí cobra especial importancia el manejo de los conflictos, entendiéndose que la aparición de estos puede darse producto de las diferencias naturales que tienen unas personas con otras sin que ello implique necesariamente un deterioro de la relación.

Por lo tanto en la solución de conflictos, el ejercicio de la ciudadanía apunta a reconocer al otro en su individualidad, es decir entender que la diversidad y diferencia hacen parte de la condición humana, en donde el ejercicio del respeto es indispensable para poder lograr el bienestar tanto individual como colectivo (Grubits y Vera, 2005).

En ese orden de ideas, tener un conflicto es algo esperado, el cual puede ser solucionado mediante dos vías: La agresión o el diálogo.

Es sabido entonces que elegir la agresión como camino a la solución de las disputas o desaveniencias no es la más indicada, pues aleja la posibilidad de que éstas puedan ser resueltas satisfactoriamente. El diálogo tal como lo afirma Fernández (2007), es la mejor manera para que las personas involucradas se enriquezcan en saberes en el transcurso de la experiencia a través del logro de acuerdos y de la participación activa de los involucrados.

BUENO, ELLOS HAN TENIDO DE PRONTO ALGUNOS CONFLICTOS...

Leonardo: Sii, todos...

COMO, DE QUE MANERA ELLOS HAN RESUELTO ESOS CONFLICTOS QUE HAN TENIDO COMO AMIGOS...

Leonardo: Hablando

Katherine: Hablando

Valentina: Y se sientan a hablar... (Interrumpe Diego...)

Diego: Y también recuerdan...

Leonardo: Recuerdan las cosas buenas que han pasado con ellos, entonces ellos dicen...

Valentina: Está bien...

Leonardo: Y dicen... cuando un macho alfa promete... En coro: Cumple

¿Y SI ES VERDAD?

Valentina: Si lo cumplen.

ENTONCES PENSEMOS EN LOS MOMENTOS EN QUE USTEDES HAN DICHO QUE A VECES SE LLEVAN MAL...

Erika: Cuando Germán le quita la novia a Frito, Frito se pone bravo, se pone triste...

Deiver: Pero él no se la quería quitar, es que Ella lo buscaba... y esto se reconciliaron.

¿ELLOS RECURREN A ALGUN SITIO PARA QUE LES AYUDEN A SOLUCIONAR SUS CONFLICTOS?

Silencio...

Lorena, Deiver, Erika: NO

COMO RESUELVEN SUS CONFLICTOS

Lorena: Hablando

Deiver: Pidiéndose perdón

Aquí una de las técnicas de mediación de conflictos usada en el programa es el diálogo la cual es reconocida fácilmente por los niños, considerándola como válida, aun cuando el proceso de reflexión dado en este caso denota poca profundidad. Sin embargo otras escenas del programa terminan desdibujando y en ocasiones contraponiendo esos significados, llevando en consecuencia a aprobar comportamientos o actitudes distantes a las deseadas desde una perspectiva educativa.

Lorena: ... Y Maicol Yiovani va y le grita y le sampó una cachetada...

QUIEN LE PEGO LA CACHETADA A MAICOL YOVANI

Lorena y Sandra: Patty

Y PORQUE LA GRITO

Deiver: Porque Maicol Yiovani le dijo “Que se calle Patty”...y entonces tenga una cachetada.

¿CREEN USTEDES QUE ESA SEA LA FORMA EN LA QUE SE DEBAN RELACIONAR?

Deiver: No, pero es chistoso...

ES CHISTOSO

Deiver, Erika, Cristina: Si

4.6 Competencias Integradoras

Articulan las anteriores competencias, que es la manera en la que más frecuentemente se presentan las situaciones en la vida diaria, debido a que en la interrelación cotidiana con los demás se da la confluencia de diversas habilidades en mayor o menor escala dependiendo del desarrollo que estas tengan (MEN, 2004). Acciones tales como pedir disculpas, evitar la discriminación, sentir empatía hacia otras personas cuando son agredidas, reconocer el derecho a la privacidad e intimidad, el cuidado del medio ambiente y la importancia de que existan normas y reglas para procurar una convivencia armónica, son representativas de este tipo de competencias.

Sin embargo el ejercicio de estas competencias aunque pareciera sencillo no lo es, aun cuando ellos tengan conocimiento de lo que es adecuado o no, en ocasiones la emocionalidad se lleva el protagonismo como se evidencia en un apartado de la observación del descanso del medio día:

“...Justo en ese momento vienen las niñas del otro grupo a darme quejas. Hablan varias al tiempo, le pido a Erika que hable y dice: “No profe es que están que nos molestan y no nos dejan jugar” Erika continúa “Pues nosotros estamos ahí jugando y vienen Yorman y Deiver y se meten a saltar y salen corriendo” y pregunto “¿los invitaron a jugar?” y en coro responden “nooo profe”, “es por hacernos perder” “llámelos profe”...

.....los ubico y llamo, me contesta Yorman “ya voy”, Deiver hace un gesto de descontento.... Finalmente se acercan y les pregunto “¿Qué pasó chicos?, las niñas me están dando quejas de ustedes que las están molestando” Deiver contesta airado “Queee va profe, pasamos por ahí y no hicimos nada” y Yorman continúa “Es que esas dan quejas por todo”.

Aun cuando las quejas de las niñas son válidas, Ellas acuden inmediatamente a un tercero (en este caso la docente), para que medie la situación, mostrando así el precario desarrollo de las habilidades para resolver desavenencias o conflictos. Lo

anterior no implica por supuesto que se carezca de los repertorios para ello, de hecho los tienen al querer buscar alternativas diferentes a la agresión o retaliación para restablecer la armonía que hasta entonces se había dado en el juego en el grupo de niñas.

Siendo este aprendizaje producto tanto de la práctica como del análisis y reflexión que a partir de las experiencias propias y ajenas puede hacerse, el desarrollo de estas habilidades para la convivencia y Paz están en constante evolución. Tal como lo enfatiza el MEN (2004), al ser las competencias habilidades relacionadas a la cotidianidad de las personas y sus condiciones socioculturales, estas todo el tiempo se están nutriendo y complejizando de acuerdo al nivel de maduración de la persona y a la interrelación que se tenga con los diversos escenarios vitales en los cuales se desenvuelve ésta. De ahí la importancia que la escuela, la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general se comprometan en el gran reto que significa la formación “para la ciudadanía”.

De acuerdo a lo anterior Bermúdez (s.f), corrobora que esta formación no puede recaer exclusivamente en la familia, pues ser ciudadano va más allá de convivir con las personas con las que se comparten lazos de consanguinidad. Sentirse parte de una comunidad, que se sienta acogido por ella y a la cual pueda contribuir para transformarla.

Esa evolución en el desarrollo de competencias también queda evidenciada, cuando se indaga sobre si el programa manifiesta situaciones que ellos perciban con tintes de burla o discriminación.

¿EN EL PROGRAMA USTEDES HAN VISTO QUE HAYA ALGUNA PERSONA DE LA CUAL SE BURLAN?

Silencio..... Valentina: No

Leonardo: Al marido de la “Chiquita brava”... le dicen...

Diego: Bola ocho....

Leonardo: Le dicen “y este negro porque no la deja ya”

(Grupo uno)

MISMA PREGUNTA AL GRUPO DOS

Cristina: Patty? (preguntándole a Erika) silencio.....

PORQUE DICEN QUE SE BURLAN DE PATTY

Deiver: Por lo que es flaca y molesta mucho y canta muy feo.

Puede observarse como hay algunos niños de la muestra que si pueden identificar de forma más precisa situaciones puntuales, haciendo caer en cuenta a sus demás pares de la existencia de fenómenos o situaciones importantes. En este ejemplo se evidencia claramente como las interacciones que se dan al interior de un grupo propician la construcción de nuevos saberes, y en vista que la mayoría de estas interacciones se dan en el contexto escolar, entra a corroborarse este escenario como fundamental para ir nutriendo tanto los conocimientos como consecuentemente ir practicando comportamientos (verbales, gestuales, actitudinales), los cuales se pueden convertir en habilidades con el moldeamiento ejercido tanto de su grupo de pares como de sus docentes (Ruiz y Cháux, 2005).

Sin embargo aunque algunos identifiquen esos comportamientos, de todas maneras los discursos que manejan al interior del programa, otros lo toman de forma

literal, llevándolos a asumir como propios (Cabero, 2001; Pérez, González y Sánchez 2005), pues aunque identifican que existe burla hacia el personaje llamado “Patty”, sus dibujos contradictoriamente validan esa opinión, tal como se aprecia en el apéndice nueve.

Continuando con la manera como el grupo de pares incide en el moldeamiento de comportamientos proactivos de convivencia, este proceso de apropiación de habilidades puede evidenciarse en situaciones tan sencillas pero contundentes como la observada en la clase de educación física:

“...terminan de llegar los compañeros de los tres grados (segundo, cuarto y quinto) y les pido que hagan una sola fila por orden de estatura como ya se ha hecho otras veces. Aunque ya saben su sitio, algunos se hacen en otras partes. Leonardo, Diego y otro estudiante espontáneamente comienzan a revisar y organizar la fila, reubicando algunos compañeros, dejándose éstos guiar sin problema.”

También los niños identifican en otro apartado del programa, la expresión de comportamientos favorecedores a estas competencias, resaltándolas igualmente como “adecuadas” desde su percepción.

COMO ELLOS SE AYUDAN COMO AMIGOS QUE SON:

Diego: Pues esto... pues a veces se ayudan con plata o con trabajo

Katherine: y, y dice “llave” ¿necesita algo?... YA (Risas). (Grupo dos)

Aunque el concepto de amistad mostrado por el programa y percibido de forma literal por ellos sea insuficiente para considerarlo conceptualmente como “amistad”,

estas primeras impresiones podrían tomarse como punto de partida para iniciar un proceso de análisis más metódico sobre su real significado. Por lo tanto la posibilidad de usar un programa de televisión como una estrategia educativa en el propósito de ayudar a los educandos a la construcción de competencias ciudadanas es viable.

También en cuanto a la identificación de normas y reglas para la convivencia, se indagó si el programa de una u otra manera las mostraba.

¿HAN VISTO QUE ELLOS MANEJEN ALGUNAS NORMAS?

Hablan entre ellos un rato...

Yorman: Maicol Yiovani tiene una en la casa que es tener todo ordenado...

QUE OTRAS NORMAS O REGLAS HAN PODIDO VER EN EL PROGRAMA...

Diego: Que casi no hay peleas

QUE OTRA COSA HAN PODIDO OBSERVAR...

Silencio.... Valentina, Yorman: Nada más (Grupo 1)

Aunque lo ideal sería como lo dice Martínez (2006), que las historias contadas en la televisión fuesen coherentes al contexto en el que son emitidas mostrando de forma adecuada valores que favorezcan la convivencia. Sin embargo si esto no sucede, no quiere decir que deba descartarse esa opción como forma de adquirir nuevos aprendizajes, al contrario como lo dice Medrano (2005), la televisión debe convertirse en aliada de la escuela, para reinterpretar los contenidos que transmiten, siendo éstos la materia prima para poder reflexionar sobre lo deseado y lo no deseado y a partir de allí favorecer comportamientos, actitudes y valores que estimulen la construcción de competencias.

Ahora bien, el análisis de los resultados obtenidos ha mostrado la forma como los niños interpretan lo que observan del programa, en donde los dos grupos focales conformados dejan ver en variadas ocasiones distintas miradas al preguntar sobre la existencia de comportamientos, actitudes o verbalizaciones de los personajes que evidenciaran la manifestación de los grupos de competencias de interés. Lo anterior indica como lo que se observa y oye es afectado por otras variables o agentes mediadores aun cuando los individuos sean niños como es en el caso de este estudio, y que como se ha venido mencionando, permitiría entonces entrar a generar y estimular co-construcciones de saberes con mayor sentido reflexivo.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las similitudes y diferencias encontradas en estos dos grupos con el objetivo de visualizar de manera más concreta los hallazgos más destacados.

Tabla 1. Comparación de los dos grupos focales con relación a las competencias de convivencia y paz.

	Definición-Competencia	GRUPO 1	GRUPO 2
Cognitiva	Capacidad del individuo para realizar procesos mentales para el ejercicio de la ciudadanía. Capacidad para predecir o prever las diferentes consecuencias que puede tener una decisión, y consiga llevar a cabo ejercicios de reflexión y análisis crítico sobre una situación determinada.	-Discriminan los actos reprobables, atribuyéndoselos a quien los originó. -Amplían la información dada por sus compañeros.	-Excepto un integrante, los demás buscan validar sus respuestas con otros compañeros o buscando que el moderador les indique su aprobación.
Emocionales	Habilidades para identificación de emociones propias y ajenas (empatía), cuyo criterio básico es la capacidad de identificar mecanismos para manejar la ira.	Los dos grupos coinciden al expresar la presencia de comportamientos empáticos en el programa.	

Comunicativas	Capacidad para escuchar con atención lo que dicen otros aunque no se compartan los puntos de vista expresados o poder expresar asertivamente las propias opiniones	En ambos grupos se observaron actitudes de escucha y respeto de las opiniones ajenas, durante el desarrollo de los grupos focales.
Conocimientos	La información que se debe manejar para el ejercicio de la ciudadanía. Aquí cobra especial importancia el manejo de los conflictos	Los dos grupos discriminan el uso del diálogo como una estrategia en la resolución de conflictos. Sin embargo, en el grupo dos aprueban una agresión centrando su atención en la jocosidad con la que es mostrada, denotando así ambigüedad en su proceso de análisis y crítica.
Integradoras	Articulan las anteriores competencias.). Acciones tales como pedir disculpas, evitar la discriminación, sentir empatía hacia otras personas cuando son agredidas, reconocer el derecho a la privacidad e intimidad, el cuidado del medio ambiente y la importancia de que existan normas y reglas para procurar una convivencia armónica,	En los dos grupos se observa que solo algunos niños logran identificar en el programa conductas de discriminación y/o burla. En el grupo dos nuevamente el grueso del grupo no consigue detectar esa situación expuesta en el programa, excepto el mismo niño al que se hace referencia en las competencias cognitivas. Otros indicadores de estas competencias no las muestra el programa.

Para concluir, los hallazgos encontrados en los tres métodos seleccionados (grupos focales, observaciones y técnica del dibujo), dan cuenta de la presencia permanente de conductas y actitudes que reflejan la existencia de las competencias de convivencia y Paz, y como la interacción constante con los otros permite el ejercicio de las mismas siempre y cuando hayan procesos de modelamiento que le indiquen al niño que tipo de acciones se esperan de Él/Ella.

Se evidencia que esta clase de competencias se encuentran en diferentes niveles de desarrollo y en constante proceso de construcción. Que aunque hay capacidad de análisis y crítica, esta es incipiente aún, y que se hace necesario reforzar de forma más contundente las estrategias que la escuela utiliza para favorecer la maduración de las competencias. Lo anterior es la puerta de entrada para considerar a la televisión y el

comprobado gusto e interés que en los niños despierta, como una estrategia eficaz para a partir de las diversas representaciones de la realidad que muestra, poder estimular procesos de análisis y crítica que finalmente se reflejen en un ejercicio de la ciudadanía más cercano a las metas prescritas en los estándares propuestos para la sociedad colombiana.

5. Conclusiones

El presente estudio tuvo como finalidad analizar la influencia de un programa de televisión en el desarrollo de competencias de convivencia y paz con el fin de proponer una estrategia pedagógica haciendo uso de este recurso como un medio alternativo didáctico.

El análisis de carácter cualitativo, llevó a que se creara una categoría de más denominada “La comedia y su atracción en los niños”, de las contempladas con anterioridad en la metodología. Las demás categorías se tomaron de la forma como el MEN (2006) colombiano ha tipificado el grupo de competencias en convivencia y Paz para operacionalizar su manifestación de forma más clara. En total fueron seis categorías bajo las cuales se condujo el análisis de resultados. Las categorías fueron la comedia y su atracción en los niños, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas, en conocimientos e integradoras.

Tanto las observaciones participantes, como los dibujos y opiniones recepcionadas en los grupos focales reafirma lo dicho por autores como Cabero (2001), Torregrosa (2003), Maeso (2005), Montero (2005), Martínez (2006), Sahuquillo (2007), Medrano, Cortés y Palacios (2006), en que la televisión es un agente socializador dados los hábitos de consumo observados en la muestra, que les ha permitido a los niños de la muestra dar información precisa sobre lo que acontece en el programa en cuestión, como también adoptar para su cotidianidad jerga característica usada por los personajes del programa.

En cuanto a la primera categoría denominada la comedia y su atracción en los niños, se encontró que los niños le dan importancia tanto a lo que ven como a lo que escuchan, y que los programas tipo comedia son los de su mayor preferencia, pues los divierten y entretienen. Dan información detallada del vestuario, jerga y caracterización de cada uno de los personajes, lo que denota el impacto y significancia que le dan a esta serie de particularidades, siendo sus opiniones y percepciones producto más de la emotividad que les genera, sin detenerse mucho a reflexionar sobre qué tan posibles son que existan en la realidad, teniendo en cuenta en primer lugar, que de acuerdo a García (2004), la gran mayoría de programas emitidos por la televisión y de más alta audiencia son las novelas, películas de ficción, comedias y reality shows, cuyos diseños se adaptan según la población objeto buscando captar la atención de la mayor cantidad posible de televidentes, usando como estrategia la exacerbación o minimización de las situaciones cotidianas (Maeso, 2007).

Como segunda medida posturas teóricas con reconocida trayectoria en el estudio de la influencia de la televisión entre las que se destaca la teoría ecológica sostiene que la edad del individuo es una variable significativa a tener en cuenta en cuanto al nivel de capacidad de crítica que tenga para cuestionar lo que observa en T.V, debido a que grupos etáreos como niños o adolescentes todavía se encuentran desarrollando sus habilidades cognitivas que son las precursoras de funciones mentales superiores que les permiten realizar procesos de orden más complejo como el análisis, la reflexión, introspección, autocontrol entre otros.

Lo anterior da cuenta entonces que los niños son susceptibles de ser impresionados aún desde estos detalles cuando se encuentran frente a una pantalla de televisión, mostrando así una capacidad de crítica superficial, lo que los lleva en ocasiones a adoptar en su cotidianidad expresiones como los populares “OE” y “macho alfa”, que se pudo constatar en algunas de las observaciones realizadas. Tal como lo visibiliza la teoría ecológica con su variable denominada temporalidad, la edad cronológica de los individuos es correspondiente al grado de influencia que puede llegar a tener la televisión, lo que quiere decir que los niños y adolescentes debido a el proceso de desarrollo que tienen cognitiva y socialmente, se consideran grupos más vulnerables a ser influenciados por lo que observan y escuchan por este medio (Medrano, Cortés y Palacios, 2007). Siendo así y además teniendo como factor de riesgo que los niños que son el grupo de interés de esta investigación, ven programas en horarios diferentes a los de la franja infantil, se hace necesaria una orientación cercana para que aprendan a discriminar lo adecuado de lo inadecuado observado por este medio masivo de comunicación.

En cuanto a las categorías que conforman el grupo de competencias ciudadanas en convivencia y paz, las competencias cognitivas se encuentran en un proceso de construcción en donde la capacidad de crítica y de prever consecuencias de sus actos aún no están lo suficientemente afianzadas, pues aunque en la observación no pudieron constatar, en uno de los grupos focales si se evidenció capacidad de análisis en la mayoría de sus integrantes al indagar acerca de situaciones relacionadas con el ejercicio de ciudadanía en el programa.

En las competencias emocionales, caracterizadas por la presencia de habilidades para manejar la ira, se observan también contrastes entre lo captado en las observaciones donde la apropiación de estas no es total en comparación con la identificación certera de situaciones en el programa donde se muestran actitudes empáticas, pudiéndose deducir que hay varios factores que pueden explicar esta supuesta “incoherencia” como el proceso de maduración propio en el que se encuentran los niños, sus diferencias individuales (hay niños emocionalmente más sensibles que otros), los aprendizajes recibidos en otros contextos como la familia, su grupo de pares, la escuela y medios de comunicación diferentes a la televisión, los cuales se entretrejen proporcionando información y conocimientos a la compleja construcción de las competencias (MEN, 2004; Ruiz y Cháux, 2005).

En las competencias comunicativas cuya habilidad principal es la capacidad de escucha y asertividad, su práctica constante tanto en las actividades académicas como sociales muestran que están en proceso de construcción y su presencia es de forma intermitente, siendo consecuente este hallazgo con los de las categorías anteriores.

En las competencias de conocimientos se hace especial énfasis en mecanismos para resolver conflictos, encontrándose que los niños reconocen en el programa soluciones de conflictos por la vía del diálogo y la reconciliación, aunque contradictoriamente parecen no reconocer otras situaciones en las que la vía de solución es la agresión, pues esta queda camuflada en la jocosidad con la que ha sido mostrada.

La aparente no discriminación entre una situación y otra, invita a reflexionar entonces sobre cómo aprovechar esta discordancia y convertirla en una oportunidad para mejorar la capacidad de análisis y crítica sobre las diversas situaciones expuestas allí, entre ellas la presencia o no de comportamientos y/o actitudes favorecedoras para la construcción de competencias en convivencia y Paz.

En las competencias integradoras, llamadas así porque es la combinación de las características presentes en las anteriores categorías con comportamientos esperados como por ejemplo pedir disculpas, manifestar empatía, evitar la discriminación, la burla, el programa muestra situaciones que ejemplifican ambas caras de la moneda, y que los niños de acuerdo a su percepción logran en ocasiones identificarlas, pero de nuevo se evidencia la contradicción que ha venido siendo mencionada líneas atrás relacionada con la distorsión que genera el uso del humor y que lleva en los niños a que su interpretación sea literal y acrítica, sin percatarse de la incoherencia en la que incurren.

También pudo observarse la diferencia de capacidad de análisis entre los dos grupos focales, aun cuando su proceso de selección se dio teniendo en cuenta variables comunes como edad, grado de escolarización, conocimiento del programa seleccionado. Lo anterior indica que se dejaron de lado variables importantes tales como el contexto familiar, aprendizajes previos, acceso a otras fuentes de información, cuya omisión se consideran limitantes en este estudio.

Otras limitantes tienen que ver con el grado de generalización de los resultados ya que la muestra no puede considerarse representativa de la población escolar de la

región, pues los estudios de corte cualitativo generalmente se centran en conocer y/o entender una realidad o fenómeno en su contexto específico sin entrar a manipularlo, y siendo una situación y espacio delimitado, los hallazgos solo son plausibles de ser usados para ese momento físico y temporal.

De igual manera, de acuerdo como la teoría ecológica lo expone, el televidente no es considerado un sujeto pasivo, ya que su percepción de los fenómenos está mediada por otros entornos como el familiar, escolar, social, que inciden en la forma como el sujeto reconstruye lo que observa y escucha. Estos contextos no fueron tenidos en cuenta en el momento de llevar a cabo la aplicación de instrumentos y posterior análisis, lo cual hubiera permitido una mayor riqueza interpretativa de las opiniones manifestadas en los grupos focales, como también que algunas de las observaciones se hubieran realizado en esos entornos.

Puede concluirse entonces que como primer punto, de acuerdo a la pregunta de investigación planteada, la televisión si es un agente educativo en sí mismo, ya que de ella y en concreto del programa seleccionado los niños han aprendido, al dar información precisa sobre lo que allí se muestra, llegando a usar en su contexto jerga característica del programa. Sin embargo no puede considerarse explícitamente como didáctico, pues para que sea así debe tener una clara intención de enseñar algo en específico, que para el interés de esta investigación era el de favorecer la construcción de competencias ciudadanas en convivencia y Paz. Aunque en ocasiones si ofrece elementos de los cuales asirse para trabajarlas, éstos terminan siendo encubiertos en

situaciones de humor triviales. Por lo tanto en ese sentido se considera que el efecto de la televisión como medio alternativo didáctico es escaso.

Ahora bien, como segundo punto, en relación a los objetivos planteados los resultados obtenidos fueron analizados, de acuerdo a las categorías planteadas en la metodología junto a la creación de una categoría de más, la cual fue producto de información importante suministrada en los grupos focales sobre las opiniones relacionadas a factores del programa que los habían enganchado para ser televidentes constantes del mismo. Igualmente también se identificaron las opiniones y observaciones que dieran cuenta de alguna manera de la presencia o no de competencias ciudadanas en convivencia y paz.

Como tercer punto se observó que la gran mayoría de opiniones y percepciones emitidas por los niños son valoraciones más desde el aspecto emocional y empático que les genera el programa, que de una guía ofrecida por sus padres o la escuela, aun cuando se tiene pleno conocimiento de la fascinación y poder que este medio ejerce sobre la población infantil.

Como cuarto punto hay una clara diferencia en la capacidad de análisis de los dos grupos focales. Esto implica por un lado la existencia de repertorios cognitivos en cuanto a la capacidad de generar discusión y reflexión, y por otro lado de la necesidad de propiciar espacios en los que se puedan ejercitar y potencializar de forma periódica esta serie de habilidades buscando así que los menos aventajados puedan desarrollar esta capacidad de crítica.

Sin embargo hay que tener claro que el impacto o influencia que tenga un medio masivo de comunicación, como en este caso el de la televisión, depende según la teoría ecológica del grado de maduración del individuo medido básicamente por su edad cronológica y que por consiguiente, así haya naturalmente una capacidad aceptable de análisis en algunos niños, ésta no se encuentra lo suficientemente cimentada, siendo de todas maneras una población vulnerable a todo el influjo de un medio tan poderoso como lo es la televisión.

Por lo tanto, la gran diversidad de información emitida por este medio, en donde gran parte de sus contenidos, y más aun los que se consideran aptos para la franja infantil carecen en gran medida de una intención didáctica, merece gran atención por parte de los padres y la escuela, quienes tienen una gran cuota de responsabilidad al mostrar tolerancia y pasividad en la necesaria orientación sobre los significados que van construyendo los niños al interactuar con este medio.

Por consiguiente, el último objetivo apunta a la elección de una estrategia metodológica que aproveche todo ese cúmulo de información que provee la televisión, siendo conscientes que es inevitable la interacción de los niños con este medio, razón por la cual se hace necesario generar espacios en los que tanto la escuela como la familia realicen ese trabajo de acompañamiento y aprendizaje mutuo con los niños en el afianzamiento de una mejor capacidad de análisis y crítica hacia los contenidos emitidos por la televisión, pudiendo desde allí generar nuevas experiencias significativas de aprendizaje con especial énfasis en lo relacionado a nutrir desde otra mirada la construcción de las competencias ciudadanas.

Es así como Ferrés (1994) realiza una propuesta de lectura crítica de los contenidos televisivos en donde la escuela juega un papel muy importante, al enseñar a analizar los diversos contextos que interactúan con el estudiante, pues a partir de ellas hay aprendizajes.

La televisión es uno de esos contextos en donde lo que se busca es que el alumno aprenda a ser crítico, cuestionador ante lo que la televisión le muestra y que permita un aprendizaje coherente con lo que la escuela enseña. Para ello propone una estructura en tres ámbitos:

La primera es la lectura situacional de la serie que tiene que ver con el contexto en el que esta se desarrolla, que tan real o ficticia es, que tan cercana o lejana es del medio en el que nos desenvolvemos.

La segunda es la lectura fílmica que conlleva el análisis de los sonidos e imágenes. Se analiza la historia en sí, los personajes, la forma como muestra la historia, los efectos que produce en los televidentes.

La tercera es la lectura valorativa en donde se identifican más específicamente los comportamientos y actitudes deseados y no deseados. El análisis de los dilemas existentes, cuestionar si el desenlace es adecuado o no. Hipotetizar otros giros que hubiera podido tomar la historia o un personaje en especial. Generar discusión y/o debate en donde el papel del docente como mediador y propiciador de esta serie de reflexiones es fundamental. Las anteriores fases deben adaptarse a la edad del grupo, buscando diversas maneras de desarrollarlas (dibujos, cuestionarios, redacción de cortas historias, mesas redondas etc.).

Teniendo también claro que en los hábitos televisivos el papel de la familia y el contexto que le rodea juega un papel muy importante, se ha considerado involucrar a papás, mamás y/o cuidadores, para que el trabajo realizado en la escuela tenga eco en casa. De tal manera que se diseñaría una guía metodológica para los papás a ser trabajada en el proyecto de escuela de padres. La anterior estructura es susceptible de amoldarse con cualquier programa televisivo, de tal manera que es posible su replicación.

Ahora bien, de acuerdo a los hallazgos reportados surgen otras inquietudes para continuar indagando a mayor profundidad, algunas de ellas son:

-¿Qué relación existe entre el nivel de escolaridad de los padres y el nivel de capacidad crítica y reflexiva de los niños de una escuela rural en la percepción de información televisada?

-¿De qué manera influye un programa catalogado como televisión educativa en el fortalecimiento de competencias ciudadanas?

-¿Cuáles son los factores presentes en el contexto familiar que inciden en la manifestación de actitudes y comportamientos proactivos de los niños hacia la convivencia en el aula?

-¿Qué diferencias existen en las percepciones de padres de familia de la zona urbana y zona rural del municipio de Pitalito en relación a la influencia que tiene la televisión como un agente educativo viable?

- ¿Qué efecto tiene un programa de desarrollo de capacidades cognitivas de análisis y reflexión en la mejora de habilidades de convivencia en un grupo de escolares de básica primaria?

-¿Cómo mejorar las pautas de convivencia en la escuela haciendo uso de medios tecnológicos de uso cotidiano en este contexto como el computador y la internet?

5.1 Recomendaciones

Aun cuando el tema de la influencia de la televisión y su papel como agente educativo ha tenido una importante trayectoria de ser investigada durante varios años, en los que se han mostrado diversas posturas teóricas, las cuales han ido madurando o surgiendo otras más integradoras, es una línea de investigación que permite ser abordada desde diferentes miradas y que ha producido gran cantidad de conocimiento de acuerdo a la perspectiva teórica en la que se soporte. Algunas de las teorías con más trayectoria son la de Bandura con su teoría del aprendizaje social (Sahuquillo, 2007), teoría de la aculturación producto del trabajo de varios teóricos (Medrano, Cortés y Palacios, 2007), y la más reciente denominada teoría ecológica cuyo máximo exponente ha sido Bronfenbrenner (Sahuquillo, 2007).

En el presente estudio, la mirada se ha dirigido a considerar la televisión desde una postura más propositiva, al considerar que su influencia está predeterminada por agentes mediadores, abriendo de esta forma la oportunidad de convertir la televisión y las funciones que se le atribuyen en una aliada del proceso formativo en los niños especialmente, al aprovechar el gran interés que este medio suscita en los más pequeños.

Teniendo entonces claridad sobre los postulados de la teoría ecológica, cuyo sustento es de corte sociocultural, argumenta que los aprendizajes se dan tanto producto de la interacción que el individuo sostiene con los diversos contextos que le rodean, como de forma bidireccional. La anterior situación establece la posibilidad de entrar a cuestionar, reformular y analizar sobre los contenidos, imágenes y opiniones que llegan a través de este medio. Para posteriormente a partir de esas acciones reflexivas, reconstruir significados de manera más crítica, a diferencia de los significados que se hubieran emitido de haber actuado como sujetos meramente receptivos.

Por consiguiente para futuros estudios que se conduzcan por esta mirada propositiva se proponen las siguientes recomendaciones:

Como primera medida, hay que considerar los diferentes contextos o entornos como la familia, la escuela, el entorno social (costumbres, creencias) al momento de entrar a diseñar estrategias didácticas a ser usadas para potenciar la capacidad de análisis y crítica sobre los contenidos e imágenes televisivas.

Otra tiene que ver con que las estrategias a diseñar deben integrar la participación de los contextos o sistemas que interactúan con los individuos. Solo de esta manera se considera que haya un adecuado desarrollo y apropiación de esas habilidades cognitivas.

Llevar a cabo una indagación más profunda sobre hábitos televisivos en la familia en general, para a partir de allí poder establecer correlaciones más certeras entre estas y el grado de desarrollo en habilidades cognitivas.

Establecer en el estudio un grupo control para poder medir de forma más exacta el verdadero impacto de una estrategia didáctica diseñada para potenciar esas habilidades de crítica reflexiva.

El método de los grupos focales arroja información que enriquece mucho el análisis de resultados. Vale la pena intentar ponerlo en práctica con padres de familia y docentes, para hallar diferencias y/o similitudes con relación a la visualización que dan tanto a la televisión en general, como la función educativa que esta ejerce.

Referencias

- Aierbe, A., Medrano, C. (2008). Usos televisivos de los televidentes y su relación con los valores. *Comunicar*, 16(31), 109-114. Recuperado en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15803114.pdf>
- Arango, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Revista Unipluriversidad*, 8(3). Recuperado de:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/1814/1482>
- Balcázar, P. González, N. Gurrola, G. Moysén, A. (2005). Investigación Cualitativa. Toluca-México: UNAM. Recuperado de:
http://books.google.com.co/books?id=4w7dA4B405AC&pg=PA129&dq=t%C3%A9cnica+cualitativa+grupos+focales&hl=es&ei=9rznTu2jMsHAtweT-rzPCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=t%C3%A9cnica%20cualitativa-20grupos%20focales&f=false
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla. Madrid (España). Recuperado de:
http://books.google.com.co/books?id=VSb4_cVukkcC&pg=PA301&dq=que+son+dise%C3%B1os+etnogr%C3%A1ficos&hl=es&ei=iibATtWMLImTgwe2xvSVBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=7&sqi=2&ved=0CE4Q6AEwBg#v=onepage&q&f=false
- Blasco, J; Mira, J. (2007). *Metodologías de Investigación en las ciencias de la actividad Física*. Recuperado el 21 de Enero de
http://books.google.com/books?id=nKbnbQuM8WkC&pg=PA19&dq=investigaci%C3%B3n+cualitativa+en+educaci%C3%B3n+definici%C3%B3n&hl=es&ei=Ie05Tai5HMWt8AaR9dyOCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=6&ved=0CEcQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false
- Cabero, J. Romero, R. (2001). Violencia, juventud y medios de comunicación. *Revista científica de comunicación y educación*. 17. 126-132. Recuperado de:
<http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/viewFile/3616/2963>

Chaux, E. Lleras, J. Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Ediciones Uniandes. Recuperado de:
www.colombiaaprende.gov.co

Colombia aprende. (2004). Resultados nacionales en competencias ciudadanas. *Colombia aprende*. Recuperado de:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-58621.html>

Colombia aprende (2005). Los niños como audiencia. *Colombia aprende*. Recuperado de:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-74981.html>

Comisión nacional de Televisión.CNTV. (2008). La gran encuesta de la televisión en Colombia.

Recuperado de: http://www.cntv.org.co/cntv_bop/estudios/ipsos_rural.pdf

De la vega, A., Tafur, R. (2006). El uso de medios audiovisuales para construcción de ciudadanía en la escuela. *Educación Revista semestral*. 15(28), 61-82.
Recuperado en:
http://revistas.pucp.edu.pe/educacion/sites/revistas.pucp.edu.pe.educacion/files/Educacio_n28._pdf#page=85

Fernández, J. (2007). La educación en ciudadanía para la sociedad del conocimiento: Una aproximación sociocultural. En C. Carrión-Carranza (Ed.), *Educación para una Sociedad del Conocimiento* (2° ed., pp. 47-84). México: Trillas.
Disponible en:
<http://es.scribd.com/doc/48913357/Educacion-para-una-sociedad-del-conocimiento-Carmen-Carrion-Carranza>

Fernández, P. (2011). Los niños y el negocio de la televisión: Programación, consumo y lenguaje. Zamora –España: Manganeses de la Lampreana.

Recuperado de:

[http://books.google.com/books?id=ROHXcyIIP5gC&pg=PA44&dq=la+televisio
n+como+agente+socializador&hl=es&ei=s7aTTsL7Jsjt0gHAtcDBBw&sa=X&oi
=book_result&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage
&q&f=false](http://books.google.com/books?id=ROHXcyIIP5gC&pg=PA44&dq=la+televisio+n+como+agente+socializador&hl=es&ei=s7aTTsL7Jsjt0gHAtcDBBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CDcQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false)

Ferrés, J. (1994). *Televisión y Educación*. Barcelona. Editorial Paidós.

Disponible en: <http://saber.ucab.edu.ve/handle/123456789/31462>

García, A. (2008). ¿Queremos tanto a los niños? *Cuadernos de pedagogía*, 376.

Recuperado en: <http://en.scientificcommons.org/35515290>

García, L. (2004). Juventud y medios de comunicación. La televisión y los jóvenes: Aproximación estructural a la programación y los mensajes. *Revista Ámbitos*, (11-12), 115-129.

Recuperado en: <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos11-12/reina.pdf>

Gómez, D. (2011). Análisis de contenido de programas infantiles transmitidos en la televisión abierta mexicana: ¿Violencia, valores o variables de calidad? *Revista científica de comunicación*, 2 (2), 183-195. Recuperado en:

[http://www.revistacomhumanitas.org/index.php/comHumanitas/article/view/25/p
df](http://www.revistacomhumanitas.org/index.php/comHumanitas/article/view/25/pdf)

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Edit. Brujas. Córdoba- Argentina. Recuperado de:

[http://books.google.com.co/books?id=9UDXPe4U7aMC&pg=PA110&dq=caract
er%20
%ADstic+del+enf+o+que+cualitativo&hl=es&sa=X&ei=lmnqTrOwIsnJgQeB2K
WPCQ&ved=0CFgQ6AEwCDgU#v=onepage&q=caracter%20%ADstic%20d
el%20enf oque%20cualitativo&f=false](http://books.google.com.co/books?id=9UDXPe4U7aMC&pg=PA110&dq=caracter%20%ADstic+del+enf+o+que+cualitativo&hl=es&sa=X&ei=lmnqTrOwIsnJgQeB2KWPCQ&ved=0CFgQ6AEwCDgU#v=onepage&q=caracter%20%ADstic+del+enf+o+que+cualitativo&f=false)

Gross, B y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 103-125, Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie42a06.pdf>

- Grubits, S., Vera, J. (2005). Construcción de la identidad y la ciudadanía. *Revista Ra Ximhai*. 1(3), 471-488. Recuperado en <http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol01-03/RXM001000303.pdf>
- Guerra, Y. Ruiz, S. Rodríguez, A. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista educación y desarrollo social*. 1 (1). P. 140-157. Recuperado de: <http://www.umng.edu.co/docs/reeducacion/Vol1.No1/RevNo1vol1.Art10.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (Quinta edición). México. Mc Graw Hill.
- Igartúa, J. (2008). La infancia construida: Efectos pro sociales y antisociales de los contenidos televisivos. *Doxa.comunicación*. 179-206. Recuperado en: http://web.usal.es/~jgartua/pdfs/Igartua_Doxa_Comunicacion_2008.pdf
- Jiménez, A. (2000). La transmisión de los valores y la educación. *Comunicar*. 14. P. 89-96. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/018200030036.pdf>
- Lacruz, M. (2002). Nuevas tecnologías para futuros docentes. La Mancha (España): Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de: http://books.google.com/books?id=SU8RXuSf7YoC&pg=PA127&dq=historia+de+la+television&hl=es&ei=gaWTTvOEHOnY0QHTzsjoBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=0CE8Q6AEwBzg8#v=onepage&q=historia%20de%20la%20television&f=false.
- Linde, A. (2008). La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática. *Revista Comunicar*, 16(31), 51-56. Recuperado en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1412/b1534759x.pdf?sequence=1>
- López, C., Tur, V., García, J. (2007). Evaluación del protagonista-Antagonista en los contenidos audiovisuales dirigidos a la infancia en cadenas de televisión española. *Revista latina de comunicación social*, 65, 553-560. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/819/81915723040.pdf>

- Maeso, F. (2007). La TV y la educación en valores. *Revista científica de educocomunicación*. 16 (31), 417-421. Recuperado en http://cursos.itesm.mx/@/@/30BD51E9C4D7B2EC99B04EB0601E5646/courses/1/UV.ED5006L.1113.2/db/30391641_1/TV%20u%20educacion%20en%20valores.pdf/TV%20u%20educacion%20en%20valores.pdf
- Marta Lazo, C. (2005). Agentes mediadores y responsables del consumo infantil de televisión: familia, escuela y medios de comunicación. *Revista comunicación y Hombre*. 1, 19-34. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1294/129413737002.pdf>
- Martínez, I. (2002). TV: ¿Quién decide lo que ven tus hijos? Ciudad de México-México: Editorial Pax. Capítulo Receptores del nuevo siglo. Recuperado de: http://books.google.com/books?id=42P0rpVCwMAC&pg=PA15&dq=influencia+de+la+television+en+los+ni%C3%B1os&hl=es&ei=tK-TTrqXO-c0QHduYnBBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDAQ6AEwATgK#v=onepage&q&f=false
- Martínez, J. (2006). Como educa la ficción televisiva: Trampas en las series televisivas de mayor audiencia. *La ética y el derecho en la producción y el consumo del entretenimiento*. 423-439. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341208>
- Martínez, P. (2008). Cualitativa-mente. Los secretos de la investigación cualitativa. Madrid. (España). Edit. Esic. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=V2kE4m3psKIC&pg=PA141&dq=t%C3%A9cnica+cualitativa+del+dibujo&hl=es&ei=FFLEtoCVAo6RgQfE6-XcDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CDYQ6AEwAg#v=onepage&q&f=false
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*. 338. P.245-272. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370858>

- Medrano, C., Cortés., P., Palacios, S. (2007). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación*. 342, 307-328. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re342/re342_15.pdf
- Medrano, C., Cortés, A., Palacios, S. (2009). Los valores personales y los valores percibidos en televisión: un estudio con adolescentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 12(4). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3086712>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡si es posible! Lo que necesitamos SABER y SABER HACER. *Serie guías*. 6, 5-32. Recuperado en:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Educación para vivir en sociedad. *Al tablero*. (27). Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87284.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Resultados en cada una de las áreas. *Al tablero*. (38) Recuperado de:
<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-107411.html>
- Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Al tablero*. (27). Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87299.html>
- Montero, Y. (2005). Estudio empírico sobre el serial juvenil “Al salir de clase”, sobre la transmisión de valores en adolescentes. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. 2 (25). Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925916>
- Montoya, J. (2009). Guía metodológica para el fomento de las competencias ciudadanas en básica secundaria a partir del pensamiento crítico. *Revista Virtual universidad católica del norte*, 29, 8-32. Recuperado de:

<http://comunidadvirtual.ucn.edu.co/revistavirtual/index.php/RevistaUCN/article/view/68>

Nigro, P. (2008). Tres miradas sobre la educación: docentes, padres y niños. *Revista Educación y Educadores*, 11 (1), 55-65. Recuperado en:

<http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/718>

Parada, J. (2010). Democracia y participación en Colombia: Un espacio en construcción. *Espacio abierto*. 19 (4). 641-651. Recuperado de:

<http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ea/article/view/6037>

Parra, J. Restrepo, C. (2010). Fortalecimiento de la identidad cultural desde la dinamización de la cátedra municipal con material audiovisual, televisivo en el municipio de Santa Fe de Antioquia. *Unipluriversidad*. 10 (3). Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/9589>

Pérez, I. González, A. Sánchez, R. (2005). Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá- Colombia. *Revista de Salud Pública*. 7 (1). 70-88. Recuperado de:

<http://www.scielo.org/pdf/rsap/v7n1/v7n1a6.pdf>

Plan Nacional de Educación (2006). Plan decenal de Educación 2006-2016. Recuperado de:

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf

Ramírez, M. (2009). Importancia de la televisión como espacio para la construcción de la sociedad: El caso de la radio y la televisión de Andalucía- España. *Global media journal México*. Recuperado de:

<http://gmje.mty.itesm.mx/RamirezAlvarado.pdf>

- Ramos, C. Nieto, A y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados de un programa multi-componente. *Revista interamericana de Educación para la democracia*, 1(1), 38-61. Recuperado de: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/viewFile/112/209>
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas. *Papel Político*, 11(1), 137-175. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2362232>
- Rodríguez, A. (2006). *Recepción de la información política televisada en niños regiomontanos durante la campaña presidencial del 2006*. Tesis de maestría. Instituto tecnológico de Monterrey Recuperado en: <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=5743>
- Ruiz, A y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168260_archivo.pdf
- Sánchez, R. (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. *Observar, escuchar y comprender . Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. 1era Edición., PP. 97-131. Ciudad de México- México. Edit. Flacso.
- Schaffer, R. (2000). Desarrollo Social. Capítulo 1 El estudio del desarrollo social. Siglo XXI editores. Ciudad de México- México. Recuperado en: http://books.google.com.co/books?id=xduCpqqPKBgC&pg=PA47&dq=%22teor%C3%ADa+de+Bandura%22&hl=es&ei=GfedTpaqEOizsALYqsmLCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwADgK#v=onepage&q=%22teor%C3%ADa%20de%20Bandura%22&f=false
- Sahuquillo, P. (2007). Algunas aportaciones teóricas a la influencia de la televisión en el proceso de socialización de la infancia. *Revista interuniversitaria*. 19. 191-224. Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71845>
- Salomón, E. (2009). El papel de la autoridad reguladora en la alfabetización mediática. *Revista científica de educomunicación*. 16 (32). 147-156. Recuperado de:

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2818/b15488731.pdf?sequence=1>

Soriano, E. (2006). Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en Almería. *Revista de investigación educativa*, 1(24), 119-146. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/rie/article/view/97331/93441>

Tójar, J. (2006). Investigación Cualitativa: Comprender y actuar. Edit. La Muralla. Madrid- España. Recuperado de:

http://books.google.com.co/books?id=IXcdV7aLbWcC&pg=PA39&dq=metodos+cualitativos+en+educacion&hl=es&ei=Nsr0TqerHsX_ggf_LCGCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CGUQ6AEwCTgU#v=onepage&q=metodos%20cualitativos%20en%20educacion&f=false

Torregrosa, J. (2003). Hacia una lectura crítica de la información radiofónica y televisiva en la escuela. Memoria presentada para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedates?t=television+y+valores&db=1&td=TE&S&fi=&ff=&idi=0>

Vasco, C. y Delgado (2003). Interrogantes en torno a la formación de competencias ciudadanas y la construcción de lo público. *Simposio Internacional de Investigación- Manizales (Colombia)*. Recuperado de:

<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/html/programa/maestria/II07/documentos/art-ed-ciudadana.pdf>

Vergara del S, A., Chávez, P., Vergara, E. (2010). Tele videncia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de casos con niños y niñas de Santiago. *Polis, Revista de la universidad Bolivariana*, 9(26). Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30515373018.pdf>

Apéndice 1

Encuesta selección de la muestra

Queridos estudiantes:

A continuación vienen una serie de preguntas sobre los programas de televisión que son de su preferencia.

Nombre _____ Grado _____

1. Cada cuanto ves televisión:

Todos los días _____ Dos o tres veces en semana _____ Solo los fines de semana _____

2. Escribe en orden de importancia cuáles son sus tres programas preferidos.

Si uno de los tres programa fue el “Man es Germán”, continúa contestando la encuesta, de lo contrario avisa a la docente que has terminado.

3. Con relación al programa mencionado contesta:

¿Cuáles son los protagonistas de la historia? _____

¿En qué sitio se desarrolla? _____

¿A qué se dedica el protagonista? _____

Escriba los nombres de los personajes que rodean al protagonista

¿Cómo le dicen al protagonista del programa? _____

Apéndice 2

Guía de preguntas grupos focales

1. ¿De qué se trata el tema del programa?
2. ¿Cómo este programa es una comedia, que situaciones que han pasado les han parecido más divertidas? ¿Por qué?
3. Hablemos del protagonista...
4. Hablemos de su grupo de amigos....
5. Cómo han visto que se llevan entre ellos...
6. ¿De qué manera se tratan... se ayudan? ¿Cómo?
7. ¿En el programa han visto peleas? ¿Cómo las han resuelto? ¿Qué opinan de la forma como la han resuelto?
8. ¿Hay algún personaje al que otras personas lo molesten o se burlen de él? ¿Por qué lo hacen?
9. ¿En el programa los personajes acuden a algún sitio cuando tienen conflictos? ¿Cómo les ayudan?
10. ¿Cuándo alguno de los personajes está triste o preocupado, como se comportan los demás?
11. Así como nosotros tenemos normas o reglas en la casa y aquí en la escuela, que normas o reglas tiene el protagonista y sus amigos... ¿Que normas manejan en el barrio? ¿Cómo les parecen?
12. ¿Alguno de los personajes es de mal genio? ¿Qué hace?.. ¿Y los demás cómo reaccionan ante esa situación?

Apéndice 3

Formato Observación participante

Fecha:	
Escenario Observado:	
Hora:	
Duración:	
Descripción de la observación	Reflexiones

Apéndice 4

Técnica del dibujo

Lo que más me gusta del programa es....

Lo que más me gusta del programa es....

Lo que menos me gusta del programa es...

Lo que menos me gusta del programa es...

Apéndice 5

Carta de consentimiento

Lugar y Fecha: _____

Querido padre de familia:

Por medio de la presente quiero pedir a usted autorización para que su hijo(a) _____ participe en un estudio que me encuentro realizando sobre el programa de televisión “El man es Germán”, en el cual es de mi interés conocer las opiniones que su hijo tiene sobre dicho programa. Este estudio lo estoy llevando a cabo como parte de la formación que estoy recibiendo en la maestría de Tecnología educativa que actualmente estoy cursando con el Instituto Tecnológico de Monterrey.

El trabajo será llevado a cabo en las instalaciones de la escuela en horario extra clase de 3 de la tarde a 3:40 p.m. durante tres o cuatro tardes máximo, en donde yo permanentemente estaré con ellos y me aseguraré que una vez finalizado el trabajo regresen pronto a sus casas.

Si usted decide dar la autorización le estaré muy agradecida. Toda información obtenida será de carácter confidencial y será utilizada únicamente para fines del estudio. Si tiene alguna duda sobre el trabajo a realizar, puede comunicarse conmigo al número de celular 3204827308. De igual manera si una vez dada su autorización decide cancelar la participación de su hijo puede hacerlo sin ningún inconveniente.

Muchas gracias. Atentamente, Sandra Viviana Ardila Téllez. c.c 52173538

Acepto _____

No acepto _____

Firma padre de familia. _____

Apéndice 6

Características del vestuario usado por los personajes del programa.



Apéndice 7

Expresión “OE”, catalogada dentro de los gustos en la teleaudiencia infantil.



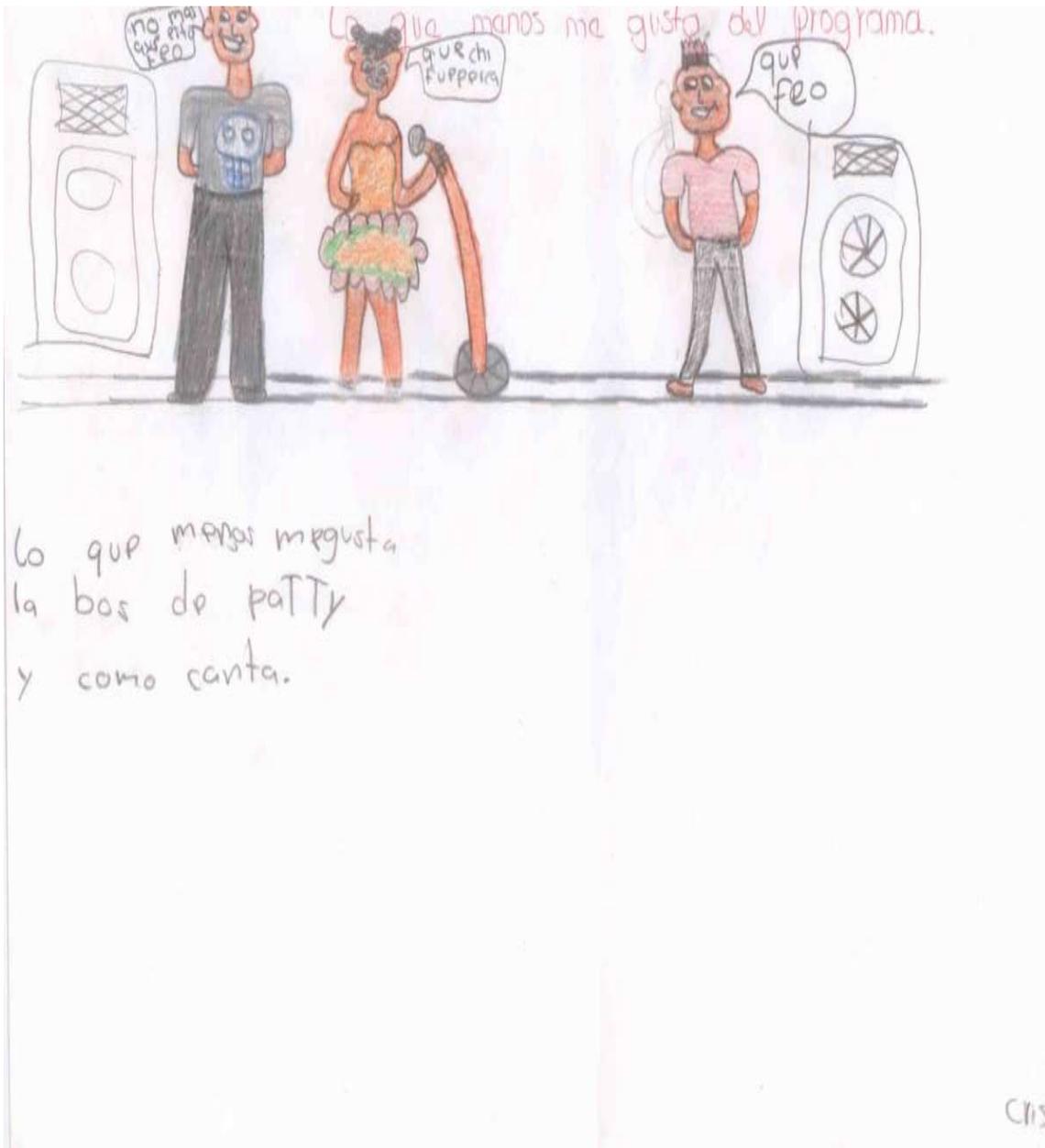
Apéndice 8

Expresión “OE”, catalogada dentro de los gustos en la teleaudiencia infantil



Apéndice Nueve

Opinión que valida la desaprobación hacia lo que hace el personaje "Patty"



Curriculum Vitae

Sandra Viviana Ardila Téllez

Correo: svat19@hotmail.com

Originaria de Bogotá, Colombia, Sandra Viviana Ardila Téllez realizó estudios profesionales en psicología en la universidad Católica de Bogotá. La investigación titulada Construcción de una propuesta didáctica para potenciar la construcción de competencias ciudadanas en convivencia y Paz, a partir del análisis de la influencia de un programa televisivo en los niños de una escuela Pública de Colombia, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de maestría en Tecnología educativa y medios innovadores.

Su experiencia de trabajo ha girado en el trabajo con comunidades vulnerables durante siete años. Los últimos seis años se ha dedicado a la labor docente como maestra de básica primaria.

Actualmente se desempeña como docente de primaria en una escuela ubicada en el sector rural del municipio de Pitalito (Huila- Colombia), donde se destaca por su capacidad de liderazgo con su comunidad.