

HACIA LA INCORPORACIÓN DE LA CULTURA INFANTIL EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO*

Juana Teresa Segure
María Inés Solar
Carmen Lucía Domínguez

Abstract

Descriptive study intended to know how children perceive and use medial messages in the construction of their world vision and how this one is transformed into a self culture. Study was conducted in two steps: one of quantitative type, tending to know the kind and frequency of access to social communication media and the other one of qualitative type, of phenomenological feature. No significative differences between men and women related to frequency and mass-media costumes in the schools studied were observed. Significative differences about availability and access to mass-media in private schools were observed, because these mass-media are current elements of their environment. No significative differences about perception and meaning given to these media were observed. It was concluded that it is necessary to integrate these media into the classroom and train the teachers to know the potentialities.

Resumen

Estudio descriptivo que busca conocer cómo el niño percibe y usa el mensaje medial en la construcción de su visión del mundo y cómo éste lo transforma en cultura propia. Se desarrolla en dos etapas: una de tipo cuantitativo tendiente a conocer el tipo y frecuencia de acceso a los medios de comunicación social, y otra de tipo cualitativo, de carácter fenomenográfico. No se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en relación a la frecuencia y costumbres massmediales en los distintos colegios de la muestra. Se presentaron diferencias significativas en cuanto a la disponibilidad y acceso a los massmedia en los colegios particulares, éstos constituyen elementos cotidianos del entorno. No se presentaron diferencias significativas en cuanto a la percepción y significado que le otorgan a estos medios. Se concluye que se hace necesario integrar estos medios al aula y capacitar a los profesores para que conozcan las potencialidades que ofrecen.

* Informe final Proyecto FONDECYT N° 1980519.

Introducción

El Informe Mundial sobre la Educación (1998), en su Capítulo IV, destaca que si los métodos empleados para buscar conocimientos dentro y fuera de la escuela son demasiado diferentes, la escuela acabará por sufrir una crisis de legitimidad.

En nuestro país las políticas de modernización de la enseñanza (OF/CM), establecidas por el Ministerio de Educación - Enero, 1996), respaldan lo señalado en el Informe Mundial e incentivan hacia el ensayo de fórmulas más innovadoras de diseño curricular en el aula. El nuevo marco curricular está orientado por el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos.

En su ingreso a la escuela el niño viene condicionado por una serie de factores que inciden en su desarrollo como persona, entre otros, la familia, las actividades extrahogareñas que desarrolla sobre todo con el grupo de pares y, desde luego, los medios de comunicación social (radio, televisión, cine, comics, revistas, diarios, juegos electrónicos, computadores personales, computadores multimedia y acceso a redes electrónicas de información).

Estos últimos revisten especial importancia para la escuela, porque nuestros alumnos están en contacto, en forma creciente, con representaciones de un mundo social y físico complejo, mediados por los sistemas de comunicación masiva, más que con los rasgos objetivos de su restringido entorno personal (Guajardo y otros, 1994).

Todo esto provoca que, al llegar los alumnos a la educación formal, se produzca un desencuentro entre las experiencias del niño (fuertemente influenciadas por los massmedia) y el conocimiento escolar. A este desencuentro no le sigue un proceso de integración entre ambos mundos: es más, estas dos culturas se encuentran en confrontación constante. Esta situación se presenta en gran medida, debido a que el contenido escolar está impregnado de un pensamiento científico que va más allá de la forma de pensar propia de la cultura cotidiana.

De esta manera, la institución escolar se aleja de la función que debe tener, cual es la de proveer al estudiante de los instrumentos con los cuales puede operar en el mundo y adueñarse creadoramente de la realidad.

En una sociedad rica en información, la escuela ya no tiene el monopolio de hechos, información y conocimientos, lo que significa que su cometido está llamado a cambiar.

La escuela reconoce el poder educativo y cultural de los medios de comunicación, pero muy poco se hace para incorporarlos efectivamente al aula.

El alumno es hoy parte de un contexto cultural en que predomina la imagen, y que tiene resultados en transformaciones de su percepción, de sus procesos mentales y actitudinales.

Por otra parte, se suma a lo anterior el que, si bien hay una gran cantidad de estudios sobre los niños, los jóvenes y la TV, éstos tratan de forma desigual las cuestiones concernientes tanto al ámbito académico como al de interés público. La mayoría de estas investigaciones se preocupan de los efectos que los massmedia producen en la

juventud (Comstock y Paik, 1991). Sólo unos pocos se preguntan “por qué” ven la televisión y “qué les gusta” de ella (Rubin, 1985). Aún son menos los que se preguntan acerca “de qué elementos rescatan” los niños del mensaje medial y el uso que dan a éstos.

En el estudio desarrollado se propuso un cambio de perspectiva de esta situación, se trata de ver el mensaje medial desde la perspectiva propia del niño y no de la del adulto; cómo el niño percibe y usa el mensaje en la construcción de su visión del mundo y no cómo éste lo afecta.

Por lo tanto, se despliegan nítidamente dos áreas de investigación en torno a esta materia:

- a) La primera, el saber cuándo y a qué tipo de mensaje massmedial están expuestos los niños y jóvenes.
- b) La segunda está referida al papel que juegan los massmedia en la configuración del mundo de los niños y jóvenes, a la forma en que internalizan sus estímulos, a la manera en que reelaboran los mensajes que emanan de ellos y los transforman en cultura propia.

Se analizaron formas o modalidades de reelaborar el mensaje educativo, partiendo de los conocimientos previos y experiencias adquiridas por los estudiantes en su entorno y las formas de articular o enlazar las ideas y conceptos aprendidos a través de los medios de comunicación, en su integración al nuevo conocimiento.

Para conocer la cultura massmedial del alumno, se realizó un estudio descriptivo en una muestra bi-fásica aleatoria de estudiantes de enseñanza básica de las Comunas de Concepción y Talcahuano en relación a la percepción de contenidos y usos que el alumno otorga al mensaje massmedial. El estudio propuesto fue de carácter fenomenográfico.

La propuesta se enmarcó dentro del espectro de estudios descriptivos, formulándose dos supuestos de investigación:

- 1° Qué diferencias significativas existen entre niños y niñas de distintos colegios en relación a frecuencia y costumbres massmediales.
- 2° Qué diferencias existen en relación a cómo perciben y usan el mensaje niños de distintos colegios de acuerdo a su pertenencia administrativa.

Fundamentos Teóricos

Las bases teóricas consideradas para el proyecto tienen sustento en la teoría social crítica y en la visión constructivista en términos de poner atención a la construcción

del mundo cotidiano, a los elementos y condiciones a través de las cuales el niño va construyendo su percepción acerca del mundo que lo rodea y su accionar en él.

A. La teoría social crítica, como enfoque explicativo y de interpretación frente a los massmedia.

En la actualidad los imperativos del desarrollo económico y de la superación de la pobreza, exigen asumir en la práctica y de manera eficaz la recontextualización de los aprendizajes escolares a todo nivel educativo, en la medida en que no se ve cómo escapar del subdesarrollo prescindiendo de la formación amplia y pertinente de los ciudadanos. Esta es una de las dimensiones que enfatizan los esfuerzos realizados en nuestro país desde el Ministerio de Educación y desde el mismo centro de gobierno. En efecto, es lo que explícitamente se expresa en el *Diario Oficial de la República de Chile*, en la publicación del 3 de febrero del año 1996. La Introducción a la presentación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena para la Enseñanza General Básica, señala en el punto 1.1., como tercer requerimiento, lo siguiente:

“La conveniencia de poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que enfrenta la sociedad chilena en la proximidad del tercer milenio” (MINEDUC, 1996, págs. 4, 5).

Más adelante, en un sentido similar, se establece en el punto 1.4.

“La actualización curricular, expresada en la presente propuesta de OF-CMO para el nivel básico, da prioridad al deber que tiene toda enseñanza a contribuir simultáneamente a dos propósitos: Primero, el desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas... Segundo, el desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica” (Ibíd., pág. 5).

Un área de recontextualización educativa emergente y que hasta no hace mucho era poco destacada en las propuestas curriculares en general, es la relación con los medios de comunicación de masas. Hoy en día, éstos constituyen una realidad cotidiana indiscutible y tal vez este hecho sea, por su obviedad, el que no haya dejado ver la necesidad de su abordaje por parte del currículo. Sancho (1994) señala al respecto:

(...) la esencia del problema que estamos identificando radica en que la educación, conocimiento y cultura que en estos momentos se ofrecen en la escuela están empezando a ser obsoletos. La educación escolar, ni en su contenido ni

en su tecnología organizativa y simbólica, responde a las exigencias y características de una sociedad dominada por la producción, difusión y consumo de la información, mediante lenguajes y tecnologías audiovisuales e informáticas. Es la política del avestruz: ante el problema ocultar la cabeza. Como indica Ferrés (1994) “se reconoce desde la escuela el poder e influencia cultural y educativa de la televisión, sin embargo se educa a los niños y jóvenes como si ésta no existiera (Sancho, 1994).

El mundo que actualmente vivimos en gran medida es tal en virtud de los modernos mecanismos de comunicación de masas organizados en estructuras sistemáticas de amplia cobertura. El influjo de sus emisiones aporta buena parte de los significados e interpretaciones que circulan en el medio cotidiano. Para el niño, el universo que habita está modelado por los mensajes emanados de los massmedia; a través de ellos, comprende y elabora al menos buena parte de su entorno. Para el joven, en los medios de masa se da el gran mercado de modelos de personalidad y de valoración social. Para los hombres y mujeres en general, los massmedia ofrecen un marco para la consideración de los sucesos cotidianos a los que se refiere la opinión pública. Para el empresario, resulta vital contar con la información sobre el medio en que se mueve, para intervenir en los sistemas de flujo informacional como forma de llevar adelante el logro de sus metas. En fin, vivimos en un mundo conectado y afiatado gracias a la red de las vías informacionales.

Esto es así al grado de que la falta de interacción con ellos, en los diversos estadios y situaciones de la vida, implica diferentes niveles de privación. Barajas (1995) lo expresa así:

(...) esta fuente de información y de entretenimiento en nuestras sociedades es quizás también la principal fuente de cultura a gran escala. Existen estudios que sugieren que la televisión es parte consustancial del mundo cultural de la infancia, hasta el punto de que un niño privado de ella vive en una cierta marginalidad (Barajas cit. por Sancho, 1995).

En esta área, las cuestiones de sentido y significado cobran una importancia no siempre advertida. Esta suele hacerse patente de manera crítica en el hecho de que, si bien resulta evidente el que los individuos del mundo moderno viven expuestos a las emanaciones de los medios de comunicación de masas, con su torbellino de destellos informacionales heterogéneos, ambi o plurivalentes, desconexos, fragmentarios, etc.; no lo parece tanto el que de por sí estén preparados para enfrentar esta situación de manera consistente y madura, es decir, con capacidad de articular coherentemente la avalancha de mensajes que inevitablemente penetran en su mundo personal y social. Por el contrario, lo que parece más evidente es que hay, en un acceso indiscriminado o, al menos, ingenuo a los medios de comunicación de masas, un velado riesgo para los sujetos cuyas edad y madurez no les permiten discernir en el acopio descomunal de información al que están expuestos (preescolares, escolares, adolescentes). De esto

deriva un reto fundamental para la educación escolar, que debe ayudar al alumnado a integrar las noticias fragmentadas y desconexas de los massmedia, en un discurso coherente, globalizador, que explique, desafíe y justifique los acontecimientos de la realidad, que le ayude a discernir aquellos hechos o acontecimientos triviales o secundarios de aquellos que realmente son relevantes.

Si se desea que la escuela siga cumpliendo un rol importante en los procesos de socialización modernos, la escolarización se está quedando atrás en su entrega de contenidos, aún cuando hoy se está en pleno período de reforma educacional. Usualmente los contenidos, al momento de su transmisión al aula, ya no son válidos o lo son sólo a nivel tan general, que no prestan gran utilidad para un efectivo desempeño productivo posterior. Por otro lado, la descontextualización de los conocimientos entregados afecta negativamente la pertinencia de los contenidos instruccionales.

Con todo, es manifiesto el hecho de que la Escuela no ha resuelto el cómo integrar las experiencias cotidianas, la cultura infantil, con el conocimiento escolar. Carretero (1995) sostiene que "... en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno, como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta".

En este punto, el autor citado hace referencia a dos formas de conceptualizar la cultura, entre las cuales se debate el quehacer y la reflexión curricular (Kemmis, 1993): la cultura como acervo de contenidos o como producto y la cultura entendida como proceso. Simultáneamente, se aprecia un reproche a las prácticas pedagógicas oficiales, que privilegian la primera de estas conceptualizaciones, y la constatación de la importancia de orientar el trabajo educativo de acuerdo con la segunda.

Se desprende de lo anterior que la formación de la autonomía, es labor primordial de la socialización sistemática y que la función crítica es sólo una dimensión de la autonomía de una persona capaz de responder de sus actos. En este sentido, la formación de las personas debe discurrir como un progresivo ir haciéndose cargo de los procesos por los cuales los individuos van apropiándose creativamente de su mundo, en un operar que les permite adaptarse y transformar su entorno. Se trata, más bien, de llevar al educando a la capacidad de valerse libre, consciente y eficazmente de los elementos que le entregan la red massmedial y el quehacer escolar. Esto exige reconocer el valor de la cultura y el sustrato técnico que implican los medios de comunicación social. Sólo esta valoración conduce a asumir la responsabilidad de formar para la interacción con ellos, como parte de la cotidianidad adulta.

En un entorno de predominio de massmedia, corresponde a la escuela precisar el modo en que éstos y escuela se apoyan mutuamente. En un análisis de pertinencia curricular desde un polo de la oposición, los medios de masas aportan a la educación parte importante de la materia prima o "contenidos" –estirando este rótulo–: por ejemplo, panoramas de la vida moderna, modelos de realidad a través de programas de ficción, seriales documentales, noticias u otros productos audiovisuales, arquetipos de relaciones sociales, modelos de personalidad, objetivos y formas de aspiración, etc. de

los que siempre precisan las destrezas y actitudes que la escolarización debe fomentar y cultivar, junto con los conocimientos que aportan los progresos académicos. Desde el polo contrario, la escuela prepara para la interacción y participación autónoma, responsable y creativa en los espacios de opinión pública constituidos por los massmedia. Una adecuada comprensión y asunción de estas interrelaciones tiene como consecuencia lógica el esfuerzo por incorporar los medios de comunicación masiva al proceso escolar en los términos generales aquí esbozados.

Sin embargo, esto último corresponde a un ámbito de diseño curricular necesitado de un diagnóstico cuyos principales ejes de indagación han sido señalados al hacer referencia a la cuestión de la proveniencia (escolarización o interacción massmedial) de los elementos que intervienen en la formación de los individuos. En la medida en que el marco objetual de una investigación tal está representado por procesos comunicacionales cuyas pautas de comportamiento o variación se verifican en los tres planos o componentes del fenómeno social (contenidos culturales, normas de interrelación y personalidad), aquí se asume que el modelo teórico más adecuado para el tratamiento de estas materias corresponde a una Teoría Social Crítica cribada por una Teoría de la Acción Comunicativa al estilo de los planteamientos de Jürgen Habermas.

De la revisión general de la Teoría Social Crítica de Habermas, se desprenderá el sistema de categorías con cuya ayuda se podrán especificar las variables involucradas en los fenómenos que se desea describir.

La formulación por medio de la cual Habermas (1992) define su concepto de sociedad, es decir, “plexos de *acción sistemáticamente estabilizados* de grupos *integrados socialmente*, implica el reconocimiento de dos procesos coordinados en el devenir social: el de la reproducción simbólica y el de la reproducción material”. El primero está referido a las interacciones que, formando una tupida red en la práctica comunicativa cotidiana, generan el saber cultural continuándolo y renovándolo; sirven a la integración y crean solidaridad, y, finalmente, configuran identidades personales. El segundo está referido a las funciones por las que la sociedad pervive complejizándose internamente para mantener sus límites frente a un entorno hostil sobre la base de recursos escasos. El primero de estos procesos se diferencia en su interior y condensa en cultura, sociedad y personalidades, respectivamente, y el segundo opera atravesando las interacciones comunicativas del primero en una dinámica de agregación de efectos que no es visible desde el punto de vista interno de los actores sociales o sujetos.

El proceso de reproducción simbólica continúa y renueva lo que, usando una terminología fenomenológica, corresponde al mundo de la vida de los individuos y de los colectivos. En cambio, el proceso de reproducción material estabiliza a la sociedad en cuanto sistema de la vida, de acuerdo a la conceptualización proveniente de la Teoría Sistémica.

No obstante, Habermas se vale de la variante cotidiana del mundo de la vida. Es decir, del concepto “profano” de la manera en que los hablantes ponen la base de sus encuentros cotidianos y de las narraciones por medio de las cuales describen los suce-

sos que les acaecen y los hechos socio-culturales. Este concepto cotidiano de mundo de la vida es dispuesto de tal modo que sirva a la explicación teórica sobre la reproducción o autoconservación de mundos de la vida. Para ello, echa mano de las funciones fundamentales que, según G.H. Mead, cumple el lenguaje como acción orientada al entendimiento o acción comunicativa.

Entonces, se ve cómo al concepto de mundo de la vida le es complementario el de acción comunicativa. En efecto, es la urdiembre de las acciones comunicativas de los integrantes de una comunidad la que constituye el proceso de reproducción simbólica. Esto se observa claramente en el hecho de que la acción comunicativa consiste básicamente en una dinámica cooperativa de interpretación por la que los participantes en ella hacen definiciones comunes de su situación a partir de referencias simultáneas a algo en el mundo objetivo (en el ámbito de la cultura), a algo en el mundo social (en el ámbito de la sociedad) o a algo en el mundo subjetivo (en el ámbito de la personalidad).

En el actual momento de reforma educativa, los cambios que se desea implementar no han estado exentos de cuestionamientos que apuntan justamente, y tal vez sin clara conciencia, al tema axial de la recontextualización del currículo escolar. Ante los problemas que siempre trae aparejados un proceso como éste, no ha faltado la oportunidad en que se ha creído mejor volver a poner el acento en una instrucción centrada en la “transmisión de contenidos”, como opción que eventualmente puede aparecer como más segura por el grado de sistematicidad en que se articulan tales conocimientos (Cf. Osorio, 1998).

Parece pertinente señalar el sentido en que el alumno o el individuo en etapa de formación puede enfrentarse a los massmedia como una instancia de acceso a un espacio de opinión pública. Ciertamente que, en la mayoría de los casos, este acceso no implica una participación efectiva a la manera de quien puede intercambiar ideas o argumentaciones con otro sujeto en un debate o diálogo. La única excepción a esta constante la representa el acceso a las redes informáticas; aunque en este punto, cabe sospechar que el uso preferente que los niños y jóvenes hacen de esta posibilidad es escaso y limitado, pues parece evidente el privilegio prodigado a la interacción con programas relacionados con juegos de video y, en el mejor de los casos, con la realización de tareas escolares (procesador de textos).

Con todo, los medios de comunicación masiva abren espacios de opinión pública en el sentido de que la simultaneidad abstracta de la red de contenidos comunicacionales que traen consigo queda puesta a disposición de los sujetos a la manera de un nutrido flujo de contenidos o mensajes que atañen al quehacer colectivo en cuanto tal y al cual todos tienen legítimo derecho a acceder. Sobre ellos, todos pueden ejercer una valoración, enjuiciamiento o interpretación, porque son patrimonio de todos y cada uno. Consecuentemente, los desempeños de injerencia en ese espacio público en los que hay que formar a los individuos se definen en términos de capacidad de interpretación autónoma y función crítica. Es decir, se refieren a la adquisición de competencias generalizadas de acción y lenguaje según su modelo reflexivo de personalidad, o sea, de un

individuo capaz de responder autónomamente de sus actos en un marco de acción comunicativa por el que define y comparte un mundo de la vida junto a otros. No se ve cómo, prescindiendo de esto, un proceso de recontextualización educativa pudiera asumir una actitud respetuosa del fenómeno social y personal.

B. Los Medios como Contexto y Elementos de Construcción de Conocimiento

Los medios de comunicación social son instancias mediadoras que ponen en contacto a los niños con los acontecimientos, valores y conductas que suceden en cualquier parte del mundo. ¿Se utiliza desde la escuela este acervo y cúmulo de informaciones? ¿Se prepara a los alumnos para hacer frente a los mismos, de modo tal que puedan comprenderlos? ¿Se incorporan a la enseñanza objetivos y contenidos que persigan “alfabetizar” a los alumnos en el dominio de los códigos de expresión audiovisuales? ¿Se educa a los niños como consumidores críticos de los medios de comunicación?

Lamentablemente, la respuesta a estas interrogantes, que se derivan de una primera aproximación a los hechos, parece ser negativa.

Al abordar el conocimiento de la historia cognitiva nos encontraremos con que el individuo es una construcción propia, resultante de la interacción de sus disposiciones y su medio ambiente por lo que se hará preciso indagar sobre la historia cotidiana de la que se nutre el aprendiz. Ausubel (1986) sostiene “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese consecuentemente”. Esta invitación a averiguar lo que el alumno “ya sabe” nos desafía a involucrarnos con su mundo cotidiano, más allá de los eternos juicios de si los acontecimientos que conforman esta cotidianidad son buenos o malos, lo que aquí importa es que éstos, de hecho, ocurren en la vida diaria del alumno, constituyendo su historia y por ende la base de sus saberes. Es la interacción activa del individuo con la cotidianidad en su conjunto la que le ha permitido conformar determinadas estructuras del pensamiento y no otras. Las estructuras del pensamiento son entonces apropiaciones que derivan de la propia actividad del sujeto, quien “al captar los datos objetivos de su realidad, como los lazos que unen un dato a otro, un hecho a otro, lo hace de manera esencialmente crítica, reflexiva y no refleja, como sería en la esfera de los contactos” (Freire, 1970). De hecho lo que permite o no apropiarse de una realidad personal es la actividad crítico-reflexiva que se produce en la interacción con los acontecimientos de la vida cotidiana.

En cuanto sujetos que interactuamos con la cotidianidad lo hacemos en diferentes grados de proximidad con respecto de los diferentes sucesos. Los acontecimientos que constituyen la proximidad temporal y espacial no son los mismos que están determinando el acontecer próximo de otro sujeto, la zona de aproximación es convergente con las propias estructuras de pensamiento. Esa zona contiene el mundo que está al alcance de la persona, el mundo en el que actúa a fin de modificar su realidad, o el mundo en que se trabaja.

Esto explica que aunque somos sujetos que compartimos iguales espacios y tiempos, tenemos quehaceres, motivaciones e intereses distintos, es desde esta perspectiva que a cada uno corresponde subjetivar su mundo, es decir, seleccionar e interpretar las interacciones que son producto de sus relaciones con la realidad.

En este sentido, el modelo de aprendizaje que se corresponde mejor con la adopción de enfoques que propicien la construcción de las estructuras de pensamiento es aquel que realiza el alumno estableciendo conexiones entre los conocimientos que ya posee y aquellos que se le propone aprender, construyendo significados y atribuyendo un mayor sentido a lo aprendido, es decir, realizando aprendizajes significativos. Por tanto la significatividad y el sentido que el alumno asigne a los nuevos conocimientos están dados por las conexiones que logre establecer con sus experiencias previas, las cuales se conforman con la historia total que el alumno construye cotidianamente.

Vigotski (1978) señala que entre la situación de aprendizaje que se presenta y la adquisición de la nueva estructura cognitiva que resultará, ocurre un proceso intrapersonal que le regala al individuo la libertad de seleccionar el tipo de respuesta y la intensidad de ésta, es decir, buscamos en nuestra historia cognitiva los antecedentes que nos permitan reflexionar críticamente frente a los hechos e interactuamos con éstos como proceso único e individual para generar una respuesta, la cual también será única e individual. Se puede deducir que hasta nuestra decisión de no interesarnos por algún hecho cognitivo determinado pasa por este proceso de reflexión intrapersonal, nuestras estructuras cognitivas se pueden cerrar o abrir a las nuevas experiencias de aprendizaje según se correspondan con las demandas de nuestro aprendizaje latente.

De este modo en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas –interpsicológica– y después en el interior del propio niño –intrapicológica–. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1978).

Este fundamento psicológico del aprendizaje nos indica que los contextos sociales en los que se desenvuelve el alumno, su interacción con los otros al vivenciar su mundo personal y todos los agentes del medio que constituyen su cultura, conforman el registro base de sus aprendizajes y serán la fuente a la que éste tendrá que recurrir toda vez que tenga que elaborar una respuesta de nivel superior.

Se ha planteado que el individuo construye la subjeción de su realidad a partir de los aportes de todas las realidades subjetivas que han construido los otros que constituyen su entorno de interacción social, es de este modo que a pesar de adoptar patrones comunes dentro de la convivencia en una sociedad determinada, nos convertimos en seres únicos frente al hecho cognitivo: “La adquisición de significados, como fenómeno natural, ocurre en seres humanos específicos y no en la humanidad en general” (Ausubel, 1986).

Es obvio, por tanto, que en lo concerniente a los resultados del aprendizaje significativo en el salón de clases, la disponibilidad y otras propiedades importantes de conte-

nidos relevantes en las estructuras cognoscitivas de diferentes alumnos, constituyen las variables y determinantes más decisivas de significatividad potencial. De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el CI, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas” (Ausubel, 1986). Considerando esta perspectiva, conocer a fondo las interacciones sociales, y por tanto culturales del alumno, debe ser punto de partida, de modo que los nuevos materiales presentados adquieran significatividad para el alumno que se enfrenta a determinado hecho educativo. Es responsabilidad del que propone los hechos educativos conocer las bases que lo convierten en material significativo para propiciar la apertura del aprendiz, provocando en éste su capacidad de acción crítica y reflexiva, que le permitirá interactuar de modo activo con los materiales y llegar a apropiarse de los aprendizajes.

Como se ha señalado anteriormente, buscamos construir nuestra realidad a partir de las realidades subjetivas de los otros, éstos se constituyen en nuestros modelos a partir de los cuales construiremos la propia realidad; dichos modelos son rescatados de nuestro entorno inmediato y estarán conformados por todos los que intervienen en nuestro mundo de interacción social, a través de relaciones directamente establecidas o de nuestras interacciones con los medios de comunicación. Los niños y los prepúberes junto a sus pares establecerán sus códigos a partir de modelos que ellos definirán como representativos de su mundo social; dichos modelos adquieren significatividad en la toma de decisiones, marcando los intereses en sus búsquedas personales y colectivas, contribuyendo como elemento de juicio en los análisis valorativos a partir de los cuales construyen su mundo crítico.

En la vida cotidiana, los modelos que producen los medios de comunicación masiva influyen sobre la construcción cognitiva de la realidad de grupos sociales que tienen características e intereses de proximidad temporal y espacial; estos modelos se vuelven significativos porque se corresponden con los elementos cognitivos de la realidad de quienes los seleccionan.

Se desprende de lo anterior la importancia de considerar que la motivación o apertura que mostrará el aprendiz frente a los hechos cognitivos que le ofrece su entorno formal e informal de instancias educativas, estará determinada por todos los elementos que ha aportado su mundo de cultura social puesto que se constituye en sus fundamentos básicos de reflexión para permitirle adoptar una postura determinada frente al hecho cognitivo; es de este modo que la aproximación al conocimiento no puede ser forzada sino negociada a partir de las reflexiones críticas y los grados de proximidad que trae el aprendiz con respecto a situaciones de aprendizaje que le resulten propicias para activar sus estructuras de construcción del conocimiento.

Medios de Comunicación Social en la Cotidianidad

Que los medios de comunicación forman parte del mundo cotidiano de nuestros alumnos es un importante aspecto del hecho cognoscitivo que trasciende hasta nuestras sa-

las de clases. No asombra a nadie decir que un joven de 16 años de hoy tiene un archivo de imágenes e información muy superior a un joven de la misma edad de los años 20 (Revista Educación N° 259). La misma fuente agrega: "...al hablar de televisión es necesario realizar algunas aclaraciones: la primera y más importante es reconocer que los jóvenes saben mucho sobre este medio de comunicación. Conectados a él desde sus primeros años de vida, han almacenado en sus memorias gran cantidad de información y el aparato de televisión ha llegado a ser para ellos y ellas un amigo inseparable". Paula Edwards, doctorada en comunicaciones, sostiene: "A partir de la década de los 80 se produce una coincidencia en que los medios no pueden decirnos cómo pensar, pero sí tienen el enorme poder de decir en qué pensar" (Revista Educación N° 238).

Resultados obtenidos

El estudio se desarrolló en dos etapas: una de tipo cuantitativo, tendiente a conocer el tipo y frecuencia de acceso a los medios de comunicación social y otra etapa de tipo cualitativo cuyo propósito fue describir la concepción y uso de los mensajes provenientes de los massmedia en niños y púberes de las Comunas de Concepción y Talcahuano. Para estos efectos se aplicó en la primera parte una encuesta y en la segunda, entrevistas focalizadas a niños y profesores.

Las muestras se obtuvieron de establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionada y particular pagado.

En relación al objetivo "Conocer la modalidad de consumo de los medios de comunicación social tanto al interior del hogar como en la escuela y detectar si existe interacción en base a lo observado y de qué tipo", se pueden señalar los siguientes resultados.

Frente a la pregunta de con quién ve el niño la televisión, escucha la radio, juega o trabaja en el computador, la alternativa más frecuente es "con nadie"; cuando lo hacen acompañados suele ser con niños de su misma edad y sólo a veces se presenta la opción con los padres.

De lo anterior, se desprende que la interacción con los mayores relacionada con comentarios o análisis de los programas que ven, es muy poco frecuente, aunque existe una pequeña diferencia entre los niños de los colegios particulares, en que esta interacción no es muy significativa.

En relación a los horarios en que los menores consumen la programación massmedial, en general ésta se realiza entre las 17 y 21 horas para la televisión y entre las 14 y 17 horas para la radio.

En cuanto a los usos que se dan al computador, el mayor porcentaje fue para "jugar", seguido por "para hacer las tareas". Sobre el tiempo dedicado a la lectura, éste se presenta como muy escaso, así, las respuestas "casi no leo", "menos de hora" o "una hora diaria" fueron las más frecuentes.

Con respecto al objetivo "Determinar el tipo y frecuencia de acceso a los medios de comunicación social y medios electrónicos que tienen los niños y jóvenes de Con-

cepción y Talcahuano, así como el consumo de programación que realizan permanentemente tanto al interior como al exterior de la unidad educativa”, los resultados señalan que:

El acceso a los medios televisivos y radiales es prácticamente universal; sobre el 99% de los encuestados afirmó poseer televisor y sobre el 95% posee un receptor de radio. Por el contrario, existen diferencias altamente significativas en el acceso que los alumnos de los colegios subvencionados y de colegios particulares tienen a la televisión por cable, al videograbador, al equipo de música, al computador y a la red internet. El porcentaje de acceso es bastante más acentuado en los colegios particulares; sin embargo, en relación a internet, este acceso no está todo lo extendido que pudiera presentarse.

En cuanto al consumo de programación, los programas televisivos que presentan mayor porcentaje de interés son los dibujos animados y las telenovelas. Las teleseries, los programas de humor y los infantiles, siguen en aceptación en los tres niveles de colegios encuestados.

Con respecto a la radio, es necesario señalar que los niños presentan preferencia por una determinada radio que por programas radiales en especial. En este sentido sus preferencias se decantan por aquella programación de música popular y consultorio sentimental. Una tercera alternativa son los programas recreativos, seguidos por los deportivos.

En cuanto al acceso al medio periodístico escrito y su consumo, sea éste diarios, revistas o libros, no se presentan diferencias significativas, siendo este consumo muy bajo. La lectura no es, desde luego, un tema que interese a los menores encuestados.

Las preferencias en cuanto a lectura de libros señalan que más del 50% de los menores lee sólo lo que exige la escuela, no siendo más de uno al año en los colegios municipalizados y particular subvencionados. En los colegios particulares pagados este porcentaje aumenta a dos o tres al año.

En el rubro revistas, los niños prefieren leer comics y revistas de espectáculo, las cuales les son proporcionadas, en su mayor parte, por sus padres o les son prestadas por amigos.

Sólo el 22% lee algún diario y éste es el que se compra en el hogar. Las secciones preferidas son las de suplementos, pasatiempos y deportes.

El Cine se presenta como el medio al que menos acceso tienen los niños; en los colegios municipalizados es frecuente encontrar que nunca han asistido a éste; en los otros establecimientos las alternativas dos o tres veces al año recibieron mayor porcentaje de acceso y sólo un 12% señala que asisten al cine más de una vez al mes.

Conclusiones

Los medios de comunicación de masas abren las posibilidades de convertir la tarea educativa en una labor orientada a la organización de ambientes de aprendizaje en que los estudiantes al construir sus conocimientos, construyen su propia capacidad de apren-

der. Así lo importante en el uso de los massmedia, es desarrollar habilidades intelectuales apropiadas a la etapa de desarrollo del estudiante mediante el uso de los medios.

El estudio desarrollado nos permite constatar que existe un acceso relativamente expedito –en los tres tipos de establecimientos de la muestra estudiada– a la Televisión y la Radio y que aun cuando los niños pasan gran parte del tiempo en la escuela, una proporción importante de su tiempo en el hogar se ocupa en ver Televisión y escuchar la Radio. Esto implica una fuerte exposición a mensajes massmediales respecto de los cuales cabe postular un posible ingreso subliminal en el repertorio de imágenes del mundo de los niños. Ahora bien, desde una perspectiva pedagógica este hecho nos lleva a cuestionarnos sobre la incidencia que este repertorio, que esta percepción del mundo, pueda tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la relación que los niños establecen con el entorno escolar. Dos mundos que se contraponen; el mundo de lo lúdico, de lo fácil y el mundo de lo académico, que poco tiene de fácil y menos aún de lúdico.

Estudios realizados en nuestro medio sobre la incorporación de los computadores en la escuela por Pino e Illanes (1997), concluyen “que esta incorporación aún se encuentra en incipiente evolución y que su utilización pedagógica está asociada preferentemente al trabajo informal, con escasa coordinación entre docentes de aula y profesores de la sala de informática que impide poner en acción estrategias conjuntas que optimicen los aprendizajes de los estudiantes. En relación a las formas de socialización asumidas por los alumnos, se observa claramente favorecida y estimulada con la incorporación de la informática a la escuela”.

El sentir de muchos autores en este tema, es que hay que reinventar las clases presenciales, reorientando los roles de la enseñanza y el aprendizaje. Así, el valor pedagógico de los medios, se centra primero en averiguar para qué, cómo, cuándo y en qué contexto conviene utilizarlos. Los niños que hoy recibimos en las aulas nacieron con el televisor en sus habitaciones, manipulan objetos electrónicos y exigen estar interesados en lo que aprenden. Si antes podían estar atentos entre 30 ó 40 minutos, hoy ya a los 20 minutos dejan de hacerlo.

Los niños que ven televisión, que escuchan la radio, que usan el computador, que acceden a internet, ejercen roles activos y no pasivos.

Los profesores deben debatir sobre este impacto en la educación y analizar el cómo generar ambientes estimulantes para el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas apropiadas a la etapa de desarrollo del estudiante mediante el uso de los massmedia.

Si el estudio realizado detectó que el 95% de los alumnos tienen acceso a la Televisión, debiéramos pensar en múltiples posibilidades educativas que hay que descubrir. Educar desde el hogar y desde la escuela, son alternativas que pueden favorecer la formación crítica necesaria para que la televisión se convierta en un poderoso medio de transformación social y de servicio. Incorporar el medio televisivo al aula puede potenciar las capacidades críticas y reflexivas de los estudiantes, permitiendo no sólo su recepción pasiva, sino también su producción creativa y puede

complementarse con actividades pre y postvisionamiento e integrarlos en el contexto de las áreas curriculares.

El alto interés de los alumnos por escuchar programas radiales, debiera incentivar a su incorporación en la escuela. La radio ofrece a los niños el conocimiento de la realidad en que viven, fomenta sus ansias por investigar, por ver qué pasa en el mundo. Les acostumbra a trabajar en grupo, dándoles mayor protagonismo.

De qué manera puede la escuela incorporar estos conocimientos extraaula al currículum escolar es uno de los desafíos que se nos plantea y para el cual los profesores están escasamente preparados.

BIBLIOGRAFÍA

- ASSAEL, N. (1989). *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago, Chile: Publicaciones PIIE.
- CARRETERO, M. (1995). *Constructivismo y Educación*. Argentina, Aique.
- COLL, M. (1988). *Psicología y Currículum*. Barcelona, Paidós.
- COMSTOCK K., G.A. (1991). *Television and American Child*. N.Y., Academic Press.
- ENTWISTLE, M. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós.
- GUAJARDO, H. ET AL. (1994). "Hábitos de ver televisión en niños en edad escolar". En la *Televisión, el Niño y el Adolescente*. Santiago de Chile, Sociedad de Psiquiatría.
- HABERMAS, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa II, crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España, Santillana. Taurus Ediciones.
- HASSELGREN, B. (1981). "Ways of Apprehending Children at Play". En *Acta Universitatis Gothoburgensis*.
- KEMMIS, S. (1993). *El Currículum más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid, Morata, 2ª Edición.
- LÓPEZ, ASSAEL Y NEWMAN. (1991). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago, Chile, Publicaciones PIIE.
- MARTON, F. (1994). "Phenomonography as a Research Approach". In the *International Encyclopedia of Education*. 2ª Ed. Vol. 8 Eds. Tornsten. Neville Posthethwaite. Pergamon
- MINEDUC: en *Diario Oficial de la Republica de Chile*, 3 de Febrero de 1996, N° 35383, págs. 4 y 5.
- MONTENEGRO, H. (1995). *Teleadicción: Una nueva amenaza acecha a nuestros hijos*. Chile, Santiago, Porvenir.
- NOVAK, J. Y GOWIN, D. (1998). *Aprendiendo a Aprender*. Traducción de Juan M. Campanario y Eugenio Campanario; Barcelona, España, Martínez Roca S.A.
- OSORIO, J. (1998). "Elaboración metafórico en educación: la construcción del aprendizaje". En *ATENEA* N° 478, Concepción, Publicación semestral editada por la Universidad de Concepción.
- QVARSELL, B. (1995). *Cultura Infantil y Aprendizaje como Area de Investigación*. Documento mimeografiado. Universidad de Estocolmo, Suecia.

- _____ (1996). On Childhood, Childhood cultura and Child perspective, in a cross cultural frame of reference. Suecia, Documento Mimeografiado, Universidad de Estocolmo.
- SCHRAMM, W. (1963). *La Ciencia de la Comunicación Humana*. México: Roble.
- RUBIN, A.M. (1985). *Media gratifications through the life cycle*. Sage EE.UU., Beverly Hills, C.A.
- SANCHO, J. (1994). *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona, Horsori.
- SANCHO, M. (1995). *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- TUFTE, B. (1986). TV, Video and adolescente –Fascination– a Key Concept and a Basis for Teaching, Conferencia de la As Internacional de Comunicación de Masas, Nueva Delhi.

Juana Teresa Segure Marguiraut
Magister en Educación
Universidad de Concepción
Concepción - Chile
E-mail: tsegure@udec.cl

María Inés Solar Rodríguez
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Concepción
Directora de Docencia Universidad de Concepción
Concepción - Chile
E-mail: marsolar@udec.cl

Carmen Lucía Domínguez
Doctora en Comunicación Pública
Universidad de Concepción
Concepción - Chile
