



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ARTES PLÁSTICAS
POSGRADO EN ARTES Y DISEÑO

“El cortometraje animado y su potencial educativo.
Una propuesta audiovisual para la enseñanza de la
salud bucal de los niños”

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en artes visuales
Presenta:

Juan Ramón Velázquez González

Director de tesis

M.A.V. Manuel Elías López Monroy

México D.F., septiembre 2012





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A todos los que están dispuestos a ofrendar su tiempo al engrandecimiento y evolución de la educación, así como a los procesos de generación de herramientas didácticas, valiéndose de cualquier recurso para lograrlo. Con el más sincero deseo de disipar las tinieblas.

A mis padres por haberme dado el mejor regalo de todos, que obviamente ha sido la educación.

A mi hermano, quien sin su ayuda, este trabajo sería imposible.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis padres que, con su ejemplo luminoso, ayudan todos los días a desarrollar mi estado de conciencia y cuidar mis acciones, las fecundan. Que el presente trabajo sea un homenaje a su esfuerzo. Gracias a mi hermano, que con su cercanía, motiva la escritura de trabajos como este. Gracias por su generosidad, entrega y camaradería.

A mi director de tesis y al distinguido jurado, por sus comentarios, consejos y su apoyo. Mil gracias.

A la memoria de mi abuelita

Andrea Ríos López “Güelis”

30 de noviembre de 1927 – 3 de septiembre de 2012

Quien nos dio una vida de sabiduría

y un último año lleno de enseñanza.

GRACIAS POR MORIR CONMIGO, LAS DOS VECES.

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA	9
1. Educación.....	9
2. Educación y comunicación.....	11
3. Didáctica.....	14
3.1 ¿Qué es la Didáctica?.....	14
3.2 Enseñanza-aprendizaje.....	16
3.3 Institucionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	17
3.4 El papel social de la escuela.....	19
4. Signos y actos didácticos.....	20
5. Las funciones de la imagen.....	24
6. Medios de comunicación de masas.....	28
6.1 Funcionalismo.....	30
6.2 Estructuralismo.....	33
6.3 Marxismo.....	36
CAPÍTULO II. APRENDIZAJE Y DESARROLLO COGNITIVO	39
1. Teorías del aprendizaje.....	39
1.1 Teorías del condicionamiento.....	41
1.1.1 Condicionamiento Clásico.....	42
1.1.2 Condicionamiento operante.....	45
1.2 Teorías mediacionales.....	46
1.2.2 Genético-cognitiva.....	48
1.2.3 Aprendizaje significativo (Ausubel).....	50
1.2.4 Psicología dialéctica.....	51
2. Desarrollo cognitivo del niño.....	53

2.1 Piaget.....	53
2.2 Influencia en el desarrollo.....	53
2.1.2 Tendencias básicas del pensamiento.....	54
2.1.2.1 Organización.....	54
2.1.2.2 Adaptación.....	55
2.1.2.3 Equilibración.....	55
2.1.3 Etapas del desarrollo cognitivo.....	56
2.1.3.1 Etapa Sensoriomotriz (0 a 2 años).....	56
2.1.3.2 Etapa Preoperacional (2 – 7 años).....	58
2.1.3.3 Etapa de operaciones concretas (7 – 11 años).....	59
2.1.3.4 Etapa de operaciones formales (11 años – adulto).....	60
2.1.4 Simbolismo infantil.....	63
2.1.4.1 La función simbólica.....	63
2.1.4.2 El juego y su relación con la estructura del pensamiento del niño.....	65
2.2 Vygotsky.....	66
2.2.1 Las fuentes sociales del pensamiento individual.....	67
2.2.2 Herramientas culturales y desarrollo cognitivo.....	67
2.2.3 El papel del lenguaje.....	68
2.2.4 Aprendizaje y desarrollo.....	69
2.2.5 Papel de los adultos y los pares.....	69
2.2.6 La educación y los procesos psíquicos superiores.....	70
CAPÍTULO III. LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN	72
1. Publicidad y niños.....	72
1.1 Efectos de la publicidad dirigida a niños.....	72
1.1.2 Efectos a corto plazo.....	73

1.1.2 Efectos a largo plazo	73	3.1.5 Formación estética.....	96
1.1.3 Persuasión.....	74	3.1.6 Necesidad de juego, ocio y placer.	97
1.2 Técnicas de persuasión publicitaria.....	75	3.1.7 El cuento como comunicación y asimilación de valores.	97
1.2.1 Detalles que seducen	75	3.2 El cuento infantil: sus características.....	99
1.2.2 Importancia de lo sonoro en relación a lo visual	75	3.3 Clasificación de los cuentos infantiles.....	101
1.2.3 Factores de la publicidad audiovisual que gustan a los niños .	76	3.4 Adecuación a la edad: temática de los cuentos infantiles.	103
1.3 Televisión y dibujos animados	76	3.5 La finalidad del cuento infantil en la escolaridad.....	104
1.3.1 Una aproximación a la televisión	76	CAPÍTULO IV. REALIZACIÓN DE UN CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN	
1.3.2 El televidente actual.....	77	SOBRE SALUD BUCAL	107
1.3.3 Los dibujos animados	78	1. Etnografía	108
1.3.4 Valores en los dibujos animados.....	79	1.1 Selección de la muestra	111
2. Educación y Medios de Comunicación	81	1.2 Recolección de datos	114
2.1 Importancia de los Medios Masivos de Comunicación	81	1.2.1 Observación participante.....	114
2.2 Uso de los medios de comunicación en la enseñanza	82	1.2.2 Notas de campo	116
2.2.1 Como fuentes de información.....	83	1.2.3 Observación de un día completo en la escuela primaria.	118
2.2.2 Como núcleos generadores.....	84	2. Consideraciones generales sobre la salud bucal.....	122
2.2.3 Como objetos de estudio.....	85	3. Proceso creativo del cortometraje animado.....	124
2.2.3.1 Audiovisual	86	3.1 Aspectos motivacionales.....	125
2.3 Enseñanza de la comunicación en la escuela.....	87	3.2 Aspectos de aprendizaje	125
2.3.1 Educación para la Producción	87	3.3 Aspectos emocionales	126
2.3.2 Educación para la Recepción	88	3.4 Aspectos culturales	126
3. Importancia del cuento para el niño.....	91	3.5 Personajes	127
3.1 Desarrollo intelectual.	92	3.6 Problemática	128
3.1.1 La atención.	92	3.7 Lenguaje audiovisual	128
3.1.2 La memoria.	93	3.8 Guión	131
3.1.3 Desarrolla fantasía y creatividad.....	94	3.9 Storyboard.....	140
3.1.4 Comprensión del mundo.	94	4 Cuestionarios	151

4.1 Cuestionarios de información y hábitos sobre salud bucal	152
4.2 Resultados.....	154
CONCLUSIONES.....	165
PROPUESTAS	169
BIBLIOGRAFÍA	170

INTRODUCCIÓN

Los medios masivos de comunicación configuran, en buena parte, la cultura en el momento actual. La saturación mediática, la sobreinformación y la publicidad, como articuladora de parámetros de consumo masivo, constituyen un flujo de significantes y representaciones sociales que influyen de forma directa e indirecta en el comportamiento de la gente. Caso concreto el de los niños, que gustan de los medios masivos de comunicación para su esparcimiento, mientras que la programación educativa les parece aburrida.

Por otro lado, ante la gran problemática por el alto índice de enfermedades bucodentales (90%) que no son atendidas por la falta de recursos y desconocimiento de métodos de prevención. Instituciones como la Secretaría de Salud, la UNAM, la SEP, la Asociación Mexicana de salud bucal, entre otras, buscan llegar de un modo más eficaz a los niños para concientizarlos sobre los buenos hábitos de higiene bucodental.

Entonces, el comunicador visual haciendo uso de las herramientas discursivas utilizadas en la publicidad, como la animación, puede alcanzar el objetivo de transmitir con la misma eficacia que lo hacen los medios masivos, al venderles golosinas y refrescos, la conciencia individual sobre el cuidado de la higiene bucal en los niños.

Con base en lo anterior, en este proyecto se pretende evidenciar, que a través del cortometraje animado, es posible transmitir valores, difusión de la cultura y promover la salud bucal. Tomando como medio, las estrategias del arte, el diseño y la publicidad, pero ahora en lugar de vender un producto o una idea, que solo les genera necesidades de consumo, indicarles el papel que ellos tienen en el cuidado de su salud.

Reconociendo la influencia del diseño gráfico y la comunicación visual en la cultura y aprovechando sus propiedades educativas desde un enfoque práctico, con un cortometraje de animación como recurso didáctico.

A fin de utilizar los mismos medios, que son del agrado de los niños, pero con fines educativos. Se dirige la animación a niños de educación primaria para transformarlos en agentes continuadores del programa de salud bucal, y así promover cambios de hábitos nocivos para la salud.

Del mismo modo, propiciar la enseñanza creativa al utilizar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la educación como medios de expresión y fuentes de conocimiento.

Promoviendo el uso de las nuevas tecnologías y el lenguaje audiovisual en la práctica pedagógica, a través de una propuesta audiovisual para la enseñanza de la salud bucal de los niños.

El diseño de este trabajo de investigación –de alguna manera-, es **descriptivo** porque estudia una muestra poblacional; **experimental** en tanto que se controlaron los eventos; **retrospectivo** porque se consideraron hechos ya sucedidos y con datos obtenidos de artículos publicados, y **prospectivo** porque se obtienen datos previos a la realización del cortometraje animado y posteriores a su proyección.

La fase de recopilación de información, sirvió para tener los fundamentos teóricos en los que se basa el diseño de la historia del cortometraje, cómo se va creando la significación y su articulación como discurso en el diseño de personajes, de escenarios, el guión y el storyboard.

Además de la integración de la información previamente recopilada y analizada, se diseñaron los instrumentos de evaluación y recolección de datos (cuestionarios) que se aplicaron a los niños una vez concluida la proyección del video animado.

Continuando la correspondiente investigación sobre la potencialidad y eficacia del cortometraje de animación como recurso didáctico. Se analizaron y evaluaron las respuestas arrojadas por los cuestionarios para dar un balance de los resultados obtenidos en la investigación, expresando las pertinentes conclusiones al respecto, en la tesis.

Para la elaboración de un recurso didáctico, se debe tener claros algunos conceptos básicos en relación a la educación, todo ello con la finalidad de que dicho recurso no se quede como una mera intención educativa y cumpla así con su verdadero objetivo.

Se planteó que el primer capítulo de este trabajo de investigación aportara los conceptos básicos que se deben tener para abordar correctamente el tema que se está tratando. Se centra en una aproximación al concepto de educación, entendida ésta como la transmisión de los usos y costumbres de un grupo de personas –sociedades, etnias- a los miembros que buscan pertenecer a ella, que normalmente son los individuos más jóvenes. Y a este cúmulo de contenidos -conceptos, ideología, creencias- se le ha denominado cultura.

La educación en sí misma es un proceso comunicativo, en donde se tiene a una fuente de información -cultura-, un emisor, un canal, un receptor y un destino.

Pero este sistema comunicativo intencional es, a su vez, un proceso de enseñanza-aprendizaje el cual busca desarrollar estrategias encaminadas a estimular el aprendizaje.

Y es en ese sentido que la Didáctica juega un papel primordial en el desarrollo de estrategias de

aprendizaje, en tanto que se basa en diversos enfoques, teorías y métodos de investigación, derivados de la Sociología, la Psicología y otras disciplinas, para la intervención en la enseñanza.

La escuela, como institución, es la encargada de presentar de un modo organizado las formas de transmisión cultural haciendo uso de las estrategias generadas por la Didáctica.

El rol social que juega la escuela es la de reproducir el capital intelectual, emocional y técnico de una sociedad.

Otro aspecto importante que se debe tener en consideración al momento de crear un recurso didáctico, es el conocer a quien va dirigido, ya que se tiene que adecuar el contenido al desarrollo cognoscitivo de los individuos. Por tal motivo, el segundo capítulo está dedicado a las teorías del aprendizaje y al desarrollo cognitivo, que en este caso y por la naturaleza de la investigación se centra en el niño.

En la primera parte de este capítulo se exponen brevemente las principales teorías del aprendizaje, todas ellas derivadas de la Psicología. Estas teorías dan sustento a la Didáctica, ya que permiten descubrir y comprender los procesos que se dan al interior de la mente humana.

En toda estrategia educativa se pueden encontrar señales evidentes del uso de las teorías del aprendizaje, desde las conductistas, que se ocupan de estudiar las respuestas a determinados estímulos, hasta las mediacionales, que pretenden describir y analizar los procesos mentales que se llevan a cabo en la mente del individuo.

La segunda parte de este capítulo está dedicado a dos de las teorías mediacionales más ampliamente conocidas y que dan sustento teórico al desarrollo del cortometraje animado. Estas son la teoría genético-cognitiva y la teoría dialéctica.

En torno a la corriente genético-cognitiva se revisaron aspectos fundamentales de la teoría de Jean Piaget, que es uno de los representantes de dicha corriente. Esta teoría aportó a la investigación los conocimientos necesarios entorno al desarrollo cognitivo del niño, definiendo la etapa en la que se encuentra el público objetivo, que en términos publicitarios sería el *target*.

Con relación a Vygotsky, uno de los representantes de la teoría dialéctica, se estudió la importancia del medio social en el proceso de desarrollo mental del niño. Factores tales como la familia, la escuela, los medios de comunicación, van motivando el pensamiento.

En cuanto a los medios de comunicación y en particular la televisión, estos conforman muchos de los hábitos y comportamientos en los niños, de ahí la importancia de estudiar en el tercer capítulo la influencia que tiene la publicidad en los niños.

Se consideran a los medios de comunicación como agentes socializadores que están presentes en la vida de los niños, puesto que tienen un contacto directo con ellos y les proporcionan referentes que les permite interpretar el mundo que les rodea, conformando un universo de valores y construyendo una identidad.

Estos medios se dan a la tarea de educar gustos y valores, además de presentar diferentes formas de vida y de maneras de ver al mundo, así como prototipos a imitar, referentes, formas y señas de identidad.

Los medios audiovisuales transmiten una determinada imagen de la realidad que normalmente está cargada ideológicamente, de manera parcial y descuidando aspectos importantes de ésta.

La cultura en la actualidad está configurada, en buena parte, por los medios masivos de comunicación. La saturación mediática, la sobreinformación y la publicidad configuran parámetros de consumo masivo, constituyen un flujo de significantes y representaciones sociales que influyen de forma directa e indirecta en el

comportamiento de los niños, ya que éstos gustan de esos medios para su esparcimiento.

La persuasión, en la publicidad, es un acto de comunicación diseñado y realizado de forma consciente para convencer a un individuo o grupo de individuos, mediante apelaciones racionales y/o emocionales, que modifiquen sus creencias, sus actitudes y/o conductas en una dirección.

Finalmente, el capítulo cuarto con base en los anteriores muestra el proceso creativo que se llevó a cabo en la realización del cortometraje animado.

Para la planeación de la animación se implementó el método de investigación en triangulación, mismo que es utilizado por la Didáctica para generar sus estrategias educativas, el cual permitió emplear procedimientos de otras disciplinas tales como la Etnografía, ampliamente utilizada en la Antropología.

El método etnográfico aportó elementos importantes para la realización del cortometraje, tales como la observación participante, la cual permitió tener un acercamiento directo con los destinatarios –público objetivo- y poder precisar cuál es su necesidad comunicativa y ofrecer una solución.

La práctica de la observación participante sirvió como marco referencial en el proceso de la creación de personajes, escenarios, en la integración de la banda

sonora y la utilización de efectos de video. En cuanto a la creación de los personajes se tomó como referencia a los niños que se eligieron como muestra en esta investigación.

Además, el método de triangulación permitió mezclar procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos con la finalidad de comprobar el objetivo de estudio de este trabajo. Así como poder evaluar el producto audiovisual realizado.

CAPÍTULO I. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

Introducción

En este capítulo, de carácter introductorio, se busca reconocer las diferencias que en contenido y sentido o intencionalidad tienen los conceptos de educación, enseñanza, aprendizaje, Didáctica y cultura.

Se pretende ofrecer un primer acercamiento a la problematización y temática propia del campo de la Didáctica. Además, delimitar y analizar los elementos que la estructuran y definen, su articulación y problemática, a fin de que se construya un marco referencial fundamentado, desde el cual poder analizar cualquier recurso didáctico.

Por tal motivo se estructuró el capítulo en seis núcleos temáticos: en el primero, se aborda el concepto de educación que es el fundamento conceptual para cualquier análisis de corte educativo; en el segundo, se analiza a la educación como un proceso comunicativo, mismo que da lugar a la enseñanza; el tercero, aporta referentes teóricos y metodológicos, fundamentales en este trabajo, que permiten comprender la complejidad del campo de la Didáctica, conocer su objeto de estudio que es el binomio enseñanza-aprendizaje, así como su institucionalización y finalmente, su papel social; en el cuarto, se aborda al símbolo como instrumento fundamental en el acto didáctico, que en sí es un proceso

comunicativo; en el quinto, continuando con el enfoque comunicativo de la educación, se habla de las funciones de la imagen y cómo ésta en la actualidad se ha utilizado en la transmisión de contenidos en la enseñanza de forma verboicónica; finalmente, en el último, se analiza cómo los medios de comunicación de masas han utilizado el esquema verboicónico desde un punto de vista estructuralista, funcionalista y marxista.

1. Educación

Todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona —ya sean los que habitualmente son considerados evolutivos o los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos— son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente *culturalmente organizado*. Dicha interacción del ser humano con su medio ambiente se encuentra mediatizada por la Cultura desde el momento de su nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos y, en general, los otros seres humanos los principales agentes mediadores.

Gracias a las múltiples oportunidades con que cuenta el individuo de establecer relaciones interpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores —competencia cognitiva—, pero dichos

procesos aparecen siempre en primer lugar en la vida de una persona en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, sufren la mediación de los patrones culturales dominantes.

El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos, y en general, al tipo de prácticas sociales dominantes.

La cultura, en términos de C.Coll¹, engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, tecnológica, tipos de hábitat, etc. En el transcurso de sus historia, cada grupo ha encontrado numerosas dificultades y han generado respuestas colectivas para poder superarlas; la experiencia así acumulada configura su cultura.

La educación es quien juega un papel central en el esquema explicativo ya que permite comprender cómo se articulan en un todo unitario la Cultura y el desarrollo individual. Son los grupos sociales quienes ayudan a sus

miembros a asimilar las experiencias culturalmente organizadas y a convertirse, a su vez, en miembros activos y en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, a favorecer su desarrollo personal en el seno de la Cultura del grupo, haciéndoles partícipes en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que se llama Educación.

La educación, pues, es quien designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. Las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización social según el volumen y también el contenido concreto del conocimiento cultural.

El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida de alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que *transmita* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Dicha transmisión es la educación.

Las sociedades primitivas carecen de escuelas en el sentido que se entiende esta palabra. Sin embargo, en ellas niños y jóvenes se ven igualmente sometidos a un

¹ César Coll. "Fundamentos del currículum", en *Psicología y currículum*. p 27

largo periodo de aprendizaje en compañía del padre, la madre u otros adultos calificados para ello. Pasado ese periodo, y a través de una serie de pruebas que deben superar y de una solemne ceremonia de *iniciación*, el joven es admitido entre los adultos y los responsables de la vida común.

La educación es pues un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado de desarrollo; en términos generales es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a otra, con lo que las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. En términos de N. Abbagnano y A. Visalberghi², la educación se llama *educación cultural* en cuanto es precisamente transmisión de la cultura del grupo, o bien educación *institucional*, en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las *instituciones*, o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo.

Es importante mencionar que la educación, no sólo por lo que se refiere a la vida o a la supervivencia de cualquier grupo humano, sino también en lo que toca a la formación y el desarrollo de la persona individualmente

² N. Abbagnano y A. Visalberghi. "Historia de la pedagogía". p 12

considerada. Como lo señala el autor, varios hechos parecen indicar que, alejado del consorcio humano, un individuo pierde o deja de adquirir o adquiere sólo mínimamente los caracteres humanos.

2. Educación y comunicación

El proceso comunicativo con sentido didáctico se ha beneficiado directamente de los modelos básicos de la comunicación. El esquema didáctico tradicional estaba basado en una estructura lineal en el cual la información impartida por el docente era captada o no por el destinatario, y en función del grado cuantitativo de su captación, por medio de pruebas o exámenes, se dictaminaba la conveniencia de que continuara recibiendo la misma información durante otro periodo de tiempo, o de pasar a recibir la información de un nuevo nivel.

Uno de los primeros modelos de información, del cual ya se han realizado transferencias al ámbito educativo, es el llamado modelo *feed-back* o retroalimentación. En donde existe un sistema que regula de forma automática el flujo de entrada mediante la existencia de un bucle o corriente de información recurrente desde el flujo de salida. Lo cual significa que una situación deficitaria en la salida provocará la

retroalimentación del sistema, incrementando el flujo de entrada o a la inversa.

Los elementos que constituyen el modelo de retroalimentación son dos: un control de salida y un control de entrada, interconectados ambos. De ese modo el *out-put* regula al *in-put* en función de las necesidades programadas.

Según Rodríguez Diéguez³, la situación ideal vendrá dada por el proceso en tiempo real, en cuyo caso las tareas de recuperación se desencadenarían en el mismo instante en que un control de rendimiento del alumno diera a conocer algún fallo o deficiencia de aprendizaje. En este caso las pruebas de rendimiento constituirían el control de salida. La información obtenida de ese modo provocaría un incremento del flujo de entrada en forma de actividades de recuperación. Las evaluaciones periódicas y el diagnóstico cualitativo que supone el fijar actividades de recuperación en el sistema escolar, son una primera aproximación a los procesos en tiempo real.

Un segundo modelo, más complejo, es el de *información*. Éste supone el análisis de los elementos primordiales que intervienen en un proceso informativo. Sus elementos son: una fuente de información (F) que

³ José Luis Rodríguez Diéguez. "Las funciones de la imagen en la enseñanza", p 20.

posee los datos a transmitir; un emisor (E) que transforma la información en una modulación física susceptible de ser transmitida; un canal (C), órgano material que pone en contacto continuo el emisor con la situación de salida; un receptor (R) en conexión con el emisor a través del canal y, un destino (D) de la información, aquello para lo que se realiza toda la operación que media entre la fuente y él.

Como cualquier otro sistema, es susceptible de análisis cada vez más completo. Así, con relación al canal, el autor señala tres elementos que los integran: lector, vector y terminal. Lo anterior trasladado al contexto educativo, en donde la situación informativa del docente clásico de forma oral, se identifican prácticamente fuente de información y emisor, y receptor y destino.

Rodríguez Diéguez hace una superposición entre el primer sistema, de retroalimentación, al modelo informacional. Ello supone controlar la situación de salida —nivel de captación del mensaje por el alumno, destino de la información— y modificar si fuera necesario la situación de la entrada, mediante una emisión que se module de acuerdo con las características de recepción.

Otro aspecto que resulta ser un elemento no deseado, pero que generalmente se encuentra presente en este modelo, es el de la perturbación (P), ya sea en

forma de ruido —señales no congruentes con el sistema empleado—, interferencias o distorsiones.

Rara vez en la enseñanza efectuada de forma directa se da una situación tan simple como las señaladas anteriormente. En un proceso comunicativo docente directo se da una ineludible interacción. Y esa interacción reducida al esquema más simple, el correspondiente a una formulación psicológica de tipo estímulo-respuesta, supone una alternancia de respuestas que se convierten en estímulos para el “otro”.

De acuerdo con los módulos de análisis clásico de la enseñanza, que supone la presencia de tres operaciones bien definidas: partiendo de una programación o planificación de tareas docentes, se seguía por la ejecución para terminar con una evaluación o control del rendimiento.

Las operaciones del proceso comunicativo (fuente-emisor-canal-receptor-destino) son cinco, las cuales se enlazan claramente con la programación, enseñanza y evaluación⁴:

- a) Operación previa al proceso: selección o *delimitación del contenido* a transmitir. De la totalidad de mensajes susceptibles de ser comunicados, se impone descartar aquellos

que no han de ser puestos en circuito, o bien determinar el que será comunicado

- b) Una vez delimitado así el contenido de la comunicación, contando con la fuente y el emisor, procede la realización del cifrado o *codificación* del mensaje, que vendrá condicionado en gran parte por su propio contenido y por las posibilidades del emisor.
- c) Sirviéndose del emisor y del canal de transmisión, se efectúa la *emisión* del mensaje.
- d) Cuando el mensaje llega al receptor, éste efectúa la operación inversa a la codificación: el desciframiento o *decodificación* del mensaje. Si una información es la asociación de un fenómeno físico con una acción psíquica, la decodificación no es más que devolver al soporte físico sus condiciones originarias para que pueda actuar.
- e) La recepción es el proceso que pone en contacto receptor y destino

La función de evaluación permite una doble función: de una parte el *feed-back* que permite la retroalimentación del sistema para conseguir un equilibrio eficaz, pero también posibilita una optimización evolutiva o adaptativa por medio de un *feed-before*.

⁴ *Ídem.* p 24

3. Didáctica

3.1 ¿Qué es la Didáctica?

La Didáctica es la “ciencia de la enseñanza”, o más precisamente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dos de sus características principales son en primer lugar, que la enseñanza es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella, ya que no se puede ser indiferente ante el tipo de interacción que se establece entre el profesor y los alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar y cómo. En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social, esto es, que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Es importante mencionar que la didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología, la sociología y otras disciplinas. De éstas hereda distintos enfoques, distintas teorías o programas de investigación, y a su vez se configura también en función de ellas.

De lo anterior se puede mencionar que si se intentara hacer una categorización y explicación del campo de las corrientes actuales de la didáctica, se

tendría que tomar en cuenta la influencia de los programas de investigación científica de algunas disciplinas, en particular el de la psicología. En segundo lugar, a partir de diversas didácticas especiales derivadas de las distintas disciplinas que se extrapolan a la didáctica general. En tercer lugar, las corrientes filosóficas cuya importancia ha ido en aumento dentro del pensamiento didáctico se manifiesta en la lectura de los textos actuales, que tratan de dar un enfoque más general acerca de la disciplina y no sólo de algunos de los temas específicamente demarcados por la tradición de la didáctica. Por último, es imprescindible mencionar la importancia de los aportes provenientes de las diversas corrientes del pensamiento sociológico y de la ciencia política⁵.

La Didáctica aparece bajo los nombres de teoría de la enseñanza, filosofía de la enseñanza, psicología educacional o psicología del aprendizaje. Pero la enseñanza como proceso diferenciado del aprendizaje se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina. En el desarrollo de las teorías didácticas, se aprecia que tienen importancia decisiva los trabajos realizados en microsociología, en antropología y en lingüística.

⁵ Alícia W Caminoli. "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de didáctica". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Ed Paidós, 1996, p 21

Como disciplina, la Didáctica esta en búsqueda de su identidad, ya que tiene que utilizar, necesariamente, las teorías provenientes de otros campos. Por ello, no se puede establecer dicha identidad a partir de las diferencias relativas respecto de las otras disciplinas, más bien, debe ocuparse de establecer vínculos armoniosos entre ellas.

Como se mencionó con anterioridad, la enseñanza es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, es también una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que sólo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte.

La Didáctica tiene que intervenir en la realidad educativa, es su compromiso con ésta lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina. Esto es, que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa, y sin embargo la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la Didáctica.

Al ser la enseñanza un componente básico de la reproducción social, la relación enseñanza-didáctica no se puede entender como una disciplina que guía u

orienta una práctica profesional.⁶ Y tampoco se puede afirmar que la enseñanza es el producto de la ejecución de especificaciones técnicas formuladas por especialistas. Hay que entender que esta disciplina forma parte de la dinámica social de la que participa la enseñanza, siendo la Didáctica un elemento que a veces actúa como legitimador de la práctica escolar o entra en conflicto con ella. Es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares.

La Didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas. Lo que significa que tiene dos dimensiones: la explicativa, busca comprender y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, la proyectiva, tiene la mira en promover y realizar dichos procesos. Se puede decir que el progreso científico de ésta, se fundamenta en la relación dialéctica, en la interacción y penetración mutuas de estas dos dimensiones.

⁶ José Contreras Domingo. "La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje". En *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid. Ed Akal, 1990, p 18.

3.2 Enseñanza-aprendizaje

En el binomio enseñanza-aprendizaje, algo más importante que la relación de acciones instructivas por parte del profesor y la relación de efectos de aprendizaje en los alumnos, es más bien, el entramado de acciones y efectos recíprocos que se generan en las situaciones instructivas.

Comúnmente se entiende la existencia de la enseñanza en la medida en que se obtiene una reacción de aprendizaje. El primer término requiere del segundo, pero eso no significa que para que se pueda hablar de enseñanza tenga que ocurrir necesariamente el aprendizaje. Existe, por tanto, una relación de dependencia entre enseñanza y aprendizaje, pero no es del tipo de relación que supone que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Es decir, existe una relación, pero no es causal, sino de dependencia ontológica.

Alicia Caminoli⁷ menciona al respecto, que se ha producido la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje; se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos.

La tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje, es resultado de asumir y desempeñar el papel de alumno, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa.

El reconocimiento de la enseñanza no es un fenómeno de provocación de aprendizajes, sino una situación social que como tal se encuentra sometida a las variaciones de las interacciones entre los participantes, así como a las presiones exteriores y las definiciones institucionales de los roles.⁸

En vez de una relación causa-efecto entre enseñanza-aprendizaje, lo que existe es una relación de dependencia ontológica entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje, mediada por el flujo de tareas que establece el contexto institucional y dentro del cual se descubre el modo de realización de las tareas de aprendizaje. Son estas últimas las que pueden dar lugar a aprendizajes.

Se entiende por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.⁹

⁷ Alicia W Caminoli. *Op cit*, p 27

⁸ José Contreras Domingo. *Op cit*. P 79

⁹ *Ídem*, p 24

De esta definición el autor pretende resaltar tres aspectos que mejor caracterizan la realidad de la enseñanza:

- El primero de ellos es que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiéndole así unas características que trascienden a la significación interna de los procesos, al conferirle un sentido social.
- El segundo, los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquéllos, una de las cuales es su carácter de comunicación intencional, la cual remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.
- El último aspecto es el sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. No hay por qué entender que la expresión “hacer posible el aprendizaje” significa atender a determinados logros de aprendizaje. Como se ha visto, aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso. Quizás, para evitar posibles confusiones convenga decir que el sentido interno de los procesos de enseñanza-aprendizaje está

en hacer posibles determinados procesos de aprendizaje, o en proporcionar oportunidades apropiadas para el aprendizaje.

3.3 Institucionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Otro aspecto que tiene suma importancia dentro del estudio de la Didáctica, es cómo se institucionaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, la necesidad de la enseñanza, el cómo la cultura, con su base de conocimiento almacenado, compartido, válido y legítimo, constituye la forma de vida aceptada por un grupo.

Como se menciona en el primer apartado de este trabajo, el niño nace en un mundo que se le presenta ya organizado culturalmente. Y siguiendo a Contreras Domingo: “el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla.”¹⁰ Por lo cual se justifica la necesidad de disponer de formas organizadas de transmisión cultural, de espacios y modos en los que se pueda garantizar a las sucesivas

¹⁰ *Ídem*, p 30

generaciones la adquisición del “capital intelectual, emocional y técnico” de la sociedad en la que viven. Esta necesidad de formas institucionales de enseñanza, en nuestra sociedad se ha materializado principalmente en la escuela.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores, es decir, es una forma de interacción social estabilizada y objetivada en la que existen roles establecidos. Los procesos de institucionalización son consustanciales al hecho social y tienen una serie de características notables, entre las que se destacan las siguientes:

En primer lugar, las instituciones implican historicidad, siempre son deudas de una historia. En segundo lugar, este carácter histórico hace que las sucesivas generaciones que participan en ellas, las vivan como objetivas, esto es, como realidad dada. En tercer lugar, por el hecho mismo de existir, las instituciones controlan el comportamiento humano, estableciendo, como producto de la tipificación de las acciones, pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, de tal forma que cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. El autor menciona que “las instituciones, en cuanto

facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables.”¹¹

La escuela es producto, en parte, del propio proceso de institucionalización de la sociedad que viene asociado a la división del trabajo y a la concomitante distribución social del conocimiento. Es deudora del proceso de institucionalización que surge con las revoluciones liberales, apoyadas en las ideas de la Ilustración.

No se puede decir que la escuela, tal y como hoy la entendemos y conocemos, empiece en una fecha histórica determinada. Las formas institucionalizadas de enseñanza recorren un camino muy extenso.

Con la aparición de los ilustrados y sus ideas de progreso y racionalización de la sociedad, se asocia la enseñanza a la idea de una educación útil que supere la ignorancia y la pereza. La educación debe pretender la formación para el desempeño profesional en beneficio de las necesidades de la sociedad.

Con la Ilustración se materializa el constitucionalismo y el estado de derecho. Un nuevo régimen político por el que se pasa de la sociedad estamental a la sociedad de clases, de una sociedad de súbditos a una sociedad de ciudadanos. Es el Estado

¹¹ *Ídem*, p 26

quien se tiene que preocupar ahora de transmitir y legitimar ante la población los nuevos valores sociales y para ello necesita valerse de la organización y control del aparato de la instrucción pública.

Los modos de producción industrial y el auge del sistema capitalista tienen también mucho que ver en esta nueva situación escolar. En efecto, la necesidad de la formación profesional está ligada a las nuevas formas productivas, pero también necesita ser expandida y legitimada la nueva ideología burguesa de la riqueza ligada al trabajo y la justificación de las diferencias sociales como fruto, no ya de los privilegios del nacimiento, sino de las capacidades y disposiciones individuales, dentro de un sistema de igualdades formales. Para ello, la escuela se ofrece como el vehículo perfecto para la transmisión de estas ideas. Pero más allá de la legitimación de la ideología vigente mediante la educación institucionalizada, la escuela pasa a ser el espacio en el que se manifiestan y sancionan esas diferencias individuales. Es en la escuela en donde los individuos demuestran cuáles son sus capacidades y en función de ellas encontrarán su lugar dentro de la escuela y fuera de ella.

La escuela es una institución que se preocupa de la inculcación ideológica de los valores dominantes, de la legitimación de la desigualdad y de la reproducción de la estratificación social.

3.4 El papel social de la escuela

Continuando con el papel social de la escuela, ésta tiene algo que ver con la reproducción de nuestra estructura social y económica, así como de la ideología dominante que la justifica.

La enseñanza, en cuanto que institución social, forma parte del sistema de reproducción de la propia estructura estratificada y desigual de la sociedad a la que pertenece.

El discurso oficial sobre la escuela se ha situado en la sociología funcionalista y en la ideología meritocrática, según las cuales la desigualdad social es producto de las diferencias individuales y la escuela lo único que hace es dar lugar a que esas diferencias generen distintos procesos de desarrollo personal y realizar una selección justa de los más capacitados, lo cierto es que esas supuestas capacidades resultan estar demasiado ligadas a las condiciones sociales de origen.

Parte de la función de la enseñanza se halla precisamente en la legitimación del discurso meritocrático. Es decir, lo que la escuela pretendería es reproducir la estratificación de la sociedad y la legitimación de la misma, esto es, la justificación de tal estratificación.

Para Bourdieu y Passeron, la “violencia simbólica” no es otra cosa que la imposición, por parte de la acción pedagógica, de una serie de significaciones impuestas como legítimas; el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimación aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.¹² El ejercicio de la violencia simbólica por parte de cualquier Aparato Ideológico de Estado está en función del poder del Estado, ejercido a través de sus aparatos, para monopolizar ese ejercicio.

Althusser¹³ llama Aparatos Ideológicos del Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas. El autor hace una lista de instituciones que pueden ser consideradas como aparatos ideológicos:

1. AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias);
2. AIE escolares (el sistema de las diferentes “escuelas” públicas y privadas);
3. AIE familiares;
4. AIE jurídicos;

¹² Jesús Palacios. P. Bourdieu, J.C. Passeron: escuela y reproducción.

¹³ Althusser, L. “Ideología y aparatos ideológicos del estado”. En *La filosofía como arma de la revolución*. p 108

5. AIE políticos (el sistema político, sus distintos partidos);
6. AIE sindicales;
7. AIE de información (prensa, radio, televisión, etcétera);
8. AIE culturales (literatura, bellas artes, etcétera)

Si bien el aparato (represivo) del estado, unificado, pertenece por entero al dominio público, la mayor parte de los aparatos ideológicos del estado (en su aparente dispersión) pertenecen, por el contrario, al dominio privado. El primero “funciona con violencia” mientras que los segundos funcionan con ideologías, pero como lo menciona el mismo autor, secundariamente de modo represivo, aunque sea sólo en casos extremos y suave, disimuladamente e incluso simbólicamente.

4. Signos y actos didácticos

La vinculación de las categorías “acto sémico” y “acto didáctico”, es matizada desde una perspectiva tradicional por el objeto formal de una y otra disciplina. Para Rodríguez Diéguez¹⁴, sólo el acto sémico con intencionalidad perfectiva y en situación escolar

¹⁴ José Luis Rodríguez Diéguez. “Las funciones de la imagen en la enseñanza”, p 31

constituye un acto didáctico. En donde los elementos constitutivos de uno y de otro coincidirán en gran parte. De aquí que el *signo* sea un aspecto de excepcional interés en lo que se llamó “metodología educativa”.

El sentido de una tecnología didáctica es un tema bastante debatido, como se verá en los próximos capítulos, debido a que hablar de una “técnica” o “tecnología educativa” implica que éstas se pueden aplicar en cualquier contexto educativo, pero, es indispensable tomar en consideración que ninguna situación educativa se presenta igual una a otra, ya que en ella intervienen diferentes factores que van desde el aspecto económico, social, cultural, etcétera.

Skinner, al postular una técnica educativa basada en el análisis experimental de la conducta, está sentando las bases —con un componente psicológico fundamental— de la tecnología. Y no es de extrañar la reducción que de hecho, propiciada por su aporte crítico, efectúa desde este campo a la enseñanza programada.

Esta visión coyunturalmente restrictiva aparece desbordada en otros autores, como D’Hainaut y Storulov. Para el primero la tecnología educativa es “la puesta en marcha de métodos científicos y conocimientos sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje, a fin de conseguir objetivos educativos precisos y controlables.

Storulov señala como elementos integrantes de un proceso de enseñanza tecnológico los siguientes:

- a) Unos objetivos correctamente definidos.
- b) Un procedimiento de valoración de la situación en la que se encuentra el escolar en diversos momentos del proceso.
- c) Un conjunto de reglas y/o procedimientos concernientes al modo de presentación de la información, lo cual supone la toma de decisiones acerca de:
 - Nivel de complejidad de los contenidos
 - Modos de codificación
 - “gramáticas” o modos de asociación de las informaciones.

Lo que Storulov y D’Hainaut proponen es una subsunción de la Didáctica en la Tecnología, al incluir en su concepción de la tecnología los procesos de formulación de objetivos y evaluación.

Desde esta perspectiva, la tecnología educacional más que un contenido es un modo de hacer, una actitud ante los problemas educativos, la aplicación de un rigor metodológico, proveniente de la enseñanza programada. La tecnología educativa es

considerada como un sistema controlado de transmisión eficiente de mensajes didácticos.

En cuanto la codificación rige el proceso de emisión o ejecución, el problema de los códigos, de los signos, será el problema básico y fundamental de una tecnología de la enseñanza.

Los criterios para clasificar y categorizar los signos constituyen uno de los puntos más debatidos por los semiólogos y lógicos: Husserl, Morris, Prieto, Peirce, Schaff, entre otros muchos, han propuesto tipologías diversas.

Adam Schaff distingue dos categorías iniciales de signos: el signo natural o indicación y el signo artificial.¹⁵ Dicha distinción es expresada por la intencionalidad comunicativa de uno y otro. Menciona que el signo natural se manifiesta independientemente de toda actividad deliberada, y puede ser interpretado como signo tras presentarse el acontecimiento.

Los signos artificiales son agrupados en dos categorías básicas: los signos verbales y toda la serie de sistemas paralelos elaborados para proporcionar a este lenguaje un soporte más permanente —escritura, transcripción fonética, Morse, Braille, etc.—; y por otra parte, todos los demás sistemas y medios de

significación artificial. Esta última categoría se divide en dos: señales y signos sustitutivos.

Schaff entiende por *señal* aquellos signos artificiales con significado arbitrario, cuya finalidad es originar, modificar o detener cierta acción, y cuya aparición es ocasional y en conexión con la acción prevista.

Los signos sustitutivos son aquellos que, siendo signos de algo, sustituyen o representan ese algo: acontecimientos, objetos, etc. Estos signos pueden ser, a su vez, clasificados en dos grandes grupos: signos sustitutivos sensu stricto y símbolos.

El *símbolo* es un signo —elemento material por tanto— que representa una noción abstracta, basada en una convención que ha de ser conocida para entender su significado. Si el objeto representado es un objeto concreto, material, y la relación entre signo y significado aparece en virtud de una semejanza o analogía, será un signo sustitutivo sensu stricto.

El signo natural puede únicamente ser considerado, en la dimensión didáctica que comporta, como contenido de enseñanza, pero no como vehículo de un mensaje.

El signo artificial constituiría así la zona de interés primordial como instrumento formal del acto didáctico, ya que fundamental en el acto sémico. Dentro de estos

¹⁵ Adam Schaff. *Introducción a la semántica*. p 182 a 198

signos artificiales, el lenguaje verbal, sea oral o registrado gráficamente, forma una de las ramas de mayor densidad.

La señal constituye tal vez el más simple de los signos artificiales. Su especialización en un contexto, su coordinación con una reacción generalmente unívoca y el previo aprendizaje del código específico, provoca que en mucho mayor número de casos sea contenido de enseñanza que signo funcionando en un acto didáctico.

Rodríguez Diéguez señala que hay dos tipos de aprendizaje en los que puede jugar un importante papel: el «aprendizaje condicionado» descrito por Pavlov, y «el condicionamiento operante» de Skinner¹⁶. Menciona que el estímulo condicionado en el primer tipo y el estímulo externo que genera la respuesta en el segundo, no son otra cosa que señales para el organismo que los recibe.

La distinción entre símbolo y signo sustitutivo sensu stricto viene dada por el carácter abstracto o concreto del referendo. El signo sustitutivo sensu stricto supondrá la relación del signo con un referendo concreto. Y su analogía sería el criterio básico de discriminación.

El símbolo, en cuanto implica un referendo abstracto, supone un nivel de elaboración más elevado.

La analogía perceptual tiene aquí un peso más leve, frente a la presencia de una serie de variables que posibilitan la asociación del signo —expresado siempre de forma concreta— al referendo. La nota más característica del símbolo, para Schaff, sería, además de esta relación elemento material/ideas abstractas, la necesidad de conocimiento del convenio en que se basa.

En el contexto del acto sémico con finalidad didáctica, se pueden señalar por lo menos tres tipos de símbolos.

La metáfora visual la cual supone presentar un símbolo en cuya clave perceptiva existe información que permite la asociación al término metaforizado y al cual se aplican las características del término metafórico.

Por otra parte, los procesos de atribución conceptual en torno a una idea central puede llevar a una elaboración simbólica posterior, en la que se presenta una imagen concreta en representación de una estructura conceptual, buscando, como en la alegoría literaria, una relación de correspondencia entre los elementos de la composición simbólica y la base conceptual que la sustenta y es previa.

Es frecuente también, en signos empleados en actos sémico-didácticos, la utilización de signos sustitutivos sensu stricto con una superposición de

¹⁶ José Luis Rodríguez Diéguez. *Op cit.* p 35

imágenes, generalmente relacionales, de carácter simbólico.

El símbolo constituye así un instrumento fundamental del acto sémico-didáctico, en cuanto supone la posibilidad de ir perdiendo el lastre progresivo de la relación a un referente concreto y facilitar el proceso de abstracción. Sin embargo, este proceso conlleva una lógica pérdida de precisión significativa, un progresivo desplazamiento desde la zona de univocidad a otra que puede estar marcada por la equívocidad.

5. Las funciones de la imagen.

La dialéctica entre lenguaje verbal y lenguaje icónico constituye el núcleo básico del acto sémico-didáctico. Si bien existen amplias parcelas del saber que no necesitan otro apoyo para ser transferidas que el de los códigos verbales, si durante mucho tiempo no se ha utilizado otro medio para la comunicación en la enseñanza, hoy día sería imposible pensar en la transmisión de ciertos contenidos sin el auxilio de la imagen. Y parece necesario que los códigos icónicos tomen carta de naturaleza en la enseñanza en estrecha conexión con los verbales. La hibridación verboicónica habría de facilitar de forma evidente la eficacia comunicativa, como ya se ha puesto de manifiesto en otros campos.

La forma más usual, socialmente hablando, de transmisión verboicónica viene definida por el contraste entre una imagen cuya carga connotativa suele ser alta y un lenguaje verbal con orientación predominantemente denotativa. La imagen tiende más a la polisemia que la palabra.

Rodríguez Diéguez menciona que en uno y otro lenguaje, en un *continuum* que iría desde la univocidad total, desde la monosemia completa, hasta la máxima apertura significativa posible. Sea por la vía de los códigos superpuestos, sea por la progresiva relativización de imágenes en proximidad, la imagen también puede ser monosémica. Y dentro de este *continuum* cabría categorizar, de forma tan esquemática como simplista, un elemento icónico o verbal como «abierto» o «cerrado». Un lenguaje monosémico —verbal o icónico— o sobredeterminado sería cerrado, frente al polisémico, que sería abierto.

El refuerzo caracterizado por un doble lenguaje cerrado podría ser denominado *didáctico*. La imagen es unívoca, el texto verbal tiende a ser monosémico: su intención más patente es garantizar una transmisión con la máxima eficacia.

Esta eficacia en la transmisión, esta transferencia sin pérdida de información, se asienta en una correcta decodificación por parte del receptor. Y la garantía de la

correcta decodificación, supuesto el conocimiento del código utilizado, aparecerá expresada en rasgos tales como el nivel de redundancia, la información breve y progresiva, etc.

Parece evidente que el acto sémico-didáctico debe ser en aras de su eficacia, un mensaje deliberadamente redundante. Pero existe, al tiempo que esta exigencia, una cierta “sanción social”, o al menos un relativo descrédito hacia los mensajes verbales redundantes en exceso.

La vía de superación de esta tensión manifiesta entre redundancia y originalidad, entre reiteración y presentación de nuevas informaciones, podría llegar por la concurrencia de dos sistemas significantes disímiles, por dos códigos superpuestos y coincidentes en la semántica que pretenden.

Estas notas se dan en la coexistencia de lo verbal y lo icónico. Ello provoca una redundancia, aceptable y eficaz al mismo tiempo, que facilita y asegura la recepción del mensaje transmitido. Esta dialéctica no es exclusiva del mensaje verboicónico que el autor llama *didáctico*. Las formas de «contraste» pueden dar lugar evidentemente a este “equilibrio de redundancias”.

La comunicación verboicónica se vehicula a través de medios de comunicación asistemáticos, en los que no se captan ni unidades, ni reglas de composición

transferibles de mensaje a mensaje —caso de la publicidad—, y a través de sistemas de comunicación, en los que existen ciertas unidades aislables constantes de mensaje a mensaje —el comic— y subrayados frecuentemente por el lenguaje verbal. La complejidad inherente a la coexistencia de un código de doble articulación, como el lenguaje verbal, junto a códigos sin articulación o solamente con primera articulación provoca dificultades de análisis. Pero el análisis funcional como lenguaje puede deparar datos de interés si se busca la asimilación de categorías previas lingüísticas con funciones determinadas de modo empírico e inicialmente no coordinado.

Las aportaciones de Bühler en 1918 y Mukarovsky en 1936, permitieron a Jakobson llegar a determinar hasta seis funciones básicas del lenguaje. Parte para ello de un análisis de los componentes del acto sémico, que se pueden catalogar y estructurar así: un sujeto *emisor* envía un mensaje a un sujeto *receptor*. El *mensaje* ha de expresarse por medio de un *código* conocido por ambos. Para que se dé la comunicación ha de existir un *contacto* entre los dos sujetos. Y en todo el proceso opera un *contexto* que, si no es verbal, es susceptible de ser verbalizado.

Cada uno de estos seis factores da lugar a una función lingüística diferente:

- a) *Función emotiva*, centrada en el sujeto. Por ella se tiende a dar la impresión de cierto matiz emotivo además del que aparece explícito en el mensaje.
- b) *Función conativa*, que se orienta hacia el receptor. El imperativo y vocativo constituyen su más clara expresión gramatical. Actúa sobre el destinatario a fin de dirigir su atención hacia el emisor.
- c) *Función fática*, cuyo centro de atención es la consecución del contacto entre emisor y receptor, o comprobar el funcionamiento del circuito.
- d) *Función metalingüística*, orientada hacia el código. Aclaraciones al sentido de un término, definiciones, etc.
- e) *Función poética o estética*, con su centro en el mensaje, que no puede ser reducida sin más al área de la poesía. Es el sentido del mensaje en sí, con la implicación obligada del signo y objeto, en la imagen y el referendo.
- f) *Función referencial, cognitiva o denotativa*, que se articula en torno al contexto, al referendo. Su orientación primordial es el contenido de la comunicación.

Rodríguez Diéguez propone los siguientes tipos o categorías de funciones didácticas en las imágenes:

- 1) *Función motivadora*. Un amplio número de ilustraciones del libro de texto responden a esta función. La representación de un pasaje concreto de una narración, que ya de por sí es autosuficiente, y la presentación de ilustraciones genéricas relacionadas con el título del tema, pero que no establecen un proceso interactivo con el desarrollo verbal, constituyen algunos tipos de imagen motivadora
- 2) *Función vicarial*. La imposibilidad de verbalizar ciertos contenidos originariamente no verbales, de trascodificar con suficiente precisión, obligó pronto a la utilización de imágenes en ciertas disciplinas. La Historia del Arte utiliza con mucha frecuencia la presentación de imágenes por medio de imágenes.
- 3) *Catalización de experiencias*. Una de las funciones no directamente comunicativas atribuidas al lenguaje es la de “organización de lo real”. Puede un mensaje icónico presentar como característica central la búsqueda de una organización de la realidad que facilite la verbalización sobre un aspecto

concreto y delimitado, o que provoque el análisis de informaciones en imágenes con una secuencia u ordenamiento propiciado por las mismas.

- 4) *Función informativa.* La imagen ocupa el primer plano en el discurso didáctico. Es el único caso en que el texto, lo verbal, no es otra cosa que la transcodificación del mensaje icónico o, a lo sumo, una explicitación.

El parentesco de esta función con la vicarial es claro. Incluso cabría pensar que no son sino variantes de un mismo tipo. Su distinción podría llegar por vía de la generalidad: la función vicarial sustituye a un objeto, mientras que la informativa engloba una categoría o una clase de ellos.

- 5) *Función explicativa.* La manipulación de la información icónica permite la superposición frecuente de códigos. A la utilización de imágenes reales o realistas se suman códigos direccionales, explicaciones incluidas en la ilustración.

La necesidad, más que la posibilidad de la utilización de la cuatricromía en las ilustraciones de los libros de texto, ha dado lugar al nacimiento de dos funciones más que

no tendrían sentido en un nivel artesanal del libro de texto y que cobran relieve en un contexto consumista. Son las funciones de facilitación redundante y estética.

- 6) *Facilitación redundante.* Supone expresar icónicamente un mensaje ya expresado con suficiente claridad y precisión por la vía verbal.

- 7) *Función estética.* La necesidad de «alegrar» una página, de equilibrar la maqueta, de dar color a un espacio, ha hecho surgir este tipo. Aparte de este esteticismo anecdótico, es frecuente encontrar tipos de ilustración que no tienen otro sentido que éste.

Estas funciones se podrían contraponer con las que sugiere Karl V. Smith. Para este autor las funciones de la *ilustración* serían fundamentalmente tres: motivación, refuerzo perceptivo e intensificación simbólica.

De las tres subfunciones que constituyen el conjunto de las imágenes motivadoras —creación de un ambiente perceptual favorable, secuencia programada de informaciones e ilustraciones exploratorias—, sólo la primera puede ser considerada estrictamente motivadora. La segunda constituye un análisis diacrónico de fenómenos susceptible de ser integrada en el contexto de las imágenes informativas. Y la

tercera, en cuanto pretende promover la curiosidad hacia una exploración y posterior asociación de las informaciones obtenidas de la ilustración, ha de ser asimilada a lo que el autor ha llamado *catalizador de experiencias*¹⁷.

Por último, la intensificación simbólica, que se caracteriza por el especial énfasis creativo en un mensaje, caería en la zona de la función estética de modo patente, o de la redundante en cuanto de algún modo se confunde con el refuerzo perceptivo.

El proceso de objetivación en el acto sémico-didáctico, su centramiento en el contexto o referendo, obliga, a fin de facilitar al máximo la transmisión, a evitar proyecciones personales del emisor.

Consecuencia de esta primacía de los contenidos en sí sobre estos aspectos variados, es la clara hipertrofia de funciones de la imagen asimilables a la referencial o denotativa: la función vicarial, la de catalización de experiencias, la explicativa, la informativa y la de facilitación redundante serían subfunciones implicadas en la referencial. Son modos diversos de presentar una información, objetivo central de los documentos escolares, y que pone de manifiesto su uso didáctica.

¹⁷ Ídem. p 55

6. Medios de comunicación de masas

Si difícilmente puede hablarse de un «lenguaje de la imagen» como un todo sistemático y susceptible de consideración aislada, al tiempo que contrapuesta al verbal, mucho menos cabría intentar una reducción sistemática de los procesos de enseñanza al ámbito de lo icónico.

El acto didáctico, en cuanto posee las características del acto sémico, debe diferenciarse en razón de las notas que restringen el segundo con relación al primero. El nivel tecnológico y la intencionalidad perfectiva serán las más destacables. Y la razón que determine la elección de alternativas entre soportes diferentes vendrá expresada por la relación entre dos variables básicas: su eficacia y su posibilidad.

El mejor mensaje didáctico será, sin duda, el más eficaz. Tal vez el preceptor individual, o un esquema complementario al mismo integrando la orientación individual y personal con la enseñanza multimedia asistida por ordenador, conseguiría si no la máxima eficacia, sí una de las más altas. Pero a la optimización así expresada hay que añadir posibles restricciones, y no sólo de tipo económico. La situación convencional de aula representa un modo de operar en esta restricción.

El lenguaje verboicónico posibilita medios y modos de presentación altamente flexibles. Desde la

película al cartel, desde el circuito cerrado de televisión al libro de texto, la imagen es suficientemente usual al margen del nivel de desarrollo tecnológico del centro. La eficacia de la interacción de elementos verbales e imágenes deberá pues marcar la pauta.

En una sociedad predominantemente rural, como la de principios de nuestro siglo, las vías informativas que facilitaron el contacto del ambiente cerrado rural con el resto del mundo cultural, estaban constituidas por dos canales sistemáticos y una penetración asistemática y multiforme.

La institución escolar, y el profesor como exponente de la misma, constituían la *primera vía* sistemática de acceso a la información. Los objetos fundamentales se orientaban a la adquisición de los instrumentos culturales de base, al logro de medios de codificación y decodificación de mensajes verbales, y a la transmisión de un corpus de ciencia dogmática, parcelada y enormemente sintética.

La Iglesia instrumentaba a través del sacerdote y sus actos litúrgicos la comunicación de las creencias religiosas. Esta *segunda vía* tenía en común con la anterior el alto nivel tecnológico relativo, desde el momento que profesor y sacerdote habían sido, de algún modo, entrenados en el uso de la palabra como forma única o casi exclusiva de transmisión de

mensajes. Cuando la palabra era vehículo predominante, el entrenamiento en su uso suponía una ventaja tecnológica evidente en este terreno, frente a otros medios o sistemas.

Frente a estas vías establecidas, un pequeño núcleo de informaciones llegaban a las mismas comunidades: los mensajes sociales vehiculados a través de procedimientos aún muy rudimentarios, y que irían desde el pregonero hasta los anuncios de circos y ferias.

La evolución de estas vías ha sido claramente distinta. El canal asistemático, sometido a unas presiones notables, ha evolucionado poderosamente, pasando de una codificación casi exclusivamente verbal a un claro predominio icónico, mientras que los canales institucionales han modificado muy poco sus vías de acceso.

La tecnología didáctica, en el campo de la imagen, deberá investigar los recursos puestos en ejercicio por los medios de comunicación de masas a fin de aplicar, en la medida de lo posible, aquellos procedimientos que resulten congruentes con el mensaje didáctico.

6.1 Funcionalismo

El método funcionalista tiene como sociólogos representativos quienes dieron origen al término “funcionalismo” a finales del siglo XIX, son: Stuart Mill, Durkheim, Radcliffe-Brown, Malinowski, Sorokin y Merton. Es a partir del funcionalismo que surge, por primera vez en la historia de la sociología, el estudio de los medios de masas y de sus efectos sobre el público. Esta metodología parte de cinco preguntas básicas: ¿quién dice?, ¿qué dice?, ¿en qué canal?, ¿a quién lo dice?, ¿con qué efecto? Estas preguntas, cabe aclarar, fueron elaboradas por Masswell en 1948.

Los pioneros Harold D. Lasswell y Paul Lazarsfeld aportan elementos básicos de donde parten todos los estudios funcionalistas posteriores de la comunicación.

Lazarsfeld realiza una caracterización funcionalista de los medios de comunicación y los resume en dos grandes funciones sociales y una disfunción: la *función de conferir prestigio*, en donde la posición social de personas, acciones o grupos se ve prestigiada y enaltecida cuando consigue atraer la atención favorable de los medios; la *función de reforzar las normas sociales* que al dar publicidad a las conductas desviadas se acorta la distancia entre moralidad pública y las actitudes privadas, ejerciendo

así presión para que se establezca una moral única, y ,finalmente, la *disfunción narcotizante*, en donde los medios disminuyen el tiempo dedicado a la acción organizada, esto es, que el hombre tiende a considerarse participante, cuando en realidad no desarrolla acción social alguna, pues conoce los problemas pero no actúa para resolverlos.

Florence Toussaint¹⁸ menciona tres apreciaciones que sobre los medios tenía P. Lazarsfeld. Primero, los medios representan un nuevo tipo de control social que viene a sustituir sutilmente el control social brutal que antes se ejercía, y que la sociedad moderna ya no tolera. En segundo lugar, que los medios son los causantes del conformismo de las masas. por último, los medios deterioran el nivel de cultura popular, alimentando gustos vulgares.

Otro autor que ha estudiado la comunicación desde el punto de vista funcionalista es Wilbur Schramm, quien presenta modelos o esquemas de comunicación humana, interpersonal o de grupo, en la cual no se da y recibe información, sino que aparece la comunicación de retorno (*feed-back*).

El primer modelo se refiere a la comunicación humana interpersonal; en el que se aprecian las funciones específicas de cada uno de los elementos: la

¹⁸ Florence Toussaint. *Crítica de la información de masas*. p 15

fuelle como comunicador-cifrador, el mensaje-señal y el destino como preceptor-descifrador.

El segundo modelo integra más elementos al proceso comunicativo, los cuales serán determinantes para la elaboración, captación y comprensión del significado del mensaje. El campo de la experiencia es la nueva característica que engloba en forma particular el área correspondiente a los polos del proceso comunicativo (fuente y destino) que se entrelazan o se hacen comunes en el momento en el que el mensaje emitido por la primera es captado por la segunda.

Lo anterior significa que para cifrar o descifrar un mensaje, se parte de un cúmulo de experiencias de información sobre algo, y mientras más cercanos o comunes sean los campos de experiencia del comunicador y el perceptor, más eficaz será la comunicación.

En el tercer modelo o esquema, el autor afirma que si una persona puede comunicar y recibir, entonces es comunicador y perceptor en sí mismo. Este esquema servirá de base para el cuarto modelo, en donde se puede apreciar en el diálogo o en la comunicación entre individuos el papel del comunicador le corresponde al primero que emite el mensaje; si el segundo individuo descifra la señal, cumplirá la función de receptor o descifrador; pero si este mismo responde a su vez al

mensaje y es captado y descifrado por el otro, la comunicación se convertirá en un proceso dialéctico, que hará que cada uno de ellos, un comunicador y un receptor en sí mismos.

Finalmente, en el último modelo se presenta el mismo proceso de la comunicación de retorno o respuesta de mensaje, cuando se experimenta una comunicación consigo mismo.

Continuando con los autores que han estudiado la comunicación desde el enfoque funcionalista, encontramos a Bernard Berelson quien concede una especial importancia a uno de los elementos del proceso de la comunicación: al *contenido*, o sea, al *qué* de la comunicación.

En términos del propio Berelson, “el análisis del contenido es una técnica de investigación que sirve para describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto de la comunicación”¹⁹. En donde *contenido* se entiende el conjunto de de significados expresados a través de símbolos (verbales, musicales, pictóricos, plásticos, mímicos) que constituyen la comunicación misma.

Menciona que existen dos criterios, el primero es el uso del análisis de contenido que está

¹⁹ *Ídem.* p 25.

fundamentalmente relacionado con la sustancia; el segundo es la forma.

De acuerdo con el primer componente del mensaje, que su *sustancia* o *fondo*, el análisis de contenido puede ser aplicado para descubrir las tendencias del contenido de la comunicación, detectando el sentido de su orientación a los cambios que el contenido sufre de un determinado periodo a otro.

Mediante el análisis de contenido puede hacerse también una valoración de los diferentes modelos de comunicación, utilizando tres formas de evaluación:

- a) Evaluación de la eficacia de la comunicación con relación a modelos sociológicos construidos a priori, tales como el “equilibrio o el propósito social”.
- b) Evaluación de la eficacia de un trozo del contenido comparado con otros.
- c) Evaluación de la eficacia de trozos del contenido comparados con una fuente ajena al mismo.

El otro componente del contenido es la *forma*, aspecto que ha llevado a aplicar el análisis de un contenido al estudio de las técnicas de la propaganda y de los materiales impresos.

Los efectos que produce el contenido en las sociedades modernas, pueden ser superficiales o decisivos, inmediatos o remotos, de reforzamiento o

transformación de actitudes, conductas, opiniones, gustos, etc., y como afirma el autor mismo “en ciertas condiciones, el análisis de contenido puede contribuir a la investigación de esos efectos.

Bajo el mismo enfoque de análisis de la comunicación está David K. Berlo, el cual afirma que, al comunicarnos, tratamos de alcanzar objetivos relacionados con nuestra intención básica de influir en nuestro medio ambiente y en nosotros mismos; sin embargo, la comunicación puede ser invariablemente reducida al cumplimiento de un conjunto de conductas, a la transmisión o recepción de mensajes.

Entiende que los mensajes son eventos de conducta que se hallan relacionados con los estados internos de las personas: garabatos en papel, sonidos en el aire, marcas en la piedra, movimientos en el cuerpo, etc. Son los productos del hombre, el resultado de sus esfuerzos para *encodificar*, es decir, cifrar o poner en clave común sus ideas.

Berlo indica que la comunicación debe de ser:

1. Sencilla, coherente y dirigida hacia un objetivo
2. Ese objetivo consiste en provocar una determinada conducta en el que recibe nuestra comunicación.
3. No se debe divagar o establecer la comunicación ambiguamente, pues no se

obtendría la respuesta de la persona que deseamos o se obtendría a medias.

4. Esta comunicación debe hacerse en forma tal que seamos entendidos, pues no podríamos comunicarnos con alguien hablándole en idiomas distintos del que conoce.

El análisis de toda comunicación o situación comunicativa debe tener en cuenta los siguientes aspectos: la forma en que la fuente de comunicación (la persona que se comunica) trata de afectar a la persona que recibe el mensaje; el modo como el receptor trata de “afectarse” a sí mismo o a otros, incluyendo la fuente.

6.2 Estructuralismo

El método estructuralista tiene su fuente en el estudio lingüístico de Ferdinand de Saussure. A partir de su modelo teórico, se ha desarrollado en Europa una disciplina que estudia la comunicación. Dentro de esta corriente general ha habido una discusión para definir y delimitar este campo teórico o como *semiología* o como *semiótica*. En el enfoque semiológico se estudian los signos como reductibles a las leyes del lenguaje. En la semiótica se rebasa esta perspectiva, para considerar también los hechos socioculturales como signos.

Dentro de los teóricos de esta corriente está Abraham Moles. Al estudiar los fenómenos de la

comunicación humana, ha aportado una metodología original, fruto de la aplicación de las leyes estadísticas a la investigación estructuralista. Como base de su teoría de la comunicación, considera al hombre como individuo profundamente relacionado con su medio ambiente, del cual ha recibido siempre los primeros mensajes comunicativos y con el cual mantiene estrecha relación.

La comunicación, según Moles, es la acción que permite a un individuo o a un organismo, situado en una época y en un punto dado participar de las experiencias-estímulos del medio ambiente de otro individuo o de otro sistema, situados en otra época o en otro lugar, utilizando los elementos o conocimientos que tienen en común con ellos.

Para Moles, los elementos del acto comunicativos son: *un emisor (E)*, *un receptor (R)*, *una canal (C)* y *el mensaje (M)*. por su naturaleza, estos elementos pueden ser físicos o naturales, sociales o humanos, y para su estudio, el autor los divide en:

- a) Estímulos materiales o fenómenos de la naturaleza física, es decir, los objetos del *mundo natural*.
- b) Estímulos sociales o signos que son producidos por otros seres humanos, proporcionados por el contacto con la *sociedad*, como el lenguaje.

Además distingue dos tipos de comunicación:

- a) La comunicación interpersonal (un individuo con otro)
- b) La comunicación por difusión, en donde un solo emisor habla a un gran número de receptores.

El autor define cinco pasos fundamentales que concuerdan con lo que podría llamarse un método *estructuralista*, para seguir un proceso lógico y científico de investigación de los mensajes.

El primer paso consiste en delimitar el contexto común entre el emisor y el receptor, es decir, la ubicación de ambos, en el caso del emisor, el contexto político, económico y cultural dentro del cual actúa.

En el cuarto paso se analiza la naturaleza del contenido de los mensajes que se intercambian entre el emisor y el receptor. Se enunciará y descifrá en forma accesible el cúmulo de datos del contenido del mensaje.

En el siguiente paso el analista determinará, cuantitativamente, la permanencia de ciertos aspectos del contenido de los mensajes, a través de un estudio estadístico o de un análisis de contenido.

El cuarto paso implica la cuantificación que se basa en la repetición o redundancia misma de los

aspectos o unidades de los mensajes que se intercambian, la cual ya determina una medida de los mensajes transmitidos.

Por último, el analista procurará enunciar y esclarecer el conjunto de leyes, convenios o acuerdos establecidos de antemano entre emisor y receptor. Si el analista llega a conocer o definir esas leyes o convenios, podrá reconstruir un modelo de los mensajes y, consecuentemente, los conocerá.

Umberto Eco desarrolla más ampliamente la semiología que fue prevista por Saussure como la disciplina que habría de estudiar “la vida de los signos en el seno de la vida social”, y llega a establecer en sus estudios la *semiótica* al ir más allá y precisar: no se trata de sólo de un estudio de los signos, pues en el sentido saussuriano se dejarían fuera de este campo semiológico aspectos tales como la cibernética y la música, entre otros.

La semiótica pretende demostrar que, bajo los diversos procesos culturales hay *sistemas* constantes que permanecen ocultos. Esas constantes, en el caso de los medios de comunicación o mensajes, tienen características comunes que permanecen invisibles y se manifiestan de diferentes maneras en el mensaje.

Las unidades de análisis del mensaje pueden ser: todo el mensaje en cualquier medio (prensa, radio, cine,

T.V., etc.), o las partes que lo integran: personajes, letras, encuadres situaciones. Dichas partes adquirirán sentido por las relaciones que establezcan entre ellas.

Desde el punto de vista semiótico Eco propone la siguiente estructura interna del mensaje: a) registro visual; b) descripción del registro verbal o mensaje escrito; c) relaciones entre los dos registros.

Roland Barthes señala que hay intermedios entre los significados explícitos y los simbólicos, es decir, los *idiolectos* que terminan formando una lengua. El ideolecto es el lenguaje hablado por un solo individuo, el juego completo de sus hábitos en un momento determinado. Es el lenguaje de una comunidad lingüística, es decir, de un grupo de personas que interpretan del mismo modo todos los enunciados lingüísticos.

Barthes utiliza dos nociones teóricas en sus *Elementos de semiología*: la lengua y el habla. La primera, es un contrato social. El individuo por sí solo no puede crearla o modificarla; es, en síntesis, un *sistema*. En cuanto a la segunda, el habla es un acto individual de selección y actualización; el individuo utiliza todos los elementos de la lengua que necesita para expresar su pensamiento personal.

Respecto al *significado*, menciona que no es una cosa, sino una representación psíquica de la cosa. El

significante, es un mediador cuya definición no puede ser separada de la del significado. Al significante le es necesaria la materia o sustancia, es decir, el significante sería precisamente la imagen acústica.

La semiología trata de estudiar el modo de organización de los componentes de un objeto, esto es, de sus significantes y, consecuentemente, de sus significados.²⁰

En su texto *La retórica de la imagen*, Barthes explica que existen tres mensajes en los códigos visuales: el lingüístico, el denotativo y el connotativo.

El mensaje lingüístico o literal está presente en las comunicaciones de masas: como título, como leyenda, como artículo de prensa, como diálogo de película, como fumetto²¹. Las funciones del mensaje lingüístico son: función de anclaje, es decir, el mensaje lingüístico hace que el observador elija de las múltiples significaciones que puede ofrecer una imagen; la función de relevo, es el mensaje lingüístico que releva al lector de la necesidad de elegir uno de los significados.

El mensaje denotado o denotativo, es la composición plástica la descripción verbal o enunciación de los elementos que conforman todo el objeto de análisis; es la abstracción de todos y cada uno de los

²⁰ *Ídem*. p 59

²¹ Globo en el que aparece el texto en las historietas.

componentes, sin ampliarlos con significaciones, simbolismos o lo que el mensaje pudiera significar para un espectador en un omento determinado.

El mensaje connotativo, por el contrario, contiene todos los significados posibles del contenido. Es la interpretación de los elementos presentes en la imagen.

6.3 Marxismo

Bajo este modelo se considera a la comunicación como un hecho social que tiene su origen y se desarrolla en la superestructura, es decir, en el ámbito de las ideas y las representaciones del mundo, pero que participa también del orden económico y se encuentra históricamente determinado por él.

Como lo menciona Florence Toussaint,²² no existe una teoría marxista de la comunicación, únicamente se considera la posición marxista en la investigación de los medios masivos; en el cual se encuentra Hund D. Wulf.

Wulf menciona que el mensaje es una mercancía especial, ya que lleva inherentes claras manifestaciones de enajenación destinadas al público consumidor de parte de la clase dominante, tanto de los poseedores de los medios de producción como de las personas o

grupos políticos que usan para su beneficio los mensajes.

La clase dominante, de acuerdo con su capacidad económica, utiliza los medios masivos para transmitir mensajes con la finalidad de nocervar y reforzar su situación sobre la clase dominada.

La información, tal como se presenta en el sistema de la comunicación humana, está formada por tres componentes articulados entre sí: la innovación, la redundancia y el contexto. Se entiende por innovación lo específicamente nuevo de una información, lo cual le da el carácter de noticia. La redundancia es el uso excesivo de elementos no indispensables para informar sobre un hecho de un texto que se determina tanto en relación con el texto mismo, como en relación con el receptor. El contexto se constituye con todas las relaciones no internas de una información; sus componentes se llaman *códigos*. Estos últimos pueden ser de tipo textual, estático, histórico, etc.

Para Wulf la comunicación se da en dos formas: la primera, la comunicación interpersonal, en la que se da una relación bilateral entre emisor y receptor; la segunda, en la comunicación social existe una relación unilateral entre emisor y receptor a través de medios técnicos audiovisuales. Entiende a la comunicación de masas como cualquier forma donde las señales se

²² *Ídem*. p 70

facilitan públicamente por medios técnicos de difusión directa y unilateral a un público disperso.

Para Hanz Magnus Enzensberger los medios de comunicación son producto del desarrollo industrial y su creación se explica por la necesidad de este mismo desarrollo, de crear nuevas formas de control de las conciencias y métodos más eficaces para la trasmisión de información.

Debido a sus características de alcance masivo, los medios son fuerzas productivas de un gran potencial liberador. La manipulación de la consciencia social por unos pocos es producto de la división del trabajo, pero si bien los medios de comunicación masiva sirven para la manipulación, este concepto no es suficiente para explicar la acción y utilidad social de dichos instrumentos. Manipulación quiere decir tratamiento tecnológico de un material dado con una meta particularmente. La manipulación es un acto político.

La “industria de la manipulación” como la llama Enzensberger, consiste en imponer ciertas formas de pensamiento que eliminen la conciencia de ser explotado y las facultades y alternativas políticas de los individuos, para que la mayoría acepte voluntariamente la situación establecida. Y para que esta industria pueda existir, son necesarios ciertos presupuestos históricos: filosóficos, políticos, económicos y tecnológicos.

Por su parte, Armand Materlat menciona que toda actividad y todo producto de la sociedad capitalista participan del mundo y de la lógica de la mercancía. La comunicación es parte de este mundo y sigue su lógica a través de la fetichización. La comunicación es un proceso fetichizante. En el fetichismo los hombres vivos se vuelven “cosas” y las cosas viven

La ideología es la reserva de signos que son utilizados por una clase para imponer la idea de sociedad que conviene a sus intereses. Al penetrar en las diversas esferas de la actividad individual y colectiva, cimenta y unifica el edificio social. La forma de operar del proceso ideológico es silenciar los orígenes del sistema, de tal manera que los individuos puedan vivirlo como un orden natural.

Conclusiones

Los conceptos que se revisaron en este capítulo nos permiten tener un panorama general y un primer acercamiento a la temática educativa. Sin embargo, es necesario ir particularizando, por ello, en el siguiente capítulo se va a trabajar con las principales teorías del aprendizaje, mismas que nos permitirán tener cierta claridad en cuanto a la forma en que los individuos aprenden, que en este caso particular son los niños a los cuales va dirigido el cortometraje animado para promover la salud bucal.

CAPÍTULO II. APRENDIZAJE Y DESARROLLO COGNITIVO

Introducción

En este capítulo se busca reconocer las diferencias que en contenido, sentido o intencionalidad tienen las diferentes teorías que estudian el proceso de aprendizaje. Analizar los rasgos más representativos de cada una de las teorías del aprendizaje y la relación que guardan entre sí. Precisar el concepto de aprendizaje e interpretar su significado de acuerdo con las coordenadas de tiempo y espacio propias de cada una de las teorías.

En el capítulo anterior se habló acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y cómo la Didáctica se encarga de su estudio e intervención. Por ello, en este segundo capítulo se pretende ir focalizando conceptos que nos permitan comprender el modo en que se conceptualiza el aprendizaje a través de diferentes puntos de vista mediante el abordaje *grosso modo* de las principales teorías del aprendizaje.

Por lo anterior, se estructuró el capítulo en dos partes. La primera, busca hacer un acercamiento a las diferentes formas de estudiar al proceso de aprendizaje, desde las teorías del condicionamiento hasta las teorías de la psicología dialéctica.

La segunda parte expone con mayor detalle dos teorías que dan sustento teórico y conceptual a este trabajo, debido a que se pretende evidenciar la eficacia del cortometraje animado, en materia de salud bucal que va dirigida a niños, por tal motivo es necesario comprender de qué modo éstos adquieren el conocimiento dependiendo de su edad y desarrollo cognitivo. La primera corresponde a la teoría de Piaget, quien plantea que el desarrollo biológico condiciona el desarrollo cognitivo. La segunda, es la teoría de Vygotsky quien supone que el desarrollo cognitivo se da en función de la interacción del niño con su medio.

1. Teorías del aprendizaje

La Didáctica como ciencia necesita apoyarse en alguna teoría psicológica del aprendizaje. Sin embargo, no puede realizarse una transferencia mecánica desde los principios psicológicos a las determinaciones normativas de la didáctica.

La mayoría de las teorías psicológicas del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, y hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que sólo relativamente pueden explicar el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje.

Ángel Pérez Gómez²³ distingue dos amplios enfoques con sus diferentes corrientes:

1. *Las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de Estímulo-Respuesta, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:*

- a) Condicionamiento clásico: Pavlov, Watson, Guthrie.
- b) Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner.

2. *Las teorías mediacionales:* dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:

- a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal.
- b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales distinguiremos a su vez varias *corrientes*:
 - Teoría de la *Gestalt* y psicología fenomenológica: Kofka, Köhler, Whertheimer, Maslow, Rogers.
 - Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder.
 - Psicología genético-dialéctica: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon.

c) La teoría del procesamiento de información: Gagné, Newell, Simón, Mayer, Pascual Leone.

Debido a la importancia pedagógica, dentro de una perspectiva mediacional es conveniente reducir el análisis a las siguientes teorías:

- Teoría de la *Gestalt*.
- Psicología genético-cognitiva.
- Psicología genético-dialéctica.
- Procesamiento de información.

La primera familia concibe al aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. La explicación del influjo de las contingencias externas sobre la conducta observable, y la organización y manipulación de tales contingencias para producir, en consecuencia, las conductas deseadas.

En cuanto a la segunda familia, por el contrario, considera que en todo aprendizaje intervienen, de forma más o menos decisiva, las peculiaridades de la estructura interna. En donde el aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas. La explicación de cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas

²³ Ángel Pérez Gómez. Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. p 36

internos que intervienen en las respuestas conductuales, es su problema capital y un propósito prioritario.

1.1 Teorías del condicionamiento

El objeto de la ciencia psicológica, dentro de esta perspectiva, es conocer tales contingencias y controlar en lo posible sus efectos reforzantes para la conducta humana. Todo en la vida, objetos, situaciones, acontecimientos, personas, instituciones, tiene un valor *reforzante*, refuerza una u otra conducta.

El comportamiento humano está determinado por contingencias sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores. La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive que como defensa del hombre autónomo.

La educación se convierte en una simple tecnología para programar refuerzos en el momento oportuno. Para ello, y de acuerdo con un principio de discriminación y modelado, es necesario diseccionar analíticamente las conductas que se pretenden configurar, hasta llegar a identificar sus unidades operacionales más básicas.

La enseñanza se reduce a preparar y organizar las contingencias de reforzamiento que facilitan la adquisición de los esquemas y tipos de conducta deseados. Una vez determinada la conducta que se va a configurar y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las repuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable porque el medio está científicamente organizado para producirlo.

Las aportaciones de las diferentes teorías del condicionamiento y aprendizaje temprano al conocimiento del aprendizaje y, como consecuencia, a la regulación didáctica del mismo, son de extraordinaria importancia. Las teorías del condicionamiento, desde el troquelado hasta el operante, han contribuido a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extinción y transferencia de determinados tipos simples de aprendizaje o de componentes importantes de todo proceso de aprendizaje.

El troquelado, el condicionamiento clásico de Pavlov, con sus leyes de generalización, discriminación, inhibición, extinción, la ley del efecto de Thorndike, el condicionamiento de Skinner y sus principios sobre el reforzamiento positivo o negativo, el castigo y la evitación, los fenómenos de modelado de conducta y de discriminación operante de estímulos, el reforzamiento secundario, etc., son aportaciones incuestionables siempre que se apliquen para entender y producir

determinados fenómenos o aspectos parciales de procesos de aprendizaje.

1.1.1 Condicionamiento Clásico

El origen de las teorías clásicas del aprendizaje comúnmente se relaciona con los trabajos de Pavlov (1849-1936) sobre el *reflejo condicionado*. Las aportaciones de éste son fundamentales en relación con el problema del aprendizaje se encuentran en sus trabajos sobre el *condicionamiento clásico*. Los reflejos constituyen un elemento fundamental en la explicación de la conducta, en principio pueden considerarse como reacciones innatas del organismo cuya función es permitirle una situación de equilibrio con el medio. A partir de ellos se constituyen los primeros hábitos. Las ideas de Paulov fueron recogidas por Watson.²⁴

En el texto de García Madruga²⁵ se enumeran algunos de los principios que asumen las teorías conductistas cuando analizan las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo.

- *El desarrollo es función del aprendizaje*. Si este último lleva consigo cambios en la conducta a

corto plazo, el desarrollo se concibe a partir de las conexiones entre las experiencias acumuladas. El desarrollo es, en último extremo, un resultado del aprendizaje.

- *El desarrollo es el resultado de diferentes tipos de aprendizaje*. Supone aceptar que en cada una de las teorías puede existir un concepto de aprendizaje que convendrá precisar.
- *Las diferencias individuales en el desarrollo revelan las diferencias en la historia de los individuos y en sus experiencias*. La historia de los individuos implica una serie de cambios a corto plazo que constituyen, al menos en alguna medida, el fundamento de su desarrollo. El modo en que estas experiencias son almacenadas, recordadas y transferidas a nuevas situaciones son los elementos cruciales, y quizás más problemáticos, en estas teorías.
- *El desarrollo es el resultado de una determinada organización de las experiencias pasadas*. Este principio se refiere a la necesidad de determinar principios de organización que permitan establecer relaciones entre las experiencias. El desarrollo se reconoce, incluso desde estas perspectivas, como algo más complejo que una mera suma de bloques aislados.

²⁴ Juan Antonio García Madruga y Pilar La Casa. Hacia una clasificación de las teorías: el concepto de paradigma. p 103

²⁵ *Ídem*. p 104

- *Los cambios biológicos ponen ciertos límites al desarrollo de la conducta, pero es el entorno el que determina las conductas en las que el organismo se compromete.* Se resalta este principio la importancia de la influencia de los factores ambientales en el desarrollo, estos determinan el contenido de las experiencias.
- *El desarrollo del individuo no se relaciona directamente con estadios determinados biológicamente.* Se reconoce la existencia de cambios maduracionales en el desarrollo, pero su influencia se limita a orientar la aparición de pautas de conducta que se consolidarán o modificarán a través de la interacción con el ambiente.

En la obra de Pavlov se propone a los reflejos como unidad de análisis, no se renuncia a considerar al organismo como un sistema que se mantiene en equilibrio con el medio. Es evidente que tal sistema habrá de tener una organización estructural. Por lo cual alude a un segundo tipo de reflejos, los condicionados, a partir de los cuales es posible explicar conductas mucho más complejas. En este sentido, además de esos reflejos innatos e incondicionados propone otro sistema al que se refiere con el nombre de “señalización”.

Lo esencial es que «estímulos-señales» muy variados pueden entrar en relación con los reflejos innatos y provocar respuestas que de no haber sido asociadas a esos reflejos no se producirían. Pavlov estudió sobre todo este fenómeno de señalización en relación con dos tipos de reflejos, el alimenticio y el defensivo. Se crean, sobre esta base, nuevos reflejos a los que atribuye las siguientes características: no son ya innatos sino condicionados y adquiridos; tampoco son genéricos, en cuanto que pertenecen a la especie, sino individuales, ya que pueden cambiar de un animal a otro e incluso en un mismo individuo en función del tiempo y de las circunstancias; se trata de reacciones establecidas, en el curso de la vida individual, entre agentes externos bien definidos y una actividad específica del organismo.

Las características en el concepto de desarrollo de la teoría de Pavlov son las siguientes: en primer lugar hay que resaltar que en el desarrollo hay implícito un alto componente de *determinismo biológico*; ya que el autor quiere construir una teoría neurofisiológica y para ello ha de encontrar unidades de análisis, los reflejos, a partir de los cuales se explican no solo las primeras conductas sino también la génesis de *otras más* complejas; en segundo lugar, los mecanismos del desarrollo están relacionados con *procesos de asociación* a partir de conductas reflejas y se elimina cualquier forma de

emergentismo, y por último, la teoría da cabida a la existencia de *procesos superiores de conducta* que habrán de describirse también en términos neurofisiológicos, esos procesos se asocian con la existencia en los humanos de un segundo sistema de señales.

La influencia de Pavlov en la psicología evolutiva fue menor que la de J. B. Watson, psicólogo conductista americano. Watson fue quizás uno de los primeros psicólogos de ese país que influyó en la educación de los niños a través de sus libros de divulgación. Sus trabajos también se analizaron la conducta animal, rechazó la introspección y la conciencia y quería que sus datos se derivaran únicamente de la observación conductual. Aceptó el modelo de Pavlov y realizó algunos trabajos relacionados con la conducta emocional de los niños. Observó, por ejemplo, que este tipo de respuestas podían ser condicionadas. Así comprobó que una respuesta emocional dada inicialmente a un sonido podía ser obtenida de manera provocada por otro estímulo neutro que el experimentador había asociado repetidamente con el sonido. Este estudio fue realizado con un niño de nueve meses. Tras comprobar que el niño no manifestaba ninguna reacción extraña ante determinados animales, por ejemplo, un conejo o una rata blanca, se asoció su presencia a la del sonido de una barra metálica que producía una reacción aversiva,

tras siete presentaciones asociadas el niño comenzó a gritar en presencia de la rata. Aunque existe un enorme parecido entre este trabajo y los que se realizan en relación con la conducta animal es indudable que manifiesta un intento de aproximarse científicamente a ese objeto de estudio. Watson mostró, por otra parte, la importancia que la adquisición de determinados hábitos en la infancia pueden tener en la conducta futura de los individuos.

Por lo que se refiere al *condicionamiento clásico* diferentes trabajos han analizado la posibilidad de establecer procesos de este tipo en los recién nacidos, se ha observado que tiene gran importancia el tipo de estímulo y respuesta seleccionada para producir el condicionamiento. Puede ocurrir que sea difícil discriminar entre las respuestas seleccionadas si son naturales o aprendidas o, incluso, que existan dificultades para asociar determinados estímulos y respuestas.

Otros estudios han analizado los cambios que se producen con la edad en la predisposición a este tipo de condicionamiento, algunos autores sugieren que ello depende de la maduración del sistema nervioso central. Este podría explicar que resultara más fácil el condicionamiento en los recién nacidos que en niños de algunos meses del mismo modo que ocurre con otras respuestas autonómicas.

1.1.2 Condicionamiento operante

El condicionamiento operante de Skinner presenta algunas novedades frente al de Pavlov, la fundamental es la referencia en la explicación de la conducta no sólo a la presencia de reflejos, ya sea condicionados o incondicionados, sino al efecto de feed-back que una determinada conducta ejerce sobre el organismo del que procede.

Skinner se refiere a los refuerzos como las consecuencias de la conducta que pueden volver a influir sobre el organismo y cuando esto suceda pueden hacer variar la posibilidad de que la conducta que los ocasionó se produzca de nuevo. Los idiomas tienen muchas palabras tales como “premio” y “castigo” que hacen referencia a este hecho, pero solamente se puede tener una idea del mismo a través del análisis experimental.

Para Skinner los reflejos y otros modelos innatos de conducta evolucionan por que aumentan las probabilidades de supervivencia de la “especie”. Los operantes porque van seguidos de consecuencias importantes para el “individuo”.

Al igual que en otros conductistas el desarrollo se relaciona con un cierto determinismo, unido a experiencias anteriores de los individuos que van dando forma a la conducta; es decir, se elimina cualquier posible emergentismo, es decir, aparición de nuevas

formas de conducta de modo espontáneo o por azar. Por otra parte, y a diferencia de autores como Pavlov, Skinner no renuncia a la noción de sistema considerado como una totalidad en la que ésta no se reduce a la suma de las partes.

La diferencia fundamental entre el trabajo de los conductistas más clásicos y el de S. Bijou y D. Baer es que éstos además de aceptar los principios del condicionamiento operante proponen explícitamente un modelo de desarrollo. Lo entienden como *cambios progresivos en las interacciones entre la conducta de los individuos y los sucesos de su entorno*. El énfasis está en los cambios relacionados con las interacciones. Esta formulación nos conduce a esperar que cualquier respuesta dada puede ocurrir o no dependiendo del entorno. Si la respuesta se produce ello cambia, normalmente, las propiedades que ese entorno tiene para ese individuo. Ese cambio en la estimulación del entorno puede ser ocasión de otra respuesta que, probablemente, afectará a futuros cambios en el entorno y así sucesivamente.

Ambos proponen un modelo interaccionista para explicar los cambios que se suceden a través del desarrollo. La conducta no es sólo función del entorno o de los factores biológicos sino el resultado de una interacción entre ambos. En este modelo se hacen también explícitos algunos de los elementos específicos que intervienen en la interacción.

En su análisis de la conducta en términos de *estímulos y respuestas* se acepta la propuesta de Skinner. Las *respuestas* pueden considerarse como “respondientes” u “operantes”. La primera es aquella en la que el estímulo precede a la conducta. La segunda aquella en la que el estímulo sigue a la respuesta. Además de esta distinción introducen tres novedades fundamentales. En primer lugar, aluden a la necesidad de observar en detalle el momento preciso en que una respuesta aparece, en su opinión ninguna respuesta es idéntica a la que ha podido producirse en otro momento, en este sentido prefieren hablar de *una clase de respuestas* ya que de este modo se entiende que pueden existir variaciones dentro de un mismo tipo. Con todo ello pretenden resaltar de nuevo la interacción entre el entorno espacio-temporal y la conducta del sujeto, esa continua interacción, entendida como proceso de feed-back es la responsable de que no existan respuestas o estímulos idénticos.²⁶

Por lo que se refiere a *los estímulos* consideran que los niños no son sólo una fuente de respuestas sino también de estímulos. Estos pueden ser generados, por ejemplo, por su propia estructura biológica o, incluso por su propia conducta, en el sentido que la propia respuesta a una situación puede convertirse en un nuevo estímulo.

²⁶ *Ídem.* p 110

La segunda novedad de su modelo está en que asignan al clásico esquema estímulo-respuesta un valor funcional, en este sentido introducen el concepto de *función de estímulo*. Se trata de mostrar que si bien estímulos muy variados —físicos, químicos, orgánicos o sociales— pueden ser medidos directamente o por medio de instrumentos no todos tienen el mismo valor funcional ya que no todos afectan a la conducta del individuo en la misma medida.

Finalmente, un tercer elemento al que se refieren estos autores son las condiciones ambientales como tales, *sucesos del entorno*, en los que surge la conducta, más concretamente, es el entorno en sí que se produce la secuencia estímulo-respuesta. La introducción de este elemento permite a los autores dar un sentido de continuidad a esas secuencias aunque, evidentemente, no *evitan* la interpretación atomizante de la conducta.

1.2 Teorías mediacionales

Durante el presente siglo, y como reacción a la interpretación behaviorista del aprendizaje, surgen, se desarrollan y se transforman diversas teorías psicológicas que englobamos en la corriente cognitiva. A pesar de importantes y significativas diferencias entre ellas, las agruparemos en una familia por su coincidencia en algunos puntos fundamentales:

- La importancia de las variables internas.
- La consideración de la conducta como totalidad.
- La supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna.

1.2.1 Gestalt

Los principales representantes de la interpretación gestaltista del aprendizaje son Wertheimer, Kofka, Köhler, Wheeler y Lewin. Suponen una reacción contra la orientación mecánica y atomista del asociacionismo conductista. Consideran que la conducta es una totalidad organizada. La comprensión fraccionaria de la realidad deforma y distorsiona la significación del conjunto. El todo, los fenómenos de aprendizaje y conducta, es algo más que la suma y yuxtaposición lineal de las partes. Tan importante o más que entender los elementos aislados de la conducta tiene que ser comprender las relaciones de codeterminación que se establecen entre los mismos a la hora de formar una totalidad significativa. Las fuerzas que rodean a los objetos, las relaciones que les ligan entre sí, definen realmente sus propiedades funcionales, su comportamiento.

Apoyándose en estos supuestos llegan así a definir el concepto de campo, (traslación del ámbito de la física al terreno de la psicología), como el mundo

psicológico total en que opera la persona en un momento determinado. Es este conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del individuo el responsable de los procesos de aprendizaje. Consideran el aprendizaje como un proceso de donación de sentido, de significado, a las situaciones en que se encuentra el individuo. Por debajo de las manifestaciones observables se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas. El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde a su comprensión de las situaciones, al significado que confiere a los estímulos que configuran su campo vital en cada momento concreto.

Como menciona Ángel Pérez Gómez²⁷, aunque las leyes del aprendizaje en esta teoría son más difusas e imprecisas permiten una explicación de los tipos de aprendizaje más complejos y superiores. Los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas, exigen todos la intervención como mediadores de las estructuras cognitivas que implican operaciones cuyo común denominador es comprensión significativa de las situaciones.

²⁷ Ángel Pérez Gómez. *Op. Cit.* p 41

La importancia que conceden las teorías del campo al significado como eje y motor de todo aprendizaje supone la primacía de la motivación intrínseca, del aprendizaje querido, autoiniciado, apoyado en el interés por resolver un problema, por extender la claridad y el significado a parcelas cada vez más amplias del espacio vital, del territorio donde el individuo vive, donde satisface sus múltiples y diversas necesidades. La motivación emerge de los requerimientos y exigencias de la propia existencia, de la necesidad de aprendizaje para comprender y actuar racionalmente en el intercambio adaptativo con el medio sociohistórico y natural. El aprendizaje se convierte, pues, en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva.

La organización didáctica de la enseñanza deberá tener muy en cuenta esta dimensión global y subjetiva de los fenómenos de aprendizaje. Es todo un espacio vital del sujeto el que se pone en juego en cada momento. No es un problema de más o menos conocimientos, de la cantidad de información acumulada en la reserva del individuo. Se trata de la orientación cualitativa de su desarrollo, del perfeccionamiento de sus instrumentos de adaptación e intervención creativa, de la clarificación y concienciación de las fuerzas y factores que configuran su específico espacio vital.

1.2.2 Genético-cognitiva

Piaget, Inhelder, Bruner, Flavell, Ausubel son los representantes de esta vasta y fecunda corriente, que por el carácter de este trabajo no es conveniente profundizar. Únicamente se esbozará generalmente sus principios.

Desde los postulados definidos por la *Gestalt*, parece obvia la necesidad de clarificar el funcionamiento de la estructura interna del organismo, como mediadora de los procesos de aprendizaje. Lo importante no es afirmar la existencia de dicha instancia mediadora, lo necesario es estudiar su estructura, su génesis, su funcionamiento.

El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad. La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el

medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surgen en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas. También se construyen en procesos de intercambio. Por ello, se denomina a estas posiciones como *constructivismo genético*.

Existen dos movimientos que explican todo proceso de construcción genética: el primero es *la asimilación*, proceso de integración, incluso forzada y deformada, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; la segunda es *la acomodación*, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la *adaptación activa* del individuo que actúa y reacciona para *compensar las perturbaciones* generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

La vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de "nivel de competencia". Piaget considera que para que el organismo sea capaz de dar una respuesta es necesario suponer un grado de sensibilidad

específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se construye en el curso del desarrollo, de la historia del individuo a partir de las adquisiciones del aprendizaje.

El conocimiento no es una copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. El contenido y la forma es una decisiva distinción psicológica para las formulaciones normativas de la didáctica. Al distinguir los aspectos figurativos (contenido) de los aspectos operativos (formales) y al subordinar los primeros a los segundos, Piaget pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales). Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva.

Con Piaget se adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental. En todas estas tareas hay una participación

activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

La actividad, pues, será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz hasta el que culmina con las operaciones formales. En cualquier caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas. Son estos aspectos operativos los que caracterizan los niveles superiores del pensamiento, de la conducta intelectual del hombre.

1.2.3 Aprendizaje significativo (Ausubel)

Ausubel se ocupa del aprendizaje escolar, que para él es fundamentalmente “un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo”. Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. Es la clave de arco del desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica.

El aprendizaje significativo, ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. En palabras del

propio Ausubel “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él”²⁸. La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo.

Ausubel distingue dos dimensiones en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- *Significatividad lógica*: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos componentes.
- *Significatividad psicológica*: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, que está presente en todo aprendizaje.

²⁸ *Ídem.* p 46

El aprendizaje significativo requiere condiciones precisas respecto a tres dimensiones: lógica, cognitiva y afectiva. El núcleo central de esta teoría del aprendizaje reside en la comprensión del ensamblaje del material novedoso con los contenidos conceptuales de la estructura cognitiva del sujeto. “La estructura cognitiva del alumno tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales”.²⁹

Lo importante en las aportaciones de Ausubel es que su explicación del aprendizaje significativo implica la relación indisociable de aprendizaje y desarrollo. Por ello, ayuda a clarificar los procesos de construcción genética del conocimiento. En efecto, los nuevos significados para Ausubel, no son las ideas o contenidos objetivos presentados y ofrecidos al aprendizaje sino que son el producto de un intercambio, de una fusión. Los nuevos significados se generan en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por el alumno, de su estructura cognitiva. Es evidente, según Ausubel, que el bagaje ideativo del individuo se enriquece y modifica sucesivamente con cada nueva incorporación.

Ausubel considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una *organización jerárquica* y

²⁹ Ídem. p 47

lógica, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de generalidad y capacidad de incluir otros conceptos. Así, en el aprendizaje significativo “los significados de ideas y proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéricas. Aprendizaje de ideas incluyentes o incluidas”. De esta manera, el aprendizaje significativo produce al tiempo la estructuración del conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa. Provoca su organización, su afianzamiento o su reformulación en función de la estructura lógica del material que se adquiere, siempre que existan las condiciones para su asimilación significativa.

1.2.4 Psicología dialéctica

Bajo la orientación de los principios psicológicos del materialismo dialéctico se desarrolla esta psicología ha producido aportaciones de interés al campo del aprendizaje y del desarrollo cognitivo. Es la concepción dialéctica de la relación entre aprendizaje y desarrollo.

En particular la escuela soviética compuesta por Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Liublinskaia, Talyzina, Galperin, quienes rechazan la validez de los estudios que la psicología del aprendizaje realiza como independientes del análisis del desarrollo. Para la

psicología soviética el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, éste último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido. El psiquismo y la conducta intelectual adulta es el resultado de una peculiar y singular *impregnación social del organismo* de cada individuo. Esta impregnación no es un movimiento unilateral, sino evidentemente dialéctico.

Para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, será necesario, pues, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Ello implica considerar el grado de complejidad alcanzado por las estructuras funcionales del cerebro. Ahora bien, y es ésta una de las aportaciones más significativas de Vygotsky, desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo alcanzado no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo.

Vygotsky menciona que el desarrollo potencial del niño abarca un área desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada.³⁰ El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el

³⁰ *Ídem.* p 50

marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas.

Vygotsky, en oposición a Piaget, afirma que el desarrollo sigue al aprendizaje, puesto que éste es quien crea el área de desarrollo potencial. Y es precisamente esta concepción dialéctica del aprendizaje y del desarrollo la que produce la divergencia respecto a la teoría genética de Piaget y, en particular, su oposición a la concepción etapista del desarrollo.

Para la psicología dialéctica la concepción piagetiana de los estadios es más bien una descripción que una explicación del desarrollo. Es una formulación basada en las manifestaciones aparentes y relativamente estables del desarrollo. Para la explicación de la evolución del niño no importa demasiado si el individuo ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra ya en la etapa preoperacional. Lo verdaderamente definitivo es cómo cada individuo atravesó dichas etapas, qué construyó en ellas, qué actividades realizó, etc. Es decir, los niños no sólo se diferencian en el ritmo de su desarrollo. Por debajo de la aparente similitud que concede la permanencia en una misma etapa del desarrollo, la diferenciación individual consiste en la orientación concreta que éste toma.

Para la psicología soviética, no son tanto la actividad y la coordinación de las acciones que realiza el

individuo las responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, cuanto la *apropiación del bagaje cultural* producto de la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa. Las conquistas históricas de la humanidad que se comunican de generación en generación no sólo implican contenidos, conocimientos de la realidad espacio temporal o cultural, también suponen formas, estrategias, modelos de conocimiento, de investigación, de relación, que el individuo capta, comprende, asimila y práctica. Por ello, la psicología soviética resalta el valor de la *instrucción*, de la *transmisión educativa*, de la *actividad tutorizada*, más que de la actividad experimental del niño por sí solo.

Con lo anterior, la escuela soviética concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, ya que para sus representantes la palabra es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad.

Por el carácter constructivista la psicología soviética, la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo. No obstante, la actividad no se concibe única ni principalmente como el intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y

representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

2. Desarrollo cognitivo del niño

2.1 Piaget

En el siglo pasado el psicólogo suizo Jean Piaget diseñó un modelo para describir la manera en que los seres humanos dan sentido a su mundo, al reunir y organizar la información. Las ideas de Piaget, ofrecen una explicación del desarrollo del pensamiento desde la infancia hasta la adultez.

Para Piaget, ciertas formas de pensamiento que son bastante simples para un adulto, no son tan sencillas para un niño.

2.2 Influencia en el desarrollo

El desarrollo cognoscitivo es mucho más que la suma de nuevos hechos e ideas a un almacén existente de información. Según Piaget, nuestros procesos mentales cambian de forma radical, aunque lenta, desde el nacimiento hasta la madurez, debido a que constantemente nos esforzamos por darle un sentido al mundo. Piaget identificó cuatro factores (la maduración biológica, la actividad, las experiencias sociales y el

equilibrio) que interactúan para influir en los cambios en el pensamiento³¹.

Una de las influencias más importantes en la forma en que se da sentido al mundo es la *maduración*, es decir, el despliegue de los cambios biológicos que están genéticamente programados. Los padres y los profesores ejercen muy poca influencia en este aspecto del desarrollo cognoscitivo.

Otra influencia es la *actividad*. Con la maduración física se presenta la creciente capacidad de actuar sobre el ambiente y de aprender de él. Así, conforme se actúa sobre el ambiente, esto es, cuando se explora, prueba, observa y, finalmente, organiza la información, es probable que al mismo tiempo se alteren los procesos de pensamiento. Conforme un individuo se desarrolla, del mismo modo está interactuando con la gente que lo rodea.

Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo recibe la influencia de la *transmisión social*, o aprendizaje de los demás. Sin esta transmisión social, sería necesario reinventar todos los conocimientos que ofrece la cultura. La cantidad de información que las personas aprenden de la transmisión social varía de acuerdo con la etapa del desarrollo cognoscitivo en que se encuentren. Tanto la maduración como la actividad y la transmisión social

³¹ Anita Wolfolk. Psicología educativa. p 30

funcionan de manera conjunta para afectar el desarrollo cognoscitivo.

2.1.2 Tendencias básicas del pensamiento

Piaget, como resultado de sus investigaciones en biología, concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas o "funciones invariables". La primera de estas tendencias es la *organización*, es decir, la combinación, el orden, la recombinación y el nuevo orden de las conductas y los pensamientos en sistemas coherentes. La segunda tendencia es la adaptación, o ajuste al entorno.

2.1.2.1 Organización

La gente nace con una tendencia a organizar sus procesos mentales en estructuras psicológicas, las cuales constituyen nuestros sistemas para comprender el mundo e interactuar con él. Las estructuras sencillas se combinan y se coordinan de forma continua para volverse más complejas y, por lo tanto, más efectivas.

Piaget dio un nombre especial a tales estructuras: **esquemas**. En su teoría, los esquemas son los bloques básicos de construcción del pensamiento. Se trata de sistemas organizados de acción o pensamiento que nos permiten representar mentalmente o "pensar acerca de"

los objetos y los eventos de nuestro mundo. Conforme los procesos mentales de un individuo se vuelven más organizados y se desarrollan nuevos esquemas, la conducta también se vuelve más compleja y más adecuada al ambiente.

2.1.2.2 Adaptación

A parte de la tendencia a organizar estructuras psicológicas, los seres humanos también heredan la tendencia a adaptarse a su ambiente. Existen dos procesos básicos que se relacionan con la adaptación: la asimilación y la acomodación.

La asimilación se lleva a cabo cuando los individuos utilizan sus esquemas existentes para darle sentido a los eventos de su mundo. Implica tratar de comprender algo nuevo al ajustarlo a lo que ya se conoce. Por lo cual en ocasiones, es necesario distorsionar la información nueva para que se ajuste.

La acomodación ocurre cuando una persona debe cambiar esquemas existentes para responder a una situación nueva. Si los datos no pueden ajustarse a ningún esquema existente, entonces deben crearse estructuras más adecuadas. Se ajusta el pensamiento para acomodar la información nueva, en vez de ajustar la información a nuestro pensamiento.

La gente se adapta a su entorno cada vez más complejo mediante el uso de esquemas existentes, siempre que dichos esquemas funcionen (asimilación), y modificando y añadiendo elementos a sus esquemas cuando se necesita algo nuevo (acomodación). Woolfolk³² menciona que la mayor parte del tiempo se requiere de ambos procesos.

También hay circunstancias en que no se utilizan la asimilación ni la acomodación. Si la gente encuentra algo que no le es familiar, tal vez lo ignoren. La experiencia se filtra para ajustar el tipo de pensamiento de una persona a un momento específico.

2.1.2.3 Equilibración

Según Piaget, la organización, la asimilación y la acomodación podrían considerarse como un tipo de acto de equilibrio complejo. En su teoría, los cambios reales del pensamiento ocurren mediante el proceso de *equilibrio*: el acto de búsqueda de balance. Piaget señaló que los individuos continuamente prueban la adecuación de sus procesos de pensamiento para lograr ese equilibrio.

El proceso de equilibrio funciona de la siguiente manera. Si al aplicar un esquema particular a un evento

³² *Ídem.* p 31

o situación, y el esquema funciona, entonces se dice que hay equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces surge un desequilibrio, y producirá una sensación incómoda. Eso motiva a seguir buscando una solución mediante la asimilación y la acomodación, por lo que el pensamiento cambia y avanza.

2.1.3 Etapas del desarrollo cognitivo

Son cuatro las etapas del desarrollo cognoscitivo que Piaget denominó sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales.

Piaget creía que todos los seres humanos pasan por las mismas cuatro etapas, exactamente en el mismo orden. Por lo general, dichas etapas se asocian con edades específicas, por ejemplo, la etapa sensoriomotriz va de los 0 a los 2 años, la preoperacional de 2 a 7 años, la de las operaciones concretas de los 7 a los 11 años y, finalmente, la etapa de las operaciones formales que va de los 11 años a la edad adulta.

Piaget observó que los individuos pueden atravesar largos periodos de transición entre etapas, y que un individuo podría mostrar características de una etapa en una situación, pero características de una etapa superior o inferior en otras situaciones. Lo que implica que conocer la edad de un estudiante no garantiza que se conoce la manera en que pensará el niño.

2.1.3.1 Etapa Sensoriomotriz (0 a 2 años)

Este es el periodo inicial, y es llamado sensoriomotriz porque el pensamiento del niño implica observar, escuchar, moverse, tocar, saborear, etcétera. Durante este periodo, el infante desarrolla la permanencia del objeto, es decir, la noción de que los objetos existen en el ambiente, sin importar si el niño los percibe o no.

Este periodo es anterior al lenguaje y se le llama así porque todavía no existe en el niño una función simbólica, es decir, la capacidad de representar personas y objetos ausentes. En este periodo, que abarca aproximadamente los dos primeros años de vida del recién nacido, van a conformarse las subestructuras cognoscitivas que servirán de base a las posteriores construcciones perceptivas e intelectuales; va a darse lugar a la formación de ciertas reacciones afectivas elementales que determinarán su afectividad posterior. Este nivel se basa exclusivamente en una coordinación de percepciones y movimientos de las acciones sin la intervención de la representación o del pensamiento. Se encuentra formado por seis estadios³³:

1. 0-1 mes
2. 1-4 meses

³³ Enrique García Gonzalez. Piaget. La formación de la inteligencia. p 45

3. 4-8 meses
4. 8-12 meses
5. 12-18 meses
6. 18-24 meses

Para Piaget, la inteligencia existe antes del lenguaje y en este nivel puede hablarse de inteligencia sensomotora. En un primer momento el niño va a tener movimientos espontáneos y reflejos; más adelante irá adquiriendo ciertos hábitos para después empezar a vislumbrar visos de inteligencia. El mecanismo de progresión que existe entre ellos consiste en la asimilación de nuevas relaciones y situaciones que quedan integradas en una estructura anterior y en la actividad organizadora del sujeto; es decir, que el sujeto es sensible a los estímulos exteriores en la medida en que éstos son asimilables por las estructuras ya construidas.

Estadio I

El desarrollo evolutivo del niño parte de los movimientos espontáneos y de los reflejos. Éstos dan lugar al "ejercicio reflejo", es decir, a una consolidación de estos reflejos por ejercicio funcional. La constante repetición del reflejo (asimilación reproductora) evoluciona en una asimilación generalizadora y posteriormente en una asimilación reconocitiva.

Estadio II

En este estadio se constituyen los primeros hábitos. Los hábitos son conductas adquiridas que no implican inteligencia y en los cuales no existe una diferenciación entre los medios y los fines. En cambio, en un acto de inteligencia existe un fin planteado, una búsqueda de los medios apropiados para llegar a él. En este estadio se alcanza la coordinación de la mano y de la boca.

Estadio III

Se adquiere la coordinación entre la visión y la aprehensión: ojo-mano, Es un estadio de transición entre los hábitos y los actos de inteligencia, Aparece también la llamada "reacción circular", hábito en estado naciente sin una finalidad previamente diferenciada de los medios. Empiezan a vislumbrarse ciertos actos de inteligencia.

Estadio IV

Se observan actos más completos de inteligencia práctica. El niño vendrá un objetivo previo y buscará los medios para llegar a él. Estos los tomará de los esquemas de asimilación conocidos

Estadio V

En este estadio hay una búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos.

Estos medios nuevos los encuentra por casualidad o con la ayuda de otras personas.

Estadio VI

Este estadio señala el término del periodo sensoriomotor y la transición con el siguiente. El niño es capaz de encontrar medios nuevos por combinaciones interiorizadas que dan como resultado una comprensión repentina o *insight*.

2.1.3.2 Etapa Preoperacional (2 – 7 años)

Al terminar la etapa sensoriomotriz, el niño es capaz de utilizar muchos esquemas de acción. Sin embargo, mientras tales esquemas permanezcan vinculados a acciones físicas, no servirán para recordar el pasado, para efectuar un seguimiento de la información o para planear. Para conseguirlo, el niño necesita lo que Piaget llamó operaciones, es decir, acciones que se llevan a cabo y se revierten mentalmente, más que físicamente. Entonces, la etapa que sigue a la sensoriomotriz se denomina preoperacional, porque el niño no domina aún estas operaciones mentales, aunque está dirigiéndose hacia su dominio.

Para Piaget, el primer tipo de pensamiento que está separado de la acción implica que los esquemas de acción se vuelvan simbólicos. Por consiguiente, la

habilidad para formar y utilizar símbolos (palabras, gestos, signos, imágenes, etcétera) es uno de los logros más importantes del periodo preoperacional y acerca a los niños al dominio de las operaciones mentales de la siguiente etapa. Esta habilidad para trabajar con símbolos, como el uso de la palabra "bicicleta" o un dibujo de una bicicleta para representar una bicicleta real que no esté presente, se llama función semiótica.

Conforme el niño pasa por la etapa preoperacional, la habilidad en desarrollo de pensar en los objetos de manera simbólica permanece, hasta cierto punto, limitada a pensar en sólo una dirección, o a utilizar la *lógica en una sola dirección*. Es muy difícil para el niño "pensar hacia atrás" o imaginar cómo revertir las fases de una tarea. El pensamiento reversible está involucrado en muchas tareas que son difíciles para el niño preoperacional, como es la conservación de la materia.

La conservación es el principio que establece que la cantidad o el número de algo permanece igual, aun si cambian el orden o la apariencia, siempre y cuando no se agregue ni se quite nada.

Otra característica importante de la etapa preoperacional. Es que en ésta, según Piaget, los niños son egocéntricos, es decir, tienden a ver el mundo y las experiencias de los demás desde su propia perspectiva. El término egocéntrico, como lo utiliza Piaget, no implica

egoísmo, sino que tan sólo significa que los niños suelen considerar que todos los demás comparten sus sentimientos, acciones y perspectivas.

2.1.3.3 Etapa de operaciones concretas (7 – 11 años)

Piaget utilizó el término operaciones concretas para describir la etapa de pensamiento "práctico". Las características básicas de la etapa son el reconocimiento de la estabilidad lógica del mundo físico; la noción de que los elementos pueden cambiarse o transformarse, y seguir conservando muchas de sus características originales; y el entendimiento de que es posible revertir tales cambios.

Para Piaget, la habilidad que tenga un estudiante para resolver problemas de conservación depende del entendimiento de tres aspectos básicos del razonamiento: la identidad, la compensación y la reversibilidad. Con un dominio completo de la identidad, el alumno sabe que si no se agrega ni se quita nada, el material permanece igual. Al entender la compensación, el estudiante sabe que un cambio aparente en una dirección podría ser compensado por un cambio en otra dirección. Y, con la comprensión de la *reversibilidad*, el individuo es capaz de cancelar mentalmente el cambio que se realizó.

Otra operación importante que se domina en esta etapa es la *clasificación*. La clasificación depende de las habilidades del estudiante para enfocarse en una sola característica de los objetos en un conjunto, y para agrupar los objetos de acuerdo con esa característica.

La *seriación* es el proceso que consiste en ordenar de grande a pequeño o a la inversa. El entendimiento de relaciones secuenciales permite al estudiante construir series lógicas, donde $A < B < C$, y así sucesivamente. A diferencia del niño preoperacional, el niño operacional concreto capta la idea de que B puede ser *más grande* que A, pero *más pequeño* que C.

Con las habilidades para manejar operaciones como la *conservación*, la *clasificación* y la *seriación*, el estudiante en la etapa de operaciones concretas finalmente ha desarrollado un sistema completo y muy lógico sistema de pensamiento, el cual, no obstante, todavía está ligado a la realidad física. La lógica se basa en situaciones concretas que pueden organizarse, clasificarse o manipularse.

Sin embargo, el niño operacional concreto aún no es capaz de razonar acerca de problemas hipotéticos y abstractos, que impliquen la coordinación de muchos factores al mismo tiempo. Este tipo de coordinación forma parte de la siguiente y última etapa del desarrollo cognoscitivo según Piaget.

2.1.3.4 Etapa de operaciones formales (11 años – adulto)

Al nivel de las operaciones formales, todas las operaciones y habilidades anteriores continúan funcionando; es decir, el pensamiento formal es reversible, interno y está organizado en un sistema de elementos interdependientes. Sin embargo, el foco del pensamiento cambia de lo que es a lo que *podría ser*. Lo que significa que no se necesita experimentar las situaciones para imaginarlas.

Las operaciones formales también incluyen el razonamiento inductivo, es decir, el uso de observaciones específicas para identificar principios generales. Anita Woolfolk³⁴ menciona que quienes piensan usando operaciones formales podrían establecer hipótesis, planear experimentos mentales para ponerlas a prueba, y aislar o controlar variables para completar una prueba de validez de la hipótesis. Se espera que los niños tengan este tipo de razonamiento en grados posteriores.

El pensamiento científico y organizado de las operaciones formales requiere que los alumnos generen sistemáticamente distintas posibilidades para una situación dada.

La capacidad de pensar de forma hipotética, de considerar alternativas, de identificar todas las combinaciones posibles y de analizar el pensamiento propio tiene algunas consecuencias interesantes para los adolescentes. Como son capaces de razonar desde principios generales hasta acciones específicas, con frecuencia son críticos de la gente cuyas acciones parecen contradecir sus principios.

Una vez finalizado la breve descripción de las etapas de desarrollo por las que atraviesa el niño, es importante mencionar que la investigación en publicidad y los estudios de audiencia comienzan a considerar telespectador al niño a partir de cuatro años, que es cuando es capaz de verbalizar o de representar mediante un dibujo aquello que ve o imagina. Si bien, desde que nace, el niño está sometido a un bombardeo constante de mensajes tanto publicitarios como de otro tipo.³⁵

Según menciona la autora Norminanda Montoya a los anunciantes les interesa saber en cada momento cuál es el público objetivo que pueden alcanzar y en este sentido necesitan saber cuál es la eficacia o efectividad de una campaña. Quieren captar la atención del telespectador, en este caso del telespectador-niño, y quieren provocar una actitud positiva o de compra hacia

³⁴ Anita Woolfolk. *Op. Cit.* p 38

³⁵ Norminanda Montoya Vilar. La influencia de la publicidad audiovisual en los niños. p 50

el producto anunciado. Por eso necesitan saber cuántos niños están viendo la televisión en un momento determinado, qué programa están viendo, qué anuncios, etc. Así, los niños entran pronto en los paneles de audiencia.

Y es precisamente a esta edad (4 a 12 años) cuando el niño es más influenciado por la publicidad televisiva, porque es un voraz consumidor de anuncios, y porque aún no tiene formado un juicio crítico ni una personalidad.

La autora propone tres modelos con base en el desarrollo cognitivo de los niños, de ahí la importancia de conocer, aunque someramente, las diferentes etapas de desarrollo que se trataron con anterioridad. Los tres modelos referidos con anterioridad son los siguientes: modelo del niño manipulado; modelos del niño crítico, y el modelo del niño tutelado.

En el modelo del niño manipulado se parte de la concepción extrema de que la publicidad influye directamente sobre el niño, que es considerado como un pequeño animal³⁶ cuya inocencia y la ausencia de capacidad de defensa mental le hacen ser víctima de la publicidad.

³⁶ Jean Noel Kapferer. Citado por Norminanda Montoya Vilar. *Op. Cit.* p 53

Esta concepción responde al modelo de la psicología del efecto condicionado: el niño está considerado como una caja negra, vacía y moldeable, y responde a la repetición de un programa.

La autora plantea una cronología, apoyándose en las teorías de Piaget y del modelo del niño manipulado, de las etapas por las que pasa el niño hasta convertirse en un adolescente y cuál es el nivel de influencia de los mensajes publicitarios:

- De 0 a 5 años los niños son más manipulables, y no saben distinguir un anuncio de un programa.
- De los 6 a los 7 años, según los investigadores, el niño distingue ya la función informativa de la publicidad y es a los 8 años cuando comienza a percibir la función persuasiva. Y por eso se muestran más incrédulos.
- De los 8 a los 11 años la mayoría de los niños están capacitados para tomar conciencia de los objetivos, tanto informativos como persuasivos del discurso publicitario.

Por otro lado, el modelo del niño crítico es el que defienden los publicitarios. Estos contemplan al niño, al receptor, como un sujeto activo determinado socioculturalmente y capaz de crear, de filtrar y adecuar los contenidos provenientes de los medios de comunicación.

En este modelo el niño es un adulto modelo reducido. El está dotado de las mismas armas y defensas mentales que el adulto, por tanto puede hacer frente a la publicidad. El niño tiene un comportamiento inteligente cara al discurso publicitario. Aparece, por tanto, menos pasivo y manipulado.

En este modelo, según Kapferer, la publicidad entraña dos tipos de reacciones:

- Una emocional, de placer, creada por la forma de la publicidad (humor, *gags*, ritmo, música, personajes, etc.) Lo prueba lo bien que recuerdan los eslóganes y las músicas, *jingles* y diálogos publicitarios. Pero esto no implica que se han adherido a la marca.
- La otra reacción es mental. El selecciona, filtra, analiza el contenido visual o verbal del mensaje. Este modelo concibe al niño como muy activo durante la exposición a la publicidad, mientras que el modelo manipulador lo concibe esencialmente como pasivo cara al mensaje publicitario.

Finalmente, el tercer modelo que tiene su base en la teoría de los efectos limitados, según la cual los efectos de los medios no son inmediatos ni directos y hay que tener en cuenta las condiciones de recepción, el medio social, el clima afectivo en la familia, los valores familiares, el ambiente intelectual, el sistema de valores.

Es decir, se puede hablar del modelo del niño tutelado por un adulto o el filtro familiar.

En este sentido, la acción educativa tanto de la escuela como de los padres modela o modifica la influencia publicitaria. La intervención de los padres durante los momentos en que juntos ven la televisión y la publicidad puede ser muy importante. Las teorías de Vygotsky sobre el desarrollo cognoscitivo del niño avalan este modelo, que no diferencia estadios o etapas en el desarrollo, sino que éste se produce de manera continua, progresiva y constante, interactuando con los adultos. Para Vygotsky, la imitación es fundamental en el proceso evolutivo del niño: Gracias a la imitación, en una actividad colectiva, bajo la dirección de adultos o coetáneos el niño es capaz de hacer mucho más de lo que podría hacer de manera autónoma o aislado, y esto le ocurre no solamente al niño sino a todo ser humano en cualquier momento de su proceso evolutivo.

La autora menciona que los publicistas con ayuda de psicólogos y psiquiatras conocen muy bien el pensamiento infantil y saben cómo llegar a los niños, y hoy cada vez el mensaje está más adaptado al pensamiento infantil, que se caracteriza de manera general por los siguientes rasgos:

- Comenzando por la atención que el sujeto presta al mensaje publicitario y por la curiosidad hacia el mundo exterior que tiene el niño en esta etapa.
- No obstante, también hay que señalar que su capacidad de atención no es constante y que varía mucho.
- Otra característica del pensamiento infantil es el sincretismo, es decir, la mezcla indistinta de lo objetivo y lo subjetivo hace que el niño no sepa abstraerse del espectáculo que lo cautiva, y, en segundo lugar, que es incapaz de delimitar realidad y fantasía, aceptando como verdad cualquier cosa que se le presente. Esto le coloca en una situación de desventaja.

Otra de las operaciones del pensamiento del niño es la “la narrativa”, la necesidad infantil de relatar más que de explicar y su fascinación por las historias. Esta necesidad es satisfecha por la industria del juguete y otros productos, que presentan los anuncios con historias y a los juguetes, muñecas, muñecos, con curriculum.

- Otro de los aspectos es el respeto que sienten los niños hacia la autoridad del adulto, y su tendencia a creer ciegamente en lo que este diga, para obedecer así sus instrucciones, sus sugerencias. Es por tanto uno de los criterios de la persuasión publicitaria, el criterio de la autoridad.

- Otro de los rasgos es la tendencia infantil a imitar modelos de conducta en una función mimética, inherente sobre todo a jóvenes y adultos.

De todo ello podemos deducir que los niños son seres fácilmente manipulables por los mensajes publicitarios y que se hallan en situación de desventaja, porque sus defensas cognitivas están en proceso de formación y no tienen una personalidad definida, son niños maleables, adictos a la televisión.

2.1.4 Simbolismo infantil

2.1.4.1 La función simbólica

La función simbólica se presenta al término del periodo sensoriomotor, hacia el año y medio o dos. En el transcurso del segundo año aparece un conjunto de conductas que implican la evocación representativa de un objeto y que supone la construcción o el empleo de significantes diferenciados. Se distinguen cinco conductas:

- La imitación diferida; se inicia en ausencia del modelo y es una conducta de imitación sensoriomotora; el niño imita en presencia del modelo y después puede hacerlo sin él.
- El juego simbólico; el niño necesita de un medio propio para poder expresar lo que siente, lo que anhela, etc.; éste es un sistema de significantes

construidos por él y adaptables a sus deseos. El niño utiliza este juego como desahogo o liquidación de todos sus conflictos o angustias, fobias o necesidades no satisfechas, etc. El juego simbólico se refiere frecuentemente a conflictos inconscientes, intereses sexuales, etc. El simbolismo del juego se une en estos casos al del sueño.

- El dibujo; en sus inicios es un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece antes de los dos años y medio.
- La imagen mental; en este caso no se encuentra huella en el nivel sensomotor.
- El lenguaje: se manifiesta la evolución verbal.

A la imagen mental se le considera una prolongación de la percepción y un elemento del pensamiento, en tanto que ésta permite asociar sensaciones e imágenes.

Existen dos tipos de imagen: imagen reproductora, entendida como aquella que se limita a evocar espectáculos ya conocidos y percibidos anteriormente, e imagen anticipadora, la que imagina movimientos o transformaciones y sus resultados, pero sin que antes haya habido alguna realización.

Las imágenes reproducidas pueden referirse a configuraciones estáticas, a movimientos y a transformaciones, ya que esta clase de realidades están constantemente en la experiencia perceptiva del sujeto.

Dentro del nivel preoperatorio, las imágenes mentales del niño son casi estáticas con dificultad sistemática para producir movimientos o transformaciones.

Existe también la "imagen copia", que consiste en una simple imitación material donde el modelo queda ante los ojos del sujeto o acaba de ser percibido. Esta imitación tendrá que hacerse al momento, ya que no debe realizarse de recuerdos pasados.

Dentro de las imágenes anticipadoras, hay imágenes cinéticas y de transformación o imágenes y operaciones; las cinéticas son aquellas que tienen cambios, hay movilidad; las de transformación son aquellas que cambian de forma. Éstas se dan después de los siete u ocho años gracias a las anticipaciones o reanticipaciones. Son imágenes propiamente mentales y hay un poco de dificultad experimental para alcanzarlas puesto que son interiores. Dentro de las imágenes y las operaciones el niño tiene que anticipar lo que va a pasar después de un determinado experimento; esto significa que debe utilizar su imaginación para encontrar los resultados de las transformaciones.

La función semiótica, pues, presenta una unidad notable, así se trate de imitaciones diferidas, juego simbólico, dibujo, imágenes mentales y recuerdos-imágenes o lenguaje. Permite siempre la evocación representativa de objetos o de acontecimientos no percibidos actualmente.

Ni la imitación, el juego, el dibujo, la imagen, el lenguaje, ni siquiera la memoria, se desarrollan o se organizan sin la ayuda constante de la estructuración propia de la inteligencia.³⁷

2.1.4.2 El juego y su relación con la estructura del pensamiento del niño

Ante la imposibilidad de poder clasificar un juego por su contenido, su móvil o su origen, Piaget determinó que era necesario realizar una clasificación que dependiera de la estructura de cada juego, es decir, del grado de complejidad mental de cada uno, desde el juego sensoriomotor elemental, hasta el juego social superior: de tal manera Piaget clasificó a los juegos en tres grandes categorías: el juego de ejercicio, el simbólico y el de reglas.

El juego principia desde los primeros comienzos de disociación entre la asimilación y la acomodación, desde el momento en que el niño agarra por el placer agarrar, se balancea por el placer de balancearse, etc.,

en una palabra, repite sus conductas sin un esfuerzo nuevo de aprendizaje o descubrimiento, simplemente por la sencilla alegría de dominarlas, de darse el espectáculo de su propio poderío y someter a éste el universo. Es entonces cuando la asimilación subordina a la acomodación y así, queda constituido, el juego de ejercicio.

Éste es el primero en aparecer y es el que caracteriza a todo el periodo sensoriomotor, debido a que casi todos los esquemas de acción adquiridos dan lugar a una asimilación funcional al margen de una adaptación propiamente dicha, sin necesidad de utilizar el pensamiento. La asimilación se centra de esta manera en la actividad propia del sujeto, convirtiéndolo en un ser egocéntrico que deforma la realidad.

Estos juegos no suponen ninguna técnica particular; son simples ejercicios que ponen en acción un conjunto variado de conductas, pero sin modificar sus estructuras. Sólo la función diferencia a éstos como juegos, pues ejercen sus estructuras en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento.

El juego simbólico comienza cuando un objeto o un gesto representan para el sujeto algo distinto de los datos perceptibles; esto sucede en el último estadio del periodo sensoriomotor, cuando el niño es capaz de imitar ciertas palabras y atribuirles una significación global, recordando que dicho proceso se da con la adquisición

³⁷ Enrique García González. *Op. Cit.* p 55

sistemática del lenguaje, es decir, del sistema de los signos colectivos, y que coincide con la formación del símbolo o bien del sistema de significantes individuales que van a permitir el desarrollo del pensamiento del niño. De tal manera, el pensamiento representativo principal cuando en el sistema de las significaciones que constituyen la inteligencia y la conciencia, el significante se diferencia del significado. El lenguaje es entonces el prototipo del sistema de significantes distintos, puesto que en la conducta verbal el significante está constituido por los signos colectivos que son las palabras. Es así como, en todo acto de pensamiento verbal y conceptual, subsiste un estrato de representación visual o imagen que permite al individuo asimilar por cuenta propia la idea general común a todos, por lo que entre más se remonta al pasado o a la primera infancia, más grande es el papel de la representación visual y del pensamiento intuitivo.

Piaget observa, como tercera característica, que después de los cuatro o cinco años, el juego simbólico se vuelve cada vez más social y lo denomina simbolismo colectivo: los niños asumen partes diferentes y las representan con plena conciencia unas y otras; surge en esta etapa el juego de reglas. Mientras que el juego simbólico se inicia a partir del segundo año, el juego de reglas no se construye sino hasta los cuatro a siete años y sobre todo de los siete a los once.

La aparición de la regla se debe pues, a las relaciones sociales o interindividuales que lleva a cabo el sujeto; esta socialización trae consigo la desaparición del egocentrismo, pues el sujeto tiene ya un pensamiento cooperativo que le permite aceptar las irregularidades y las obligaciones impuestas por un grupo.

2.2 Vygotsky

En la actualidad, los psicólogos reconocen que la cultura del niño modela el desarrollo cognoscitivo al determinar qué y cómo el niño aprende acerca del mundo.

Las etapas que observó Piaget no son necesariamente "naturales" en todos los niños, ya que hasta cierto grado reflejan las expectativas y las actividades.

Vygotsky creía que las actividades humanas se llevan a cabo en ambientes culturales y no pueden entenderse separadas de tales ambientes. Una de sus ideas fundamentales fue que nuestras estructuras y procesos mentales específicos pueden trazarse a partir de las interacciones con los demás. Las interacciones sociales son más que simples influencias sobre el desarrollo cognoscitivo, pues en realidad crean nuestras estructuras cognoscitivas y nuestros procesos de pensamiento. Conceptualizó el desarrollo como la transformación de actividades sociales compartidas en procesos internalizados.

2.2.1 Las fuentes sociales del pensamiento individual

Vygotsky consideraba que en el desarrollo cultural de un niño cada función aparece dos veces: primero, a nivel social y luego a nivel individual; primero entre las personas (interpsicológica) y después dentro del niño (intrapsicológica). En otras palabras, los procesos mentales superiores aparecen primero entre las personas, conforme se construyen durante las actividades compartidas. Luego, el niño internaliza los procesos y se convierten en parte del desarrollo cognoscitivo del infante.

Por lo tanto, para Vygotsky la interacción social era más que una influencia: era el origen de los procesos mentales superiores, como en el caso de la resolución de problemas.

Tanto Piaget como Vygotsky enfatizaron la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognoscitivo, aunque Piaget le dio un papel diferente a la interacción. Éste pensaba que la interacción fomentaba el desarrollo al crear un desequilibrio (un conflicto cognoscitivo) que motivaba el cambio. Por consiguiente, Piaget creía que las interacciones más útiles eran aquellas que se realizaban entre los pares, ya que los pares tienen una misma base y pueden desafiarse entre sí sus pensamientos. Vygotsky, por otro lado, sugirió que el desarrollo cognoscitivo de los niños se fomentaba

mediante las interacciones con las personas que son más capaces o más avanzadas en su pensamiento: individuos como los padres y los profesores.³⁸

2.2.2 Herramientas culturales y desarrollo cognitivo

Vygotsky consideraba que las *herramientas culturales*, incluyendo herramientas reales y las herramientas simbólicas tienen papeles muy importantes en el desarrollo cognoscitivo.

Vygotsky hizo hincapié en las herramientas que ofrece la cultura para motivar el pensamiento. Creía que todos los procesos mentales de orden superior, como el razonamiento y la resolución de problemas, están *mediados* por herramientas psicológicas, como el lenguaje, los signos y los símbolos. Los adultos enseñan dichas herramientas a los niños durante actividades cotidianas, y los niños las internalizan. Por consiguiente, las herramientas psicológicas ayudarían a que los estudiantes adelanten su propio desarrollo.

El proceso sería como sigue: cuando los niños participan en actividades con adultos o con pares más capaces, intercambian ideas y formas de pensar, y representar conceptos (dibujar mapas, por ejemplo, como forma para representar espacios y lugares). Los niños internalizan esas ideas concebidas en asociación. Entonces, los conocimientos, las ideas, las actitudes y

³⁸ Anita Woolfolk. *Op. Cit.* p 46

los valores de los niños se desarrollan mediante la apropiación, o "la toma para sí mismos", de las formas de actuar y de pensar que les ofrecen su cultura y los miembros más capaces de su grupo.

En este intercambio de signos, símbolos y explicaciones, los niños comienzan a desarrollar un "equipo de herramientas culturales", para dar sentido a su mundo y aprender sobre él. Este equipo está lleno de herramientas físicas como los lápices o pinceles que se dirigen hacia el mundo externo, y herramientas psicológicas como resolución de problemas y estrategias para la memoria para actuar de forma mental. Sin embargo, los niños no sólo reciben las herramientas; además, las transforman mientras construyen sus propias representaciones, símbolos, patrones y comprensiones.

En la teoría de Vygotsky, el lenguaje es el sistema de símbolos más importante en el equipo de herramientas, y es lo que ayuda a llenar el equipo con otras herramientas.

2.2.3 El papel del lenguaje

El lenguaje es fundamental para el desarrollo cognoscitivo. Ofrece un medio para expresar ideas y formular preguntas, así como para concebir las categorías y los conceptos del pensamiento, y los vínculos entre pasado y futuro. Cuando consideramos un

problema, por lo general pensamos en palabras y oraciones parciales. Vygotsky creía que la capacidad específicamente humana del lenguaje permite que los niños utilicen herramientas auxiliares en la resolución de tareas difíciles, para superar la acción impulsiva, planear una solución para un problema antes de su ejecución y dominar su propia conducta.

Vygotsky dio más importancia que Piaget al papel del aprendizaje y del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo. De hecho, Vygotsky creía que el lenguaje en forma de discurso privado (hablar consigo mismo) guía el desarrollo cognoscitivo.

Vygotsky tenía ideas muy diferentes respecto del discurso privado de los niños pequeños. En vez de considerarlo una señal de inmadurez cognoscitiva, Vygotsky sugirió que tales susurros desempeñan un papel importante en el desarrollo cognoscitivo al llevar al niño hacia la autorregulación, la habilidad de planear, de vigilar y de guiar su propio pensamiento y la resolución de problemas.

Vygotsky consideraba que la autorregulación se desarrolla en una serie de etapas. Primero, la conducta del niño está regulada por los demás, generalmente los padres, mediante el lenguaje, y otras señales como gestos y ademanes. A continuación, el niño aprende a regular el comportamiento de los demás utilizando las mismas herramientas de lenguaje. Junto con el

aprendizaje del uso del discurso externo para regular a los demás, el niño comienza a utilizar el discurso privado para regular su propia conducta, diciéndose "no" en silencio, cuando se siente animado para tocar la flama.

Finalmente, el niño aprende a regular su propio comportamiento utilizando un discurso interno silencioso. Esta serie de fases constituyen otro ejemplo de la forma en que aparecen por primera vez las funciones mentales superiores entre los seres humanos, conforme se comunican y regulan la conducta de los demás, y después surgen nuevamente dentro del individuo como procesos cognoscitivos.

Vygotsky identificó la transición del discurso privado audible al discurso interno silencioso como un proceso fundamental en el desarrollo cognoscitivo. Durante tal proceso, el niño utiliza el lenguaje para ejecutar actividades cognoscivas importantes, como dirigir la atención, resolver problemas, planear, formarse conceptos y lograr autocontrol.

2.2.4 Aprendizaje y desarrollo

Piaget definió el desarrollo como la construcción activa del conocimiento, y el aprendizaje como la formación pasiva de asociaciones³⁹. Estaba interesado en la construcción del conocimiento y creía que antes del aprendizaje debe darse el desarrollo cognoscitivo, es

³⁹ *Ídem.* p 48

decir, el niño debería estar cognoscitivamente "listo" para aprender. Señalo que el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa".

Vygotsky, en contraste, creía que el aprendizaje es un proceso activo que no necesita esperar "a estar listo". De hecho, el aprendizaje organizado de manera adecuada da como resultado el desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje. Entendía el aprendizaje como una herramienta para el desarrollo, donde el aprendizaje lleva el desarrollo a niveles más altos y la interacción social es fundamental para el aprendizaje.

La noción de Vygotsky de que el aprendizaje lleva al desarrollo a niveles más altos significa que las otras personas tienen un papel significativo en el desarrollo cognoscitivo.

2.2.5 Papel de los adultos y los pares

Para Vygotsky el desarrollo cognoscitivo ocurre a través de las conversaciones e interacciones que tiene el niño con miembros más capaces de su cultura (adultos o pares más hábiles), quienes le servirán como guías y profesores, ya que ofrecen la información y el apoyo necesarios para que el niño crezca intelectualmente. Por consiguiente, el niño no está solo en el mundo

"descubriendo" las operaciones cognoscitivas de conservación o clasificación. El descubrimiento está auxiliado o mediado por miembros de la familia, profesores y pares. La mayor parte de esta guía se comunica mediante el lenguaje, al menos en las culturas occidentales.

Jerome Bruner llamó a esta ayuda adulta andamiaje. El término sugiere adecuadamente que los niños utilizan esa ayuda para sostenerse mientras construyen una comprensión firme, que a final de cuentas les permitirá resolver los problemas por sí mismos.

2.2.6 La educación y los procesos psíquicos superiores

Una de las aportaciones de Vygotsky al campo de la educación es la de no considerar este proceso, como tradicionalmente se le contempla, como una sucesión lineal de etapas por las que debe pasar el alumno. Para él, la educación debe concebirse como un proceso que tome en cuenta la forma en que los seres humanos se abren paso en el mundo, que no es de una manera continua sino que incluye procesos zigzagueantes, los cuales constituyen para el niño un arraigo en la cultura dentro de la cual se desarrolla.

Según Vygotski, "desde el comienzo de la vida humana el aprendizaje está relacionado con el

desarrollo, ya que es un aspecto necesario y universal de la evolución de las funciones psíquicas superiores, las cuales son lo específicamente humano". Para él, es precisamente el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos del desarrollo, los cuales no tendrían lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente social y cultural. Al modificarse este proceso de desarrollo por la acción de la cultura, las estructuras del pensamiento sufren una transformación radical, la cual tiene por resultado no sólo permitir al niño pensar de una manera más eficiente, sino también arraigarlo y adaptarlo de manera más completa al medio cultural del cual forma parte.

Otro aspecto importante para entender el enfoque educativo de Vygotsky es el que, al mismo tiempo que se contempla el sentido de evolución, es también importante tener presente el concepto de lucha, de conflicto, es decir, entender que la contradicción y el choque entre lo natural y lo histórico, lo primitivo y lo cultural, lo orgánico y lo social, es en gran medida el drama de los procesos educativos.

Conclusiones

El estudio del aprendizaje humano se concentra en la forma en que el individuo adquiere y modifica sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos que son perdurables en la conducta o en la capacidad para conducirse de cierta manera.

Las teorías brindan marcos de referencia para dar sentido a las observaciones ambientales, servir de puente entre la investigación y las prácticas educativas. Además como herramientas para organizar y convertir los hallazgos en recomendaciones para la docencia.

Las teorías del aprendizaje difieren en el modo de tratar los temas fundamentales, de los cuales los más importantes tienen que ver con la forma en que ocurre el aprendizaje y los elementos que influyen en él.

Con frecuencia se ve a la teoría del aprendizaje y a la práctica educativa, como antagónicas, aunque, de hecho, son complementarias, ninguna basta para la buena enseñanza y el aprendizaje. La mera teoría pierde la importancia de los factores contextuales. La experiencia práctica sola, es situacional y carece de la estructura general para organizar el conocimiento de la docencia y el aprendizaje. Por lo común teoría y práctica se influyen.

De la misma manera, en este trabajo se toman en consideración ambos factores en la realización del cortometraje de animación, para lograr que éste cumpla

con el propósito de ser educativo. De ahí la importancia de estos primeros capítulos.

Porque si queremos influenciar o promover un cambio de comportamiento en los niños, del mismo modo en que lo hacen los mensajes publicitarios en los medios masivos de comunicación, es necesario tomar en consideración las herramientas que estos utilizan en la configuración de sus mensajes, que no son otras, que el estudio del aprendizaje humano.

Recordando que tanto el discurso educativo como el publicitario son formativos. En el siguiente capítulo se aborda la influencia de la publicidad en los niños.

CAPÍTULO III. LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Introducción

Los objetivos de este capítulo son el explicar cómo perciben los niños los mensajes audiovisuales en función de la variable edad.

Además, se analizarán las características de la propuesta en relación al uso de los medios de comunicación en la educación.

Una vez concretado el marco conceptual de los aspectos educativos que en materia de enseñanza-aprendizaje, Didáctica y aprendizaje infantil que se han trabajado en los capítulos anteriores, se pretende en este capítulo ahondar en el conocimiento de la percepción infantil respecto a los contenidos televisivos, y por tanto, aportar información relevante al tema de esta investigación relacionada con el potencial educativo que tiene el cortometraje animado.

Con este fin se trata de delimitar el impacto que tiene la publicidad en los niños y poner de manifiesto la importancia creciente que tiene cuando va dirigida a ellos, tanto en sus aspectos económicos como mediáticos, y las controversias que suscita.

También se analizan cuáles son los efectos de la publicidad sobre los niños a corto y largo plazo, y cuáles

son las técnicas de persuasión que utilizan los publicistas para dirigirse a la audiencia infantil mediante un discurso que se conforma de una serie de estructuras diegéticas y formales, que le permiten al niño hacer una elaboración y apropiación de representaciones a partir de dichos discursos.

Por lo anterior en este capítulo se revisarán las propuestas que sugieren la introducción de los medios de comunicación masiva en la educación, aunados a una educación para la comunicación, ya que puede ser de gran ayuda para implantar un modelo pedagógico más significativo para los alumnos y más efectivo en términos de los objetivos que se proponen.

1. Publicidad y niños

1.1 Efectos de la publicidad dirigida a niños.

Norminanda Montoya⁴⁰ menciona que dada la condición ingenua de los niños, existe la convicción de que son el público más indefenso ante la persuasión publicitaria y, en consecuencia, que debe regularse.

El problema es que los niños carecen por definición de experiencia, distanciamiento y sentido crítico para descomponer la dimensión manipuladora que se esconde tras la publicidad. Esto se refuerza en cuanto

⁴⁰ Norminanda Montoya Vilar. *Op. Cit.* p 22

el niño suele ver la televisión sin la compañía de un adulto.

1.1.2 Efectos a corto plazo

Los publicistas manejan el factor *nag*⁴¹, y hay para todos los gustos, según la clasificación de James McNeal⁴². Así, hay *nags* persistentes, amenazantes, histriónicos, dulcificados, y este comportamiento se tiene en cuenta en las campañas publicitarias dirigidas a los niños. Las estrategias de confrontación son las más frecuentes y ésta puede llevarse a cabo persuadiendo o negociando.

Es, pues, evidente que la publicidad dirigida a los niños influye en las demandas que los niños hacen a sus padres, o influyen en las compras de la familia. Algunos autores están convencidos de que los niños comen, beben, visten influenciados por la televisión, películas y vídeos.

También la publicidad puede tener efectos sobre la influencia del consumo de productos no saludables como chucherías, bebidas refrescantes, bollería industrial, comida rápida, que puede proporcionar a los niños una dieta no saludable.

⁴¹ Factor *nag* o factor de dar lata

⁴² Citado por Norminanda Montoya Vilar. *Op. Cit.* p 23

Algunos psicólogos relacionan la obesidad infantil, bulimia, anorexia, ludopatía con la publicidad. Por eso los medios de comunicación desempeñan papel determinante en la difusión de mensajes de salud y en la adopción y el mantenimiento de hábitos saludables.

1.1.2 Efectos a largo plazo

Se ha observado que, a mayor edad y por tanto mayor nivel en el procesamiento de la información, tienden a tener un juicio más independiente de la publicidad. “Los juicios de los niños mayores tienden a ser más independientes de la publicidad, asimilándose por ello más con los adultos, mientras que los pequeños demuestran mayor dependencia de los mensajes publicitarios”.

También se observa influencia sobre los valores y aspiraciones de niños y adolescentes. Es decir, que la publicidad contribuye a la transmisión de valores en los niños y los adolescentes, esos valores que la publicidad extrae de la sociedad y los recicla como ideas dominantes. Y una idea dominante es el consumo.

La publicidad, en términos de la autora, ha construido niños consumidores, obsesionados por comprar y consumir, y ha relegado valores como la voluntad y el esfuerzo para conseguir un objetivo; asimismo el valor de la juventud y el culto al cuerpo ha

hecho que los niños y jóvenes estén obsesionados por parecerse a los personajes esculturales y bellos de los anuncios: los spots crean el valor de consumir, pero no el de producir. El mundo de los niños gira actualmente alrededor de la posesión de las marcas anunciadas por la tele y es signo de estatus llevarlas, así como elemento de integración y de diferenciación dentro del grupo.

Así mismo, la publicidad ha llevado a las niñas a consumir productos sexualizados para mejorar su cuerpo y su aspecto externo, y proliferan los anuncios para adelgazar, productos saciantes, cremas reductoras, etc.

La edad adulta en el niño se adelanta. No sólo ven la programación infantil, sino que se interesan más por la programación dirigida a los adultos, lo que ocasiona que los niños imiten el comportamiento y los valores de los adultos.

Además, la publicidad que se distribuye en el nivel mundial, como la de las marcas Coca-Cola, Nike, Adidas, Nokia, etc., ha dado lugar a la uniformización de los gustos infantiles a escala planetaria.

La audiencia infantil al recibir el mensaje persuasivo probablemente no reaccionará con una respuesta cognitiva o sistemática, tal vez el mensaje puede estimular en el niño la puesta en marcha de un procesamiento de tipo heurístico, basado en reglas simples de decisión y que no impliquen un análisis formal

y exhaustivo de la información, teniendo una respuesta de baja elaboración y sea procesado a través de la ruta periférica, y probablemente se produzca una identificación con la fuente a través de mensajes emotivos ofrecidos por personajes famosos y deportistas.

1.1.3 Persuasión

Norminanda Montoya trata de definir qué se entiende por persuasión, la cual de acuerdo con la etimología latina de la palabra persuasión ("exhortar con insistencia"), ésta podría definirse como la tentativa de convencer a un individuo por medio de razonamientos insistentes, de influir, por medio de la palabra, en la conducta de los demás teniendo en cuenta no sólo el raciocinio, sino también las tendencias y afectos.

Es precisamente el aspecto afectivo-emocional sobre el que los mensajes audiovisuales dirigidos a los niños más intentan influir. Es por esto que la definición de "persuasión" que mejor recoge este aspecto: la voz del personaje y la implicación emotiva que redefine la persuasión como el acto de comunicación (verbal y/o no verbal) diseñado y realizado de manera consciente para convencer a un individuo o grupo de individuos, mediante apelaciones racionales y/o emocionales, de que modifiquen sus creencias, sus actitudes y/o sus conductas en la dirección pretendida.

Se ha comprobado que los niños pequeños discriminan perfectamente entre los diferentes estilos de locución y a mayor edad mayor capacidad de discriminación auditiva. La edad es determinante a la hora de diferenciar entre los elementos de un producto audiovisual y, a mayor edad, mayor nivel de madurez auditiva. En cuanto a la variable color, son los más pequeños los que se sienten más seducidos.

1.2 Técnicas de persuasión publicitaria

1.2.1 Detalles que seducen

Kapferer⁴³ señala que los detalles de la publicidad audiovisual que más seducen al niño, en primer lugar, el timbre de la voz, un animal, una pirueta visual, la voz de otro niño, la sincronía imagen-sonido, y menciona que el niño decodifica el mensaje por el tono antes de haber adquirido un repertorio lingüístico, es decir, interpreta una frase en función de sus elementos sonoros y no de las palabras.

La tendencia a la seducción que muestra el niño por el eslogan, se basa en un simple placer auditivo, cuando se puede producir el efecto persuasivo: “los eslóganes publicitarios son memorizados y repetidos por placer por el niño: la retención afectiva así creada entre

⁴³ Citado en Norminanda Montoya Vilar. *Op. Cit.* p 39

la marca y el niño, sobre una base de simple placer auditivo, puede efectivamente inducir en el almacén a comportamientos de apropiación del objeto”.⁴⁴

1.2.2 Importancia de lo sonoro en relación a lo visual

De la importancia que tiene la voz en un mensaje persuasivo son muy conscientes los publicistas, pues la mayoría de anuncios, ya sean dirigidos a los mayores o a los niños, van con voz en off o la presencia de la voz es constante. Y respecto a la memorización de los mensajes persuasivos en la infancia, se ha observado que los niños son capaces de repetir letras enteras de canciones y marcas, aunque no sepan muy bien qué significan. Siendo muy pequeños se muestran capaces de referir algunos eslóganes publicitarios con lujo de detalles sorprendente; no contentándose, por otro lado, con repetir el texto palabra por palabra, sino esforzándose a menudo, con éxito, por restituir el tono, incluso también imitando los gestos de los personajes.

Si bien la complejidad visual desconcierta al niño y lo lleva a concentrarse en otra cosa, la complejidad auditiva va a generar comportamientos totalmente opuestos⁴⁵. Por lo demás, lo que establece la diferencia en términos de memorización según las clases de edad

⁴⁴ *Ídem.* p 39

⁴⁵ Citado en Norminanda Montoya Vilar. *Op. Cit.* p 41

es la presencia o no de un eslogan repetitivo y melodioso. Éste resulta imperativo para interesar a los más pequeños, quienes podrán luego canturrearlo sin motivo.

1.2.3 Factores de la publicidad audiovisual que gustan a los niños

Los niños piden que la película publicitaria sea divertida: si se logra hacerle reír se ha salvado el principal obstáculo.

Las publicidades presentadas en forma de dibujos animados también son apreciadas por los niños, especialmente por los más pequeños. Por eso la mayoría de anuncios dirigidos a los niños utilizan dibujos en forma de mascotas o que participan en la acción.

Una buena canción o una música atractiva son puntos encaminados a favorecer igualmente el interés de los niños por la publicidad. Aparte del hecho de que favorece mejor memorización, la presencia de estribillos o de frases de choque refuerza también el carácter positivo de la actitud.

Otro criterio importante es la presencia de animales, y en primer lugar la presencia de animales personificados (las mascotas), procedentes de los dibujos animados, que más gustan a los niños.

Igualmente son muy apreciadas las publicidades llenas de acción, así como las que subrayan una hazaña, valores particularmente alabados en los niños de esa edad.

Los niños mayores seleccionan mucho las publicidades que están relacionadas con ciertos valores culturales modernos y, en primer lugar, con las estrellas de la música del momento.

A los más pequeños, por el contrario, cuando uno de los protagonistas de la historia es una persona entrada en años, les gusta. Porque en esa edad los mayores todavía gozan de gran credibilidad e influencia.

1.3 Televisión y dibujos animados

1.3.1 Una aproximación a la televisión

Además de entretener e informar, la televisión educa. Y no sólo a través de los programas con esta finalidad. Educa todo el tiempo, aún sin proponérselo. A través de sus programas y publicidades muestra estilos de vida, formas de comunicar, vuelve legítimos ciertos comportamientos y penaliza otros, instala temas, realiza ciertos productos de consumo y populariza expresiones del lenguaje.⁴⁶

⁴⁶ Flavia V. Propper. La era de los super niños. p 36

Se menciona que en la actualidad predomina una tendencia "homogeneizadora" porque los televidentes de cualquier parte del planeta tienen acceso a los mismos programas; admiran a los mismos actores o personajes de fantasía; observan las mismas costumbres y se ríen del mismo estilo de humor de las comedias.

1.3.2 El televidente actual

Cuando un niño (o a un adulto) se encuentra inmóvil en un sillón frente al televisor no se pueden percibir todos los procesos mentales que está realizando: comprende, interpreta, asocia, evalúa, critica. En este proceso intervienen "esquemas" o "guiones" construidos, a partir de sus experiencias previas tanto con los medios de comunicación como con el mundo en general. Por lo tanto, los significados siempre son construidos y no inherentes al programa televisivo. Y hay una constante "negociación" entre el programa y la audiencia, que da sentido a lo que mira en el televisor.

Además, existen algunos programas que favorecen el pensamiento asociativo e interpretativo. Una investigación sobre la programación infantil de la cadena Fox muestra cómo la televisión introduce cuatro categorías cognitivas, interrelacionadas que ayudan a organizar la percepción del mundo. Se trata de un "sistema" para leer imágenes, palabras y sonidos:

- a) Cross-referencing (referencia transversal): es una forma de alentar a los niños a encontrar conexiones entre palabras, imágenes, personajes e ideas, entre programas o canales. Y este descubrimiento genera placer. Por ejemplo, personajes o canciones que aparecen en diferentes contextos, como la música de la película *El Padrino* en una situación relacionada con la mafia o un personaje que aparece satirizado en otro dibujo animado o programa. Teniendo en cuenta el fin comercial de la televisión muchas veces el recurso es utilizado para encontrar pistas de los personajes de una determinada licencia.
- b) Serial imitation (imitación en serie): se trata de la imitación de ciertos personajes no para ridiculizarlos sino para reafirmar el producto a través de la sátira.
- c) Morphing (cambio de formas): es un modo de transformación vinculada a la alta tecnología. A diferencia de la mutación, este modo de cambio de formas tiene más que ver con lo "tecnológico" que con lo "natural" de un proceso evolutivo.
- d) Overriding programming (redefinición de la programación): es una modalidad en la que los propios personajes incluyen a la televisión en

su programación. Por ejemplo, en Los Simpson el televisor se encuentra en la presentación del programa, como un personaje más, y es protagonista de casi todos los capítulos. Incluso llegan a satirizar a los productores de la cadena televisiva responsable de su emisión.

Los telespectadores desde muy temprana edad pueden percibir estas conexiones. La televisión los reconoce como expertos en el medio dándoles esos momentos de placer en los cuales el saber es indispensable para completar un sentido. Algunos autores sostienen que estos recursos así como las parodias y sátiras son producto de la falta de creatividad y del "auto reciclamiento". Sin embargo, para la audiencia infantil estas operaciones son complejas y enriquecedoras. Estimulan la búsqueda de interrelaciones, asociaciones y recontextualizaciones de personajes, frases, canciones y otras expresiones de la cultura popular.

1.3.3 Los dibujos animados

Aunque hoy los dibujos animados están fuertemente asociados al segmento infantil no fueron creados con el fin de entretener a los niños. Esta técnica, antes de constituirse en la diversión televisiva infantil por excelencia, fue utilizada para realizar críticas políticas,

como arma propagandística (especialmente en la Segunda Guerra Mundial), como estrategia de venta de productos comerciales y como recurso para la enseñanza de contenidos científicos. También películas y programas televisivos, que no son infantiles, usan el formato para la presentación de sus títulos.

Propper presenta una breve historia de los dibujos animados, en donde menciona que el origen del dibujo animado se remonta a la primera década de 1900. A partir de ese momento hubo diferentes intentos que consistieron en animar objetos frente a las cámaras (osos de peluche, en Estados Unidos, 1907; muñecos de porcelana, en Francia, 1908; figuras humanas de cartón unidas y articuladas por hilos negros, en Argentina, 1917). La primera serie animada con una idea de continuidad fue en 1914, en Estados Unidos. En este proceso la Argentina también fue pionera: en 1917, Quirino Cristiani realizó el primer largo animado de la historia llamado "El apóstol".

La técnica del dibujo animado se fue perfeccionando y en 1930 se incorporó el sonido, dando más vida a la animación. Un hito más actual fue el pasaje del trabajo artesanal al computarizado. La revolución digital disminuyó la dificultad para hacer los dibujos animados. Sin embargo, algunos creadores cuentan que sus capítulos están realizados totalmente a mano,

usando lápiz y papel para luego pasarlo a tinta y pintarlo en celdas.

Son varios los países que tuvieron importantes progresos en este campo (Francia, Alemania, Gran Bretaña) pero Estados Unidos invadió la industria del cine con el género animado. Algunas de sus empresas más reconocidas son: Hanna-Barbera, Warner Brothers, Metro Goldwyn Mayer y Disney. Recientemente surgió la empresa Pixar Animation que desarrolla los dibujos animados en forma exclusivamente digital, con un nuevo concepto tridimensional.

En el caso de la Argentina, la productora más prestigiosa fue García Ferré, que desarrolló la revista Antejito (1964-2000); dibujos animados protagonizados por Hijitus y compañía -para la televisión-, y películas que se proyectaron en el cine. En estos últimos años hubo un auge del dibujo animado argentino pero solo a nivel cinematográfico: Los Pintín al rescate (2000); Mercano, el Marciano (2002), Patoruzito (2004) y Teo, cazador intergaláctico (2004). También se crearon películas combinando actores con personajes animados, como se estilaba en los inicios del formato animado: Mi familia es un dibujo (1997); Dibu 2: La venganza de Nasty (1998); Dibu 3: La gran aventura (2001); Micaela, Una película mágica (2001).

Frente a la escasa oferta de dibujos animados "locales" para televisión, son importados de Estados Unidos y Japón y, en menor medida, de países europeos. Hay quienes plantean esta situación como un medio de "colonización" o "adoctrinamiento" de los niños. Aunque esta postura es extrema, la sobreabundancia de programación extranjera no es un tema menor en la socialización infantil.

Los niños incorporan lenguajes, actitudes y costumbres característicos de otros países. Estados Unidos prácticamente monopoliza la oferta televisiva infantil. México, a través de gran parte de los doblajes, difunde ciertas palabras, expresiones y tonos de voz, como en Los Simpson, Las Chicas Superpoderosas y Dragón Ball. La responsabilidad de estos temas es de quienes deciden incluir una importante proporción de dibujos animados extranjeros priorizando más el costo que sus consecuencias. Es más económico comprar los derechos de autor de los productos ya exitosos que crearlos. De esta manera, se pierde no sólo la posibilidad de mostrar la cultura local en los dibujos animados sino también, el talento de los creativos de cada país.

1.3.4 Valores en los dibujos animados

Más allá de la carga ideológica del país originario, el dibujo animado transmite el mundo de valores de los

adultos y de su sociedad. Básicamente, hay tres tipos de valores:

- a) valores materiales: por ejemplo, el derecho a la propiedad privada. Una parte importante de los argumentos de los dibujos animados se relaciona con robos, búsquedas de "tesoros" u objetos valiosos. Así como en los clásicos dibujos de Disney aparecían tesoros repletos de monedas de oro, hoy la pantalla suele cubrirse de billetes verdes. En los dibujos japoneses prefieren usar objetos simbólicos para referirse al poder o la riqueza.
- b) valores morales: el bien y el mal están siempre presentes. Salvo los dibujos animados satíricos, los protagonistas son "buenos" (aunque con matices) y los villanos son malvados. Sin embargo, los buenos también pelean y matan pero lo hacen "en nombre del bien". En el caso de los "malos" se desconoce su motivo, es individual o psicológico. Nunca las causas del "mal" tienen que ver con cuestiones sociales.
- c) valores estéticos: por lo general están presentes los pares lindo-feo, atlético-torpe, simpático-antipático, estilizado-grosero. Los personajes "buenos" son caracterizados por los primeros, mientras que los "malos", por los segundos. Además, los héroes de televisión suelen

representar los valores culturales dominantes WASP. Estas siglas responden al estereotipo de raza, origen y religión: hombre-blanco-anglosajón-protestante. A estas características hay que agregar la clase social ya que rara vez los protagonistas son "ricos" o "pobres". Por lo general los personajes principales son de clase media para que la mayor parte de los televidentes pueda identificarse. Suele aparecer algún personaje millonario para generar contraste: el tacaño y testarudo Tío Rico del Pato Donald, la enemiga de las Chicas Superpoderosas, Princesa.

A partir de los noventa comenzaron a percibirse cambios tanto en los personajes como en los contenidos que tratan. Los personajes femeninos comenzaron a protagonizar los dibujos animados como guerreras o poderosas (no sólo como criaturas delicadas e inocentes), los niños pasaron a ocupar papeles protagónicos e incluso como héroes o con capacidades superiores a las de sus mayores. Los temas que fueron "ocultados" a los niños comenzaron a brotar en todo tipo de programación. Cada vez son más comunes los personajes que se burlan de los estereotipos tradicionales: los "buenos" pueden hacer maldades, los héroes pueden ser "feos" y el absurdo puede ser la constante.

2. Educación y Medios de Comunicación

2.1 Importancia de los Medios Masivos de Comunicación

Como se vio en el primer capítulo, la educación es resultado de la experiencia que tienen los sujetos en las relaciones que establecen con las diversas instituciones con las que tiene contacto. Es un proceso permanente que toda persona adquiere en las relaciones sociales en las que participa, así como en sus prácticas cotidianas. Es en estas experiencias donde se incorporan conocimientos, valores y habilidades -aunque el sujeto no esté consciente de ello- que se plasman la manera en cómo piensa y actúa en su vida cotidiana.

Cada día se tienen mayores indicios de la importancia que los medios masivos de comunicación tienen en este proceso de socialización y que sus efectos se asemejan con aquellos que buscan promover otras instituciones, incluida la escuela.⁴⁷ Este entrelazamiento no es necesariamente armónico, ya que la mayor parte de los medios masivos de comunicación se rigen por un criterio mercantil y por objetivos de entretenimiento; lo que tiene como consecuencia que los contenidos de sus mensajes sean contradictorios con los elementos que se

buscan transmitir a niños y jóvenes por medio del sistema escolar.

Los medios, y en particular la televisión, conforman una parte importante del saber cotidiano de los educandos. La programación a la que están expuestos, independientemente de su finalidad -educar, entretener e informar- muestran modelos de sociedad, de hombre, de mujer, de vida cotidiana y de relaciones sociales que contienen una determinada valoración ética y social.

Tras la fachada de entretenimiento, los medios de comunicación educan en cuanto a gustos y valores, muestran la existencia de formas de vida y de maneras ideales de ver el mundo y de actuar en él, así como prototipos de hombre a imitar, referentes, formas y señas de identidad colectiva. De esta manera, los mensajes se insertan en un complejo tejido de propuestas de entendimiento del mundo y del papel del hombre en la sociedad.

Por lo anterior, y en vista de la eficacia que tienen estos mensajes se ha pensado la posibilidad de aprovechar el espacio escolar para capitalizar creativamente la oferta de mensajes que existe en la sociedad y, enriquecer el proceso formativo de los alumnos.

⁴⁷ Mercedes Charles. "Una propuesta de uso de los medios de comunicación en la educación formal". México, ILCE, p. 74

2.2 Uso de los medios de comunicación en la enseñanza

Los educandos, y en particular los niños, se encuentran expuestos todos los días a gran cantidad de mensajes; la mayor parte de éstos muestran estereotipos del ser, del pensar y del hacer del hombre. Estos estereotipos forman parte generalizaciones y simplificaciones de la realidad que afectan el ámbito de las creencias, de las opiniones y de los significados, sin embargo, no sólo se mueven en el ámbito de la conciencia, también conforman formas de comportamiento y de acción. Ello se debe a que, aunque apegados a un proceso de reelaboración de significados, tienen influencia directa en la manera en cómo el hombre percibe al mundo y en la forma como interactúa en él. El problema estriba cuando dichas pautas de comportamiento y formas de percibir su entorno no coinciden con su realidad, provocando en el individuo un choque de identidad.

Por otro lado, se parte del supuesto que la escuela es el espacio del aprendizaje, mientras que los medios masivos de comunicación constituyen el espacio de entretenimiento. Sin embargo, actualmente se plantea la necesidad de que la escuela incorpore y tome en cuenta en su currículum a los medios de comunicación ya que es indispensable que la escuela derribe sus muros y se abra a los cambios que tienen lugar en la sociedad. Además, se busca que los sistemas educativos no se

queden al margen ante un fenómeno tan problemático y comprometedor, para poder analizar la educación a la luz de los nuevos planteamientos que ofrecen los medios de comunicación social, tanto por su contenido como por sus formas.

La incidencia que tienen los medios en los niños y jóvenes plantea nuevas perspectivas y nuevos retos en la relación educación/medios, mismas que no pueden ser dejadas de lado y deben de estar sujetas al debate.⁴⁸ Se requiere de un nuevo planteamiento sobre la relación escuela/medios, así como crear propuestas que minimicen sus contradicciones y hagan posible el uso de los diversos medios de acuerdo con los fines y objetivos educativos, para crear espacios de creación, análisis, crítica y enriquecimiento. Lo anterior exige la búsqueda de formas novedosas para el aprovechamiento de los medios, no sólo como auxiliares del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también como promotores del mismo.

El aprovechamiento que se le puede dar a los medios masivos de comunicación en el proceso de educación formal puede responder a varias formas, programas, estrategias y metodologías, cuya elección y creación dependerá de los objetivos que se pretendan.

⁴⁸ Mercedes Charles. "Comunicación y procesos educativos", en *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. México, ILCE, núm 17, marzo 1982, p 80

Un diagnóstico inicial deberá actuar como punto de partida para clarificar dónde se inserta la problemática que atañe a la escuela y los objetivos que se pretenden.

Del diagnóstico deberá plantearse si lo que se busca es neutralizar las contradicciones que existen entre el discurso escolar y el de la televisión, o bien incorporar a los medios de comunicación como auxiliares del proceso de enseñanza o como elementos de motivación para introducir a los educandos en diversas temáticas consideradas en el currículum escolar, o bien, para convertirlos en productores y receptores críticos de mensajes.

Los programas para el aprovechamiento del potencial de los medios en la educación formal se pueden generalizar de tres formas: la primera, hacer uso de la información que proveen los medios como una fuente para construir y actualizar el conocimiento; la segunda, implica el uso de los mensajes como núcleos generadores de aprendizajes; finalmente, utilizar a los medios masivos de comunicación como objetos de estudio.

2.2.1 Como fuentes de información

Esta propuesta se basa en el uso de la información como fuente para construir y actualizar el conocimiento. Esta forma se debe a que los medios de comunicación

generan información actualizada que proviene de las diversas áreas de la vida social y proveen cotidianamente a la sociedad de información relevante que, en la mayoría de las ocasiones, que no son tomadas en cuenta en la educación. Esta información circula todos los días y constituye una fuente de datos valiosa para la actualización de los contenidos de la enseñanza.

Por el hecho de que los diversos medios comunicativos responden a intereses específicos de los grupos que los poseen, resulta fundamental que los alumnos tengan la capacidad de comparar diferentes fuentes de información, y de analizar su estructura lógica y argumentativa, de tal manera que puedan discernir entre ellas. Al tener relación con esta información, los alumnos, se darán cuenta del carácter fragmentario de las mismas y que los mensajes, más que representar a la realidad, constituyen una interpretación y construcción de la misma. De ahí, la necesidad de propiciar que los educandos busquen elementos para comparar y contextualizar la información y para entenderla como parte de estrategias informativas y de procesos más amplios.

El uso de medios en la escuela como fuentes de información pretende que los alumnos:

- a) Se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje, al buscar fuentes de información complementaria a aquella proporcionada por los textos o del maestro.
- b) Adquieran un sentido de indagación y de búsqueda. Al formarse un criterio de elección en la búsqueda de la información, el educando aprende a tener elementos de juicio que le servirán para futuros acercamientos con los medios.
- c) Obtengan los elementos para transformarse en sujetos activos en el proceso de construcción y apropiación del conocimiento y en el proceso mismo de recepción de mensajes.
- d) Actualicen su conocimiento sobre diversos aspectos relacionados con los contenidos educativos.

2.2.2 Como núcleos generadores

El uso de mensajes como núcleos generadores de aprendizajes implica que cualquier mensaje -una caricatura, un programa de aventuras o policiaco, una historieta o una noticia- tiene el potencial de constituirse en punto de partida interesante y motivador para la investigación, para la profundización de temáticas y para promover las más diversas actividades educativas.

El utilizar el material proveniente de los diversos medios como núcleos generadores del aprendizaje significa aprovechar la exposición e interés que tienen los educandos hacia algunos mensajes particulares. Por ejemplo, un espectáculo musical, una canción, un programa policiaco, un anuncio publicitario o una película, pueden ser pretexto para analizar las más diversas temáticas relacionadas con los contenidos educativos.

La música de moda, por ejemplo el *hip hop*, puede ser material de numerosos estudios en el área literaria, lingüística, sociológica o cultural, y permitiría que los alumnos, partiendo de una temática que les interesa, elaboren los conocimientos más diversos. Por ejemplo, el análisis de la letra de las canciones puede ser el punto de partida para comprender y analizar diferentes fenómenos sociales que viven los habitantes de su sociedad, la situación existencial de la juventud, sus gustos, sus temores, entre muchas otras cosas.

Temas que surgen de los mensajes de los medios masivos de comunicación y que pueden ser aprovechados para motivar a los alumnos a investigar problemas de su tiempo y de su interés, para que comparen el discurso de los medios con su propia realidad y logren adquirir conciencia de lo que son y de lo que quieren ser, como personas y como grupo. Materia prima que es desaprovechada por la escuela, debido a la

separación existente entre el mundo de la escuela y el ambiente que rodea e interesa a los educandos.

El cine, la televisión, la radio, los periódicos, están integrados al entorno cotidiano de los estudiantes, conforman una parte importante de su vida. Trabajar con los medios comerciales en el proceso de educación formal permitiría al educando establecer una distancia reflexiva en la recepción de los productos culturales a los que está expuesto diariamente, y que, por las mismas características de los medios, a veces le resulta imposible hacerlo. Las TIC permiten llevar al salón de clases programas de radio, de televisión y películas que pueden ser analizados, discutidos, criticados y recreados, constituyéndose en la materia prima de un aprendizaje significativo.

Una de las ventajas que presentan estas prácticas de aprendizaje es que proporcionan a los educandos un conocimiento más amplio, analítico y crítico de su realidad; además, resultan motivadoras e interesantes, incluso para el docente.

El material proveniente de los medios de comunicación no es en sí mismo educativo, esta característica depende del uso de dicho material y del modelo pedagógico en el cual se le inserte. Por lo general, el uso de los medios en la enseñanza formal tiene una función meramente informativa, y se inserta en

un entorno directivo y vertical, adecuado a los sistemas de enseñanza tradicional. Este uso deja de lado otras funciones propias de los medios, tales como la función motivadora, la expresiva y creativa, la evaluativa, la investigadora, la lúdica y la metalingüística, que pueden ser aprovechadas en los procesos educativos.⁴⁹

2.2.3 Como objetos de estudio

Los medios también pueden constituir un objeto de estudio para ser abordado al interior del salón de clases. Este conocimiento se centra, principalmente, en las características de cada uno de los medios (como empresa económica, como industria cultural, etcétera), de sus lenguajes expresivos particulares y sus significados. Los mensajes emitidos por las diversas técnicas de expresión y de comunicación están constituidos, en diversas formas, por tres series de signos: las imágenes, los sonidos y las palabras. Hay una gran variedad de combinaciones que entran en juego en la realización de los mensajes, según el caso, se utilizan los tres tipos de signos (cine y televisión) o dos (prensa, música, radio) o una sola (libro, música, pintura). Igualmente, en los signos podemos encontrar variedad: imagen fija o animada, texto escrito u oral, música o ruido.

⁴⁹ Joan Ferrés. *Video y educación*. México, Paidós, 1992, 213 p

Conocer los lenguajes de los medios puede ayudar mucho al proceso de reconocimiento de sus significados. Por ejemplo, distinguir los diversos planos que se utilizan en cine o video contribuye a desentrañar los efectos que quiso provocar el director en los espectadores (intimidad, lejanía, frialdad, suspenso, etcétera). O bien, conocer los géneros periodísticos ayuda al receptor a decodificar sus contenidos.

2.2.3.1 Audiovisual

A lo largo de este siglo los medios audiovisuales han tenido un auge y presencia creciente en la sociedad. Primero el cine, luego la televisión y, por último, la computadora, han ido conformando una cultura audiovisual; los educandos de hoy nacieron ya insertos en esa cultura, principalmente, desde la perspectiva del entretenimiento.

Dado el carácter comercial con objetivos de entretenimiento de la mayoría de estos medios, presentan contradicciones con aquello que se pretende en la educación, por tanto, su inserción y uso debe ser cuidadoso y planeado.

La complejidad creciente de la oferta audiovisual obliga a una revisión constante de qué significa, hoy por hoy, trabajar con audiovisuales en el marco de un sistema pedagógico pensado en función del pensamiento

oral y/o escrito y no planteado desde la globalidad y la inmediatez de la compleja realidad audiovisual contemporánea.

Es importante no confundir el uso didáctico del video con el uso del video didáctico. Diversas evaluaciones muestran que el material didáctico utilizado en la enseñanza es, en general, de mala calidad y no explota los lenguajes y los recursos potenciales del medio. No es atractivo y procesa de una manera lineal el aspecto de la realidad que busca mostrar sin considerar que el procesamiento lineal (analítico) es propio del lenguaje verbal y no del audiovisual. La expresión audiovisual requiere de un procesamiento en paralelo, que procede de una manera global y sintética. El procesamiento lineal conecta con la esfera de la racionalidad, del análisis, de la abstracción y de la lógica, mientras que el procesamiento en paralelo conecta con la esfera de la intuición, de la emotividad, de la sensibilidad, de la imaginación.

El uso de videos no educativos en la escuela presenta como ventaja que contienen un procesamiento en paralelo, apelan a los sentimientos, a los gustos, a los deseos y utilizan gran gama de recursos expresivos. Al exponernos a un video con fines de entretenimiento, pocas veces el espectador se toma el tiempo para pensar y reflexionar en él. Sin embargo, si la escuela promueve un espacio en que la película, el video o el

programa de televisión se pongan en la mesa de discusión para analizarlo y reflexionar grupalmente sobre él, entonces mediará la recepción del mismo, generará nuevos significados y lecturas del mensaje, enriqueciendo la recepción activa por parte de los educandos.

El video permite introducir en el salón de clases películas, spots publicitarios, videoclips, programas de televisión, para ser analizados grupalmente. Tiene la ventaja de que se puede parar en una toma, regresar a alguna escena importante, adelantar, para favorecer su análisis e interpretación.

2.3 Enseñanza de la comunicación en la escuela

La enseñanza de la comunicación en la escuela puede tomar dos formas complementarias, ya que abarcan las dos fases principales del proceso de comunicación: la educación para la producción y la educación para la recepción. A pesar de esta complementariedad, se ha probado que en la escuela pueden abordarse en forma independiente e incluso centrarse en una sola forma.

2.3.1 Educación para la Producción

Para algunos investigadores la educación para los medios se enriquece cuando aborda la fase de

producción, ya que brinda a los educandos nuevos recursos expresivos que les permiten hacer uso de su creatividad, imaginación y desarrollar sus capacidades intelectuales.

Hablar de educación para la producción significa potencializar las capacidades expresivas de los educandos por medio del uso de diversos lenguajes. En general, este aprendizaje inicia por la palabra, tanto oral como escrita, y posteriormente en grado de complejidad creciente aborda el uso y apropiación de técnicas provenientes de los diversos medios de comunicación.

Sólo se puede hablar de una integración de los medios masivos en la enseñanza si se asumen no únicamente como tecnología sino que también como forma de expresión. Esto implica poner a los diversos medios en manos de los alumnos, orientándolos para explotar sus posibilidades técnicas y expresivas y poniéndolas al servicio de la comunicación y de la participación y no solamente al servicio del consumo de información.

La educación para la producción toma como punto de partida la apropiación, por parte de los estudiantes, de la palabra oral y escrita. Muchas veces el educador se enfrenta a una cultura del silencio, producto de la propia historia de los educandos; por tanto, tiene que generar el ambiente propicio (de respeto y confianza), y darles las

herramientas lingüísticas para transformar a esta cultura del silencio en una cultura de la palabra y de la expresión.

La creación de un periódico escolar que permita a los educandos plantear sus inquietudes, contar historias y anécdotas de su interés, relacionar el conocimiento escolar con su comunidad y con su vida cotidiana, dibujar viñetas para hacer atractivo el periódico, constituye un gran estímulo para desarrollar la expresión escrita y artística de los alumnos.

Asimismo, grabar algún video con mensajes que les sean significativos resulta una experiencia motivadora y, más aún, cuando los productos pueden ser intercambiados con niños o jóvenes de otra escuela, de otra colonia.

Lo anterior no sólo implica posibilitar formas de expresión en los alumnos, así como conocimiento de los lenguajes del medio, también requiere de una organización previa entre los participantes, de una división de funciones, de un acuerdo colectivo sobre los temas, sobre las formas de tratarlos, de un ordenamiento de la información, etcétera. Todo esto tiene un valor educativo.

Por otra parte, existen experiencias educativas valiosas en torno del uso del video por parte de los alumnos. América Latina registra gran número de

experiencias al respecto, aunque la mayoría de ellas se ubican en procesos de educación no formal. Esto se debe a que la tecnología, del video implica poseer aparatos y recursos que no siempre son accesibles a gran número de escuelas.

Sin embargo, cualquier tipo de tecnología, por sencilla que pueda parecer, si es puesta al servicio de la expresión y de la comunicación de los alumnos se convierte en instrumento para motivarlos, y generar importantes relaciones de grupo, así como posibilidades expresivas de gran valor educativo.

La tecnología será auténticamente liberadora si los alumnos pueden manejarla para ensayar nuevas posibilidades de expresión, para descubrir dimensiones ocultas de su propio entorno escolar o social, para hacer experiencias de grupo, para investigar a nivel científico o humano, para conocer y conocerse, para evaluar y autoevaluarse, para experimentar.

2.3.2 Educación para la Recepción

Otra propuesta sobre la relación educación/medios masivos de comunicación radica en que la escuela imparta, como parte del currículum escolar, una educación para la recepción de mensajes. Esta educación pretende brindar a los educandos los elementos formativos necesarios para desarrollar una

actitud crítica y reflexiva ante los mensajes a los que están expuestos en forma cotidiana, y proporcionales los elementos necesarios para discernir en forma adecuada ante multiplicidad de informaciones.

La educación para formar receptores críticos toma como referente de análisis la experiencia individual de los educandos como receptores de mensajes, el análisis de sus gustos y preferencias, y de las razones de su exposición a los medios.

La escuela es un espacio social privilegiado para la promoción y realización de este tipo de prácticas. De aquí el reto de proporcionar las herramientas para que los educandos logren establecer esa distancia reflexiva y desarrollen un pensamiento crítico ante los medios de comunicación.

La introducción de la enseñanza para la recepción de mensajes en la educación formal puede implicar diversas estrategias: su inserción dentro del currículum formal de los diversos ciclos escolares como una materia independiente, o como metodología inscrita en las diversas materias, o mediante la instauración de talleres extraescolares.

Todos los mensajes provenientes de la escuela o de los medios de comunicación pueden tener una recepción activa o pasiva por parte del educando. Es común encontrar dentro de los grupos de niños y jóvenes

sujetos que aceptan pasiva y acríticamente cualquier tipo de información a la que están expuestos, ya sea proveniente de la televisión, o de los textos escolares. El sentido crítico no se enseña, es una cualidad que se aprende desde la práctica misma. De aquí, que el papel del educador y del modelo pedagógico que promueva sea transformar el salón de clases en un espacio donde cada actor del hecho educativo se convierta en un protagonista comprometido con su propio proceso.

Cualquiera que sea el camino para cerrar la brecha existente entre la educación que promueve la escuela y aquella que brindan informalmente los medios, requiere de la implantación de programas de formación docente en esta área, ya que los diversos medios han "modelado" incluso la percepción y lectura de mensajes que llevan a cabo los maestros. El individuo está acostumbrado a consumir información de manera acrítica y sin cuestionamiento alguno sobre la veracidad o la manera como están estructurados los mensajes.

Este proceso formativo deberá experimentarlo primero el docente para, posteriormente, propiciarlo entre sus alumnos. El maestro deberá concebirse a sí mismo como emisor-receptor de mensajes y ser crítico de sus propias prácticas comunicativas, de los textos que emplea y de los medios auxiliares que utiliza.

La escuela ha tenido entre sus funciones tradicionales brindar al alumno algunas herramientas para comprender su entorno y acercarse a los diferentes productos culturales de su época. De esta forma, proporciona la enseñanza de la lectoescritura para que el estudiante pueda leer libros y expresar su pensamiento por medio de la palabra escrita; le proporciona elementos musicales y estéticos para entender y gozar las diversas obras de arte; pero, hasta ahora, la escuela ha ignorado a los medios de comunicación. Esto, a pesar de que los alumnos tienen una exposición más frecuente a los mensajes de la televisión, que a la lectura de un libro, a la exposición de obras de arte o la asistencia a conciertos.

Además, en América Latina los promedios nacionales de escolaridad son muy bajos, por tanto, la influencia de la escuela se relativiza en términos de la población total. Sin embargo, la televisión y otros medios masivos de comunicación, como agentes socializadores y transmisores de una visión de la realidad y del entorno, estarán presentes durante toda la vida. De aquí la importancia de que la escuela, desde los primeros años de educación elemental, brinde a los alumnos las herramientas necesarias para convertirse en receptores críticos de mensajes. Esta capacidad crítica no puede darse sólo en la relación del educando con los medios,

necesariamente, debe permear los más diversos aspectos de su vida.

Los programas de educación para la recepción requieren de elecciones fundamentales para el establecimiento de sus objetivos y metas.⁵⁰ Objetivos tales como:

- Brindar la información necesaria para que los educandos analicen a los diversos medios de comunicación como industrias culturales que tienen un papel importante en la conformación ideológica de la sociedad.
- Crear un espacio donde los alumnos puedan reflexionar acerca de su papel como receptores de medios de comunicación y sobre la influencia que tienen estos medios en sus vidas cotidianas: en sus actividades, formas de entretenimiento y formas de actuar.
- Lograr que los alumnos comprendan los mensajes de los medios de comunicación, tanto en su carácter explícito como implícito y que sean capaces de desentrañar su contenido ideológico, los valores y los estereotipos que promueven los diferentes productos comunicativos. También se pretende que el alumno logre descubrir la influencia que han tenido los medios de

⁵⁰ Mercedes Charles. *Op Cit.*

comunicación en las maneras que tienen de pensar y percibir la realidad.

- Propiciar en los alumnos el interés por comprender su entorno, sus tradiciones, costumbres, historia y manifestaciones culturales, por contrastación a las lagunas, omisiones o transformaciones que presentan los mensajes de los medios al tratar estas temáticas.

- Brindar a los alumnos los elementos necesarios para que comprendan los diversos códigos y lenguajes que emplean los medios de comunicación, así como las diferentes técnicas que se usan en la elaboración de mensajes, según el medio de comunicación y género de que se trate.

- Propiciar que los alumnos se conviertan en emisores de mensajes, utilizando técnicas diversas que estén a su alcance y posibilidades. Esto implica generar actividades para que experimente en la producción de mensajes por medio de tecnologías de comunicación y géneros diferentes.

- Transformar a los alumnos en receptores críticos de mensajes lo cual supone que en el salón de clases se generen los procesos pertinentes que les permitan constituirse en sujetos críticos y selectivos ante la multitud de ofertas de mensajes a las cuales están expuestos todos los días.

Elaborar una metodología adecuada para implantar programas de recepción crítica parte de delimitar sus objetivos fundamentales, adecuándolos a la edad y características de la población escolar que se pretende atender. Otro aspecto importante radica en la elaboración de los contenidos del programa y de la estrategia para insertarlo al interior del currículum escolar; asimismo, considera una estrategia de formación de profesores que transmita las herramientas básicas para, posteriormente, implantar el programa en su práctica docente.

3. Importancia del cuento para el niño.

Con frecuencia se ha llegado a comparar, la evolución del hombre a través de los tiempos, con el desarrollo de la infancia. Así, los estadios iniciales en el devenir de los hombres podrían haber sucedido como ahora se desenvuelven los primeros años de la vida de los niños.

El cuento ha constituido un hecho de vital importancia para los procesos de hominización y socialización del hombre, no es menos cierto que también constituye un medio, un aporte de capital trascendencia para la formación psico-pedagógica y social del niño y, sobre todo, para configurar su personalidad, en todas las épocas, y más aún en la sociedad actual.

No puede pensarse otra cosa diferente, puesto que el cuento ha nacido con el hombre, -o el hombre con el cuento, con el relato-.⁵¹ Se ha afirmado frecuentemente que su origen es tan antiguo o más que el hombre. Y así, nos podemos imaginar a los hombres de las cavernas contando-sus historias tras un duro día de caza.

3.1 Desarrollo intelectual.

En primer lugar, el acercamiento del niño al cuento representa para él una gran ayuda en cuanto a su desarrollo cognitivo, tanto en lo que se refiere a los macroprocesos, (comprensión, interpretación, análisis, síntesis, etc.) como a los microprocesos, (análisis fonológico, descifrado en la vertiente escrita, etc.).

Porque el niño, a través del cuento, puede ir asociando situaciones y aspectos del relato que, a partir de hipótesis que se van planteando, van llegando a soluciones lógicas, o bien ilógicas, cuando no contradictorias; o también a desenlaces similares, etc., con lo cual se potencia el pensamiento global, así como la capacidad de análisis y de síntesis. Y todo ello, además, como reiteraremos en otras ocasiones, logrado de una forma agradable, placentera, intensa en cuanto a

interés y atención, que constituye al final, una de las facetas más importantes en la asimilación de todo aquello que contribuye a la formación de los niños.

Como señala J. Cervera⁵² que el papel asignado, generalmente, al cuento o a la literatura infantil es escaso y pobre, porque se olvidan sus valores sustantivos, entre los que están el enriquecimiento del pensamiento del niño, los objetivos cognoscitivos, el ampliar su visión del mundo, etc.

Cuando el niño oye o lee un cuento, debe poner en juego sus capacidades de interpretación, de ordenación lógica del relato, de inferencias continuas o de deducciones y juicios razonadamente sensatos.

3.1.1 La atención.

El niño se habitúa a trabajar sobre su atención, que suele dejar siempre tan dispersa, obstáculo éste, sin duda, para la lectura con fines de estudio y de reflexión. Sin olvidar, que esos aspectos de la inteligencia del niño no se potencian solamente con el influjo de la literatura infantil o con el cuento, sino con el apoyo de los contenidos de todas las áreas curriculares.

⁵¹ Monod, J. *El azar y la necesidad*. Barcelona, Barral, 1970

⁵² Cervera, J. *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1986

Ahora bien, el contacto con lo lingüístico-literario quizás sea lo que posibilite la acción positiva de todo lo demás. D. Cassany,⁵³ al referirse a los objetivos de la Literatura, dentro de la que está el cuento, afirma al respecto que "la lectura activa, la valoración de los textos y el fomento de la creatividad engloban toda una serie de factores cognitivos, psicológicos y éticos".

El cuento va reproduciendo continuamente estructuras básicas, elementos y funciones, que aparecen a veces de manera inesperada, a los que el niño ha de estar muy atento, o al menos, le obliga a mantener una actitud expectante. En el relato, casi todo discurre por una lógica elemental, que es ni más ni menos, uno de los factores de la inteligencia.

3.1.2 La memoria.

Con la narración, tanto oral como escrita, el niño desarrolla su memoria, factor fundamental por su influencia en todos los aprendizajes. Es oportuno recordar, cómo hubo un tiempo, todavía cercano, en el que, anclados en una forma de enseñanza extremadamente "no memorística", y abusando del entonces conocido sistema de "fichas", el escolar apenas trabajaba esta facultad superior de la memoria,

⁵³ Cassany, D. *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1994

capacidad que junto con la inteligencia y la voluntad han sido desde siempre consideradas como tres potencias primordiales en él hombre.

En este sentido, cabe recordar que el cuento sé ha ido conservando y transmitiendo de unos tiempos a otros, precisamente gracias a su fácil memorización por parte del pueblo, es decir, de toda clase de gentes. Por tanto, vemos en ello una curiosa reciprocidad entre las consecuencias beneficiosas para la pervivencia del cuento y para la actividad de la memoria. Dicho de otro modo; el hecho de contar ofrece la posibilidad de ejercitar la memoria, y el esfuerzo por retener lo contado y transmitirlo a otros, permite la supervivencia y conservación de los cuentos, desde siempre.

La capacidad pedagógica del cuento popular descansa en su aporte para el desarrollo armónico de la psicología del niño, al constituir una gimnasia mental completa: "despertar de la inteligencia interpretativa, al tener que interpretar los símbolos -por tanto, asentamiento de la inteligencia como imaginación constructiva- despertar de la memoria y adquisición simultánea del lenguaje..."⁵⁴

⁵⁴ Rodríguez Almodovar, A. *Literatura infantil de tradición popular*. Universidad de Castilla-La Mancha, 1993

3.1.3 Desarrolla fantasía y creatividad.

El cuento fomenta la creatividad y desarrolla la fantasía, ya que, pone en juego el gran poder de la imaginación infantil que sirve de base para la creación, la recreación y los sueños, mediante los mecanismos de identificación y de proyección.

Por eso, aprovechando la lectura o la audición de cuentos, los niños suelen emprender caminos de experiencias creadoras personales, sean ficticias o reales. El poder de los cuentos está en incitar la imaginación de los pequeños a vivir el tiempo fabuloso de las ficciones que cuentan las aventuras de los hombres de todas partes que se han esforzado por inventar lo real.⁵⁵

El cuento se convierte en un instrumento ideal para despertar el espíritu creador del niño, algo que continuamente se manifiesta en la cantidad de creaciones y recreaciones infantiles. Se trata de una habilidad para pensar creativamente que se ve favorecida por la ficción, por las fantasías que despiertan los cuentos en las mentes infantiles.

El ejercicio de la fantasía ofrece al niño la oportunidad de formar o deformar todo lo que le rodea,

⁵⁵ Jean, J. *El poder de los cuentos*. Barcelona, Pirene, 1988

porque la infancia es la edad privilegiada y característica para la fabulación y creación de universos irreales.

En este sentido, la fantasía frente a la realidad, que concede al niño la enorme y trascendental facultad de situarse en mundos distintos o diferentes del real, creados precisamente por él mismo.

Todo ello es posible, porque los cuentos y los relatos fantásticos, consiguen abrir las puertas de la imaginación a los niños con más fuerza (agradable y sugestiva) que cualquier otro medio más sofisticado y técnico.

3.1.4 Comprensión del mundo.

Otra de las funciones del cuento y de la Literatura Infantil en general es la de permitir que los niños comprendan muchos de los hechos y realidades con los que vive a diario y que, en su mente infantil, no parecen tener lógica explicación. En esto coinciden generalmente los estudiosos del tema, y así, Cassany dice: "estos procesos son siempre elaboraciones culturales de otras experiencias humanas que ayudan a configurar la propia visión del mundo y de uno mismo".⁵⁶

El cuento, puede representar para el niño un libro de la vida y para la vida, porque le ayuda, de una forma

⁵⁶ Cassany, D. *Op. Cit.*

muy especial, adecuada y clara, a entender y a vislumbrar alguna explicación a muchísimos eventos y hechos que acontecen, en muchos casos por primera vez, ante sus ojos. Porque el cuento, en palabras de Marta Salotti, "representa un medio de facilitar la adaptación del niño a la realidad, ayudándolo a distinguir lo verdadero de lo falso".⁵⁷

Siempre que se lee o escucha un cuento se puede realizar un ejercicio de interpretación o hermenéutica de los hechos de la vida real. En este sentido se ha afirmado en muchas ocasiones que los mitos fueron creados en tiempos muy lejanos, precisamente en un intento de poder explicar a aquellos antepasados nuestros muchos fenómenos que no entendían realmente y que con mucha frecuencia les producían miedo y asombro. De la misma manera, ahora el cuento cumple o puede cumplir la misma función, y ello sin forzar ni distorsionar la realidad lógica. Es decir, "los cuentos, por su propia naturaleza y estructura, ofrecen pocas nociones del mundo o de la vida, pero son lo bastante claras y fijas para que sean interpretadas correctamente hasta por las mentes menos desarrolladas, como la del niño".⁵⁸

⁵⁷ Salotti, M. *El jardín de los infantes*. Buenos Aires, Kapelusz,

⁵⁸ Cervera, J. *Op. Cit.*

Las enseñanzas del cuento tienen la virtud de ser muy adecuadas a la mentalidad y capacidades de todos los niños y ellos aprenden aspectos sustanciales de la vida sin traumas ni frustraciones irreversibles. El cuento "coloca al niño ante el problema, indicándole que hay soluciones; con ello se le abren al niño horizontes y se le inspiran actitudes de lucha por la vida, esperanza, afirmación de sí mismo, en un claro proceso de maduración personal".⁵⁹

De otro modo: "El niño que crece sin cuentos es un inadaptado social, es un ser incapaz de acercarse de modo no traumático al mundo de los mayores. Los cuentos fundamentan la primera visión del mundo del niño y sustituyen a los ritos de iniciación. Los que no han tenido en su niñez el contacto con los cuentos, cómo se ha demostrado al estudiar los problemas de la infancia en determinados estratos sociales, se convierten en seres inadaptados, privados de un centro de gravedad fundamental en su desarrollo psicológico. Seres incapaces de entender el mundo de una forma no caótica".⁶⁰

⁵⁹ *Ídem*

⁶⁰ Rodríguez Almodovar, A. *Op. Cit.*

3.1.5 Formación estética.

La formación integral del niño, para poder definirse como tal, debe contemplar su educación estética. El lenguaje, los símbolos, las representaciones y la formulación característica de los cuentos y de todo lo que engloba la Literatura Infantil, inicia y favorece en el niño pequeño el conocimiento y el desarrollo de la dimensión estética y poética de su ser humano, con la cual es capaz de alimentar su espíritu y su mente, y también disfrutar.

El concepto de lo bueno, de lo bello, así como su defensa, serán fuerzas supremas que harán perdurar lo más sublime del hombre en el mundo, y lo condicionarán ahora y en el futuro. Al respecto Schiller comenta: "El progreso de la humanidad no está determinado por las transformaciones políticas y sociales, sino por el esfuerzo individual hacia el bien y la belleza.

El cuento, junto con los demás productos de la Literatura Infantil, sensibiliza constantemente al niño, satisface su capacidad de asombro con las emociones y con el ritmo que contienen. Por eso las bellas narraciones embelesan a todos los niños, ya que al despertar alegría en el alma del que las escucha o lee, pone en acción el espíritu que siente y corresponde a la percepción de lo hermoso y bello.

El cuento adecuado produce en el niño una sensación enorme de felicidad, un sentimiento nuevo de

admiración por lo bello, sin necesidad de muchas explicaciones, si en ellos prevalece o subyace, de alguna manera, la poesía, el encanto, la dulzura, la exquisitez, aunque amalgamados con otros aspectos negativos, ásperos y descorazonadores, como la vida misma es y será, pero no se olvidan de "traducir con claridad un alma profunda y poética", en expresión de D. Pastoriza.⁶¹

No descuida la Literatura Infantil la educación afectiva, estética y artística del niño. La misma autora mencionada: "Si recordamos que el cuento infantil debe ser una pequeña obra de arte, es natural que caiga dentro de la órbita de la belleza, y por lo tanto, se hace necesario propiciar la educación estética del niño como camino para despertar su amor por la lectura, que debe ir aparejado al gusto por todas las cosas bellas. Porque así como se le enseña que debe ser sincero y generoso, paralelamente ha de enseñársele que es tan importante la belleza de un cuadro, como la de un cuento, o como el arreglo de la habitación donde juega, estudia y duerme, (...escritor y niño). Y si al primero habremos de exigirle una obra que reúna las condiciones que consideramos necesarias e ideales, al segundo habremos de capacitarlo para gustar lo bueno y rechazar lo malo o lo

⁶¹ Pastoriza, D. *El cuento y la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962

mediocre. Es decir, habremos de educarlo estéticamente."⁶²

3.1.6 Necesidad de juego, ocio y placer.

El cuento lleva en su misma esencia la posibilidad de despertar y satisfacer la peculiar necesidad infantil del juego. Cualquiera que conozca la escuela infantil o la primaria sabrá que después de la lectura o la narración oral de un relato real o fantástico, surge inmediatamente, como primera actividad derivada, el juego dramático del mismo.

Jugar a los cuentos, con los cuentos, después de los cuentos, lectura dramatizada de cuentos, valerse del mismo como centro de interés, como centro lúdico de trabajo, etc., son expresiones comunes en la literatura didáctica.⁶³

El poder que tienen los cuentos para suscitar acciones de juego y de divertimento para el niño son manifiestas, no sólo en ámbitos escolares, sino en el seno familiar. Los niños no pueden soportar la inmovilidad y se sienten tan cercanos de los personajes de los cuentos que enseguida los encarnan. Porque los cuentos tienen poderes tan amplios que constituyen

maravillosos fermentos de creación para los niños. Y en dentro de su riqueza y diversidad, constituyen lo que el pedagogo italiano G. Rodari llama una "materia prima adecuada para suscitar toda una serie de juegos imaginativos".⁶⁴

Parece, pues, totalmente adecuado y necesario, que la Literatura Infantil tenga en cuenta, como uno de sus múltiples aspectos y, recursos, el juego y que, asimismo, contenga en su misma naturaleza, el desarrollo de la función lúdica, si ha de ser coherente con su calificativo de "infantil".

3.1.7 El cuento como comunicación y asimilación de valores.

Los cuentos tienen una clara función iniciática de importancia capital en las formas de comunicación y de relaciones sociales o familiares. Como afirma D. González⁶⁵, "el folklore, la poética oral tradicional es un recurso y un modelo didáctico para el aprendizaje significativo y el desarrollo de la capacidad de comunicación, función primordial del comportamiento lingüístico".

⁶² *Ídem*

⁶³ Aller, C. *Juegos y actividades de lenguaje oral*. Alcoy, Marfil, 1991

⁶⁴ Jean, J. *Op. Cit.*

⁶⁵ González, D. *La poética de tradición oral*. Sevilla, Graza/lema/Santillana

Los cuentos y a las canciones contribuyen a la socialización y hacen que la literatura sea también un medio de comunicación con las concepciones de otras personas y otras culturas.

Los relatos y las narraciones tienen gran importancia por la cantidad de conductas socializantes y comunicativas que ofrecen en las más variadas situaciones de la vida, real o ficticia, con valores sustantivos como el saber apreciar las conductas y actitudes ajenas y propiciar, en consecuencia, relaciones amistosas con los otros. Ayuda al niño a encontrar una nueva dimensión que le permitirá comprender al prójimo, al cual no conoce, pero intuye y busca; o los sentimientos y los pensamientos de los demás.

En el cuento, todas las cosas, al igual que la justicia, el bien y el mal, etc., se presentan a la mente infantil con total transparencia, adaptando los conceptos y los lenguajes a su capacidad y a su comprensión. Es siempre lo concreto, no lo abstracto lo que pretende transmitir al niño la Literatura Infantil, a través de situaciones o simulaciones atrayentes y curiosas.

El niño que crece en contacto con los cuentos, se va impregnando, de manera paulatina, placentera e inductiva, de valores humanos, perdurables y necesarios para constituirse como "persona", porque en ellos se defiende y se alaba, sobre todo, el derecho a la vida, a la

paz, se busca la libertad, la fraternidad, la igualdad ante los derechos fundamentales. Se pone en evidencia la insensatez de atentar contra la ecología, contra los animales y se valora el trabajo y su necesidad para desarrollarse como ser humano integral.

Es bien sabido que en la vida real las cosas y las situaciones son muy complejas y se presentan a los ojos del niño dentro de contradicciones y de cierta dosis de confusión. Sin embargo, en los cuentos, los caracteres se nos presentan de forma totalmente opuestos, y por ello son mejor comprendidos por el niño.

Ello es posible por la facultad suprema que poseen los cuentos para presentar las verdades y mentiras, la justicia e injusticia, el bien y el mal, etc., con claridad, nitidez y con gran expectación por parte del niño, sin necesidad de muchas explicaciones.

Es fácil constatar que el cuento se conserva desde siempre en sus formas o estructuras, así como en sus contenidos, gracias a su fácil memorización, y resulta admirable cómo la población los retiene sin dificultad y los transmite sin distorsionar sus partes esenciales. Se produce una fortuita reciprocidad en la consecución de beneficios a través de la narración.

De lo anterior se deduce que, por medio del relato, del cuento en general y de toda la Literatura Infantil, el niño consigue un paulatino y gratificante acercamiento a

lo que constituye el patrimonio literario y cultural de su entorno y posee la magnífica posibilidad de sintonizar con valores que se mantienen universalmente válidos, necesarios y eternos.

La lucha necesaria e imprescindible contra los innumerables y complicados obstáculos de la vida, la defensa de la vida como un bien irrepetible y único, la paz, la libertad, la generosidad, ayudar a los demás, frenar el odio con el amor, el respeto a los mayores, el celo por el trabajo bien realizado, la constancia, el ahorro, la prudencia, el sentimiento de la belleza, contener las pasiones que nos vuelven inhumanos, cuidar el mundo que se nos ha dado, en el sentido ecológico más moderno, la entrega sin desánimo a la educación de los hijos, la justicia, etc., etc., son valores que el niño va fácilmente descubriendo y asimilando y que le van inspirando actitudes de defensa y de lucha para que perduren como sustanciales e ineludibles.

Si los niños crecen y conviven con estos valores, crecen y se desarrollan también como personas y eso es lo que el cuento les recuerda constantemente y trata de inculcarlo subliminalmente.

Antes deleitar que enseñar, se asevera desde hace siglos en los ámbitos didácticos cuando se trata el cuento en la escuela. La primera función de un cuento, es siempre enseñar algo o instruir al niño y al adulto. De

una manera natural e inductiva, es decir, por la vía de la intuición y de la afectividad, aunque falte obviamente la capacidad de deducción filosófica, o por la captación temprana del conocimiento vulgar y de la sabiduría popular, el niño aprehende de los cuentos patrones de comportamientos y horizontes de su vida real, así como confirmación de sus anhelos y de sus ilusiones, satisfacción a sus anhelos que, tienen mucha importancia en la vida infantil.

Los cuentos han ido nutriéndose del acervo cultural de todas las generaciones, renovándose, fortificándose y actualizándose. Numerosas descendencias escucharon los relatos que hoy circulan por el mundo entero.

Para todos los niños del mundo, el cuento constituye una fuente inagotable de experiencias, sentimientos, encuentros, recuerdos, aprendizajes, oportunidades y perspectivas, todo ello con el ropaje de lo agradable y placentero. Se les muestra un mundo en el que están ya depositados, como un mundo bello, pero con imperfecciones, que ellos mismos pueden y deben ir cambiando y perfeccionando.

3.2 El cuento infantil: sus características.

Los cuentos infantiles son una subdivisión dentro de los cuentos populares y eruditos, y se distinguen de otras

clases por estar escritos y dirigidos única y exclusivamente para los niños, debido a su enseñanza moral o ética, a su trama sencilla, por su libre desarrollo imaginativo o fantástico y por un final feliz.

La definición más pertinente, es la que dice: “el cuento infantil como una forma de narración, de argumento simple, que combina hechos reales e imaginarios, y que está dirigido a un público determinado: los niños.”⁶⁶

Las características de un buen cuento para Benjamín Sánchez⁶⁷ serían las siguientes:

- El cuento debe permitir el libre juego de la imaginación infantil. Por lo tanto, debe sugerir muchas cosas sin decirlo todo.
- Un cuento debe despertar en los niños emociones y sentimientos: de dignidad, de solidaridad con el débil, de amor a la verdad y a la justicia, de respeto, admiración y responsabilidad.
- El cuento infantil debe combinar la realidad con la fantasía, para satisfacer plenamente los verdaderos intereses de los niños. Un buen cuento debe incluir elementos reales, pero no puede

olvidar que los niños aceptan complacidos lo fantástico junto a lo real.

- Un cuento no tiene que presentar ningún elemento que contribuya a deformar la mentalidad de los niños.
- El cuento ofrecerá recursos que permitan al narrador y a los oyentes o lectores, hacer reflexiones tendientes a mejorar conductas y afianzar personalidades. En efecto, comprender y reconocer las debilidades y virtudes de los personajes de los cuentos, es ya un paso selectivo para comprender las propias.
- Todo cuento infantil debe tener una forma, un fondo y un desenlace.

La forma más adecuada para los cuentos infantiles es la narrativa. Se hará mucho más viva, si en ella se intercala un diálogo.

El fondo es la trama o argumento del cuento. Debe desenvolverse gradualmente, siguiendo una escala ascendente de interés hasta llegar al punto culminante y de allí, sin perderse en detalles, proyectar el desenlace. El desenlace puede ser algo sorpresivo, pero siempre debe estar de acuerdo con la trama general del cuento.

⁶⁶ Trigo Cutiño, José Manuel (Dir). *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla, Guadalmena

⁶⁷ Sánchez Encicho, J. *Enseñar literatura*. Barcelona, Laia

Según Martha A. Salotti,⁶⁸ las condiciones o características que deben reunir los cuentos infantiles son:

- Que sean adecuados a la edad del niño. Un cuento que no encaje con sus intereses puede no gustarle.
- Brevedad, para que el argumento sea comprensible y no provoque cansancio o fatiga en el niño.
- Pocos personajes, para no desviar la atención del niño.
- Que el argumento carezca de complicaciones.
- Debe haber una continuidad de acciones o de movimientos, para que pueda dramatizarse.
- Que esté escrito en un estilo directo interviniendo frecuentemente los personajes con sus diálogos.
- Que se utilicen onomatopeyas adecuadas, imitándose las voces de los animales o los sonidos de acciones o movimientos.
- Que tenga cierto suspense, manteniéndose cierta intriga y misterio en el desenlace del cuento.
- Que esté escrito en un lenguaje familiar, sencillo, comprensible para el niño.
- Que tenga cierta gracia.
- Que estén impregnados de alegría.

⁶⁸ Salotti, M. *Op. Cit.*

- Que el desenlace sea siempre feliz.
- Por otra parte, siguiendo a la misma autora,⁶⁹ los aspectos que deben evitarse en los cuentos infantiles son:
 - Las descripciones largas que aburren al niño.
 - Las reflexiones de cualquier naturaleza, que el niño no suele entender.
 - La crueldad de hechos o personajes.
 - El terror, que amedrenta a los niños.
 - El sentimentalismo; el niño es sensible, pero no sentimental.
 - Las metáforas puras en el nivel de Ed. Infantil. El niño puede comprender una comparación, pero no una metáfora.

3.3 Clasificación de los cuentos infantiles.

Según, Benjamín Sánchez⁷⁰ se divide a los cuentos infantiles en:

- a) Cuentos de hadas (o maravillosos). Son aquellos en los cuales se narran hechos de maravilla o sobrenaturales y se incluyen personajes de ensueño creados por la fantasía del autor. Se llaman, en sentido general, *Cuentos de hadas*, aun cuando no aparezcan en

⁶⁹ *Ídem*

⁷⁰ Sánchez Encicho, J. *Op. Cit.*

ellos estos fabulosos personajes. Ejemplos: *El gato con botas, La Cenicienta, etc.*

a) Cuentos de humorismo. Son aquellos en los cuales aparecen personajes que hacen gala de una ingenuidad que raya la torpeza, lo cual satisface el sentido de humor en los niños. Ejemplos: *Los cuentos del gordo y el flaco, Los de Juan Bobo.*

a) Cuentos realistas. Son aquellos en donde predomina el mundo real en que vive el niño; juegos, animales, escuela, hogar, naturaleza. Los mejores cuentos de esta índole son los que producen los mismos niños, o bien los que el profesor inventa para aludir a situaciones reales de sus alumnos. También los suelen inventar las-padres de manera espontánea.

a) Cuentos heroicos. A través de ellos se exaltan valores y virtudes, para resaltar el valor de la amistad, el desinterés, el trabajo y la justicia, atribuidos a personajes imaginarios que permitan a los niños identificarse con ellos.

Las clasificaciones de cuentos infantiles por edades que nos proporciona Ana Pelegrin⁷¹ por su sencillez y carácter general, que nos facilita la elección, es:

I. Cuentos de fórmula (de dos a cinco años).

⁷¹ Pelegrin, A. *La aventura de oír*. Madrid, Cincel, 1982

- Cuentos mímicos:
- Cuentos de nunca acabar:
- Cuentos acumulativos y de encadenamiento:

II. Cuentos de animales (de cuatro a siete años).

- Animales salvajes
- Animales salvajes y domésticos
- Los animales salvajes con los humanos
- Animales domésticos
- Peces, pájaros y otros animales

III. Cuentos maravillosos (de cinco a siete años).

- Cuentos mágicos
- Adversarios sobrenaturales
- Esposa o esposo encantados
- Tareas sobrehumanas
- Protectores y ayudantes
- Objetos mágicos

Según las características psicológicas del niño, podemos establecer otra clasificación de cuentos o narraciones infantiles:

- Cuentos glósico-motores. Son pequeñas narraciones, que se acompañan de repetidos movimientos. El niño se identifica plenamente con la interrelación de palabras y acciones.

- Cuentos animistas. El niño da vida a todas las cosas. Los animales, así como todo tipo de seres u objetos, hablan y piensan. La literatura Infantil está llena de cuentos en los que intervienen gran variedad de animales.
- Cuentos de ficción o imaginación. Son aquellos en los que intervienen diversidad de seres irreales o de fantasía: hadas, brujas, dragones, gigantes... El niño idealiza las acciones y hazañas de los personajes, pero inmediatamente vuelve a la realidad de su vida normal. Juega y se identifica con los personajes, pero simultáneamente se está dando cuenta de la ficción de los hechos.
- Cuentos realistas. En estas narraciones aparecen personajes o seres de la vida cotidiana del niño, destacándose por la posible veracidad de las mismas.

3.4 Adecuación a la edad: temática de los cuentos infantiles.

Tomando en cuenta las teorías de E. Petrini⁷² se puede establecer una temática del cuento infantil en cada uno de los niveles educativos:

- La temática del cuento en Educación Infantil.

⁷² Petrini, E. *Estudio crítico de la literatura infantil*. Madrid, Rialp, 1981

En este nivel, la temática puede ser muy variada, pero ha de atender siempre a unas necesidades propias de los niños pequeños: puesto que todavía estos niños no leen (o leen muy poco o incorrectamente), los cuentos han de ser aptos para ser narrados oralmente, y han de presentar ilustraciones que acompañen el relato.

Las palabras y los dibujos han de estar equilibrados con la edad, no puede haber, por tanto, mucha complejidad en ellos, sino sólo una representación de los elementos característicos del personaje, de manera que puedan ser reconocidos y captados de una manera sencilla, rápida y significativa.

No se trata ahora de presentar al niño personajes-tipo muy definidos en sus caracteres morales, tomando la estructura del cuento una forma de "pares de opuestos" (bueno/malo; gigante/enano; feo/bello), de modo que se haga asimilar una determinada escala de valores y una actitud pasiva o impotente ante la norma (el "malo siempre acaba siendo castigado y el "bueno" premiado) - como sucedía hasta hace poco tiempo-. Se pretende que, presentando al niño simplemente situaciones y acontecimientos de la vida de los personajes, se le estimule para identificarse alternativamente con unos y con otros, sintetizando así sus propios sentimientos y aprendiendo a considerar el punto de vista de los demás, evolucionando así desde el egocentrismo inicial de esta

edad hacia una actitud social y de relación con los demás niños.

- La temática del cuento en niños de seis a nueve años.

En estas edades, los cuentos preferidos son las fábulas, las narraciones de aventuras de otros niños, aventuras de animales, viajes, etc. La literatura de este tipo, al presentarle al niño argumentos de la vida de otros seres distintos de él, pueden ayudar a ensanchar la experiencia infantil, haciéndole ver el sentido y la utilidad de las reglas en la convivencia social y desarrollando el sentido de solidaridad entre el niño y las demás personas que conforman su entorno, así como iniciándolo en el respeto por la naturaleza y por los demás seres no humanos (animales) que conviven con él.

En estas edades es preciso conceder mucha importancia a la elección de los nombres propios que aparecen en los cuentos. Cada personaje ha de llevar el que corresponda a sus características más sobresalientes, físicas o psíquicas y que, su solo enunciado provoque en el niño el recuerdo de algo o de alguien que conozca objetiva o cualitativamente.

- La temática del cuento en niños de diez a doce años.

En este nivel, ya puede empezar a añadirse a los temas anteriores, las biografías e historias verdaderas,

fenómenos naturales, aventuras científicas, narraciones de la vida actual.

De este modo, se ampliará el marco de los intereses del niño que, mediante el ejercicio sistemático de la asunción de roles, podrá desarrollar el sentimiento de empatía, comprender la relatividad de las normas y reglas de su sociedad, e iniciarse en la abstracción y el entendimiento y la formulación de los principios éticos universales.

El secreto de un buen cuento infantil, sea cual fuere la edad del niño, reside en que el argumento no falsee la realidad del niño. O sea, que todo lo que se relate esté condicionado a su mundo, a su verdad y que todo lo que se cuente produzca deleite y gusto en el niño.⁷³

3.5 La finalidad del cuento infantil en la escolaridad.

El cuento es un texto corto, muy adecuado para ser introducido en su totalidad en el tiempo escolar. Aunque corto, es un relato completo que puede ser analizado sin tener que truncarlo como sucede con la novela. Es a la vez un todo y un elemento de la serie. Se sitúa en medio

⁷³ Kohlberg, L. "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En *Infancia y aprendizaje*. n°18

de un conjunto de variantes, de versiones, con los que resulta fácil establecer comparaciones.

El cuento infantil es una motivación pedagógica muy agradable. Sirve para encauzar los intereses y lograr en el niño:

- Establecer una comprensión oral correcta en la narración por parte del niño.
 - Acostumbrar al niño a estudiar sus ideas.
 - Descubrir la relación entre el comienzo, el nudo y el desenlace de una historia.
 - Enriquecer y completar el vocabulario del niño:
 - Introduciendo frases y términos nuevos.
 - Ampliando el significado de otros términos usuales.
 - Favorecer la creación de hábitos de atención, para que aprenda a escuchar.
 - Estimular la observación a través de las láminas que ilustran los cuentos.
 - Aprender a narrar, a expresarse oralmente, al tratar de repetir los cuentos o dramatizarlos.
 - Enumerar las acciones que realizan los personajes de los relatos.
 - Posibilitar la exposición oral de los cuentos, con argumentos conocidos o inventados.
- Favorecer la elocución con la pronunciación correcta de palabras nuevas o de difícil vocalización.
 - Distinguir sonidos onomatopéyicos relacionados con acciones, ruidos, animales, etc.
 - Desarrollar la sensibilidad e imaginación del niño que todo lo embellece.
 - Provocar en el niño una excitación intelectual que dé lugar a una creación de carácter personal y creativo.

Conclusiones

En este capítulo se habló sobre la importancia creciente de los medios masivos de comunicación y su influencia en la sociedad. Y de cómo éstos intervienen directamente en el comportamiento de los niños.

Se revisó cómo se relaciona la escuela con la sociedad, principalmente con la cultura que proviene de los medios masivos de comunicación. Además de ver cómo se pueden utilizar los mensajes publicitarios para enriquecer el proceso educativo.

En el campo educativo se ha buscado crear un modelo pedagógico horizontal y participativo que contribuya a la formación de los educandos para un mundo en el que los medios masivos tienen un papel cada vez más relevante y en el que los mensajes de estos medios estarán presentes a lo largo de toda su vida.

CAPÍTULO IV. REALIZACIÓN DE UN CORTOMETRAJE DE ANIMACIÓN SOBRE SALUD BUCAL

Introducción

En el capítulo anterior se revisaron elementos propios de la publicidad dirigida al público infantil, en tanto que los medios o recursos que utiliza han demostrado ser efectivos en el modo en que orientan a los niños a consumir determinados productos o a modificar sus conductas.

Por otro lado, se abordó el tema de incorporar esas herramientas, que se utilizan en la construcción de los diferentes contenidos que aparecen en los medios, al ámbito educativo. Y cómo esta propuesta pedagógica busca ser activa y participativa, además de promover la responsabilidad del alumno en su proceso educativo, y para el caso de esta investigación el desarrollo de competencias en relación al autocuidado. Por ello se tomó el tema de la salud bucal como un pretexto para ejemplificar y evidenciar el potencial educativo que posee el cortometraje animado, además de ser un área destacable en la que hay que incidir.

Por las propias características del modelo se generan procesos de interacción que están definidas por la posición complementaria de los protagonistas; complementariedad que busca provocar autonomía y

corresponsabilidad en los alumnos, así como, solidaridad y conciencia grupal entre ellos. Por ello una de las actividades que se propusieron al finalizar el visionado del cortometraje animado era que los mismos niños inventaran una historia sobre salud bucal para explicarles a sus compañeros la importancia de la higiene bucal.

De lo anterior surge también el nombre del cortometraje “SALUD BUCAL. Imagina tu historia”. Todo ello con la finalidad de contribuir en su aprendizaje al expresar libremente su opinión y debatir en grupo sus problemas.

El proceso creativo estuvo en función del método etnográfico, ya que éste es común a la sociología, la educación y la publicidad, sólo que en ésta última recibe el nombre de estudio de mercado. La etnografía nos brinda las herramientas y parámetros necesarios para construir, estructurar, configurar o articular el mensaje a transmitir para conseguir una mayor efectividad.

Este método se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta. También se tiene particular interés en los factores sociales relacionados con las diferencias entre grupos en aspectos tales como

clase social, sexo, etnia, generaciones, el entorno, los medios de comunicación.

Todo ello permite diagnosticar y conocer el público objetivo al que va dirigido el cortometraje. Con el objetivo de ubicar los fundamentos teóricos y los aspectos metodológicos del enfoque cuantitativo aplicado a la investigación cualitativa. Analizar las características en la aplicación de las técnicas de encuesta y observación participante en los estudios de investigación empírica. Así como la elaboración de un plan de desarrollo de instrumentos como la encuesta y la observación participante, atendiendo a los elementos estudiados en este enfoque.

1. Etnografía

El término deriva de la antropología y significa literalmente “descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”⁷⁴. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone, descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro

⁷⁴ Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1998. p 18

de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones.

Esto quiere decir que hay que aprender *su* lenguaje y costumbres con todos los matices. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos se ha de penetrar en sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con la propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar. En cualquier caso, eso significará una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo, primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender la cultura, gran parte de la cual distará mucho de estar sistemáticamente enunciada por el grupo.

No se trata, pues, de un cuadro común. Una fotografía sólo da detalles de la superficie. El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto —que puede contener opiniones alternativas— y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está en constante cambio. La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes —que, por supuesto, es

importante descubrir—, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. La tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando uno se cruza con ellas, pero son en verdad la materia misma de la vida, que más bien hay que comprender que resolver y, por ende, eliminar.

El etnógrafo tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística en cierto sentido, pues, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada. Esto no quiere decir que no se puedan realizar estudios limitados, sino que han de considerarse a la luz de un marco de referencia holístico. En consecuencia, las etnografías típicas son muy detalladas y ricas, pues atraviesan la cáscara de significado que envuelve toda cultura.

Así, pues, los etnógrafos tratan de deshacerse de toda presuposición que puedan alentar acerca de la situación que estudian. Se introducen en el “campo” para “observar” cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia “participación” en la acción, en calidad de miembros de la organización o

grupo. En todos los casos es menester trasladarse allí y “convivir con ellos”. En cualquier caso, entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos.

Los investigadores adeptos a la tradición interpretativa etnográfica consideran insuficientes los métodos y técnicas de la tradición dominante de la investigación educativa (de carácter empírico, cuantitativo, experimental, macroestructural), para registrar y comprender los aspectos subjetivos e interpretativos de la vida social, y en particular, de los fenómenos educativos.⁷⁵

Por esta razón han recurrido también a estrategias distintas, más cualitativas utilizando, en forma principal, técnicas como la observación participante y las entrevistas abiertas, y a profundidad.

En contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuales las hipótesis y los procedimientos de los investigadores están determinados *apriori*, el diseño de la investigación etnográfica permanece flexible, tanto antes como durante el proceso de recolección y de análisis de los datos.

⁷⁵ Corenstein Zalsav, Martha. *La investigación interpretativa etnográfica en la investigación educativa*.

En una investigación social y educativa de corte convencional, la secuencia seguida en general es la siguiente:

- b) Selección del problema. El investigador empieza revisando la literatura teórica relevante para descubrir un área que parece interesante y necesita investigarse.
- c) Formulación de hipótesis. Se formula de manera que pueda probarse. Representa un refinamiento mayor del problema y funcional para guiar al investigador en la recolección de los datos.
- d) Recolección de datos. Es en esta etapa de la secuencia donde en realidad comienza la fase de la investigación o de recolección de datos. De manera normal se han seleccionado ya uno o más métodos de investigación para recolectar los datos necesarios.
- e) Análisis de los datos. Sólo hasta después de haber recolectado los datos, el investigador comienza a analizarlos. El análisis siempre se hace con respecto al problema general y a las hipótesis específicas. En la investigación social y educativa, el investigador no cambia las hipótesis o el problema bajo consideración mientras recolecta los datos, pues esto contaminaría a los resultados.

f) Informe de los resultados. Es la fase final del estudio y se realiza una vez que se han completado las otras.

La etnografía difiere de esta secuencia en varias maneras. La más importante es que en lugar de definir etapas tan cerradas, la investigación etnográfica requiere una retroalimentación constante de una etapa a la otra. Tal como lo expresa Rockwell:

"El etnógrafo observa e interpreta paralelamente, selecciona lo significativo del contexto en relación con la elaboración teórica que realiza al mismo tiempo. Genera hipótesis, realiza múltiples análisis, reinterpreta, formula nuevas hipótesis. Construye el contenido de los conceptos iniciales, no los presupone".⁷⁶

Aunque en la investigación etnográfica se pueden identificar cinco etapas, todas deben realizarse de manera simultánea. Estas son:

Selección del problema. Se puede decir que toda etnografía comienza con el mismo problema general: ¿Cuáles son los significados culturales que utiliza la gente para organizar su comportamiento e interpretar su experiencia?

Recolección de datos. Esta fase comienza antes de que se hayan formulado las hipótesis (a menos que hayan

⁷⁶ *Ídem*

sido generadas por una investigación etnográfica previa en ese escenario).

Análisis de los datos. Después de un breve tiempo de haber recolectado los datos, comienza el análisis. Consiste en revisar las notas de campo para buscar símbolos culturales (de manera general codificados en términos "nativos") y relaciones entre esos símbolos.

Formulación de hipótesis etnográficas. Las hipótesis van surgiendo de la cultura estudiada. Son hipótesis etnográficas que deben formularse después de haber recolectado los datos iniciales. Las hipótesis proponen relaciones con el fin de ser probadas revisando lo que los informantes conocen. Antes de ir a otra fase de la investigación, el etnógrafo debe regresar y recolectar más datos, analizarlos, formular nuevas hipótesis, y después repetir una y otra vez estas etapas.

Informe de la etnografía. Aunque el informe de la descripción cultural se da hacia el final de la investigación, puede muy bien estimular la formulación de nuevas hipótesis y enviar al investigador a realizar más trabajo de campo. El escribir el informe es, en cierto sentido, un proceso refinado de análisis.

Todo lo anterior no significa que la indagación etnográfica no constituye un proceso sistemático de investigación; sí lo es, al igual que los estudios de corte cuantitativo. Los investigadores etnográficos planean, de

manera metódica las formas de datos que habrá de recopilar, los contextos donde captarán sus datos, la validación de los mismos y la localización de los participantes con los que sostendrán las interacciones.

1.1 Selección de la muestra

Marco sociocultural.

La escuela primaria "Presidente Plutarco Elías Calles" con clave: 44-1875-211-29-X-017 se encuentra ubicada en el Distrito Federal, en la Delegación Iztacalco, particularmente en la colonia Reforma Iztaccihuatl Norte. Cuya población es de 5,669 habitantes, de los cuales 2,533 (44,73%) son hombres y 3,130 (55,27%) mujeres.

En cuanto a la distribución de la población sólo mencionaré los datos de la población de 6 a 14 años (657), que son el rango de edad en la que se encuentran estudiando la primaria, en este caso se relacionan directamente con las observaciones que se van a realizar. De ese total 638 (97,11%) saben leer y escribir y, 344 (98,02%) asisten a la escuela.

En la colonia, la población económicamente activa es de 2,614, y la inactiva es de 2,120. Dentro de ambas clasificaciones no se encontró el rango que se está trabajando que es el de 6 a 14 años.

En cuanto a salud se refiere 3,286 personas son derechohabientes a algún servicio de salud, mientras que 2,064 son personas sin derechohabencia a servicios de salud. La población con discapacidad en el rango de 0 a 97 años es de 97 personas.

La institución en la que se realizarán la prácticas de observación, es una escuela de tiempo completo, esto es, su horario es de 8:00 a 16:00 hrs. Dentro de la instalación se les da un desayuno por la mañana, y de comer por la tarde.

Organización académico-administrativa.

- Dirección
- Asesoría Técnico-pedagógica
- Docentes
- Personal administrativo
- Personal de aseo

Infraestructura.

Dentro de los salones de clase se cuenta con buena iluminación, tanto natural como artificial; lo mismo se puede decir de la ventilación, ya que aparte de contar con ventanas amplias, cuentan con dos ventiladores

sujetados de la pared. Cuentan además con libreros para colocar los cuadernos y libros de texto de los alumnos. Los profesores cuentan con un escritorio y silla. En cada salón hay un pequeño closet donde se guardan artículos de valor. En algunos salones se encuentran computadoras “Enciclomedia” con su respectivo proyector y pizarrón especial. Todos los salones cuentan con pizarrón “blanco”, plumones y borrador. Por último cuentan con mesas y sillas para los alumnos.

La escuela cuenta con un comedor, el cual está dotado de cocina donde son preparados los alimentos. Aproximadamente caben 140 alumnos más los profesores. El comedor cuenta con un reproductor de audio para poner música de fondo mientras los niños comen.

Existen dos patios un principal y un trasero. El trasero se encuentra cerrado. El patio principal esta dividido en tres zonas ya que diariamente se da clase de educación física a todos los alumnos, por tal motivo en ocasiones se juntan dos grupos al mismo tiempo. El patio esta cubierto por mallas especiales para evitar que los niños se dañen la piel a causa del sol. A lo largo del patio hay una jardinera con fuente.

Se cuenta con cuatro bodegas: la primera, es para guardar los artículos que se emplean en la clase de educación física (pelotas, cuerdas, aros...); la segunda,

se encuentra ubicada al lado de los baños y es utilizada para guardar los instrumentos de limpieza; las últimas dos bodegas, son utilizadas para guardar materiales didácticos.

Dentro de las instalaciones hay un “Aula de medios”, la cual está equipada con 22 computadoras proporcionadas por el Gobierno del Distrito Federal. Se cuenta además con una multifuncional (impresora, fotocopidora y scanner) y conexión a Internet.

Hay un salón de artes plásticas y un salón de música equipado con un piano, guitarras y una gran cantidad de instrumentos musicales, los cuales son proporcionados a los alumnos.

Cuenta con lavamanos externos que son independientes de los sanitarios, donde los niños se lavan las manos antes de comer y donde se lavan los dientes después.

Planta académica.

-14 profesores en grupo

-3 profesores de educación física

-3 profesores de artes plásticas

-2 de inglés

-2 profesores de USAER.

Planta estudiantil.

- La escuela cuentan con una población estudiantil de 452 niños, de los cuales 230 son hombres y 222 son mujeres, todos ellos provenientes de padres y madres trabajadores.

Participación en proyectos.

La escuela está incluida en el PEC (Programa Escuelas de Calidad), cuyo objetivo es instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa, un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social, cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas.

1.2 Recolección de datos

1.2.1 Observación participante

La observación participante es una de las herramientas metodológicas más importantes en el proceso de recolección de datos de la etnografía. Esta observación implica la interacción del investigador con el objeto de estudio, la cual se vuelve única en cada caso.

Mediante esta técnica, el investigador "participa" en la localidad que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, pasando todo el tiempo posible con los individuos estudiados y viviendo del mismo modo que ellos; pretende convertirse en uno más, analizando también sus propias reacciones, intenciones y motivos.

El observador toma nota de todo lo ocurrido, pregunta a unos y otros, trata de introducirse en todos los rincones, se pone en el papel de los demás, intenta comprender y explicar toda la situación desde el punto de vista de los miembros del grupo. Al participar, el ambiente que observa influye en el propio investigador, al mismo tiempo que el investigador actúa sobre el ambiente. Sin embargo, el observador debe estar alerta para mantener un cierto "distanciamiento", pues podría correr el peligro de convertirse en un "nativo".

De acuerdo al planteamiento de Judith Goetz y Margaret Le Compte⁷⁷, los observadores participantes requieren de largas estancias en el campo (suelen durar entre 6 meses y 3 años) para poder observar y registrar los datos relevantes y adquirir una conciencia suficiente de lo incluido en sus registros y lo que dejan fuera de ellos; además, con las estancias prolongadas se reducen los efectos que el mismo investigador provoca en la localidad.

Según las autoras mencionadas, lo que debe observarse y registrarse depende de varios factores:

"El tema de la investigación, el marco conceptual y teórico que la informa, los datos que empiezan a surgir a medida que el etnógrafo interactúa con los participantes en el flujo diario de acontecimientos y actividades, así como de la relación entre todos ellos".⁷⁸

Con el fin de orientar al investigador neófito sobre qué mirar y qué escuchar, Goetz y LeCompte ofrecen una síntesis elaborada a partir de las redes de observación utilizadas de manera habitual por los antropólogos y los sociólogos de campo. Aunque ningún etnógrafo abarca todas estas cuestiones en cada estudio, el esquema

⁷⁷ Goetz, J.P. y M.D. Lecompte. "Cap.5. Estrategias de recogida de datos". En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988. p. 124-152

⁷⁸ *Ídem*

indica las áreas principales de interés en torno a las cuales se organiza la observación.²⁴

1. ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son, y cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser miembro del grupo o participar en la escena?
2. ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
 - a) ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos? ¿En qué acontecimientos, actividades o rutinas están implicados los individuos? ¿Qué recursos se emplean en dichas actividades y cómo son asignados? ¿Qué contextos diferentes es posible identificar?
 - b) ¿Cómo se comportan las personas del grupo recíprocamente? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y roles aparecen en su interacción? ¿Quién toma qué decisiones y por quién? ¿Qué organización subyace a todas estas interacciones?
 - c) ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco

frecuentes? ¿Qué relatos, anécdotas y admoniciones intercambian? ¿Qué lenguajes verbales y no verbales utilizan para comunicarse? ¿Qué creencias patentiza el contenido de sus conversaciones? ¿Qué estructuras tienen sus conversaciones? ¿Qué procesos reflejan? ¿Quién habla y quién escucha?

3. ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnología crea o utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el espacio y los objetos físicos? ¿Qué se consume y qué se produce? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas, y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?
4. ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prologan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo? ¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?
5. ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del

investigador? ¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo surge y es orientado el cambio? ¿Cómo se organizan todos esos elementos? ¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos; organizaciones o instituciones?

6. ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? ¿Cuál es la historia del grupo? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

1.2.2 Notas de campo

Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, también deben tomarse notas durante la etapa previa al trabajo de campo.

Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, hay que esforzarse por redactar las más completas y amplias notas de campo que sea posible. Esto exige una enorme disciplina, si no compulsividad. No es poco común que los observadores pasen de cuatro a seis horas de

redacción de notas por cada hora de observación. Aquellos que se deciden por los métodos cualitativos porque parecen más fáciles de aplicar que la estadística tendrán un despertar abrupto. Quienquiera que haya realizado un estudio con observación participante sabe que la redacción de notas de campo puede ser un trabajo muy penoso⁷⁹.

Muchos observadores participantes tratan de cortar por atajos, escribiendo resúmenes bosquejados, omitiendo detalles o posponiendo el registro. "No ocurrió mucho" es una racionalización común. Pero la estructura mental del observador debe ser tal que todo lo que ocurra en el campo constituya una fuente de datos importante. Uno no sabe lo que es importante hasta no haber estado en el escenario durante cierto tiempo. Incluso la conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas cuando se la ubica en su contexto al cabo de cierto tiempo. Es una experiencia común en la observación participante el volver atrás en busca de las notas iniciales cuando se empiezan a analizar los datos, para hallar algo que se recuerda vagamente que fue dicho o hecho, y se encuentra que nunca se escribió nada al respecto. Desde luego, a medida que uno conoce el escenario y a las personas y

⁷⁹ Taylor, S.J. y R. Bogdan. "3. La observación participante en el campo". En: *Introducción a los métodos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós, 1992. p 74

enfoca los intereses de su investigación, puede ser más selectivo en lo que registra. Se ha hallado que en las últimas etapas del trabajo de campo se puede dedicar a la redacción de notas la mitad del tiempo que el mismo trabajo nos tomaba al principio.

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que *si no está escrito, no sucedió nunca*.

Aunque la mayoría de los observadores participantes confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores toman notas en el campo o emplean dispositivos mecánicos para la recolección de datos. Existe un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadores, cámaras de video y máquinas fotográficas para tomas a intervalos regulares.⁸⁰

Los observadores participantes parecen divididos en cuanto a la conveniencia e inconveniencia de tomar

notas y emplear dispositivos mecánicos en el campo. Algunos observadores entienden que los dispositivos de registro intrusivo atraen innecesariamente la atención del observador e interrumpen el flujo natural de los acontecimientos y conversaciones en el escenario. Otros investigadores, especialmente los identificados con la etnometodología lingüística y la sociología formal, ponen en cuestión que el observador pueda recordar con precisión y registrar subsecuentemente los detalles importantes de lo que ha ocurrido en el escenario.

Los dispositivos mecánicos para el registro pueden tener un efecto enojoso para las personas. En otras palabras, es ingenuo suponer que un individuo nos revelará inmediatamente sus conductas y pensamientos privados mientras está siendo filmado o grabado.

Hay situaciones y escenarios en los que los observadores pueden obtener buenos resultados empleando dispositivos mecánicos para el registro sin alterar dramáticamente la investigación. Una cámara, ya sea de video o de fotografía, puede ser una herramienta eficaz de investigación en lugares públicos.

Hay algunas pautas sociales que no pueden ser estudiadas ni analizadas sin dispositivos de registro auditivo o visual. Así, es improbable que los observadores recuerden, e incluso que adviertan, todos los detalles de las pautas interaccionales y de las

⁸⁰ *Ídem*

conversaciones, necesarios para el análisis etnometodológico y otras líneas de indagación.

En la mayor parte de los estudios interaccionistas simbólicos los investigadores no necesitan confiar en dispositivos mecánicos de registro para recoger datos importantes. Mediante el entrenamiento y la experiencia, el investigador asimila *recuerdos suficientes* de acontecimientos y conversaciones necesarios para comprender los significados, perspectivas y definiciones de la gente. De hecho, la precisión que el observador experimentado interesado en este nivel de análisis pueda ganar mediante el uso de un grabador es probablemente ilusoria.

Hay unos pocos casos en los que es aconsejable tomar notas en el campo. Más que la grabación, la toma de notas recuerda a la gente que está bajo una vigilancia constante y la aleja de áreas en las cuales el observador está interesado. En muchas situaciones el observador desea distraer la atención de los informantes respecto de los objetivos de la investigación. Uno de los pocos casos en que se pueden tomar notas de modo no intrusivo se da cuando otras personas también están tomando notas, en un aula o un encuentro formal. Incluso en tales ocasiones, el investigador debe ser discreto.

Algunos observadores se dirigen a algún lugar con privacidad, como por ejemplo un baño, para anotar

palabras y frases claves que más tarde los ayudarán a recordar acontecimientos producidos durante una sesión de observación prolongada. Se puede utilizar una libreta o anotador pequeños, que caben en un bolsillo sin hacerse notar. Tanto mejor si esto permiten recordar cosas y se puede hacer secretamente.

1.2.3 Observación de un día completo en la escuela primaria.

Para esta visita fui requerido a las 8:00 de la mañana. Después de ciertos trámites administrativos, se me permitió entrar al salón de clases de un grupo de sexto año, que estaba dando inicio a la clase de matemáticas. Fué interrumpido por el personal de la escuela que se encarga de pasar la lista de todos los grupos.

El profesor entrega unas fotocopias a los alumnos, que al parecer es de grecas. Da las instrucciones mediante las cuales los niños trabajarán en las hojas. Mientras los alumnos revisan nuevamente las indicaciones, el profesor busca material en la computadora de "Enciclomedia" para complementar su labor. Una vez concluida su búsqueda en la computadora, me comenta las dificultades a las que se enfrentan como profesores al momento de dar sus clases, entre ellas se encuentran: múltiples distractores, las clases de educación física, los ensayos para los

eventos -en este caso el del 10 de mayo-, la hora de la comida, entre otros.

De regreso a las actividades propias de la clase de matemáticas las cuales se enfocan a los números y fracciones decimales, se les pide que dividan unas grecas que están impresas en las hojas y las dividan en 2, 3, 4, 6, 8 y 14 partes iguales. Para lo anterior, los alumnos tendrán que hacer uso de regla que -por cierto- muchos de ellos no tenían. Para resolver el problema de las reglas, el profesor saco de un pequeño closet un paquete de reglas que les fueron prestadas a los alumnos para poder realizar las actividades. Al momento de dividir las grecas en los diferentes segmentos solicitados, los resultados tenían números decimales, los cuales tenían que registrar en su cuaderno.

Durante el tiempo en que los alumnos realizaban dicha actividad, el profesor se me acercó para aclararme que la escuela contaba con grandes ventajas, ya que tenían la oportunidad de imprimir sus materiales y fotocopiarlos para que los pudieran distribuir entre sus alumnos.

Un alumno al regresar del baño, informa al profesor que el grupo es solicitado para recibir sus clases de educación física. En este caso, es preciso resaltar que la clase de educación física estaba programada para las once de la mañana, esto es, la clase se estaba

recorriendo una hora con quince minutos, motivo por el cual la actividad de matemáticas quedó inconclusa. Se me aclara que dentro de la escuela no existen horarios fijos para recibir las clases de educación física, que éstas estaban sujetas a lo que dispusiera el maestro de dicha disciplina. En esta ocasión la clase es adelantada porque la maestra del otro grupo de sexto tenía que salir, motivo por el cual juntaron a los dos grupos, ya que a pesar de estar presente el profesor de educación física, el profesor de grupo debe estar cerca del mismo por si llegase a pasar algún tipo de accidente.

Mientras los alumnos estaban recibiendo su clase, el profesor de grupo me comenta que diario se le imparte la clase de educación física con la finalidad de combatir la obesidad infantil, y que además, tres veces por semana tenían “activación física” la cual consiste en hacer algunos movimientos al ritmo de música. Me comentó que el patio estaba dividido en tres secciones, y que en cada una de ellas se encuentra un profesor de educación física. Cabe destacar que el patio se encuentra cubierto con mallas especiales para que los niños no sufran daños por quemaduras del sol, debido a que pasan varias horas a la semana expuestos a la interperie.

La clase de educación física termina cuando suena el timbre que llama a los alumnos a descanso. Ya en el descanso, me dirijo a la dirección, donde me

encuentro con varios eventos que llaman mi atención. En el primero, me encuentro que hay una gran movilización por parte de la directora y una maestra, todo ello debido a que un niño se calló y se fracturó un dedo de la mano izquierda. Mientras la maestra le estaba entablillando el dedo al niño, la directora se estaba comunicando vía telefónica con la madre del menor para avisarles lo que había ocurrido, además de plantearle las distintas opciones para resolver el problema. En esta ocasión se determinó que el niño iba a ser llevado por la maestra del grupo a la clínica del IMSS más cercana a la escuela, en donde se encontraría con su madre. El segundo evento, consistía en la queja de una maestra de tercer año que le solicitaba a la directora mandar llamar a salubridad porque en su salón había una epidemia de piojos, y que los padres no habían hecho nada al respecto. En este caso la directora tranquilizó a la profesora y le dijo que mandaría llamar a los padres de familia para que resolvieran la situación lo antes posible. Finalmente y una vez resuelto los problemas anteriores, la directora me mostró cómo estaba organizando lo relacionado a la prueba ENLACE, la cual se llevaría a cabo la siguiente semana.

Tras finalizar el recreo todos los grupos regresan nuevamente a sus salones de clase. En el caso particular del grupo que estoy observando, la actividad que van a realizar es la revisión de ejercicios a modo de

preparación para la prueba ENLACE. Para ello se les facilita el cuestionario “enlázate y practica” para revisar y corregir las actividades realizadas el día anterior. A la mitad de esta actividad llegan las niñas del grupo, ya que estas se encontraban ausentes debido a que participaron en el concurso del Himno Nacional –que por cierto ganaron-. Una vez concluida la revisión y corrección, se procede a resolver más ejercicios de la misma guía.

Cuando los alumnos están contestando la guía, el profesor me facilita una copia del cuestionario que están resolviendo (“enlázate y practica”) y, además el libro de apoyo “Ingenio” el cual fue seleccionado por los profesores de sexto año. El objetivo, es prepararlos para las olimpiadas del conocimiento, la prueba ENLACE y, finalmente, para el examen de ingreso a la secundaria. Tras finalizar el tiempo que tenían los alumnos para contestar su guía, el maestro les ayuda a contestarlo.

Terminado el ejercicio anterior, el profesor les explica a los alumnos la actividad que van a realizar en el “aula de medios” después de comer, para ello utiliza la computadora de “Enciclomedia”.

Profesor y alumnos pasan al comedor después de haberse lavado las manos. Dentro del comedor, las mesas se encuentran con los platillos que van a consumir los niños. Se les pone música de fondo mientras comen.

Dentro del comedor se encuentran reunidos dos grupos de sexto año y dos de quinto; en este caso se excluyó a un grupo de quinto, en primer lugar, por el espacio; y segundo, por la afinidad entre profesores.

El comedor cuenta con cocina en donde se encuentran seis personas preparando los alimentos; cuatro personas atendiendo las mesas donde comen los niños. En esta ocasión la comida consiste en una sopa, un guisado con ensalada y postre. El sistema de comedor funciona de la siguiente manera: si se consume el menú del día se pagan diez pesos; o bien se puede solicitar algún platillo distinto con un costo de treinta pesos. El comedor cuenta con horarios establecidos para cada grupo.

Cuando salen del comedor se dirigen al “aula de medios”, en donde nuevamente se les explica a los alumnos la actividad que van a realizar. El ejercicio consiste en hacer una búsqueda en internet acerca de “las máquinas simples” (palanca, polea, tornillo, cuña...). La otra información que deben buscar es la distribución de los grupos étnicos en el territorio nacional. Además se aprovecha la atención de los alumnos para informarles que el día 23 de abril no habrá clases debido a que habrá junta de consejo. Esta aula de medios forma parte del “Programa integral de conectividad escolar 2008-2012”, instaurado por el gobierno del Distrito Federal.

Durante la actividad de búsqueda de información, el maestro pasa con cada uno para resolver las dudas que tengan. Los alumnos mientras trabajan, ponen música desde “youtube”, lo que ocasiona que se escuche una mezcla de toda la música –destaca la música electrónica-. Algunos prestan más atención a la música que a las actividades de clase. Antes de finalizar se les permite a los alumnos que busquen lo que sea de su interés. Es importante mencionar que el salón sólo se les presta durante una hora.

De regreso al salón de clases, se continúa con la actividad empezada en el salón de medios, para ello se pide a los alumnos compartan con el resto del grupo la información que recaudaron.

El profesor les pidió que tomen su cepillo de dientes y pasta para ir a lavarse los dientes, ya que los alumnos negociaron con el profesor que “en vez de perder el tiempo lavándose los dientes inmediatamente después de la comida, mejor aprovechar ese tiempo en el aula de medios”.

De nuevo en el salón, se les pide que saquen el cuaderno de dictados donde se les da indicaciones sobre la práctica de la prueba ENLACE, para ello se les queda de tarea hacer los ejercicios de español y matemáticas.

Como última actividad del día, se va a ensayar el bailable del día de las madres -cuya duración es una hora-

2. Consideraciones generales sobre la salud bucal.

La Organización Mundial de la Salud menciona en su *Nota informativa N° 318* de febrero del 2007⁸¹ que la salud bucodental puede definirse como la ausencia de dolor orofacial crónico, cáncer de boca o garganta, llagas bucales, defectos congénitos como labio leporino o paladar hendido, enfermedades periodontales (de las encías), caries dental y pérdida de dientes, y otras enfermedades y trastornos que afectan a la boca y la cavidad bucal.

Afirman que las dolencias bucodentales comparten factores de riesgo con las cuatro enfermedades crónicas más importantes -enfermedades cardiovasculares, cáncer, enfermedades respiratorias crónicas y diabetes- pues se ven favorecidas por las dietas malsanas, el tabaquismo y el consumo nocivo de alcohol. Otro factor de riesgo es una higiene bucodental deficiente.

En el documento se proporcionan cifras en relación a las enfermedades bucales:

- Las enfermedades bucodentales más comunes son la caries dental y las periodontopatías.
- El 60%-90% de los escolares de todo el mundo tienen caries dental.
- Las enfermedades periodontales graves, que pueden desembocar en la pérdida de dientes, afectan a un 5%-20% de los adultos de edad madura; la incidencia varía según la región geográfica.
- La incidencia de cáncer bucodental es de entre 1 y 10 casos por 100 000 habitantes en la mayoría de los países.
- Los defectos congénitos, como el labio leporino y el paladar hendido, se dan en uno de cada 500-700 nacimientos; la prevalencia de nacimiento varía sustancialmente entre los distintos grupos étnicos y zonas geográficas.
- Un 40%-50% de las personas VIH-positivas sufren infecciones fúngicas, bacterianas o víricas, que suelen aparecer al principio de la infección.

⁸¹ Salud bucodental. OMS, Nota informativa, febrero 2007. [en línea] disponible en : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs318/es/>

- La atención odontológica curativa tradicional representa una importante carga económica para muchos países de ingresos altos, donde el 5%-10% del gasto sanitario público guarda relación con la salud bucodental.

En cuanto a la forma en que pueden reducirse la carga de enfermedades bucodentales y la crónicas es posible reducirlas si se abordan los factores de riesgo comunes, como el consumo de tabaco y las dietas malsanas:

- La reducción de la ingesta de azúcares y una alimentación bien equilibrada previenen la caries dental y la pérdida prematura de dientes.
- Dejar de fumar y reducir el consumo de alcohol disminuyen el riesgo de cánceres de la cavidad bucal, periodontopatías y pérdida de dientes.
- El consumo de frutas y verduras protege contra el cáncer de la cavidad bucal.
- El uso de equipos eficaces de protección en la práctica de deportes y el uso de vehículos automóviles reduce las lesiones faciales.

Las caries dentales pueden prevenirse manteniendo de forma constante una alta concentración de fluoruro en la cavidad bucal. Ello puede conseguirse mediante la fluoración del agua de bebida, la sal, la leche, los colutorios o la pasta dentífrica, o bien mediante la aplicación de fluoruros por profesionales. La exposición a largo plazo a niveles óptimos de fluoruros reduce el número de caries tanto en los niños como en los adultos.

Usando esas estrategias de prevención se pueden evitar tratamientos dentales muy onerosos.

La eficacia de las soluciones de salud pública contra las enfermedades bucodentales es máxima cuando se integran con otras enfermedades crónicas y con los programas nacionales de salud pública. Las actividades de la Organización Mundial de la Salud (OMS) abarcan la promoción, la prevención y el tratamiento:

- La promoción de un enfoque basado en los factores de riesgo comunes para prevenir simultáneamente las enfermedades bucodentales y otras enfermedades crónicas;
- Los programas de fluoración para mejorar el acceso a los fluoruros en los países de bajos ingresos; y

- El apoyo técnico a los países que están integrando la salud bucodental en sus sistemas de salud pública.

Las actividades de la OMS en materia de salud bucodental se integran en el marco general de prevención y control de las enfermedades crónicas del Departamento de Enfermedades Crónicas y Promoción de la Salud de la OMS. Los objetivos estratégicos del Departamento son sensibilizar acerca de la epidemia mundial de enfermedades crónicas; crear ambientes saludables, especialmente para las poblaciones pobres y desfavorecidas; atenuar y corregir las tendencias de los factores de riesgo comunes de las enfermedades crónicas, como las dietas malsanas y la inactividad física; y prevenir las defunciones prematuras y la discapacidad evitable que causan las principales enfermedades crónicas.

3. Proceso creativo del cortometraje animado

En el proceso creativo de este cortometraje animado se utilizó el método de triangulación, el cual puede ser definido como el uso de dos o más métodos en la recogida de datos a propósito del estudio de un fragmento de la conducta humana. También se le conoce como “aproximación por métodos múltiples”.

La triangulación intenta alcanzar la riqueza y la complejidad de la conducta humana estudiándola bajo más de un punto de vista, utilizando a la vez datos cuantitativos y datos cualitativos.

La ventaja de la triangulación está en que la utilización de métodos contrastados reduce considerablemente las probabilidades de que los hallazgos se atribuyan al método. Por consiguiente, hace posible el aumento de la confianza en los resultados.

Se distinguen varios tipos de triangulación en la investigación, por ejemplo, los principales tipos son los siguientes: triangulación temporal, espacial, por combinación, teórica, de los observadores, metodológica, de las fuentes, entre otras.

Para el caso particular de esta investigación se optó por la triangulación metodológica cuya característica es la de utilizar el mismo método en ocasiones diferentes, o bien diferentes métodos para el mismo objeto de análisis. Siendo esta segunda acepción la que se empleó en la realización del cortometraje animado. En tanto que se utilizaron métodos de diversas disciplinas, como es el caso de la etnografía, que es ampliamente utilizada en la antropología, de donde se tomaron los datos necesarios para poder establecer las características de los personajes, de los escenarios, la música, etcétera, mediante la observación participante,

tal como lo hace la publicidad. Además, se revisaron aspectos propios del diseño y la comunicación visual como son la luz, el color, efectos especiales, planos, montajes, etcétera.

3.1 Aspectos motivacionales

Para la planeación del cortometraje animado se tomó al niño como un receptor activo al momento de esperar de él una respuesta cognitiva basada en sus conocimientos previos del tema, ya que como se mencionó en el Capítulo II los niños de entre ocho y once años están capacitados para tomar conciencia de los objetivos, tanto informativos como persuasivos del discurso publicitario. Aunado a lo anterior y recapitulando lo que se vio en el Capítulo III en relación a la publicidad y su impacto en los niños mediante la persuasión, la cual busca convencer o influir por medio de razonamientos insistentes en la conducta.

Se invita a los niños a utilizar su imaginación ya que la actividad no solo se limitaba a la visualización del cortometraje animado, sino que se planeó una actividad posterior a la proyección, la cual consistía en que cada niño elaborara una historia sobre salud bucal a partir de lo visto en la animación. En esta actividad se apela a lo mencionado en el segundo apartado de esta investigación en donde se mencionan las fuentes

sociales del pensamiento individual: la interpsicológica y la intrapsicológica. La primera, por medio de la visualización del cortometraje y el intercambio con sus compañeros, y la segunda mediante la actividad de inventar su propia historia.

El cortometraje está diseñado para establecer una comunicación unidireccional, pero no se deja de lado la intención de invitar a la reflexión y a la crítica por parte de los niños. Además, se buscó promover la experimentación, ya que la animación estuvo planeada para ser proyectada antes de que los niños realizaran su rutina diaria de lavado de dientes.

3.2 Aspectos de aprendizaje

Se hizo un planteamiento didáctico, en tanto que ayuda a comprender conceptos tales como: estructura y función de los dientes, higiene y salud bucal, prevención y tratamiento de las enfermedades bucodentales.

Se buscó estimular en los niños las funciones psicológicas superiores como son la atención, la percepción y por último el pensamiento –como se menciona en el segundo Capítulo- Se buscó desarrollar la atención mediante la aplicación de cuestionarios previos y posteriores a la visualización de la animación, lo que implica que el niño busque captar la mayor parte de información posible con la finalidad de poder contestar

el cuestionario final. La percepción se enfocó más al hecho de que ellos mismos trataran de entender y tomar conciencia de lo que sucede en su boca. Finalmente, en cuanto al pensamiento, se estimuló mediante la creación de su propia historia sobre salud bucal, basándose en la animación y los comentarios que realizaron con sus compañeros, promoviendo con ello dos aspectos importantes, el trabajo en equipo y la creatividad.

3.3 Aspectos emocionales

Uno de los aspectos preponderantes que se promueve, es el trabajo en equipo con sus compañeros para la resolución de problemas, los cuales están mediados por herramientas psicológicas, como el lenguaje, los signos y los símbolos. Mismos que son fomentados mediante las interacciones con personas más capaces -como se muestra en el video animado, cuando visitan al dentista para aclarar sus dudas-.

En cuanto al uso de la violencia se tuvo especial cuidado. Se utilizó en dos ocasiones, la primera, para mostrar cómo las bacterias destruyen las piezas dentales, y la segunda, para ejemplificar cómo el sistema inmunológico detiene el ataque de bacterias al organismo.

Los roles sexuales que se ofrecen tanto para la mujer como el hombre, son iguales. El hecho de que el

personaje principal fuera hombre, estuvo supeditado a cuestiones técnicas en cuanto al doblaje. Por eso es que se observa que únicamente un personajes de sexo masculino, es el que hace la exposición del tema. Aún así se optó por utilizar la misma cantidad de personajes masculinos y femeninos: dos niñas y dos niños; una maestra y un doctor.

3.4 Aspectos culturales

El cortometraje se integra al contexto sociocultural mexicano de la escuela primaria en la que se realizó la observación participante, de ahí la importancia de aplicar este método de recogida de datos –propio de la etnografía-, ya que ello permitió dar pautas para la creación del corto, en cuanto a la fisonomía de los personajes, la forma de expresarse, de vestir, el uso de accesorios, sus costumbres, etcétera.

En cuanto a los valores materiales que normalmente se muestran en los dibujos animados se procuró estandarizar el vestuario en los niños con la finalidad de que cualquier clase social se pueda identificar con alguno de los personajes.

Con relación a los valores morales es inevitable que la dicotomía bien y mal –sistema inmunológico y bacterias- esté presente. Dejando a los personajes principales en una postura neutral.

Los valores estéticos son representados con la relación lindo-feo, en donde los personajes principales y sus bocas son caracterizados por lo primero, y las bacterias junto con las caries, por lo segundo.

Se da un papel preponderante a la figura del niño debido al hecho de que la animación va dirigida precisamente a ellos. Incluso se puede notar que la presencia de los únicos dos adultos –maestra y doctor- es muy breve. Se centra toda la acción en los niños.

Los adultos juegan un rol meramente informativo, esto es, que los niños recurren a ellos con la finalidad de esclarecer sus dudas, conservando su figura de motivadores y fomentadores de los procesos cognoscitivos, tal como lo plantea Vygotsky.

El papel que se le otorga a la escuela es el de un lugar en el cual se pueden tener aventuras, un sitio que en vez de ser aburrido puede ser generador de experiencias fantásticas. Un espacio liberador y motivador en lugar de ser un recinto de adoctrinamiento y disciplina.

3.5 Personajes

Los personajes del cortometraje animado son de dos tipos, los reales que se utilizaron para representar a los niños -que son el público objetivo-, y los fantásticos para

interpretar el mundo de las bacterias y el sistema inmunológico.

Los personajes son niños de 11 años, con características raciales diferentes, dejando al principal como mestizo – que representa a la media poblacional de la escuela primaria en cuestión-. Porque derivado de la observación participante, la relación que tiene el niño con el medio televisivo y la publicidad, se consideró que no hay un prototipo y mucho menos un estereotipo destacable. Como en cualquier ciudad moderna cosmopolita, el grupo étnico es variado.

Obviamente su ocupación es la de estudiante de primaria, de clase media, de desarrollo cognitivo adecuado a su edad y de intelecto similar a la del público objetivo (target).

Los personajes “positivos” son los niños, la maestra y el doctor. Dentro de los “reales”. Así como el sistema inmunológico, los hilandadores, los cepilladores y los enjuagadores dentro de los “fantásticos” –que son los que hacen el trabajo pesado-. Los personajes “negativos”, son los tres tipos de bacterias que dañan los dientes.

El niño como personaje expositor, es el que toma las decisiones -dentro de su imaginación-. Ejemplificando lo que nos dice Piaget (Capítulo II) en relación a la etapa de operaciones formales. En donde el foco de pensamiento del niño, cambia de lo que es a lo que *podría ser*. Lo que

significa, que no se necesita experimentar las situaciones para imaginarlas.

3.6 Problemática

Debido a que los niños presentan un alto índice de caries -95%-, es claro que a pesar de haber sido instruidos para realizar la higiene bucal, no lo hacen. Es decir, el desarrollo de la competencia no es evidente. Por lo que se recurrió a promover que un niño le explique a otro –lo que Vygotsky menciona como *par más avanzado-*, dado que antes, tiene que comprender el concepto, para poder transmitirlo. Lo que Piaget propone en la organización como la creación de esquemas, la adaptación como la asimilación y acomodación de esos esquemas. Y el equilibrio, que permite ver si esos esquemas funcionan o no. Cuando el niño le explica a sus coetáneos es más probable que haya desarrollado la competencia previamente. Lo que podría suponer un cambio de conducta y un aprendizaje significativo.

3.7 Lenguaje audiovisual

En cuanto al uso expresivo se consideran los siguientes elementos:

a) *Contraste de color/homogeneidad*. Se utilizó la homogeneidad en las partes del cortometraje

donde se representa la realidad en donde los colores están matizados y donde se dan diversas tonalidades dentro de un mismo colorido. El contraste de color se aprecia con claridad en las partes fantásticas donde el niño se presenta en fondo negro y lo único colorido es propiamente él y los video informativos, los cuales se presentan con una coloración verdoza con la finalidad de resaltar del fondo oscuro.

- b) *Legibilidad*. Se trató de facilitar la percepción o lectura de la parte verbal del mensaje, determinado por la cantidad relativa imagen/texto, ya que solo se utilizó texto para acompañar las partes explicativas del video, además que su uso se limitó a unas pocas palabras. Se le dio al texto un resalte mediante un contraste de colores al igual que las imágenes.
- c) *Globalismo*. En tanto que se pensó como una estructura que facilitara la captación integral del conjunto de elementos del mensaje. En donde el mensaje se percibiera de una manera unitaria dándose una interacción de los elementos que lo componen, lo que supondría la captación como una estructura única de dicho mensaje.
- d) *Asociación*. En donde hay un enlace entre el cortometraje animado y alguna referencia que motive al receptor, que en este caso -con base en

- la observación participante- fue la integración de elementos de carácter tecnológico (como la utilización de líneas que simulan la creación de circuitos eléctricos o números aleatorios que simulan el proceso de programación). Todo ello con la finalidad de inducir al espectador a relacionar la animación con una situación diferente al aspecto educativo.
- e) *Simplicidad*. En tanto sencillez expresiva de la imagen y texto que se refleja en una fácil interpretación. Basado en la facilidad de comprensión del mensaje por parte de los niños, misma que se determinará por los aspectos formales verboicónicos y por la intencionalidad del mensaje, que en concreto es el de concientizar al niño del por qué se tiene que lavar los dientes –no del cómo, puesto que ya lo sabe-.
 - f) *Artificiosidad*. Presentación mediante una cuidada elaboración que adultera, deforma o sofisticada el mensaje. Se buscó una relación entre esquemas conocidos –el uso que los niños le dan a la tecnología y los conocimientos previos sobre higiene- creando un mensaje con una deformación esquematizadora de los elementos integrantes.
 - g) *Dinamismo*. Expresado con el movimiento de cámaras, la edición del video y mediante grafismos animados.
 - h) *Originalidad*. Se dio un sentido creativo, de sorpresa y de novedad, el cual se logró mediante asociaciones y utilización de metáforas.
 - i) *Claridad*. Facilidad de percepción e interpretación de la imagen, puesto que se utilizaron elementos conocidos por los niños y por la simplificación de su tratamiento.
 - j) *Mensaje*. Es abierto porque hay una inespecificidad de la imagen que posibilita asociaciones o proyecciones personales del receptor en el mensaje icónico. Umberto Eco propone como obra abierta aquella que ofrece un mensaje abierto a diferentes interpretaciones, pero regido siempre por leyes estructurales que de algún modo imponen vínculos y directrices a la lectura. Además, suscita una relación dialéctica entre ella misma y el intérprete, es una obra por acabar, una obra que invita al intérprete a una colaboración que la enriquezca. En términos generales promueven los sentimientos, la intuición, la fantasía, la imaginación y la creatividad. También implica una pedagogía centrada en el aprendizaje.
 - k) *Definición de público objetivo*. Delimitación restringida del público al que va dirigido el cortometraje en función de sus características, por ejemplo, las características socioeconómicas de su

- destinatario. Esta delimitación puede venir dada por la forma en que está expuesto el mensaje.
- l) *Implicación participativa*. Se busca la colaboración o participación creadora del espectador en el mensaje, el cual exige un esfuerzo mental por parte del receptor para su total comprensión.
 - m) *Racionalidad*. Se propuso una argumentación intencionalmente lógica en el cortometraje apoyado por razonamientos reales, pero siempre con apariencia racional.
 - n) *Definición de objetivo*. En donde existe una convergencia de la información en una sola finalidad fácilmente identificable por los niños –receptores-. Los contenidos icónicos y verbales de la animación incide en el mismo punto con la finalidad de reforzar el mensaje central –la importancia de la salud bucal-.
 - o) *Estructura en plano/perspectiva*. Plano, cuando ninguno de los elementos icónicos dan sensación de profundidad, como en el caso de las tomas explicativas del video donde el niño aparece en fondo negro. Y en perspectiva cuando la representación en una superficie plana de los objetos en tres dimensiones, utilizando la convergencia en un punto de la líneas de trazado, diferencias de tamaños por la mayor o menos distancia en que estén situados los objetos, sombras y proyecciones.
 - p) *Adecuación al producto*. Se da una relación evidente entre el cortometraje animado y el mensaje que se busca transmitir. El mensaje complementa al producto, pero sin explicarlo ni hacer referencia ni a sus circunstancias reales, presentando o sugiriendo situaciones ajenas al producto. Hace referencia a la coordinación mensaje semántico y estético.
 - q) *Predominio atencional*. Hay recursos audiovisuales que buscan atraer la atención del receptor.
 - r) *Valoración de la banda sonora*. Como se vio en el Capítulo III, uno de los detalles que más les atrae a los niños es el timbre de voz. Por eso el personaje principal, en este caso, es un niño. Y como en los anuncios publicitarios la presencia de la voz es constante, que en algunos momentos es *voz en off*. En cuanto a la melodía se recurrió a la música electrónica, ya que en la observación participante, se advirtió que es del gusto de los niños.

3.8 Guión

ESCENA INTERIOR - ESCUELA

La maestra explica a los niños de la escuela primaria y solicita de tarea: realizar una investigación sobre la salud bucal y hacer una historia en la que le expliquen a sus compañeros la importancia de la higiene bucal.

Niño_narrador

Hoy nos dejaron de tarea investigar y hacer una historia sobre la salud bucal.

Y ya saben, lo primero que se me ocurrió, es que la hiciéramos en equipo, después de todo siempre es mejor trabajar con mis compañeros.

Incluso nuestro cuerpo trabaja en equipo para mantenernos vivos.

ESCENA INTERIOR - CONSULTORIO

En el interior del consultorio está los cuatro niños. El niño principal está sentado en el banco de exploración, mientras los otros tres niños están en la computadora.

Niño_narrador

Decidimos ir al dentista y el doctor nos explicó que la boca es una parte fundamental del cuerpo. Mantenerla sana es muy importante para poder masticar, hablar y lucir bien.

Con los dientes podemos masticar los alimentos. Podemos pronunciar las palabras correctamente. Incluso podemos escuchar mejor, porque mantienen nuestra mandíbula en el lugar correcto para que el oído funcione y podamos escuchar bien.

Además nos prestó su computadora para que revisáramos una enciclopedia digital, como la de enciclomedia. Que explica cómo cuidar los dientes, y la salud bucal en general.

ESCENA INTERIOR - BIBLIOTECA

Los cuatro niños están sentados dentro de la biblioteca platicando y revisando libros sobre salud bucal.

Niño_narrador

También, fui con mis compañeros a investigar sobre el tema a la biblioteca.

Se me hizo muy interesante, porque nuestro cuerpo está integrado por varios sistemas, que trabajan en equipo para un bien común.

Necesitábamos buscar la manera de proteger nuestros dientes.

Entonces nos pusimos a investigar más sobre la higiene bucal.

Después de todo si queremos ser súper héroes y salvar nuestros dientes, tenemos que saber cómo están formados y cómo cuidarlos.

Los dientes están formados por minerales, nervios y vasos sanguíneos, por donde llegan los nutrientes a todo el organismo.

Así, que con toda esta información me puse a pensar en como hacer una historia para explicar la importancia de la higiene bucal

Ah!, ya se cómo.

ESCENA INTERIOR - MUNDO VIRTUAL

Nos introducimos por el ojo del niño, a su mundo interior para descubrir qué es lo que está imaginando.

Niño_narrador

La historia comenzaría así...

En un mundo virtual donde somos súper héroes para salvar los dientes.

ESCENA INTERIOR - CENTRO DE COMANDO CYBER

Niños investigando en las computadoras.

Niño_narrador

Encontramos tecnología e información que nos servirá para protegernos del ataque de las bacterias y explicarle a los demás cómo cuidarse.

ESCENA INTERIOR - MUNDO VIRTUAL

El niño expone la formación de los dientes

FORMACIÓN

Los dientes son estructuras de tejido mineralizado compuesto principalmente por calcio y fósforo, que le otorgan la dureza.

ESCENA INTERIOR - CENTRO DE COMANDO CYBER

Niños investigando en las computadoras.

Niño_narrador

La Corona: Es la parte expuesta de los dientes a la cavidad bucal.

La Raíz: es la porción por debajo del cuello que se inserta en el hueso de sostén.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Close up del personaje exponiendo.

Niño_narrador

El Esmalte: es el tejido más duro del organismo, cubre a la corona en su porción más externa.

La Dentina: es el tejido más abundante del diente, se cubre por esmalte en la corona y por cemento en la raíz. Tiene una gran sensibilidad a cualquier estímulo.

El Cuello: divide en dos al diente (corona y raíz), lugar en donde se inserta la encía.

El Cemento: es la capa externa de la raíz, da apoyo a las fibras del ligamento periodontal que une al diente con el hueso.

La Pulpa: es la porción interna del diente y se constituye de nervios, arterias y venas principalmente.

ESCENA INTERIOR - CENTRO DE COMANDO CYBER

Niños investigando en las computadoras.

Niño_narrador

Según nuestra investigación, se puede observar que los dientes no son iguales. Tenemos dientes de varias formas para permitirnos comer toda clase de comida.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Close up del personaje exponiendo.

Niño_narrador

Los diferentes tipos de dientes tienen distintas funciones en la masticación.

Se clasifican en: caninos para desgarrar, incisivos para cortar y molares para triturar.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano americano del personaje exponiendo.

Niño_narrador

Hasta los 6 o 7 años de edad, tenemos 20 dientes, de la dentición temporal o comúnmente llamada de leche, que será sustituida por un total de 32 dientes que constituyen la dentición definitiva o dentición permanente.

ESCENA INTERIOR - CENTRO DE COMANDO CYBER

Niños investigando en las computadoras.

Niño_narrador

Pero como siempre, hay cosas que los dañan y destruyen.

ESCENA INTERIOR - SUPERFICIE DE MUELA

Plano general se observa conjunto de bacterias dañando superficie de diente.

Niño_narrador

Ya saben a lo que me refiero, las golosinas y los refrescos, únicamente alimentan a las bacterias que destruyen los dientes.

ESCENA INTERIOR - ESCENARIO DE GOLOSINAS

Traveling.

Niño_narrador

Los carbohidratos como los azúcares y almidones, aumentan el riesgo de caries dentales.

Los alimentos pegajosos son más dañinos, ya que permanecen en la superficie de los dientes. Los refrigerios frecuentes con

refrescos, pastelillos y golosinas, aumentan el tiempo en que los ácidos están en contacto con la superficie del diente.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Big close up del personaje exponiendo los diferentes tipos de bacterias que dañan los dientes.

Niño_narrador

Encontramos las bacterias más dañinas como: el Lactobacillus, el Estreptococo y el Actinobacilus.

ESCENA INTERIOR - NAVE "EXPLORATOR"

Dos de los personajes platicando.

Niño_narrador

Las bacterias suelen estar presentes en la boca y convierten todos los alimentos -especialmente los azúcares y almidones-, en ácidos.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano americano del personaje exponiendo.

Niño_narrador

Las bacterias, el ácido, los residuos de comida y la saliva, se combinan en la boca para formar una sustancia pegajosa llamada placa dentobacteriana que se adhiere a los dientes. La placa es la principal causa de caries dental.

La placa que no es eliminada de los dientes se mineraliza y se convierte en sarro. La placa y el sarro irritan las encías, produciendo gingivitis y en últimas periodontitis. Que es cuando se caen los dientes.

La placa y el sarro se acumulan en la base de los dientes. La inflamación hace que entre la encía y los dientes se formen bolsas que se llenan de sarro y de placa.

La inflamación del tejido blando atrapa la placa en la bolsa.

ESCENA INTERIOR - CIRCUITO CERRADO

Cuatro tomas diferentes de las bacterias.

Niño_narrador

La gingivitis es una infección e inflamación de las encías.

Sin tratamiento, produce periodontitis. Que destruye los tejidos de soporte de los dientes, dicha infección e inflamación se disemina desde las encías hasta los ligamentos y el hueso que sirven de soporte a los dientes.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano americano del personaje exponiendo.

Niño_narrador

La pérdida de soporte hace que los dientes se aflojen y finalmente se caigan.

Los ácidos de la placa dentobacteriana disuelven el material más duro de todo el cuerpo, el esmalte, que es la superficie del diente.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano general bacterias dañando superficie del diente.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano americano del personaje exponiendo.

Niño_narrador

La descomposición generada por la acción de las bacterias en la boca, produce orificios o grietas en el diente llamadas caries. Las caries no suelen producir dolor hasta que se tornan muy grandes y afectan los nervios o causan una fractura del diente. Si se dejan sin tratamiento, se puede producir un absceso dental.

ESCENA INTERIOR - CAVIDAD BUCAL

Bacterias dentro de la muela perforando con rotomartillos.

Niño_narrador

La caries dental que no se trata también destruye las estructuras internas del diente como la pulpa y finalmente causa la pérdida de una pieza dental.

La placa comienza a acumularse en los dientes a los 20 minutos de la ingestión de alimentos, que es el tiempo en el que se presenta la mayor actividad bacteriana. Si la placa no se remueve por completo y en forma rutinaria, las caries no sólo comienzan sino que prosperan.

ESCENA INTERIOR - INTERIOR DEL ORGANISMO

Se pueden ver los glóbulos blancos y rojos vigilando al cuerpo de intrusos.

Niño_narrador

La salud de los dientes y las encías puede afectar la salud de todo el cuerpo. Los microbios de las caries pueden llegar a la sangre y a través de ella invadir a varios órganos vitales del organismo.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano medio del personaje explicando

Niño_narrador

La limpieza o profilaxis dental profesional hecha con cierta regularidad es importante para remover la placa que se puede formar, incluso con un correcto cepillado y uso de hilo dental.

ESCENA INTERIOR - NAVE EN EL INTERIOR DEL ORGANISMO

Dos de los personajes exploran el interior del organismo y observan la lucha entre el sistema inmune y las bacterias que quieren dañar al cuerpo.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano medio del personaje explicando

Niño_narrador

Muchos odontólogos aconsejan hacerse una limpieza dental

profesional por lo menos cada seis meses.

ESCENA INTERIOR - NAVE EN EL INTERIOR DEL ORGANISMO

Dos bacterias están trabajando picando el interior del diente y se observa como entra la curación del dentista.

ESCENA INTERIOR - SUPERFICIE DE LA MUELA

Toma general en donde la pieza de mano hace la limpieza de la superficie que se encuentra llena de residuos de comida.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Close up de personaje principal explicando.

Niño_narrador

Debe convertirse en un hábito diario de limpieza. Debe realizarse inmediatamente después de ingerir los alimentos, siendo la medida preventiva más efectiva para evitar enfermedades, tanto caries como enfermedad periodontal.

ESCENA INTERIOR - BOCA

Cepillators haciendo la limpieza de dientes y lengua.

ESCENA INTERIOR - BOCA

Hilandators eliminando residuos de comida de los dientes.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Plano americano del personaje explicando.

Niño_narrador

El Hilo Dental es muy importante para obtener una higiene bucal adecuada, ya que solo con el hilo dental podremos remover residuos alimenticios y placa bacteriana acumulados entre los dientes y bajo el borde de la encía, emplear eficientemente este auxiliar es muy útil para prevenir enfermedades de las encías y caries dental.

ESCENA INTERIOR - BOCA

Enjuagators asperjando enjuague bucal, entre las muelas.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Explicación por parte del personaje.

Niño_narrador

Los dientes que han recibido fluoruro ya sean en el enjuague bucal o por medio de la pasta dental y aplicaciones tópicas, realizadas por un dentista son menos afectados por la caries dental ya que el flúor aumenta la resistencia del diente haciéndolo menos soluble al ataque de los ácidos de la placa dento-bacteriana.

ESCENA INTERIOR - BOCA

Plano general de la boca.

Niño_narrador

¿Para qué necesitamos los dientes?

Para Comer. Se puede masticar y digerir mejor la comida si la dentadura está completa.

ESCENA INTERIOR - CYBER PANTALLA

Close up del personaje explicando.

Niño_narrador

Para Hablar. La lengua y los labios tocan los dientes para hacer sonidos y permitirnos hablar.

Para Buena Salud. La infección de una muela puede llegar a otras partes del cuerpo y causar enfermedades.

Para Sonreír y Lucir Bien. Dientes bonitos nos ayudan a sentirnos felices.

ESCENA INTERIOR - MUNDO VIRTUAL

Nos alejamos por la boca del niño, de su mundo interior para regresar a la realidad en la biblioteca.

Niño_narrador

En fin, creo que mejor continuo trabajando con mis compañeros para hacer una verdadera historia fantástica.

3.9 Storyboard

SALUD BUCAL Imagina tu historia

Preparado para: **Trabajo de investigación**

Preparado por: Juan Ramón

SALUD BUCAL Imagina tu historia



Entrada



Niños en la escuela.

Hoy nos dejaron de tarea investigar...



En el consultorio

...la boca es una parte fundamental...



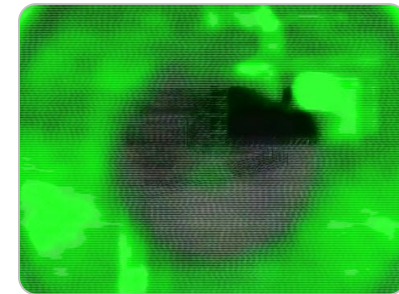
Consultorio

...nos prestó su computadora para...



Platicando en la biblioteca

fui con mis compañeros a investigar...



Entrando al ojo

la historia comenzaría así...

SALUD BUCAL Imagina tu historia



En el mundo virtual
...somos súper héroes para salvar...



Centro de comando cyber
...información que nos servirá...



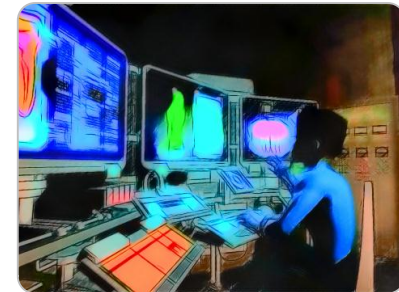
Mundo virtual
...son estructuras de tejido...



Centro cyber
...es la parte externa de los dientes...



Cyber pantalla
...es el tejido más abundante...



Centro de comando
...observar que los dientes no son iguales...

SALUD BUCAL Imagina tu historia



Pantalla virtual
...tienen distintas funciones...



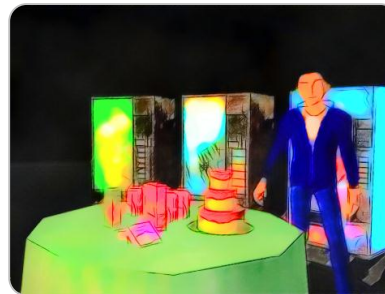
Pantalla virtual
...la dentición temporal...



Centro cyber
...hay cosas que los dañan...



Superficie de la muela
...las bacterias que destruyen...



Escenario de las golsinas
...refrescos, pastelillos y golosinas...



Pantalla cyber
...lactinobacillus, estreptococo...

SALUD BUCAL Imagina tu historia



En el "Explorator"

...suelen estar presentes en la boca...



Pantalla

..se combinan en la boca para formar...



Circuito cerrado

...la gingivitis es una infección...



Cyber pantalla

...los ácidos de la placa disuelven...



Superficie de la muela

...el esmalte, que es la superficie...



Pantalla virtual

...producen orificios en los dientes...

SALUD BUCAL Imagina tu historia



Superficie de la muela
...afectan los nervios...



Pantalla
...sin tratamiento puede producir...



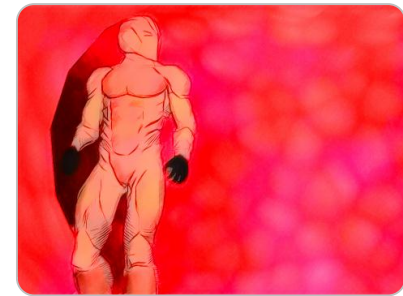
Interior del diente
...caries dental que no se trata...



Interior carie
...mayor actividad bacteriana...



Cyber pantalla
...las caries prosperan...



Interior del organismo
...puede afectar la salud del cuerpo...

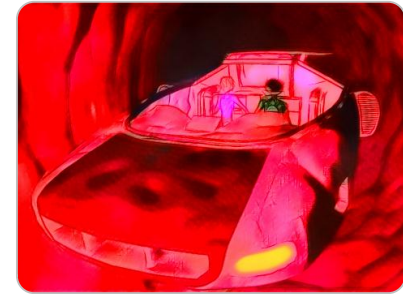
SALUD BUCAL Imagina tu historia



Dentro de las venas
...invadir órganos vitales...



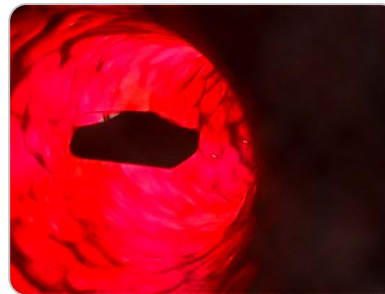
Pantalla
...profilaxis dental profesional...



Recorrido en las venas



Sistema inmune atacando bacterias



Nave en el sistema inmune



Interior nave exploradora

SALUD BUCAL Imagina tu historia

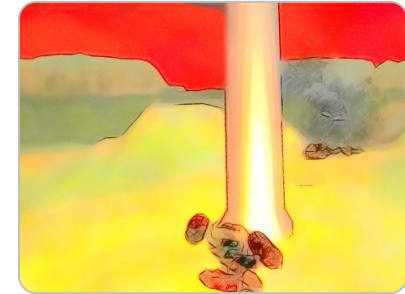


Pantalla virtual

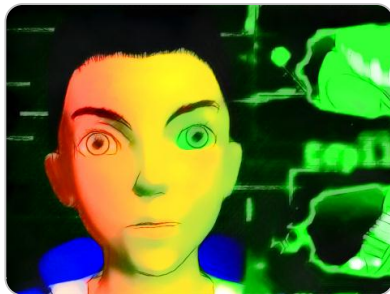
...limpieza dental cada seis meses...



Bacteria escapando

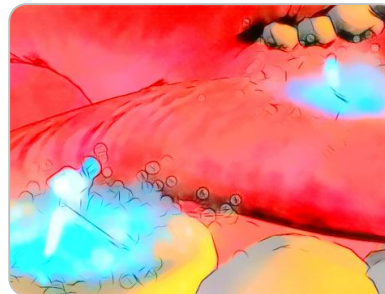


Pieza de mano limpiando diente



Pantalla

...hábito diario de limpieza...



Boca

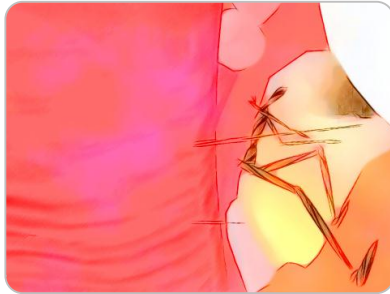
cepillators limpiando dientes y lengua



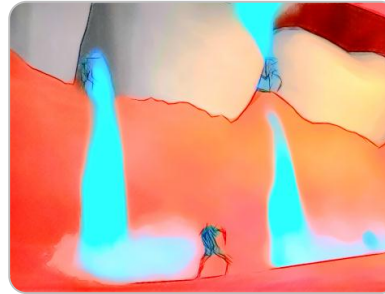
Cyber pantalla

...es muy importante para la higiene...

SALUD BUCAL Imagina tu historia



Hilandator removiendo suciedad
...limpiar eficientemente...



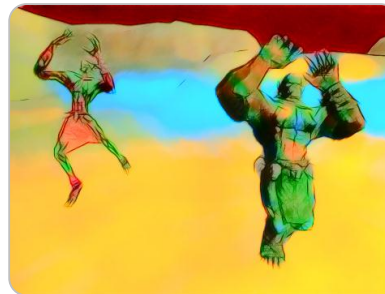
Enjuagator aspergando
enjuague bucal



Pantalla
...los dientes con flúor son menos afectados...



Enjuagators
...aumenta la resistencia del diente...



Bacterias huyendo



Boca abierta
...¿para que sirven los dientes?...

SALUD BUCAL Imagina tu historia



Pantalla cyber
...para buena salud...



Pantalla virtual
...dientes bonitos nos ayudan...



En la biblioteca
...en fin, mejor sigo trabajando...



Salida

4 Cuestionarios

Los cuestionarios no son populares entre los etnógrafos. Hay quienes excluyen totalmente su uso con la excusa de que pertenecen a un estilo de investigación cuyos supuestos básicos son diametralmente opuestos a la etnografía. Uno de éstos es la creencia en que los hechos sociales pueden medirse de la misma manera que los hechos naturales, de donde el empleo de medidas objetivas y cuantificables tales como cuestionarios, escalas de actitud, experimentos clínicos controlados y tests estadísticos de distribución, correlación y significación. Sin embargo, en los últimos tiempos esta posición se ha suavizado, de modo que cada vez son menos los investigadores que ven en esto una dicotomía de paradigmas. Por esta razón la elección de métodos del etnógrafo está regida básicamente por dos conjuntos de criterios:

- adecuación al fin
- los diversos requisitos interpretativos

En esto se incluye el establecimiento de relaciones, la no interferencia, la naturalidad y la necesidad de control cruzado. Esto excluye ciertos métodos, como los experimentos controlados, pero otros —los cuestionarios entre ellos— tienen su utilidad. Esta utilidad se manifiesta, predominantemente:

- a) como medio de recogida de información, especialmente como medio adecuado de recogida de datos a partir de muestras más amplias que las que pueden obtenerse por entrevistas personales
- b) como punto de partida para el uso de métodos más cualitativos
- c) en la confirmación del encuestado

El trabajo etnográfico inicial puede indicar un abanico de categorías, perspectivas y reacciones que pueden prestarse a la representación en un cuestionario, esto es, remitidos a una muestra más amplia. Hasta ahora se trata de un modelo básico de la investigación tradicional. Pero mientras que esta última vería en la encuesta el instrumento más importante, los etnógrafos consideran el cuestionario como algo subsidiario de técnicas interpretativas. Su uso, por tanto, requeriría un trabajo interpretativo posterior al cuestionario, a fin de controlar que los encuestados interpreten los ítems de la misma manera. Esto podría ir algo más allá que los controles de confiabilidad de uso tradicional.

Cuanto más “duros” puedan hacerse estos ítems en este tipo de utilización, mayor es la validez del instrumento. Estos ítems exigen respuestas que no varíen en las diferentes situaciones —detalles personales, hechos conocidos—, aun cuando éstas

estén sometidas a los mismos requerimientos de acceso y relación que las entrevistas.

El que los cuestionarios no puedan abarcar el sentido de proceso, flujo, incoherencia, contradicción que ocupa el centro del trabajo etnográfico, puede convertirse en una ventaja, pues así los cuestionarios pueden contribuir en la vida social y asistir a la percepción de estructuras y modelos.

Los cuestionarios, en consecuencia, pueden ser útiles en el trabajo etnográfico en la medida en que su uso se adecúa a sus principios. Han de tener en cuenta la cuestión de¹⁵⁹.

1. acceso (¿qué tipo de relación tiene el investigador con el corresponsal? ¿Se prestan el tema o las circunstancias para estimular particularmente respuestas verdaderas y cargadas de contenido? ¿En qué medida han de participar voluntariamente?)
2. la naturaleza de los datos requeridos:
 - a) si el fin del cuestionario es descubrir detalles fácticos o buscar respuestas a categorías bien establecidas, cuanto más «duros» sean los datos requeridos, mejor;
 - b) si la finalidad consiste en ayudar a descubrir nuevo material cualitativo, entonces, cuanto más

abierto, menos interferente y estructurado —como las entrevistas—, mejor (usualmente, en los cuestionarios etnográficos se encuentra una mezcla de *a*) y *b*);

3. la necesidad de identificar el contexto en el que se dan las respuestas;
4. la necesidad de controles, balances, extensiones y modificaciones mediante el uso de otros métodos.

No es probable que los cuestionarios constituyan un rasgo prominente del trabajo etnográfico, pero allí donde concuerdan con estos principios, su valor es indiscutible.

4.1 Cuestionarios de información y hábitos sobre salud bucal

El cuestionario está estructurado en dos partes: la primera, busca explorar la información con la que cuentan los niños sobre la higiene bucal, misma que es impartida en la escuela mediante la materia de ciencias naturales; la segunda parte del test busca descubrir que hábitos de higiene bucal tiene el niño.

Dicho cuestionario cuenta con 16 preguntas, de las cuales las primeras once están relacionadas con la información propia del niño sobre el tema; y los otros cinco reactivos se relacionan con los hábitos de higiene.

¹⁵⁹ Woods, Peter, *Op. Cit.* p 133

El test se aplicó en dos ocasiones. La primera, previa a la visualización del video, y una posterior a la presentación del corto animado, con la finalidad de comparar ambos resultados únicamente en el aspecto de información.

El cuestionario quedó de la siguiente manera:

CUESTIONARIO SOBRE SALUD BUCAL.

I. INFORMACIÓN

1. ¿Se debe realizar la limpieza de los dientes tres veces al día?

Si no no sé

2. ¿El cepillado remueve la placa que se forma en los dientes?

Si no no sé

3. ¿El fluoruro produce caries dental?

Si no no sé

4. ¿Al lavar los dientes debo cepillar la lengua?

Si no no sé

5. Los alimentos blandos y ricos en azúcares ¿son perjudiciales para los dientes porque se pegan en ellos?

Si no no sé

6. ¿Es conveniente que después de ingerir dulces y refrescos se enjuague la boca?

Si no no sé

7. ¿La caries dental es producida por bacterias que destruyen el diente?

Si no no sé

8. ¿Es necesario visitar al dentista por lo menos una vez al año?

Si no no sé

9. ¿Se deben cepillar las encías?

Si no no sé

10. ¿Los dientes de “leche” ayudan a guardar espacio para los dientes permanentes?

Si no no sé

11. ¿Sabes por qué te debes lavar los dientes?

Si no

II. HÁBITOS.

1. ¿Cada cuando te llevan tus papás al dentista?

a) 6 meses b) un año c) cuando tengo dolor de dientes d) nunca

2. ¿Cuántas veces cepillas tus dientes al día?
- a) una vez b) dos veces c) tres veces
d) nunca
3. ¿Qué utilizas para la limpieza de tus dientes?
- a) cepillo y pasta dental b) cepillo, pasta y enjuague bucal
c) sólo cepillo d) nada
4. ¿Lavas o enjuagas tus dientes después de comer dulces o tomar refrescos?
- a) si b) no c) Algunas veces
5. ¿Acostumbra cepillar tus dientes antes de ir a dormir?
- a) si b) no c) Algunas veces

4.2 Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados antes y después de la visualización del cortometraje animado, los mismos que se analizarán sobre la base de cada una de las preguntas planteadas.

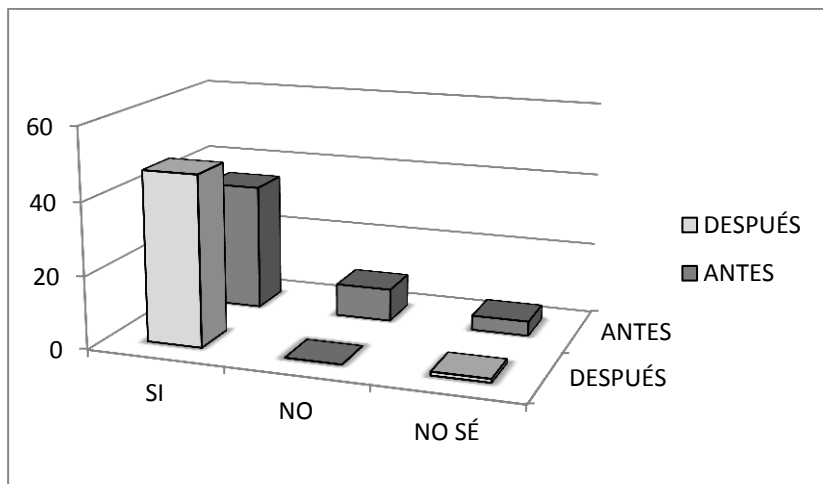
Pregunta N°1 ¿Se debe realizar la limpieza de los dientes tres veces al día?

La siguiente tabla muestra los resultados generales por categoría. De un total de 48 respuestas, la

categoría “SI” relacionada con la cantidad de veces en que se deben lavar los dientes, en ambas ocasiones fue la que obtuvo la mayor frecuencia. Sin embargo, se aprecia un aumento del 25% en el cuestionario posterior a la proyección, pasando de una frecuencia de 35 a 47.

En las categorías de “NO” y “NO SÉ” se notó una reducción en las frecuencias, quedando de la siguiente manera: la categoría de “NO” pasó de una frecuencia de 9 a 0 (19% a 0%) mostrando una disminución en la incidencia; en cuanto a la respuesta “NO SÉ”, al igual que la anterior, se apreció un decrecimiento en la elección de los participantes.

PREGUNTA 1	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	35	73%
Después	SI	47	98%
Antes	NO	9	19%
Después	NO	0	0%
Antes	NO SÉ	4	8%
Después	NO SÉ	1	8%



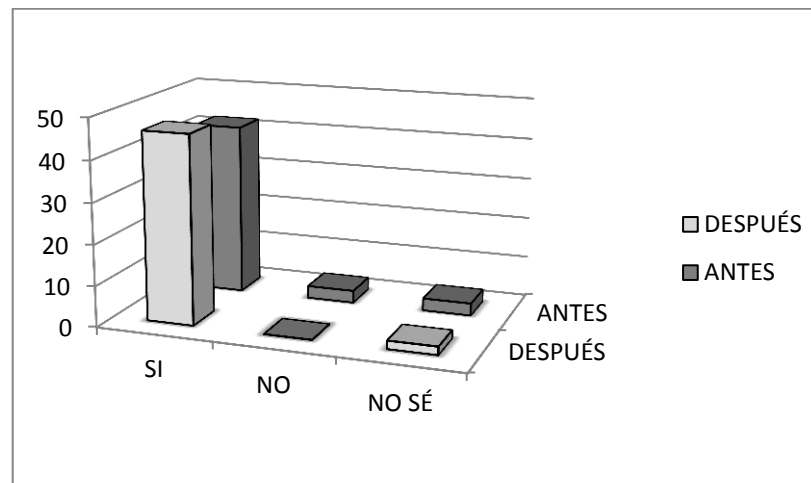
En la categoría “NO SÉ” sólo se redujo la frecuencia de tres, previo a la animación, a dos, posterior a la visualización del cortometraje.

PREGUNTA 2	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	42	88%
Después	SI	46	96%
Antes	NO	3	6%
Después	NO	0	0%
Antes	NO SÉ	3	6%
Después	NO SÉ	2	4%

Pregunta N°2 ¿El cepillado remueve la placa que se forma en los dientes?

En relación a este ítem, la categoría “SI” en ambas ocasiones obtuvo un alto índice de recurrencia notándose una diferencia únicamente del 8%.

Sin embargo, en la categoría “NO” se pasó de un 6% a un 0%, mostrando que de tres niños que respondieron que “no”, previo a la proyección, en relación a la remoción de placa dental por medio del cepillado, se pasó a una frecuencia de cero.



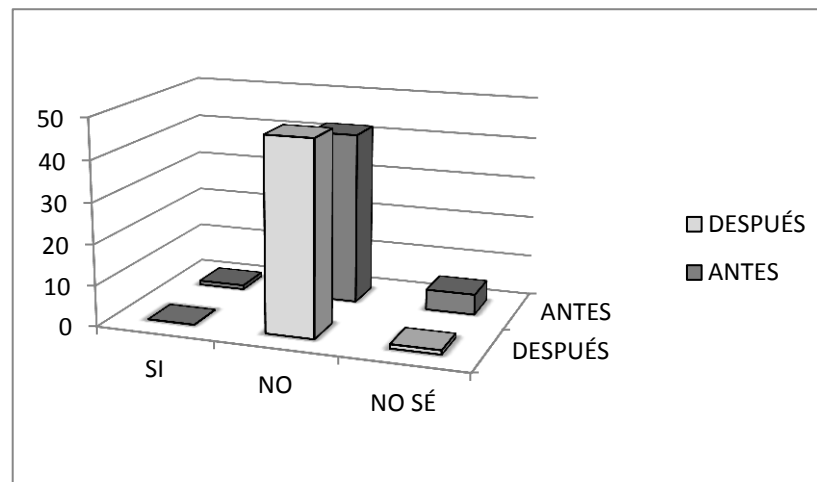
Pregunta N° 3 ¿El fluoruro produce caries dental?

Las respuestas a este reactivo busca explorar los conocimientos previos con los que cuentan los niños en relación al uso del fluoruro.

La categoría de “NO” es la más alta en ambas ocasiones existiendo una diferencia en la frecuencia, entre antes y después de la visualización, de cinco lo que significa que posterior a la animación se aumentó en un 10% la respuesta correcta.

En las escalas de “SI” y “NO SÉ”, que significaba que el fluoruro produce caries, se redujeron las frecuencias de 1 a 0 para el “SI”, y de 5 a 1 para “NO SÉ”.

PREGUNTA 3	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	1	2%
Después	SI	0	0%
Antes	NO	42	88%
Después	NO	47	98%
Antes	NO SÉ	5	10%
Después	NO SÉ	1	2%

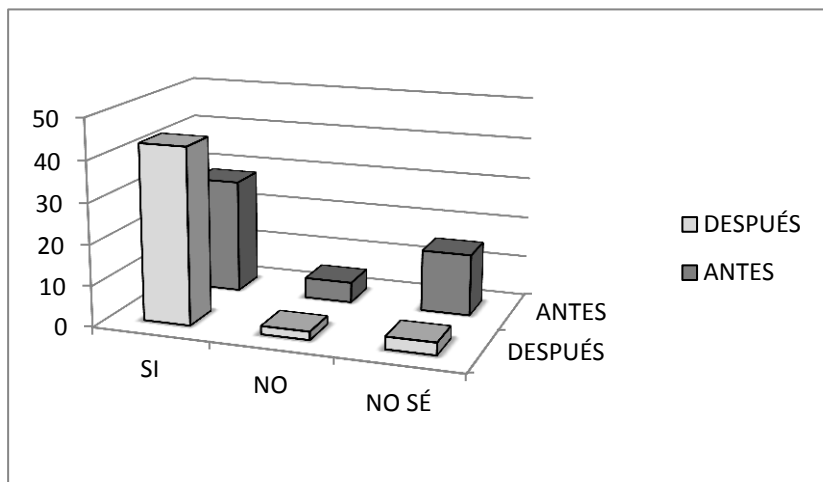


Pregunta N° 4 ¿Al lavar los dientes debo cepillar la lengua?

Respecto a al lavado de la lengua, en la primer evaluación sólo el 58% de los niños encuestados contestó afirmativamente esta pregunta, el 10% respondió que negativamente, y el 31% no lo sabía.

En la segunda evaluación, hubo un incremento al 90% de niños que respondieron que “SI”, una reducción al 4% de la categoría “NO”, y 6% a “NO SÉ”.

PREGUNTA4	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	28	58%
Después	SI	43	90%
Antes	NO	5	10%
Después	NO	2	4%
Antes	NO SÉ	15	31%
Después	NO SÉ	3	6%

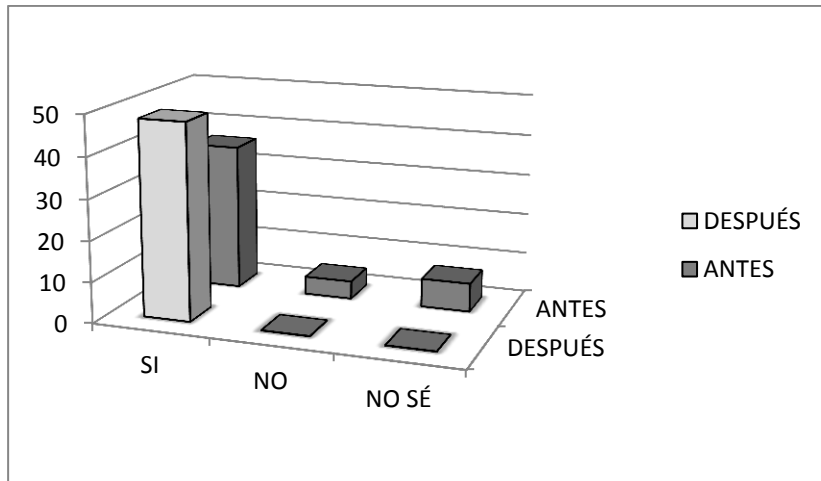


Pregunta N°5 Los alimentos blandos y ricos en azúcares ¿son perjudiciales para los dientes porque se pegan en ellos?

En la gráfica se muestra los resultados por categoría, existiendo una diferencia evidente entre el

primer cuestionario y el segundo, dado que se puede apreciar que en el primer cuestionario hubo distribución de frecuencias en las tres categorías quedando de la siguiente manera: de los 48 niños encuestados 36 contestaron que "SI", 5 que "NO" y 7 "NO SÉ". Mientras que en el segundo cuestionario todos los niños contestaron afirmativamente, lo que se traduce en que el 100% de los encuestados contesto afirmativamente en relación a que los alimentos blandos y ricos en azúcar son perjudiciales para los dientes.

PREGUNTA5	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	36	75%
Después	SI	48	100%
Antes	NO	5	10%
Después	NO	0	0%
Antes	NO SÉ	7	15%
Después	NO SÉ	0	0%

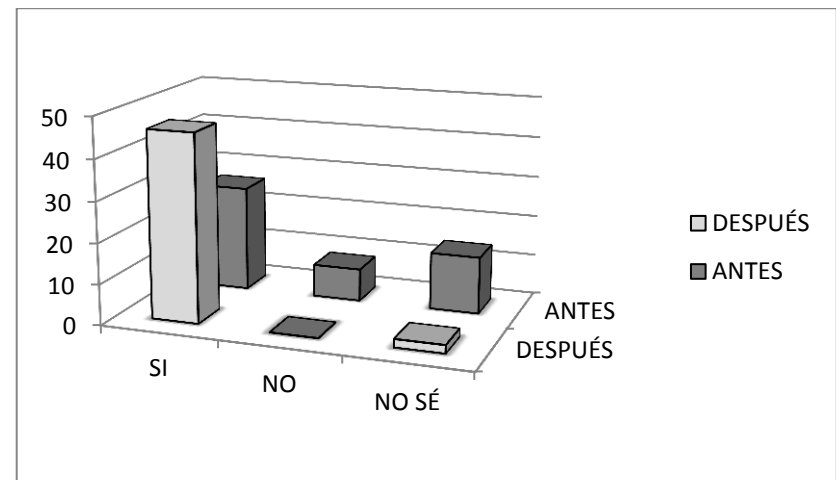


Pregunta N° 6 ¿Es conveniente que después de ingerir dulces y refrescos se enjuague la boca?

La categoría "SI" experimentó una diferencia significativa en tanto que en el primer cuestionario obtuvo una frecuencia de 26, mientras que en el segundo cuestionario obtuvo una de 46, lo que significa que pasó de un 54% a un 96%.

Con relación a las categorías "NO" y "NO SÉ", se observó una disminución en la incidencia, reduciéndose de 8 a 0 los niños que optaron por responder "NO" y de 14 a 2 los que respondieron "NO SÉ".

PREGUNTA6	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	26	54%
Después	SI	46	96%
Antes	NO	8	17%
Después	NO	0	0%
Antes	NO SÉ	14	29%
Después	NO SÉ	2	4%

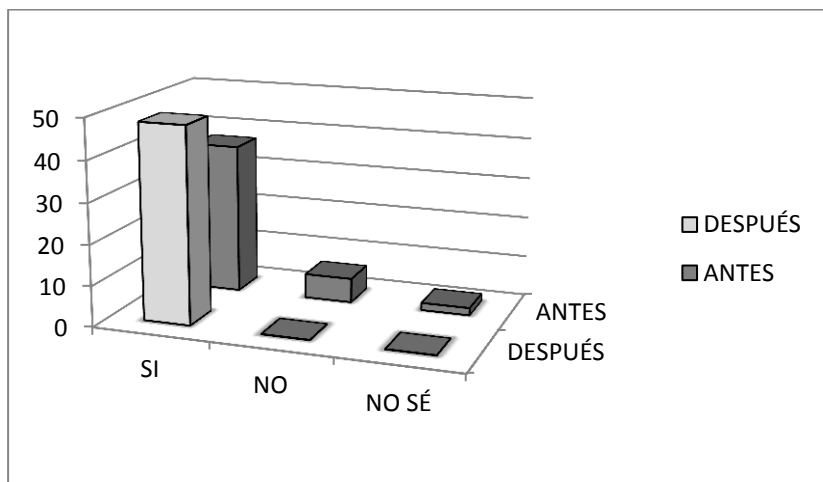


Pregunta N°7 ¿La caries dental es producida por bacterias que destruyen el diente?

El siguiente cuadro muestra la diferencia que se produjo con la visualización del cortometraje animado, ya que, en el segundo cuestionario el 100% de los niños

encuestados respondió "SI" a que las bacterias producen las caries. Contrario al cuestionario previo donde sólo el 77% respondió que "SI", 13% a que "NO", y 10% "NO SÉ".

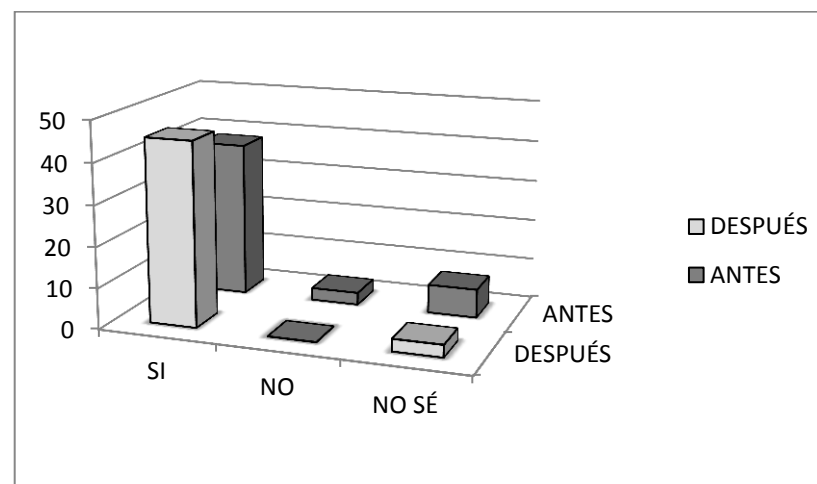
PREGUNTA7	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	37	77%
Después	SI	48	100%
Antes	NO	6	13%
Después	NO	0	0%
Antes	NO SÉ	5	10%
Después	NO SÉ	0	0%



Pregunta N°8 ¿Es necesario visitar al dentista por lo menos una vez al año?

Con respecto a la necesidad de visitar al dentista por lo menos una vez al año, en la preinstrucción, el 79% respondió que "SI", el 6% que "NO", y sólo el 15% "NO SÉ"; después de la instrucción, el 94% respondieron que "SI", el 6% que "NO", y el sólo el 6% "NO SÉ".

PREGUNTA8	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	38	79%
Después	SI	45	94%
Antes	NO	3	6%
Después	NO	0	0%
Antes	NO SÉ	7	15%
Después	NO SÉ	3	6%

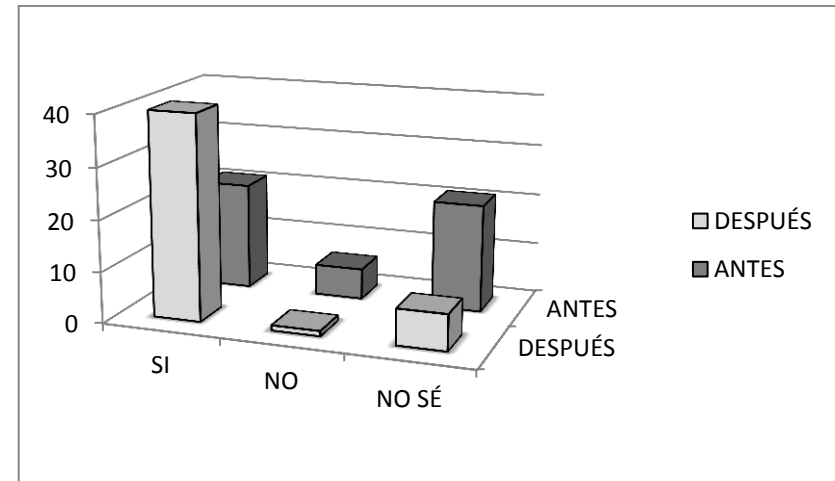


Pregunta N°9 ¿Se deben cepillar las encías?

Con relación a si se debe lavar la encía, el 58% de los alumnos contestó que “SI” en el cuestionario previo y 85% en el cuestionario posterior a la visualización del cortometraje animado.

En la categoría de “NO” hubo poca diferencia ya que sólo se pasó de 4 a 3 el número de niños que contestó “NO”.

Sin embargo, en la categoría de “NO SÉ” la frecuencia disminuyó de 16 a 4.



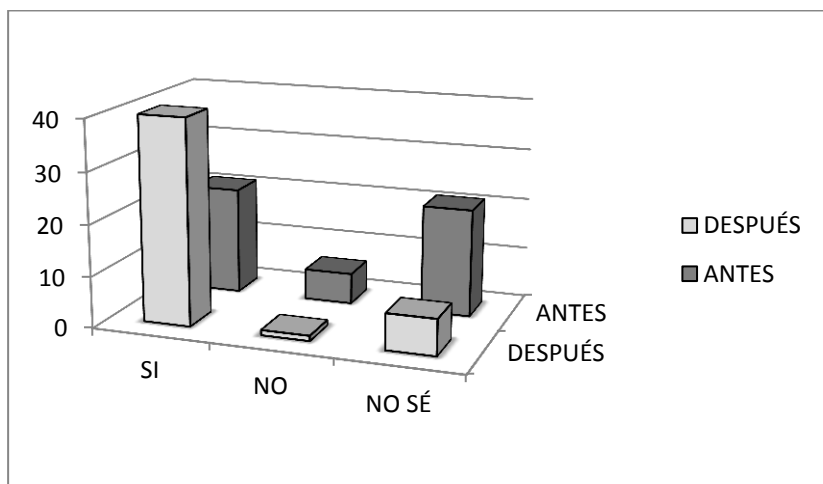
PREGUNTA9	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	21	44%
Después	SI	40	83%
Antes	NO	6	13%
Después	NO	1	2%
Antes	NO SÉ	16	44%
Después	NO SÉ	4	15%

Pregunta N°10 ¿Los dientes de “leche” ayudan a guardar espacio para los dientes permanentes?

En la primera evaluación sólo el 44% de los niños encuestados contestó afirmativamente esta pregunta, el 13% respondió que negativamente, y el 44% no lo sabía.

En la segunda evaluación, hubo un incremento al 83% de niños que respondieron que “SI”, una reducción al 2% de la categoría “NO”, y 15% a “NO SÉ”.

PREGUNTA 10	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	21	44%
Después	SI	40	83%
Antes	NO	6	13%
Después	NO	1	2%
Antes	NO SÉ	21	44%
Después	NO SÉ	7	15%



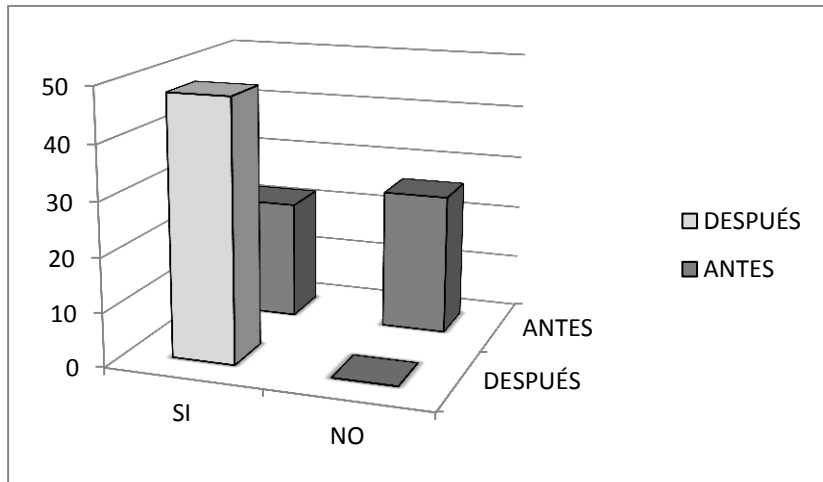
Pregunta N°11 ¿Sabes por qué te debes lavar los dientes?

Esta pregunta es especialmente significativa, su importancia radica en que es la pregunta central de este trabajo de investigación. Este reactivo consta únicamente de dos categorías de análisis, “SI” y “NO”.

En el primer cuestionario se puede percibir que las respuestas estaban divididas casi por la mitad observándose que quienes contestaron que “SI” fueron 22 niños que representan el 46%, en oposición a los que contestaron que “NO”, obteniendo una frecuencia de 26 y un promedio de 54%.

En el cuestionario aplicado posterior a la proyección, se obtuvieron 48 respuestas afirmativas, lo que representa un 100%.

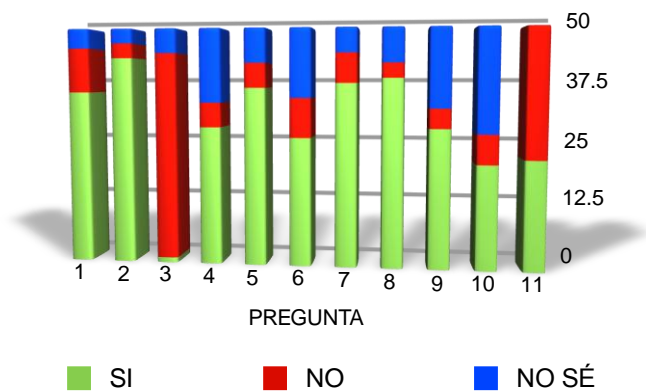
PREGUNTA 11	CATEGORIA	FRECUENCIA	%
Antes	SI	22	46%
Después	SI	48	100%
Antes	NO	26	54%
Después	NO	0	0%



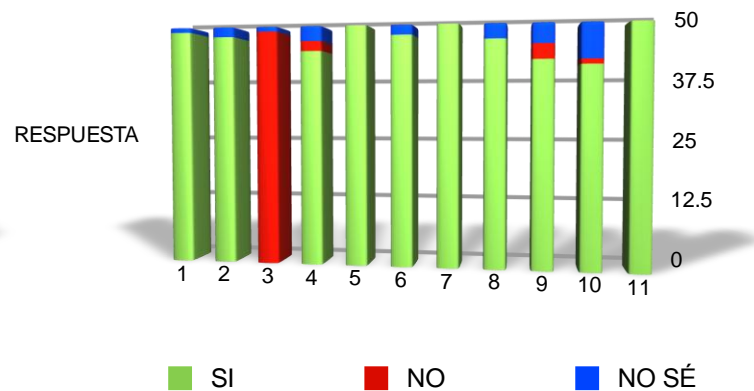
PREVIO		PREGUNTA										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
RESPUESTA	SI	35	42	1	28	36	26	37	38	28	21	22
	NO	9	3	42	5	5	8	6	3	4	6	26
	NO SÉ	4	3	5	15	7	14	5	7	16	21	

POSTERIOR		PREGUNTA										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
RESPUESTA	SI	47	46	0	43	48	46	48	45	41	40	48
	NO	0	0	47	2	0	0	0	0	3	1	0
	NO SÉ	1	2	1	3	0	2	0	3	4	7	

INFORMACIÓN (PREVIO)

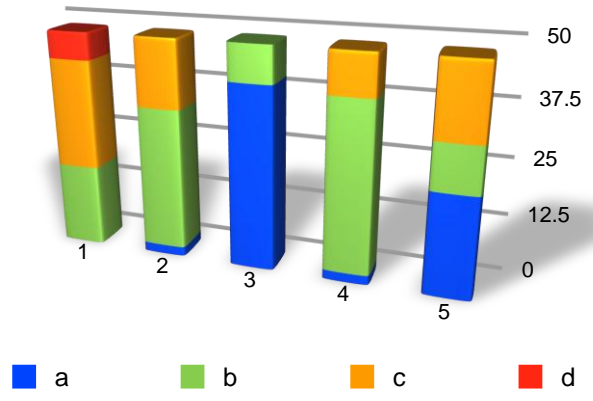


INFORMACIÓN (POSTERIOR)



		PREGUNTA				
RESPUESTA		1	2	3	4	5
a		0	2	40	2	22
b		18	31	8	37	10
c		24	15	0	9	16
d		6	0	0	0	0

HÁBITOS



Conclusiones

Este capítulo muestra el proceso creativo que se llevó a cabo para la realización del cortometraje animado “Salud Bucal. Imagina tu historia” resultado de un proceso de investigación en triangulación que dio como producto final un recurso didáctico audiovisual. Es importante destacar que para este proceso se tomaron en consideración y como fundamento los conceptos expuestos en los primeros tres capítulos de esta investigación.

Como el trabajo estaba encaminado a demostrar el potencial educativo del cortometraje animado, se decidió dirigirlo a un público específico, en este caso niños de ocho a diez años, por tal motivo fue necesario utilizar el método etnográfico con la finalidad de conocer cuáles eran sus gustos en cuanto a los contenidos audiovisuales de los medios de comunicación. Mediante la observación participante, como método de recolección de datos, se consiguió tener un acercamiento más directo con el público objetivo, lo que permitió dotar a los personajes principales del cortometraje de características propias del grupo de estudio. Además, a través de aplicar cuestionarios se pudo evaluar cuál era el nivel de conocimientos que tienen los niños en cuanto al tema de la Salud Bucal.

En la producción se tomaron en cuenta aspectos motivacionales, de aprendizaje, emocionales y culturales, derivados de los datos obtenidos con el método etnográfico o de triangulación, que sirvieron para la creación de los personajes, la historia del cortometraje animado y su adaptación al lenguaje audiovisual.

Finalmente en el último apartado del capítulo se hace el análisis de los resultados obtenidos con los cuestionarios que se aplicaron antes y después de la proyección del cortometraje animado sobre salud bucal.

CONCLUSIONES

A partir de las bases teóricas revisadas y en conjunto con los datos recogidos mediante el cuestionario que se diseñó ex profeso para este estudio, podemos confirmar que el cortometraje animado es un recurso didáctico importante en el aprendizaje de los niños, que en este caso es la higiene bucal. En tanto que cumple el objetivo principal, que no es otro que el generar un aprendizaje significativo.

Con base en las respuestas obtenidas en los cuestionarios, se puede confirmar la idea de que los medios audio visuales refuerzan acciones, vivencias y experiencias educativas previas, ya que en el instrumento de recogida de datos se plantearon ítems que únicamente exploran aspectos informativos, esto es, conocimientos previos en relación al tema de la salud bucal.

Como se puede apreciar en las gráficas comparativas generales, los niños, efectivamente, reforzaron información que ellos tenían previamente, e incluso, se pudo apreciar una modificación de los conocimientos erróneos, puesto que al aplicar el cuestionario posterior a la proyección del cortometraje se pudo observar que el porcentaje de niños que

contestaban erróneamente o que no sabían la respuesta se redujo significativamente.

Continuando con los cuestionarios, se incluyeron dos preguntas de control (8 y 9), las cuales no podían contestarse con la información proporcionada en el audiovisual, sin embargo, y a igual que con las preguntas que exploraban la información, se encontró que el índice de niños que contestaron correctamente había aumentado, lo cual significa que el cortometraje animado les brindó las herramientas necesarias y les ayudó a inferir dichas respuestas. Tal como lo hace el anuncio publicitario.

Es importante mencionar que la última pregunta del cuestionario tenía la finalidad de demostrar, de un modo cuantitativo, la eficacia del uso educativo del cortometraje animado. Y considerando los datos obtenidos se puede afirmar que la animación de salud bucal, en tanto recurso didáctico, cumplió su objetivo, el cual era desarrollar la competencia que les permitiera a los niños comprender la importancia que tiene el cuidado de su boca.

Esta afirmación tiene su sustento al analizar la gráfica comparativa donde se aprecia claramente como previo a la visualización del recurso didáctico sólo 22 de los 48 encuestados tenía claro el por qué debía lavarse

los dientes, y posteriormente el 100% contestó afirmativamente.

En resumen, los tres factores en los que se tuvo influencia fueron en los procesos de reforzamiento, la inferencia y la comprensión de la información.

Por otro lado, y con relación al proceso creativo se puede concluir que la investigación en triangulación es un método efectivo para objetivar, precisar y concretar, los aspectos necesarios para la realización de un producto comunicativo, porque da la pauta para delimitar las herramientas discursivas que se van a emplear para incidir en el público objetivo.

Cuando se piensa en un producto audiovisual para un público infantil, se tiende a generalizar las etapas de desarrollo cognitivo de los niños, dejando de lado todos los estudios que refieren que dentro de la niñez existen etapas y estadios de desarrollo.

Se debe recordar que un material puede resultar útil para un determinado rango de edad, pero no para las demás, dando como resultado materiales inadecuados que no cumplen con su cometido.

Además, se tiende a estandarizar su uso, pero hay que estar consciente que no es lo mismo tratar con los niños de hace 20 o 30 años que con los niños actuales y de ciertos sectores de la población.

Por eso es complicado estructurar los mensajes de manera audiovisual con tantas limitaciones, en donde el proceso creativo se ve restringido por la influencia de tantos parámetros que se deben respetar.

En este sentido el método de investigación en triangulación permitió asirse de otras fuentes para poder enriquecer la manera en que se pueden configurar los elementos significativos para influir en el comportamiento y el aprendizaje del niño de manera propositiva.

Aprovechando las cualidades de los medios, para promover el aprendizaje y la transmisión de conocimientos. Tomando en cuenta que el material didáctico utilizado en la enseñanza, en general, no explota los lenguajes y los recursos potenciales del medio. No es atractivo y procesa de una manera lineal el aspecto de la realidad que busca mostrar sin considerar que el procesamiento lineal -analítico- es propio del lenguaje verbal y no del audiovisual.

La representación audiovisual requiere de un procesamiento en paralelo, que procede de una manera global y sintética. El procesamiento lineal conecta con la esfera de la racionalidad, del análisis, de la abstracción y de la lógica, mientras que el procesamiento en paralelo conecta con la esfera de la intuición, de la emotividad, de la sensibilidad, de la imaginación.

Para la realización del cortometraje animado, en un principio, se pensó que con una animación simple se podría tratar perfectamente el problema, sin embargo, se hizo una observación y análisis minucioso de los mensajes audiovisuales a los que están expuestos los niños en la televisión y otros medios, y que son de su agrado, dando como resultado un replanteamiento de los medios a utilizar para la elaboración del recurso. Porque la programación educativa compite con la televisión comercial, pero no en los mismo términos.

En este sentido, el diseño sirve para vender, pero también para educar. En nuestro caso, es enorme el aporte que pueden hacer los diseñadores al bienestar social, que puede cumplirse desde el diseño y la comunicación visual. Especialmente con uno de sus productos más dinámicos que es la animación, tanto digital como tradicional.

De la revisión hecha a los medios publicitarios se pudo apreciar que el uso de la gráfica 3D cobra cada vez mayor importancia y su uso es más evidente, por ello, se decidió que el cortometraje adoptara ese estilo, con la finalidad de poder llegar del mismo modo a un sector de la población específico.

Es importante destacar que el método de investigación por triangulación también es empleado en la creación de mensajes publicitarios, dado que hacen

uso de técnicas derivadas de la Psicología, la Sociología y de la Pedagogía, en tanto que el discurso publicitario es informativo.

Una conclusión última de todo esto es que los efectos de los cortometrajes animados no son únicos y que es muy difícil concluir de una manera tajante. La animación y su potencial educativo dependen mucho de cómo se utilice y también de las características y condiciones del sujeto que la está viendo. Además los resultados son distintos según la edad o la situación del espectador, la predisposición que éste tiene acerca de lo que va a ver constituyen elementos esenciales.

El diseñador y comunicador visual, al participar directamente en la producción de mensajes sociales, y al ubicarse, por lo tanto, en uno de los lugares clave de la sociedad contemporánea como lo es la comunicación masiva, toca con su tarea aspectos que interesan a muchas disciplinas teóricas, como la pedagogía. Que desea hacer llegar un mensaje a una audiencia determinada, como en este caso los niños.

PROPUESTAS

- Se entiende que lo ideal sería que hubiera un grupo interdisciplinario para producir este tipo de recursos didácticos. Por tal motivo parece que se requiere, como una medida estratégica, la creación de una orientación dentro de la carrera de Diseño y Comunicación Visual para formar el material humano capaz de producir y analizar contenidos y materiales educativos. Que en el presente desarrollo y modernización de la educación se demanda como una medida trascendental, con necesidad y urgencia.
- Sobre la base de lo señalado, se considera relevante plantear una propuesta metodológica alternativa para el proceso de investigación-producción en las artes y el diseño, como es la investigación en triangulación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires, FCE, 709 pp.
- Aiello, María. "El video y su utilización como herramienta favorecedora de los procesos comprensivos del estudiante. Una experiencia en el aula universitaria". En *Alternativas-Serie: Espacio Pedagógico*, a10, (40-41) 2005, pp. 167-174.
- Babbie, Earl R. "Conceptualización y diseño de instrumento" y "La recabación de datos II: las entrevistas". En: *Métodos de investigación por encuesta*; México, Fondo de Cultura Económica, 1988, pp. 166-196 y 210-227. (Biblioteca de la Salud, Serie Métodos).
- Barthes, R. *Lo verosímil*. Buenos Aires, Tiempo contemporáneo, 1972
- Bartolomé Piña, Antonio R. *Video digital en la enseñanza*. En *Bordón*, núm 56 (3 y 4), 2004, pp. 559-571.
- Belluccia, Raúl. *El diseño gráfico y su enseñanza. Ilusiones y desengaños*. Buenos Aires: Paidós, 2007, 131pp.
- Bernal González, María Del Carmen. "La eterna ausente. Una educación estética para los mexicanos. La virtualidad educativa de las artes". En: *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*. México: Trillas, 2006, pp. 65-73.
- Bisquerra, Rafael. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC, pp. 55-70.
- Cabanellas, Isabel y Clara Eslava. "El video digital, herramienta de investigación". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm 312, abril 2002, pp62-65.
- Cabero, Julio. *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. México: Paidós, 2001, 539 pp.
- Caminolli, Alcía W. "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de

- didáctica." En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós, 1996, 21 pp.
- Cassany, D. *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1994
- Cervera, J. *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1986
- Charles Creel, Mercedes . "Comunicación y procesos educativos". En *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, México, ILCE, núm 17, marzo 1982, pp. 77-82.
- Charles Creel, Mercedes. "Una propuesta de uso de medios de comunicación en la educación formal". En *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II (Comunicación Educativa y Cultural)*. Unidad 4. *Comunicación y Modelos Educativos II. Comunicación en el Aula*. México, Ilce/Maestría en Tecnología Educativa, 1994, pp. 73-84.
- Chávez Guerrero, Julio, Noé Sánchez Ventura y Fernando Zamora Aguila *Arte y Diseño; experiencia, creación y método*. México: UNAM, 2001, 235 pp.
- Coll, César. "Fundamentos de currículum", en *Psicología y currículum*. Paidós, 1991, 184 pp.
- Contreras Domingo, José. "La didáctica y los procesos de enseñanza aprendizaje". En *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal, 1990
- Costa, Joan y Abraham Moles. *Imagen Didáctica*. Barcelona:CEAC, 1992, 272 pp.
- Delval, Juan. "El aprendizaje en el niño y los nuevos medios de comunicación". En *Revista Tecnología y comunicación Educativas. Un encuentro de los países de América Latina*, México, ILCE, núm 7, marzo 1982, pp. 91-100.

Dondis, D. A. *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Beramendi. Barcelona: G. Gili, 1982, 210 pp.

Eco, Umberto. *Obra abierta*. México: Ariel, 1979, 355 pp.

Eco, Umberto. *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 1989, 446 pp.

Ferres, Joan. *Televisión y educación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1994, 240 pp.

Ferres, Joan. *Video y educación*. México: Paidós, 1992, 213 pp.

Ferres Joan y Antonio R Prats. Bartolome Piña. *El video: Enseñar video, enseñar con el video*. México: G. Gili, 1991, 143 pp.

García González, Enrique. "La imaginación y la creatividad". En: *Vigotski, la construcción histórica de la psique*. México: Trillas, 2000, pp. 57-67.

García Madruga, Juan Antonio y Pilar Lacasa. Hacia una clasificación de las teorías: concepto de paradigma." En *Psicología Evolutiva historia, teoría, métodos y desarrollo infantil*.

Gascón, Ma Carmen Y Pilar Mateo. "Un videoclip para valorar la diferencia". En *Cuadernos de Pedagogía*, núm 331, enero 2003, pp. 30-32.

Grawitz, Madeleine. "Etapas comunes a todos los tipos de encuesta", "Las técnicas de relaciones individuales. Sección I.- la entrevista" y "Las técnicas de estudio de las colectividades y grupos. 3º. La observación, sus problemas y técnicas". En: *Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales tomo II*. Barcelona, Hispano Europea, 1975, pp. 81-109, 187-278 y 356-391. (Biblioteca de Ciencias Sociales).

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006, 850 pp.

Jean, J. *El poder de los cuentos*. Barcelona, Pirene, 1988

Kerlinger, Fred N. *Investigación del comportamiento*. (2ª ed.) México: Interamericana, 1988.

Kohlberg, L. "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo". En *Infancia y aprendizaje*. n°18

Landa, Robin. *El diseño en la publicidad*. España: Anaya Multimedia, 2005, 320 pp.

Levin, Jack Y William C. Levin. *Fundamentos de Estadística en la investigación social*. (2ª ed.) México: Alfaomega, 1999, 305 pp.

Lizarazo Arias, Diego. *El espacio lúdico. Simbólica infantil ante la televisión*. México, SEP, 268 pp (Colección Logos, Reportes de investigación educativa)

Lozano Rendon, Jose Carlos. *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Pearson educación, 2007, 233 pp.

Maza Pérez, Maximiliano y C. Cervantes. *Guión para medios audiovisuales. Cine, radio y televisión*". México: Pearson Educación, 1994, 404 pp.

Mcluhan Marshall. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana, 1975, 443 pp.

Monod, J. *El azar y la necesidad*. Barcelona, Barral, 1970

Müller-Brockmann, Josef. *Historia de la comunicación visual*. México: G. Gili, 1998, 176 pp.

Nanclares Sánchez, Luciany A. "Physis videns: una estrategia didáctica para el aprendizaje de la física a partir de imágenes en movimiento". En *Revista Educación y Pedagogía*, vol XIX, núm 48, Mayo-Agosto 2007. pp 157-164.

Montoya Vilar, Norminanda. *La influencia de la publicidad audiovisual en los niños*. España, Bosh, 2007, 147pp.

Ogalde Careaga, Isabel. *Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. México: Trillas, 136 pp.

Palacios, Jesús. "P. Bourdieu, J.C. Passeron: escuela y reproducción". En *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México, Fontamara, 1999

Pastoriza, D. *El cuento y la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962

Pérez Gómez, Ángel. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje." En *Comprender y transformar la enseñanza*. 12ª ed. Morata, 2008, 448 pp.

Petrini, E. *Estudio crítico de la literatura infantil*. Madrid, Rialp, 1981

Piaget, Jean. *Psicología y Pedagogía*. México; Ariel, 1986, 208 pp.

Popkewitz, Thomas. *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori, 1988.

Pourtois, Jean-Pierre y Huguette Desmet. "La ciencia hoy" y "Las dos tradiciones científicas". En: *Epistemología e instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Herder 1992, pp. 17-75 (Biblioteca de Psicología, 19).

Propper, Flavia V. *La era de los super niños*. Argentina, Alfagrama, 2007, 189 pp.

Rafols, Rafael Y Antoni Colomer *Diseño audiovisual*. Barcelona: G. Gili, 2003, 127 pp.

Rodríguez Almodovar, A. *Literatura infantil de tradición popular*. Universidad de Castilla-La Mancha, 1993

Rodríguez Bermúdez, Manuel. *Animación. Una perspectiva desde México*. México: Centro de Estudios Cinematográficos UNAM, 2007, 234pp.

Rodríguez Diéguez, J. L. *Las funciones de la imagen didáctica*. Barcelona, Gustavo Gili, 1978, 236 pp.

Romo Zamudio, Fabián. "Tecnologías audiovisuales en la educación". En *Revista Digital Universitaria*, vol 5, núm 10, 10 de noviembre de 2004, pp. 86-109.

Salotti, M. *El jardín de los infantes*. Buenos Aires, Kapelusz

Sedeño Valdellós, Ana María. "Aplicaciones educativas del video musical. Música e imagen en el aula". En *Comunicar Revista Científica de Comunicación y Educación*, vol 18, 2002, pp. 137-140.

Taylor, S y R. Bogdan. "Ir hacia la gente" y "El trabajo con los datos". En: *Introducción a los métodos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós, 1992, pp. 15-27, 152-176.

Tenti Fanfani, Emilio. *Culturas juveniles y cultura escolar*. Trabajo autorizado por el IIFE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Tribe, Mark y Reena Jana. *Arte y nuevas tecnologías*. Alemania Colonia: Taschen, 2006, 96 pp.

Trigo Cutiño, José Manuel (Dir). *El niño de hoy ante el cuento*. Sevilla, Guadalmena

Toussaint, Florence. *Crítica de la información de masas*. México, Trillas, 1990

Yurén Camarena, Maria Teresa. "Articulación de la actividad teórica e investigativa en los procesos de formación de docentes". (Ponencia) Morelia, UPN, noviembre de 1995, 16 ca.

Vygotski, L. S. *Psicología del arte*. Barcelona: Barral, 1972, 527 pp.

Wertsch, James V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós

Woolfolk, Anita. "Creatividad". En: *Psicología Educativa*. (9ªed.) México: Pearson Educación, 2006, pp. 476-512.

Wong, Wucius. *Fundamentos del diseño*. (3ª ed.) México: Ediciones G. Gili, 2001, 348 pp.