

Calificación Aprobado.

19-OCT-2001

T-795

CS.ED.158

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION
CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACION

[Signature]
Lic. Emilio Oras M.
Jefe de Carrera C.E.
Presidente Evisual.



[Signature]
Lic. Damián Brindley
Docente Común

[Signature]

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADEMICO DE
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

“DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO
PARA AMPLIAR LA CAPACIDAD DE CRITICA
FRENTE A LA TELEVISION”

Experiencia realizada con alumnos de tercer curso
de secundaria en La Paz

[Signature]
Roberto Barrios

POSTULANTE: MARIBEL KARINA PEREZ REYNAGA

TUTOR: LIC. ALFONZO RODRIGUEZ MALDONADO

LA PAZ BOLIVIA

2001



AGRADECIMIENTO:

*A mi mamá Marina por su apoyo y a mi
Carrera Cs. De la Educ.*

DEDICATORIA:

A mi hijo Angel Huascar Marca Pérez

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	I
DEDICATORIA	II
ÍNDICE DE CONTENIDO	III
ÍNDICE DE CUADRO	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	V
INTRODUCCIÓN	VI

CAPITULO I: ANTECEDENTES Y PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. LA PROBLEMÁTICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	2
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
3. OBJETIVOS	
3.1. Objetivos generales	9
3.2. Objetivos específicos	9
4. JUSTIFICACIÓN	10
5. DELIMITACIÓN ESPACIO - TEMPORAL	13

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1. CARACTERIZACIÓN TEÓRICA	15
2. LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN.....	17
3. DESAFÍOS CONCRETOS QUE PLANTEA LA TELEVISIÓN.....	22
3.1. El lenguaje televisivo	23
3.2. Series televisivas y filmes	25
3.3. Los dibujos animados	26
3.4. Consumismo e ideología	28
3.5. Televisión y publicidad	29
3.6. El espectáculo informativo	33
4. EXPERIENCIAS EN FORMACIÓN CRÍTICA DEL PERCEPTOR ...	35
5. FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA	43
6. LA CONCIENCIA CRÍTICA COMO EXPRESIÓN DE	

DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LA PERSONALIDAD	47
7. ROL DE INSTITUCIONES SOCIALES EN EL DESARROLLO Y EDUCACIÓN DE LA CAPACIDAD CRÍTICA	53
7.1. Rol de la sociedad	54
7.2. Rol de la familia	55
7.3. Rol de la institución educativa	56
7.4. Pensamiento divergente y estilo cognitivo	58
8. CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO	
8.1. Los adolescentes	62
8.2. Sus valores y actitudes	65
9. RESUMEN Y CONCLUSIONES RESPECTO AL MARCO TEÓRICO	69
 CAPITULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES	
1. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTACIÓN DE HIPÓTESIS	75
2. FUNDAMENTACIÓN DE LA HIPÓTESIS	77
3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES	
3.1. Respecto a la conceptualización del pensamiento reflexivo	78
3.2. Respecto a la conceptualización de la criticidad	84
3.3. Respecto a la criticidad y diálogo como expresión de la personalidad en "Comunidades de debate"	86
4. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	88
5. DIMENSIONES E INDICADORES DE VARIABLES	
5.1. Tipos de conciencia	90
5.2. Pensamiento reflexivo	91
5.3. Capacidad crítica	92

CAPITULO IV: METODOLOGÍA EMPLEADA

1. DISEÑO EMPIRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	94
2. IMPLEMENTACION DEL DISEÑO PRE-EXPERIMENTAL	
2.1. Esquema del diseño.....	97
2.2. Validez del diseño.....	101
2.3. Instrumentos: validez y confiabilidad.....	103
3. ACTIVIDADES PREPARATORIAS COMPLEMENTARIAS	
3.1. Selección y preparación de docentes facilitadores.....	119
3.2. Seminario Integrador.....	120
3.3. Feria Educativa.....	121
4. CARACTERIZACION DEL GRUPO EXPERIMENTAL	
4.1. Objetivos Educativos.....	122
4.2. Indicadores Socio-Económicos.....	123

CAPITULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

1. RESULTADOS DE PROGRESO SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA	
1.1. Desarrollo de indicadores de concientización.....	129
1.2. Integración de cambios en tipos de conciencia según indicadores.....	132
1.3. Promedio de puntuaciones ponderadas por indicador y según tipos de conciencia.....	136
1.4. Movimiento de alumnos según cambios de conciencia	138
2. RESULTADOS DE PROGRESO EN SESIONES DE PENSAMIENTO REFLEXIVO - DIVERGENTE.....	140
2.1. Indicadores de razonamiento, indignación y apertura mental.....	140
2.2. Resumen.....	149
3. RESULTADOS DE ENCUESTA " CONVERSEMOS SOBRE TUS ACTIVIDADES".....	150

4. PROGRESO DE INDICADORES DE CRITICIDAD	155
5. RESULTADOS DEL SEMINARIO INTEGRADOR	163
CAPITULO VI: RESUMEN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS..	166
1. RESUMEN DEL DESARROLLO DEL PROCESO.....	167
1.1. Respecto al proceso de concientización.....	169
1.2. Respecto a habilidades de pensamiento reflexivo (razonamiento, indagación y apertura mental, según indicadores de progreso de cada sesión)	170
1.3. Respecto a componentes de conciencia crítica (según indicadores de progreso de cada sesión).....	171
1.4. Respecto a la formación de "comunidades de debate" (según registro de sesiones).....	172
2. CONCLUSIONES GENERALES DE LOS RESULTADOS LOGRADOS Y SU SIGNIFICACIÓN EN EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO.....	172
3. SUGERENCIAS Y PERSPECTIVAS.....	174
4. ASPECTOS CONCRETOS DE APLICACIÓN.....	177
BIBLIOGRAFÍA.....	180
ANEXOS.....	182

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO Nº 1	TIPOS DE ESTILO COGNITIVO SEGÚN AUTOR/CRITERIO	60
CUADRO Nº 2	CUADRO COMPARATIVO DE HEMISFERIOS	61
CUADRO Nº 3	ORGANIZACIÓN DE ASPECTOS SEGÚN DE CONCIENCIA	105
CUADRO Nº 4	ORGANIZACIÓN DE ASPECTOS INSTRUMENTO PRETEST Y POSTEST SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA	107
CUADRO Nº 5	VALIDEZ DE INSTRUMENTOS - CUADRO RESUMEN	115
CUADRO Nº 6	ACTIVADORES PARA PENSAMIENTO REFLEXIVO	116
CUADRO Nº 7	ACTIVADORES PARA CAPACIDAD DE CRITICA	117
CUADRO Nº 8	PROMEDIO DE PUNTUACIONES PONDERADAS POR INDICADOR Y SEGÚN TIPO DE CONCIENCIA	136

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO Nº 1	ELEMENTOS ESENCIALES DEL ACTO DE COMUNICACIÓN	18
GRÁFICO Nº 2	CIRCUITO DE LA COMUNICACIÓN	19
GRÁFICO Nº 3	LA EDUCACIÓN COMO PROCESO COMUNICACIONAL	21
GRÁFICO Nº 4	ESQUEMA DE RELACIÓN CAUSAL MULTIVARIADA	76
GRÁFICO Nº 5	DISEÑO PRE - EXPERIMENTAL	97
GRÁFICO Nº6	DISEÑO CON SERIES CRONOLÓGICAS	98
GRÁFICO Nº 7	COMPARACIÓN ENTRE MEDIAS PONDERADAS DE CADA INDICADOR EN PRETEST Y POSTEST	130
GRÁFICO Nº 8	COMPARACIÓN ENTRE MEDIAS PONDERADAS DE CADA INDICADOR EN PRETEST Y POSTEST SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA	131
GRÁFICO Nº 9	NIVELES DE AMPLIACIÓN Y REDUCCIÓN DE INDICADORES	135
GRÁFICO Nº 10	RELACIÓN DE PROGRESO CONCIENTIZACIÓN DE GRUPO Y SUB GRUPO EXPERIMENTAL	139
GRÁFICO Nº.11	RELACIÓN DE PROGRESO DE PENSAMIENTO REFLEXIVO GRUPO EXPERIMENTAL	142

GRÁFICO Nº 12	RELACIÓN DE PROGRESO DE PENSAMIENTO REFLEXIVO SUB GRUPO CURSO EXPERIMENTAL	143
GRÁFICO Nº 13	RELACIÓN DE PROGRESO DE HABILIDADES DE INDAGACIÓN (A) SEGÚN INDICADORES ESPECÍFICOS - GRUPO EXPERIMENTAL	145
GRÁFICO Nº 14	RELACIÓN DE PROCESO DE APERTURA MENTAL (B) SEGÚN INDICADORES ESPECÍFICOS - GRUPO EXPERIMENTAL	146
GRÁFICO Nº 15	RELACIÓN DE PROGRESO DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO GRUPO (C) SEGÚN INDICADORES ESPECÍFICOS	147
GRÁFICO Nº 16	RELACIÓN DE PROGRESO DE CAPACIDAD CRITICA SEGÚN INDICADORES ESPECÍFICOS - GRUPO EXPERIMENTAL	156
GRÁFICO Nº 17	RELACIÓN DE PROGRESO EN SESIONES DE ANÁLISIS CRITICO SEGÚN INDICADORES ESPECÍFICOS SUB GRUPO EXPERIMENTAL "ALTO"	160
GRÁFICO Nº 18	RELACIÓN DE PROGRESO EN SESIONES DE ANÁLISIS CRÍTICO SEGÚN INDICADORES ESPECÍFICOS SUB - GRUPO EXPERIMENTAL "MEDIO"	161
GRÁFICO Nº 19	RELACIÓN DE PROGRESO EN SESIONES ANÁLISIS CRÍTICO SEGÚN INDICADORES	

ESPECÍFICOS SUB - GRUPO EXPERIMENTAL
"BAJO" 162

GRÁFICO Nº 20 FRECUENCIA DE APORTES EN SEMINARIOS
INTEGRADO SEGÚN INDICADORES 164

INTRODUCCIÓN

La problemática de la Televisión y la forma de encararla están a la orden del día. Puede ser un tema un tanto abstracto para algunos, para otros se presenta como un hábito que asumir, algo que forma parte del pragmatismo de la vida cotidiana. En este intervalo de posibilidades semánticas se tiene una gama de aproximaciones: la evolución de las concepciones relativas a qué tipo de educación y cual tipo de comunicación plantea también, en consecuencia, una discusión, si bien menor, acerca del nombre más adecuado para designar esta actividad. Los nombres como "Lectura Crítica" o "Educación para la Recepción Crítica" o "Pedagogía para los Medios" no parecen denotar convenientemente las nuevas concepciones más activas y más integrales; por eso, nombres como "Educación para la Recepción Activa" o "Educación para la Comunicación Televisiva" intenta dar cuenta del nuevo enfoque que enfatiza la actividad del receptor de televisión en el proceso de la educación formal.

En el campo educativo, las metodologías tienden a evitar el traspaso magisterial de información se ensayan formas de aprendizaje grupal, centradas en las dinámicas de la sesión de trabajo constructivistas y el rol de conductor se re-dimensiona.

Recogiendo estas propuestas y experiencias se ha elaborado el presente trabajo donde, en el **Primer Capítulo**, se describe los antecedentes y se plantea problema a investigar, así como los objetivos que se persiguen y la justificación del tema .

Un amplio y completo Marco Teórico Conceptual se desarrolla en el **Segundo Capítulo** para una mejor comprensión de esta problemática cuyo análisis conduce a que en el **Tercer Capítulo** , se puede formular Hipótesis de Trabajo que oriente el posterior trabajo de investigación.

En el **Cuarto Capítulo** se describe la metodología pre-experimental exploratoria, incluyendo los diseños, materiales y procedimientos empleados en el proceso, cuyos resultados expuestos gráficamente, han sido sometidos a Análisis e interpretación en el **Quinto Capítulo** en cuanto a progreso de indicadores referidos a l Pensamiento reflexivo y Capacidad crítica frente a programas de TV por estudiantes de tercer curso de secundaria. Finalmente, en el **Sexto Capítulo** se desarrolla el resumen y conclusiones en cuanto a los procesos manifestados en relación a la metodología empleada, así como la conformación de las "Comunidades de Debate" y su significación en el mejoramiento de la calidad del proceso educativo, todo lo cual ha permitido la consideración de las perspectivas para afrontar su generalización en el sistema.

Llegando a la conclusión de que la televisión no solo presenta adecuadas estrategias para favorecer los objetivos fundamentales del nuevo Sistema Educativo sino que al mismo tiempo ofrece propuestas metodológicas, a la luz de las últimas corrientes didácticas, como: la significatividad de los aprendizajes, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación del entorno, la diversidad de recursos el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes, favoreciendo, consecuentemente, la posibilidad de poder acercar el proceso de aprendizaje al modelo investigativo.

CAPITULO I

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. LA PROBLEMATICA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION

Después del colegio y el sueño, en la mayoría de la población joven, ver televisión se ha convertido en la tercera actividad más importante. Acude a este medio porque supuestamente informa, educa y entretiene, pero esta información que genera obedece –principalmente- a intereses de grupos minoritarios con poder, limitándose el aspecto educativo al consumo de la publicidad, en tanto que el entretenimiento refleja la pobreza intelectual y creativa de la producción nacional, o quizás únicamente refleje el interés lucrativo de algunos "productores" y propietarios de medios televisivos que recurren al simple expediente de utilizar material producido en diversos medios del continente y otras latitudes.

Parece que hay consenso entre los estudiosos del tema acerca de las funciones que debe cumplir la televisión: *educar, informar, entretener*, aunque el gran problema para una sociedad surge en torno al contenido de los programas y su metodología, o sea, **qué, y cómo educa, informa y entretiene**; pero aún más, cuáles son los valores culturales en que se va a inspirar esa educación, esa información y ese entretenimiento. Al respecto, según un paradigma muy generalizado, el **emisor** dispondría de capacidades omnipotentes para "*manipular a los indefensos y pasivos televidentes*"; a su vez, la eficiencia de la comunicación dependería de la habilidad del emisor para que el receptor aceptara y tradujera el mensaje según las intenciones de esa fuente.

Sin embargo, esta caracterización que se hace respecto a la televisión, que corresponde al "paradigma lineal-causal" de la comunicación: *fuentes-emisor-estímulo-televidente-efecto*, ha sido progresivamente cuestionado con la fundamentación de que:

"la información por sí misma no tiene significado objetivo, único, más

allá de la situación y el universo simbólico de fuentes y receptores, sino que adquiere un significado para unos y otros, dependiendo de su particular situación. La comunicación ocurre cuando la información de una fuente es seleccionada, porque el *receptor percibe* la relevancia de cierta información para una situación temporal y espacialmente estructurada y *la integra* a su proceso de construcción de *sentido*"¹

El esfuerzo crítico contra esas concepciones reduccionistas de la influencia cultural de la TV ha permitido concebir una nueva concepción concluyendo que, además del significado inmanente, hay un *significado existencial* manifiesto en una relación concreta construida en la interrelación entre un texto televisivo determinado y sus televidentes históricamente situados, lo cual podría denominarse como una *actividad constructivista del joven receptor*, postulando una "*relación de interacción dialéctica*"²

¹ Expuesto en "TV y Recepción Activa" por V. Fuenzalida y P. Edwards, pág. 68.

² Paul Edwards "De la Educación para la TV a la Recepción Activa", en "Educación para la Comunicación Televisiva", pág. 78.

Según el análisis, de hecho, la televisión es un instrumento de comunicación, pero también puede ser instrumento de distorsión del mensaje y hasta de incomunicación, por lo que interesa que el joven televidente asuma dos tipos de análisis: el **denotativo**, que consiste en que vaya describiendo objetivamente las ideas principales y secundarias del mensaje, en cambio, en el análisis **connotativo** al contenido esencial del mensaje deberá añadirle datos interpretativos, juicios de valoración personal o grupal, que son elementos subjetivos que se dan en el mensaje televisivo.

La televisión, por lo tanto, crea para la comunidad estudiantil un conjunto de problemas que debe asumir, pero que a veces son difíciles de identificar y resolver dada la complejidad para caracterizarlos como eminentemente *educativos*. Sin embargo, se puede afirmar que la propia actividad de "*mirar televisión*" es un *problema educativo*, en tanto está subordinada por las actividades que esta experiencia conlleva consigo misma, como ser:

- el *deseo* de seguir mirándola sin ser distraídos o forzados a

interrumpir una experiencia en que el televidente se siente como actor que participa y lleva adelante la *ficción-realidad*.

* el *automatismo* de considerar ciertos programas como una "cita obligada" (¿dependencia?), que hace programar las actividades de manera que sea infalible su concurrencia, para poder continuar el "sueño" que es proporcionado por capítulos.

* el *acostumbrarse a una comunicación individual que libera al televidente del esfuerzo de dialogar con los demás, de confrontar, discutir o necesitar de mediaciones educativas* provenientes de adultos, de los padres, de maestros.

* el anteponer esta *experiencia gratificante* a las exigencias de la realidad con sus compromisos y tareas.

* la *facilidad* de recibir sin esfuerzo, sin conquistas personales que exijan demasiado trabajo, voluntad e inteligencia; por el contrario, en un marco de gratificante y relajante *pasividad*.

De igual manera, se constituye en un *problema educativo* el conjunto de contenidos que los programas televisivos van ofreciendo en un marco de

pluralismo, de absoluta variedad y abierta propuesta "de todo" sin límites de censuras, de reglas sociales, de conveniencia y de moral. Así que, finalmente, el televidente se llega a convencer que puede permitirse ver *todo*, porque parece que todo está encerrado y concluido en la "pequeña y mágica pantalla", sin darse cuenta que existe siempre un "algo" que entra en el joven televidente, como ser: modelos de hombre, mujer, de padres, de familias, de sociedad, modas, de relaciones entre personas y grupos, atentando contra su posibilidad de reflexionar, asumir una postura crítica y desarrollar su personalidad.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Definitivamente, el hecho mismo de la presencia de la televisión en la organización de las actividades de los estudiantes, es un *problema educativo*. Éste, como todos los hechos sociales, no se pueden eliminar con prohibiciones y lamentos escandalizados; *se debe convivir con la TELEVISION*, se debe "*aprender a mirar televisión*", encontrando y

proporcionando procedimientos para comprenderla, para evaluarla, para desmitificarla, para volver de la *pantalla chica, mágicamente histriónica*, a la *pantalla grande, real y contradictoria* de la realidad en que el/la joven estudiante tiene que comprometerse responsablemente.

Frente a esta realidad, en el presente trabajo se recurre a un fundamental camino *urgente y necesario* que es el de proponer una propuesta metodológica que contribuya para educar sistemáticamente a los educandos con un profundo *sentido crítico* enmarcado en una concepción más amplia como es el desarrollo del *pensamiento reflexivo* y *fortalecimiento de su personalidad*

Por lo tanto, el problema de investigación asumido está manifiesto en el siguiente planteamiento:

¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES A DESARROLLAR EN ALUMNOS DE TERCER CURSO DE NIVEL SECUNDARIO DEL COLEGIO ANGLO AMERICANO COMO PARA AMPLIAR SUS CAPACIDADES DE CRITICA SOBRE PROGRAMAS TELEVISIVOS?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

3.1. OBJETIVO GENERAL

Desarrollar en estudiantes de Tercer Curso de Secundaria el pensamiento reflexivo para ampliar su capacidad crítica ante programas de televisión, fortaleciendo su personalidad.

3.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Experimentar una metodología pertinente para desarrollar el pensamiento reflexivo, capacidad crítica y personalidad, como sistema regulador, recogiendo positivamente el aporte educativo que ofrecen programas televisivos.

Caracterizar los cambios manifiestos en procesos de reflexión, criticidad y autodeterminación ante programas televisivos en

estudiantes de tercer curso de secundaria, como resultado de la metodología experimentada.

Buscar formas de articulación entre la educación formal y los programas de televisión para crear espacios que den lugar a prácticas que contribuyan a la participación crítica de los alumnos.

4. JUSTIFICACION

Tratar sobre la problemática de los efectos que provoca la televisión en el estudiante, es siempre un desafío ineludible, por cuanto significa abocarse no sólo al estudio de temas actuales e inquietantes del quehacer educativo, sino que también significa un reto dado el discutible estado de su conceptualización y su incuestionable complejidad en el proceso educativo formal y no formal.

El tema tiene **RELAVANCIA EDUCATIVA** por cuanto se parte de la

concepción de que para superar el estereotipo del televidente como "simple depositario pasivo" de imágenes y mensajes, se debe implementar todo un proceso educativo para el desarrollo de capacidades de discernimiento que promuevan la recepción crítica a partir del pensamiento reflexivo. La propuesta significa un aporte, por cuanto el desarrollo de la capacidad de "saber elegir" no está incluido en la currícula oficial; pero, aun más, su utilidad se reflejará también en otro tipo de elecciones en el cotidiano quehacer del estudiante, como ser: elegir calidad de ropa, tipo de amistades, futuro personal, actitudes y valoraciones como persona social.

Se pretende también que el trabajo sea un aporte para toda la comunidad, en tanto se produzcan experiencias que ayuden a la toma de actitudes para superar la tendencia consumista, machista, materialista, que, incluso, ayude al disfrute de mejores oportunidades, eligiendo, criticando, y más aún, mejorándolas; de ahí su **RELEVANCIA SOCIAL**.

Si bien se han elaborado estudios descriptivos del problema en diferentes ámbitos (comunicacionales, sociológicos, pedagógicos, religiosos, etc.), sin embargo poco se ha hecho para formar televidentes selectivos y discriminadores capaces de tomar distancia "videológica" y de valoración. El presente trabajo tiene, por lo tanto, **IMPLICACIONES PRACTICAS**, porque se demostrará la posibilidad de desarrollar la capacidad crítica para afrontar positivamente el riesgoso hábito de "consumir" televisión. A su vez, tiene un **VALOR TEORICO**, ya que la concepción, fundamentación y desarrollo de metodología, constituirá un aporte significativo al presupuesto teórico de modelos pedagógicos que traten de mejorar el proceso educativo en el marco de reformas estructurales de nuestra sociedad.

Finalmente, la propuesta es **VIABLE**, en tanto el sustento de una adecuada bibliografía, documentación, información estadística, recursos, la experiencia de trabajos de la naturaleza expuesta, y, fundamentalmente, la predisposición de la comunidad educativa -directivos, docentes y alumnos- hacen posible asegurar la efectiva realización del proceso experimental que

exige la temática seleccionada.

5. DELIMITACION ESPACIO-TEMPORAL

Para el logro de los objetivos que tratan el problema planteado, se hizo un trabajo investigativo, en principio, preliminar en dos colegios: uno particular y otro fiscal, para determinar la validez y confiabilidad del proceso a desarrollar e instrumentos a emplear. Finalmente, el proceso se realizó con alumnos del tercer curso de nivel secundario del Colegio "Anglo Americano, desde el mes de junio hasta noviembre del año 2000..

CAPITULO II

MARCO TEORICO CONCEPTUAL

1. CARACTERIZACION TEORICA

El asumir la responsabilidad de desarrollar una experiencia educativa, enriquecedora y crítica, exige tratar aspectos que hacen a la apariencia y significación de los hechos y cosas, en el caso particular de este trabajo, como es la TELEVISION. Consecuentemente, se comienza enunciando aquellos aspectos del tema que parecen más relevantes para estudiar perspectivas del quehacer educativo en televisión.

Sin embargo, no se presentan muchos detalles respecto a datos empíricos acerca de la TV, sus efectos y características como medio de

comunicación, pues estos datos se pueden hallar suficientemente detallados en innumerables investigaciones y tesis.

Para empezar, aunque resulte reiterativo, es necesario partir determinando el gran impacto que la TV y los demás medios de comunicación social tienen sobre las personas, debido fundamentalmente a su capacidad de "moldear" opiniones y estructurar visiones acerca del mundo que nos rodea y, por consiguiente, el constituirse en medios portadores de ideología, de expresión y representación de los diversos aspectos de la vida de los hombres.

Pero los procesos exploratorios acerca de la recepción televisiva han llevado a un progresivo cuestionamiento del tradicional *paradigma lineal* de la comunicación: *fuentes-emisor-estímulo-televidente-efecto*; según este modelo, el emisor dispondría de capacidades omnipotentes para manipular a los indefensos y pasivos televidentes. Consecuentemente, en este trabajo, se realiza un esfuerzo crítico sobre las concepciones reduccionistas –paradigma lineal-causal- de la influencia cultural de la TV, orientando hacia

la consideración de que, además del significado intencional propuesto a un mensaje por su emisor, además del significado inmanente que puede ser detectado por el semiótico, hay un *significado existencial* manifiesto en la relación concreta construida en la interacción entre un texto televisivo determinado y sus televidentes históricamente situados. Así, entonces, el significado existencial aparece como fruto de una *actividad constructivista* del receptor, pero situado en un *determinado contexto socio-cultural*. En lugar de postular una relación lineal y unidireccional en uno u otro sentido, se postula una relación de interacción dialéctica entre la actividad constructivista del televidente y el contexto sociocultural, facilitado por pertinentes procesos de comunicación y educación.

2. LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y EDUCACION

El acto esencial de los seres humanos que les permite ser y crecer es la COMUNICACION; sólo mediante la comunicación la persona humana logra definirse como tal, ser ella misma, desarrollarse, decir su palabra, lo

que piensa y siente, favoreciendo su desarrollo interpersonal y social. En este sentido se puede definir a la persona como SER EN COMUNICACION³, en tanto y cuanto:

- establece contacto con alguien,
- trasmite y, también, recibe un mensaje,
- expresa sus experiencias, ideas, sentimientos,
- percibe requerimientos, necesidades y problemas de los otros,
- se transforma, transformando la realidad que le rodea.

CIRCUITO DE LA COMUNICACION

ELEMENTOS ESENCIALES DEL ACTO DE COMUNICACION⁴

GRAFICO No. 1



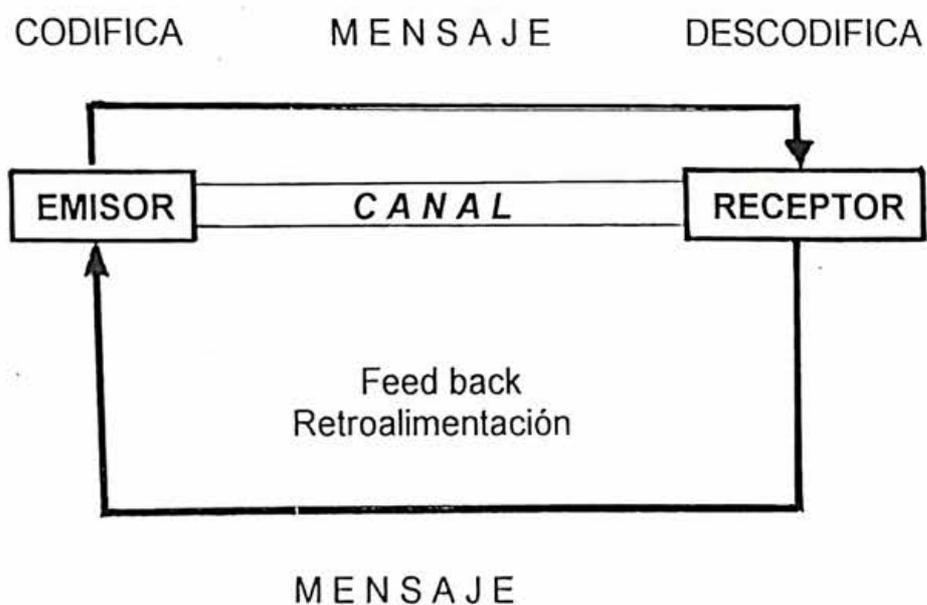
³ Iriarte G. y M. Orsini: "Realidad y Medios de Comunicación", pág. 27.

⁴ Ibid, pág. 28.

Una condición fundamental para que la comunicación sea eficaz es que se utilice siempre el mismo código, o sea que el lenguaje verbal y/o visual sea familiar, común a los destinatarios; este aspecto es importante considerar, ya que se hace referencia implícita a las *barreras de la comunicación* que no permitirían el paso fluido del mensaje.

CIRCUITO DE LA COMUNICACION

GRAFICO No.2

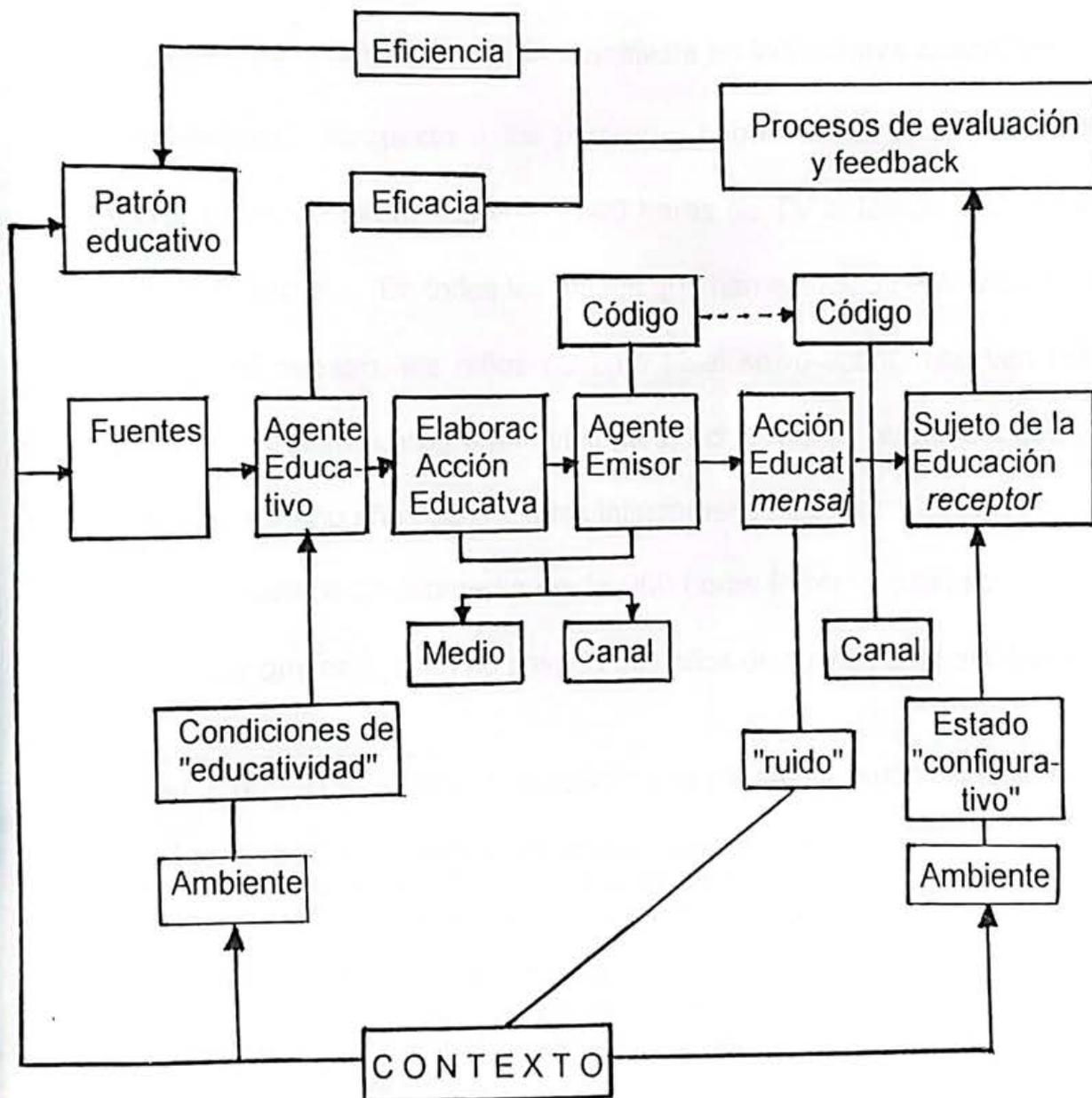


Esas barreras pueden ser físicas: ruidos; fisiológicas: sordera; psicológicas: amor, odio, miedo, rabia; semánticas: significado diferente. Ciertamente la acción educativa, desde una perspectiva funcional, se comporta como un *proceso de comunicación*, y es posible analizar todo el proceso y secuencia educativa como un comportamiento comunicativo por cuanto la "acción educativa" se elabora y realiza en función del "receptor" con objeto de provocar organizaciones o reorganizaciones y estructuras en su configuración, según los requerimientos del patrón de referencia.

El problema central, quizás a resolver es el provocado por la irrupción en un mismo "espacio" (espacio educativo) de lenguajes, conceptos, relaciones, etc. pertenecientes a distintos ámbitos, que provocan la necesidad de explicitar continuas precisiones y salvedades desde la perspectiva pedagógica para salvar y precisar las conceptualizaciones educativas, como se explica en el siguiente gráfico:

LA EDUCACION COMO PROCESO COMUNICACIONAL

GRAFICO No. 3



3. DESAFIOS CONCRETOS QUE PLANTEA LA TELEVISION

La omnipresencia de la televisión en todos los ámbitos de las sociedades de nuestro planeta se manifiesta en indicadores **cuantitativos y cualitativos**. Respecto a los primeros, según datos estadísticos, en EE.UU. los niños pequeños ven 3,000 horas de TV antes de ir al primer curso de la escuela. En todos los países que han estudiado este problema, así como el nuestro, los niños de bajo nivel socio-económico ven más televisión y prefieren programas violentos; actualmente se calcula que un joven de dieciocho años de ciudades latinoamericanas, por 10,000 horas de clase, permanece un promedio de 15,000 horas frente al televisor, lo que quiere decir que este joven ha pasado dos años de su vida ante el televisor⁵.

⁵ TIEMPO QUE LOS NIÑOS Y JOVENES LATINOAMERICANOS PASAN ANTE EL TELEVISOR:

- De los 4 a los 6 años: 20 horas semanales.
- De los 7 a los 12 años: 25 horas semanales.
- De los 12 años a los 18: 18 horas semanales.

Según estudios hechos en Colombia, el 71 % de los padres de familia y el 63.7 % de los profesores juzgan que la TV influye negativamente en los niños generando en ellos comportamientos violentos y agresivos.

El 82.2 % de los niños entrevistados reconocen que quieren imitar a los personajes de la televisión.

En el aspecto cualitativo o de programación, la mayoría de los programas televisivos constituyen una especie de "invasión cultural" que amenaza el desarrollo y la existencia misma de aquellos valores más profundos que caracterizan a nuestra sociedad en sus estratos más auténticos. Según esta concepción, la televisión no solamente mantiene al(a) joven estudiante en la pasividad, sino que busca actitudes imitativas, apagando en ellos la chispa de la **creatividad**, presentando y propagando modelos de vida extranjeros, incita y hasta glorifica a la violencia, fabrica y "vende" ídolos de barro. Para un análisis más específico, es necesario una descripción sucinta de algunas características y géneros televisivos.

3.1. EL LENGUAJE TELEVISIVO

El lenguaje televisivo es el de la *imagen* y esta es portadora de

El 70 % de los niños declaran que lo que más prefieren son programas de guerras, peleas, crímenes y robos.

Fuente: Iriarte G., M. Orsini: "Conciencia Crítica y Medios de Comunicación", págs. 34-35.

algunos rasgos muy significativos de la mentalidad moderna, entre los que se puede mencionar:

- . Es signo con gran contenido de **información**. Al ver la imagen se conoce datos concretos de los lugares, cosas, personas: su forma, color, tamaño, vestuario, gestos, expresión de su rostro

- . Es signo con gran contenido **afectivo**. La imagen provoca en el televidente sentimientos, recuerdos, emociones, fantasías.

- . Es signo **dinámico** porque el movimiento es percibido con la vista.

- . Desarrolla una inteligencia organizadora y comprensiva, aunque no deductiva ni reflexiva.

La imagen junto al sonido conforman el lenguaje audiovisual que afecta íntegramente al/a joven televidente, porque para captar el mensaje requiere de la actividad de varios sentidos, por lo tanto es más completo. El lenguaje televisivo cultiva la emoción, la fantasía, el placer visual, estimula el deseo, lleva a la imitación, al consumo de bienes a través de la propaganda; pero también lleva a la pasividad, ya que lo da todo hecho,

consecuentemente no ayuda a desarrollar el razonamiento.

3.2. SERIES TELEVISIVAS Y FILMES

La TV es un medio que transmite programas y géneros muy diversos entre sí, en la actualidad ofrece y difunde una producción bastante amplia y variada, por lo que corresponde una descripción particularmente específica de la "telenovela", como principal serie televisiva, pues, de hecho, no hay en la actualidad otro espectáculo más difundido por la televisión que la *telenovela*, además, constituye el medio más eficiente de lo que se ha llegado a llamar "cultura transnacional", su estructura refleja una mentalidad tradicional y conservadora en los aspectos sociales.

Kaplún⁶ propone que para la comprensión y análisis de series televisivas, como las telenovelas, se debe emplear una metodología

⁶ Mario Kaplún: "Metodología para la Lectura Crítica", págs. 175-185.

estructurada en tres grandes bloques:

1ro. *Lectura situacional*, con la que se debe enmarcar o situarla en un contexto significativo.

2do. *Lectura filmica*, para analizar lo más objetivamente posible las imágenes y sonidos, prescindiendo de elementos contextuales.

Constituye el momento central del proceso de análisis; se estructura a su vez en tres dimensiones: la *lectura narrativa*, el *análisis formal* y la *lectura temática*.

3ro. *Lectura valorativa*, donde se pretende emitir un juicio crítico del filme o telenovela; es decir, en la lectura valorativa se enjuicia, desde todos los puntos de vista, lo que en la lectura filmica se había detectado e interpretado.

3.3. LOS DIBUJOS ANIMADOS

Desde la más remota antigüedad, el dibujo ha estado relacionado con el proceso de humanización, es aún anterior a la escritura. Sobre todo, para el educando significa una expresión de su propia libertad y autonomía; el

relato oral de los tradicionales cuentos es reemplazado por medio de los "dibujos animados". Pero, el primer cuestionamiento que nos presentan los "inocentes" dibujos animados es que, aunque son para niños, no son dibujados por los niños, sus autores son siempre adultos. Los adultos que están detrás de este enorme negocio - consorcios norteamericanos, europeos y japoneses- no son ni los padres de estos niños, ni las personas que están interesadas en su verdadera educación; son empresas que fabrican dibujos animados para que los niños consuman una ideología, un "modo de ser" -alienado-, una manera de relacionarse con las necesidades humanas: el Trabajo, la Vida Familiar y el Tiempo Libre.

Detrás de los simpáticos personajillos de las series cómicas se oculta la ideología profundamente manipuladora de los consorcios que los producen, orientados a preparar a los niños para el conformismo, para la pasividad, emitiendo mensajes totalmente a-históricos y a-críticos, evitando formar a los niños como receptores activos.

3.4. CONSUMISMO E IDEOLOGIA

La fuerte influencia del contexto histórico-cultural, televidente situado en otro contexto económico e histórico, manifiesta en las diferencias entre riqueza y pobreza, hacen determinar diferentes significados al receptor en la elaboración que hace de los programas televisivos; así, para quien dispone de abundantes ingresos económicos, el aparato receptor de TV es sólo una de las varias alternativas de entretenimiento, agrado e información. Pero, para quien apenas tiene para subsistir y vive confinado territorialmente, como la gran mayoría de las masas periurbanas y rurales de nuestro país, la televisión adquiere un inmenso valor como fuente de contacto con otros horizontes y como gratificación ante una vida con pocas alternativas.

En situaciones de miseria y hambre, la excitante publicidad de comidas y bebidas aparece como una *agresión violenta*, sin embargo esta situación no es unívoca, o sea, ese significado no está dado,

exclusivamente, por el referente, por la intensionalidad del emisor ni por la elaboración semiótica, más bien está construido en la interacción entre un determinado contexto social. De hecho, ese mismo mensaje tiene otra significación para otro televidente situado en otro contexto socioeconómico e histórico.

3.5. TELEVISION Y PUBLICIDAD

La programación televisiva está íntimamente ligada a su naturaleza publicitaria; a su vez, la publicidad en la T.V. está relacionada con el consumismo como proyecto, no tan sólo publicitario, sino también ideológico, ya que no se trata únicamente de promocionar ventas de productos, sino también modelos de vida que impliquen la adquisición masiva de los mismos. La propia "globalización de la cultura" es, en esencia, el resultado del consumismo a escala internacional. La publicidad⁷ es el recurso

⁷ PROPAGANDA NO ES IGUAL A PUBLICIDAD, sin embargo se llega a la confusión, por lo que es necesario diferenciar claramente ambos términos. "Publicidad" se refiere solamente al aspecto comercial de un producto o de un servicio. El término "Propaganda" tiene una

supuestamente despolitizado, sin embargo, mediante él se legitima la realidad dominante, la que está presente en casi todas las instancias de la cotidianidad: en afiches, moda, prensa, arquitectura, en la música, en los artefactos del hogar. De hecho, para los tecnócratas de la información, la manipulación inteligente de los hábitos y opiniones de las masas permite controlarlas y regimentarlas asumiendo el derecho de decidir qué es lo mejor para el público, sin que se de cuenta; para ello, no es necesario relieves las cualidades propias del producto que se quiere promocionar, basta manifestar quién lo usa: si lo usan los artistas de éxito, los pro-hombres de la política, las damas de élite o las familias de la alta sociedad, es suficiente para que el producto sea ansiosamente buscado por el gran público. Haciendo caso omiso de sus bondades lo intrínseco: importa más la apariencia que la realidad, más el "parecer" que el "ser".

Cuando toda persona busca en la vida la seguridad y el éxito frente

significación mucho más compleja y llega a comprender otras áreas de la actividad humana como la política, la ética, la religiosa, la moral. La publicidad se observa en todo momento en los medios de comunicación social; en cambio, la propaganda aparece en momentos especiales como ser las elecciones. Ambos utilizan los mismos métodos, con la diferencia que mientras la publicidad trata de vender objetos, la propaganda trata de vender ideas.

1. *LA PUBLICIDAD DE PRESENTACION*. Es eminentemente descriptiva, documental, denotativa. Pretende dar a conocer las cualidades objetivas del producto promocionado. Es menos frecuente en la televisión; se da con más frecuencia en la publicidad estática.

2. *LA PUBLICIDAD DE CUALIFICACION*. Es retórica, connotativa, afectiva, emocional, pasional. Pretende dotar al producto promocionado de unos "valores añadidos" que de ordinario no son objetivos. Potencia la función predicativa o de atribución.

Desde el *PUNTO DE VISTA DE LOS MODELOS COMUNICATIVOS*, Georges Péninou establece para los "spots" publicitarios tres categorías correspondientes a tres posibilidades de apelación al espectador:

1. En el *REGIMEN DE DISCURSO* el anunciador se hace presente de manera explícita en el mensaje, apelando directamente al destinatario. El discurso suele ser un mensaje en primera persona, dirigido específicamente al receptor. El enunciador, si está físicamente presente, suele situarse frontalmente, mirando directamente al receptor.

2. En el *REGIMEN DE RELATO* se privilegia la anécdota. El enunciador no está presente de manera explícita. El texto hablado suele estar en tercera persona. Si hay personajes en pantalla, suelen situarse de perfil, dirigiéndose al objeto. No hay persuasión directa ni ostentación del objeto.

3. En el *REGIMEN MIXTO DEL DISCURSO-RELATO* se conjugan la presentación y la anécdota. Cuando un personaje juega los dos papeles al mismo tiempo, suele situarse en posición tres cuartos, a medio camino entre la frontalidad del discurso y el perfil del relato.

Los spots o "cuñas" publicitarios se inscriben en otro modelo comunicativo según las cualidades del producto y las exigencias comunicativas. Es lógico, por ejemplo, que los anuncios de colonias adopten el régimen del relato, por cuanto un perfume no se puede explicar a través del televisor, y menos oler. De hecho, con un perfume no se puede razonar o argumentar, por eso mismo, la ficción, la anécdota, permiten sugerir, seducir.

3.6. EL ESPECTACULO INFORMATIVO

Informar es, ante todo, dar forma, formalizar, construir una realidad a partir de unos códigos. Puede considerarse la información como una puesta en forma del caos, como una organización o estructuración de elementos dispersos procedentes del entorno y, por supuesto, siguiendo objetivos y criterios para realizar esta puesta en forma, esta dotación de forma y de sentido.

Una de las fórmulas más eficaces de "espectacularización" de la realidad consiste en la narrativización de las noticias, en su *dramatización*⁸, en presentarlas como historias más o menos conflictivas; la dramatización implica la personalización de las informaciones. Hay otras formas de "espectacularizar" las informaciones; uno de los más utilizados -y de los más negativos- es la *explotación sensacionalista y morbosa* de todas aquellas informaciones que conectan con situaciones de dolor y muerte, donde

⁸ Reuven Frank, veterano periodista de la News Broadcasting Communication NBC, lo expresaba así: "Cada noticia de televisión debe estar estructurada como un minidrama, con un problema y un desenlace, con un principio, un medio y un final".

también la música se usa a veces como recurso espectacular para potenciar la emotividad y aproximar la información al drama de ficción.

Finalmente, se puede mencionar la profusión cada vez mayor de efectos visuales y sonoros que confieren amenidad y fascinación a los informativos, pero que, a su vez, pueden ser un recurso de doble filo, puesto que por una parte, les otorga un plus de interés, aunque por otra, puede llevar a la trivialización y a la superficialidad.

4. EXPERIENCIAS EN FORMACION CRITICA DEL PERCEPTOR

Según Mario Kaplún (Metodología para la Lectura Crítica, pág. 161), la inquietud por la formación crítica del perceptor arranca a comienzos de la década de los años 70. Ya por entonces en América Latina se había alcanzado valiosos avances en el análisis e interpretación de los medios masivos; se menciona a los trabajos pioneros de Antonio Pasquali, Marta Colomina, Eduardo Santoro, Armand y Michele Mattelart con el grupo chileno del CEREN, Rafael Roncagliolo y el equipo del DESEO, Eliseo Varón, Gorki

Tapia, Gorrili y otros, habían logrado desde distintas disciplinas y con diversas metodologías, un "desmontaje" de los *mass media* latinoamericanos y sus mecanismos de manipulación. En ese marco, el trabajo de Mario Kaplun del Uruguay se plasmó en el Método de "Lectura Crítica".

También para que el sistema educativo público pueda tener cierto impacto en movimientos para una "*Pedagogía de los Medios*" se han dado muchos pasos previos. Se tiene información de que en Francia se unieron varias instituciones y grupos de educadores para promover que fuera incluido el estudio de los medios de comunicación como parte del curriculum obligatorio. Se ha visto también importante la necesidad de organizar videotecas y videoclubes escolares; la propuesta cobra más sentido si se pretende aproximarse sistemática y gradualmente a una *educación en los medios*, que incluya la práctica de experiencias comunicativas y fomenta, incluso, la *expresión creativa* de los estudiantes.

No obstante las enormes diferencias regionales con el lejano país de Australia, las experiencias sobre educación para los medios constituye una experiencias sólida, rica y sugerente, orientado por el enunciado de un fin último: *"hacer que los estudiantes sean más críticos e independientes en sus juicios acerca de los mensajes de los medios de comunicación"*. En Chile se ha recogido esas experiencias, enfatizando la atención en programas de capacitación para *facilitadores o monitores*, considerando cuatro categorías de destinatarios:

1. *grupos de base*;
2. *agentes educativos directos*, que practiquen la metodología con grupos escolares y extraescolares (profesores, animadores de grupos culturales, agentes pastorales, educadores populares y otros);
3. *formadores de agentes educativos*: docentes universitarios y de otras agencias educativas formales y no-formales;
4. *planificadores* de agencias públicas y privadas que pueden influir en la reproducción institucionalizada de la educación para la

recepción activa: programadores, ejecutivos, administrativos de agencias, etc.

Por su potencial efecto multiplicador, el programa se especializó en la capacitación de las tres últimas categorías de destinatarios.

La práctica frecuente de otros *métodos más libres* y participativos como, por ejemplo, video-foros (proyección de una película seguida de debate público), si bien superan el condicionamiento, tienen la debilidad en su carácter esporádico e informal, en la carencia de un método formativo preciso y estructurado, en la ausencia de instrumentos de análisis; de hecho, el desarrollo de la criticidad necesita un cierto rigor metodológico, una cierta graduación pedagógica de las prácticas, una mayor sistematización.

Otros métodos de "*educomunicación*" ponen énfasis en el

conocimiento técnico y formal de la producción de mensajes: analizan, por ejemplo, la técnica de diagramación y composición de anuncios publicitarios, el uso del color, el lenguaje gráfico de los dibujos animados, los planos, los encuadres, el montaje de una serie televisiva, etc. Tal concepción, muy europea, estuvo presente en los primeros intentos de trasladar la escuela francesa del llamado "*Lenguaje Total*" a América Latina, y durante los años 80 subsistió en el método de "Educomunicación" diseñado y experimentado por UNDA Internacional por convenio con UNESCO.

En Chile, Jorge Levy y Anamaría Ruz han postulado y desarrollado la metodología de "*Educación Grupal para la TV*" enmarcada en una *visión científico-humanista* y orientada por una *opción pedagógica liberadora*, planteándose dos objetivos fundamentales:

- El primero es facilitar *el desarrollo de una actitud de observación crítica* frente a los mensajes televisivos, "empezando a descubrir, a tomar conciencia desde los sentidos, desde la propia experiencia y los propios pensamientos acerca del problema, la amplia red de elementos y factores que caracterizan y condicionan a la TV como

medio de comunicación de masas”.

- El segundo, más difícil de lograr, es que a partir de esta actitud, los jóvenes de sectores populares – a quienes está dirigida esta acción educativa- comprendan que *ellos pueden participar activa y responsablemente en la emisión y programación de la TV*, entre otras acciones transformadoras enmarcadas dentro de un proyecto de cambio que surge y se desarrolla desde las propias necesidades, expectativas y reivindicaciones, en cuanto sujetos pertenecientes a un sector marginado social, cultural, económica y políticamente.

Marco Encalada, del Ecuador, sostiene que la “*Educación para la Comunicación*” es una necesidad impostergable, sustentada en la potencialidad de criticidad y creatividad del receptor; uno de sus enfoques más destacados es la “*Educación para la Participación*” asociado explícitamente a las teorías de la comunicación participativa. El énfasis central de la propuesta sostenía la conveniencia de que las audiencias debían capacitarse para la participación en los procesos de comunicación social.

Los débiles ensayos de la *"Educación del Receptor"*, que ya venían probándose desde finales de la década del sesenta, cobraron más fuerza y nueva orientación, contribuyendo en forma relevante a consolidar el concepto integral de "Educación para la Comunicación", que se ha movido en tres vertientes claramente definidas: *la primera*, que analiza la cuestión desde una perspectiva del influjo psicosocial de los medios y sus mensajes (p.e. influencia de los comportamientos agresivos de niños y adultos). *La segunda*, que analiza los problemas exclusivamente desde el punto de vista sociológico (p.e. la influencia ideológica de los medios para consolidar el poder de las transnacionales, de las ideas del capitalismo liberal, de las potencias dominantes). Y *la tercera*, que combina *ambos tipos de análisis con diferentes gradaciones*.

Según Valerio Fuenzalida de Chile, *"Educación para la Recepción Activa"* es otra alternativa en el marco de las experiencias por potenciar la capacidad del televidente, identificando tres ámbitos en que estos esfuerzos se han estado desarrollando: *la Familia, la Escuela/colegio y los Grupos* (juveniles principalmente, pero sin excluir grupos de adultos). Los tres

ámbitos presentan dificultades para transformarse en animadores de una Recepción Activa, además de que todas ellas actúan desde el *polo de la recepción* en la comunicación televisiva, muy diferente al postulado de la "Orientación o Control Social" que busca influir en el *polo de la emisión*, como estrategia complementaria y necesaria, una en la fase de recepción y nivel grupal, y otra en la fase de la emisión y en el nivel social más general.

En Bolivia, las experiencias han sido muy limitadas, y generalmente sólo se orientaron a estudios descriptivos, "La TV y los Niños-El Proceso de Socialización de los Niños" (UMSA, 1978), "Los Niveles de Recepción Educativa de Mensajes Publicitarios al UID" (Tesis UMSA), "Influencia de la TV en Educación y Formación de Niños y Jóvenes de 8 a 15 años en La Paz 1996-1997" (Tesis UMSA). Sin embargo, como rescatable de propuestas importantes se puede mencionar la producción y experiencias desarrolladas por Gregorio Iriarte y Marta Orsini: "Realidad y Medios de Comunicación-Técnicas e Instrumentos de Análisis", "Conciencia Crítica y Medios de Comunicación-Técnicas de Análisis-Guía Didáctica para alumnos de Nivel

Secundario", "Educación y M.C.S.-Guía Didáctica para Nivel Primario". Importante material bibliográfico para la "*finalidad de formar a alumnos en la criticidad frente al impacto arrollador de los medios de comunicación, sobre todo, la TV*"; contiene una serie de ejercicios prácticos que, de manera progresiva, ayudan a los alumnos durante los años del Ciclo Secundario a ir desarrollando su pensamiento crítico a través de talleres y de variadas técnicas didácticas.

5. FORMACION DE LA CONCIENCIA CRITICA

Considerando la real y masiva influencia de la T.V. en el condicionamiento de las conductas individuales y colectivas, se percibe la imperiosa necesidad de formar y desarrollar la *criticidad* frente a este medio de comunicación para saber leer adecuadamente los mensajes que trae este medio de comunicación. Se puede desarrollar la criticidad en la medida en que se pasa de ser RECEPTORES a PERCEPTORES. EI PERCEPTOR CRITICO puede actuar en forma individual, pero sus posibilidades de

discernimiento aumentan en la medida que actúa grupalmente, donde la capacidad se desarrolla tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

La capacidad de crítica va en incremento progresivamente aumentando la capacidad de *reflexión*, es un proceso educativo que se debe estimular desde el hogar y la escuela o el colegio. La formación de la capacidad crítica frente a la T.V. debe abarcar tres áreas:

EL AREA DE LA ETICA, que tiene relación con los fines y principios del comportamiento humano y responde a las preguntas si es *bueno o malo*, si es *conveniente o no lo es*, si es *positivo o negativo*.

EL AREA IDEOLOGICA-POLITICA que trata de percibir la *ideología que subyace en el mensaje que nos da*. Generalmente transmiten valores de una sociedad capitalista en la que el dinero está, muchas veces, por encima de las personas y que lleva al *individualismo*, *consumismo*, *pragmatismo*, *sexismo*, *violencia*, *competitividad*, *modelos de vida extranjerizantes*, *alienantes*.

EL AREA PSICOLOGICA trata de analizar los *efectos internos de los mensajes* sobre las personas concretas y cómo influyen en su

conducta y las consecuencias que producen en los niños y jóvenes, sobre todo⁹.

Entre las propuestas metodológicas más importantes, se puede mencionar el proceso de desarrollo individual conocido como "concientización" (método psicosocial) de Paulo Freire¹⁰, el cual contempla tres etapas distintas:

CONCIENCIA MAGICA O SEMI-INTRANSITIVA: en esta primera etapa de la conciencia el individuo se siente atrapado por el "mito de la inferioridad natural", él sabe que está haciendo algo; lo que no sabe

⁹ En "Conciencia Crítica y Medios de Comunicación" de G. Iriarte y M. Orsini, pág. 211.

¹⁰ Las referencias que se exponen corresponde a dos libros de Paulo Freire: "Pedagogía del Oprimido" y "Educación para la Libertad" y han sido empleados por P. Gregorio Iriarte y Marta Orsini en la Guía Didáctica para Alumnos del Nivel Secundario "Conciencia Crítica y Medios de Comunicación"

es que las acciones de los hombres son transformadoras. Es este sentimiento de impotencia el que los ata a explicaciones "mágicas" y limita su actividad a la aceptación pasiva. En lugar de oponer resistencia o cambiar la realidad en la que ellos mismos se encuentran, se conforman con ella. La conciencia mágica se caracteriza por el *fatalismo*, que lleva a los hombres a resignarse ante la imposibilidad de resistir el poder de los hechos.

CONCIENCIA INGENUA O INTRANSITIVA: el paso de la conciencia mágica a la conciencia ingenua conduce de la conformidad ante los hechos inevitables de la vida, a la corrección de aberraciones específicas dentro de un sistema básicamente sano; sin embargo, se asume una excesiva simplificación de los problemas, explicaciones fantásticas y fragilidad de argumentos.

CONCIENCIA CRITICA O TRANSITIVA: donde se procura la autoafirmación personal, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas; por la sustitución de explicaciones mágicas por causas principales; por la experimentación de los propios descubrimientos y por la disposición para la revisión; por el intento de evitar la distorsión al percibir un problema y de evitar las ideas preconcebidas al analizarlo; por rechazar las posiciones pasivas; por la rectitud de argumentación; por la práctica del diálogo en lugar de la polémica.

6. LA CONCIENCIA CRITICA COMO EXPRESION DEL DESARROLLO Y EDUCACION DE LA PERSONALIDAD

La consideración del carácter personológico de la conciencia crítica supone que los problemas de su desarrollo y educación no pueden ser analizados al margen de la educación y desarrollo de la personalidad. No se puede pretender realmente incrementar la capacidad de crítica de los jóvenes sin acciones educativas tendientes a desarrollar y movilizar los elementos que hacen a su personalidad y que le son esenciales, lo cual lleva a reflexionar sobre la complejidad de estos procesos y sus determinantes.

Sin demeritar la enorme importancia que los factores hereditario y biológico de los estudiantes tienen en la determinación de sus capacidades específicas para obtener logros específicos en la capacidad de discernimiento, es precisamente el elemento psicológico, conformado en el desarrollo del individuo en función de las influencias histórico-sociales y culturales con las que interactúa, que se constituye en determinante principal

de la capacidad de crítica, y más específicamente el *factor de su personalidad* como forma superior de organización de lo psíquico en su función reguladora del comportamiento del joven ante la programación televisiva, lo cual representa la acción activa del individuo en el proceso de configuración individualizada de ese contenido.

La complejidad del desarrollo y educación de la capacidad crítica, precisamente por su determinación personológica, implica acciones educativas de *carácter sistémico*; diseñar, estructurar e implementar los sistemas de actividad-comunicación que favorezcan aquellos recursos de su personalidad que se han constatado importantes en la regulación del comportamiento crítico, constituye la estrategia que se deriva de las concepciones teóricas y de las experiencias realizadas. Se trata, fundamentalmente, de desarrollar, a partir de un conjunto de influencias educativas, dirigidas y estructuradas, los siguientes principales elementos psicológicos que se han evidenciado como esenciales en la regulación de la capacidad crítica:

- a) Motivación,
- b) Capacidades cognitivas diversas, especialmente, las de tipo creador,
- c) Autodeterminación,
- d) Autovaloración adecuada, seguridad,
- e) Cuestionamiento, reflexión y elaboración personalizada,
- f) Capacidad para estructurar el campo de acción y tomar decisiones,
- g) Capacidad para plantearse metas y proyectos,
- h) Capacidad volitiva para la orientación intencional de el comportamiento,
- i) Flexibilidad.

Las estrategias más utilizadas para el desarrollo y educación de la criticidad y pueden agruparse en seis grupos básicos, que reflejan tendencias esenciales:

A. UTILIZACION DE TECNICAS ESPECIFICAS PARA LA SOLUCION CRITICA Y CREATIVA DE PROBLEMAS.

Las más conocidas son las técnicas de "Asociación Libre" (Juicio

Diferido, la "Sinéctica"), así como las de "Asociaciones Forzadas" (Listado de Atributos, Análisis Morfológico); sin ser perfectas, estas técnicas han demostrado su utilidad para el objetivo con que fueran creadas.

B. CURSOS Y ENTRENAMIENTOS DE SOLUCION CRITICA Y CREATIVA DE PROBLEMAS

Indiscutiblemente, estos cursos específicos, por los elementos que movilizan: imaginación, pensamiento divergente, concientización de la propia situación del sujeto en cuanto a lo que puedan ser sus limitaciones (bloqueos, etc.), pueden tener un efecto en el desempeño crítico de los sujetos desarrollando el conjunto de elementos psicológicos inherentes a la capacidad de crítica.

C. CURSOS PARA ENSEÑAR A PENSAR.

Se destacan tres tipos básicos: en primer lugar, los que hacen énfasis

en el desarrollo de "Operaciones Cognitivas Básicas" (comparar, clasificar, inferir). Un segundo tipo de orientación "heurística" estrategias o técnicas de solución de problemas. Por último, están los que enfatizan el "pensamiento formal" para desarrollar el "pensamiento abstracto".

D. SEMINARIOS VIVENCIALES Y JUEGOS CREATIVOS

Se incluyen seminarios, talleres o programas cuyo objetivo esencial es movilizar los elementos afectivos y motivacionales vinculados a la criticidad a partir de las acciones creativas, dirigidos a liberar al sujeto de lo que pueden ser sus bloqueos para la actitud crítica. Se trabaja lo interactivo, lo emocional y la capacidad de comunicación.

E. MODIFICACIONES AL CURRÍCULO ESCOLAR

Existe un conjunto de intentos de modificar la forma de facilitación de

las asignaturas del currículo, incorporando algunas de las técnicas y principios que caracterizan las estrategias anteriores.

Las ideas globales que se pueden extraer de las estrategias más utilizadas son:

1. Todas las técnicas tienen, en algún sentido, un indiscutible valor, ya que movilizan *recursos personológicos* asociados estrechamente al comportamiento crítico.

2. La mayoría aborda aspectos parciales de lo que constituye la compleja determinación psicológica de la capacidad crítica.

3. Gran parte de ellas han sido utilizadas, fundamentalmente, con jóvenes y adultos, cuando la personalidad en su forma reguladora, esencial para el comportamiento crítico, comienza a desarrollarse.

4. Muchos de estos cursos, seminarios y programas tienen una duración limitada a semanas, un semestre o un curso, lo que para el desarrollo de los procesos implicados en la criticidad real pudiera ser poco tiempo, dada la complejidad de su determinación psicológica.

Según sostiene Albertina Miljáns, del carácter personológico de la criticidad y la necesidad de desarrollar en el individuo los recursos

personológicos que la posibiliten, se deriva la necesidad de asumir un *Enfoque de Sistemas*; por cuanto se debe utilizar todos los medios que han resultado efectivos (o que presumiblemente lo son) en todos los sistemas actividad-comunicación donde el individuo está inmerso, en especial, en el *proceso docente-educativo*, por ser no sólo uno de los sistemas actividad-comunicación más importantes en la vida del estudiante, sino porque de todos, por sus propias características, es donde, quizás, con menos dificultad sea posible un diseño de las estrategias adecuadas por parte de los investigadores y maestros. Esta concepción es sostenida por la Dra. Albertina Mitjans, de origen cubano, quien plantea en sus diferentes obras –“Creatividad, Personalidad y Educación”, por ejemplo- un paradigma de naturaleza “holística”, sistémica, configuracional, gestáltica y eminentemente dinámica para tratar realidades complejas en íntima interacción, como es el de la influencia de la televisión.

7. ROL DE INSTITUCIONES SOCIALES EN EL DESARROLLO Y EDUCACION DE LA CAPACIDAD DE CRITICA

Los sistemas de *actividad-comunicación* en los que el joven

estudiante está inmerso son múltiples y en ocasiones incluso, contradictorios entre sí. Sin embargo, en el desarrollo de la capacidad de crítica, al igual que en el desarrollo de la personalidad, se encuentran dos sistemas claves: **la familia y la institución educativa**; el hecho de que se los señale como elementos altamente significativos en el desarrollo de la criticidad, no quiere decir que se subvalore la influencia de otros, como ser: asociaciones o agrupaciones de distinta índole, grupos informales, o la institución laboral, que están inmersas en la propia **sociedad**; pero, al concebir la conciencia crítica como un proceso personalógico que se va conformando y desarrollando desde las edades más tempranas, es evidente que las interacciones en la familia y la escuela/colegio constituyen elementos esenciales.

7.1 ROL DE LA SOCIEDAD

El sistema **actividad-comunicación** en la sociedad constituye un primer elemento presente, aunque no se hace tangible con facilidad, y por ello resulta difícil analizar en la investigación científica; de hecho, por una

parte, las necesidades de desarrollo socio-económico y las posibilidades que brinda la sociedad (de instrucción, de cultura, de empleo, de realizaciones en su sentido más amplio, etc.) y, por otra, los valores, metas e ideales que la sociedad promueve son elementos que actúan en el proceso de desarrollo del estudiante, sobre todo en las esferas moral e intelectual.

7.2. ROL DE LA FAMILIA

La dificultad en la realización de estudios longitudinales prolongados, o la poca referencia de trabajos que existen en ese sentido, no permite plantear conclusiones definitivas acerca de la evolución de la criticidad infantil a la adulta; sin embargo, los trabajos sobre las características de los padres de hijos con capacidad de crítica y de niños no críticos, y sobre patrones de crianza de ambos tipos de hijos, muestran elementos interesantes de cómo puede el *sistema actividad-comunicación en el marco de la familia* favorecer el desarrollo de la capacidad de crítica.

7.3. ROL DE LA INSTITUCION EDUCATIVA

Definitivamente, existe consenso de que la institución educativa escuela, colegio, universidad- debe estimular y desarrollar la capacidad de crítica en el proceso enseñanza-aprendizaje; no obstante, en la mayoría de los casos, los objetivos principales de la educación sobre los cuales se "construye" el sistema de enseñanza no incluyen elementos relacionados con la formación de personas críticas. Casi todos los diferentes sistemas educativos están diseñados para lograr la adquisición por el alumno de conocimientos, hábitos y habilidades; no para desarrollar integralmente la personalidad, ni para formar individuos con conciencia crítica.

Esta situación, nada estimulante, no ha limitado, sin embargo, el desarrollo de investigaciones enfrascadas en el empeño de caracterizar cuáles son los elementos que en la escuela favorecen o pudieran favorecer el desarrollo de la capacidad de crítica de los educandos; muchos de los resultados obtenidos en esos trabajos complementan y confirman, a pesar de la diversidad de enfoques y la fragmentación que ello supone, la

consideración del carácter personal de la conciencia crítica, determinando que los elementos esenciales del sistema actividad-comunicación, favorecedor de la criticidad en la institución educativa, son los siguientes:

a) **Sistema de actividades:**

- * Diseño de un sistema de actividades dirigido no sólo a la apropiación de conocimientos y estrategias de acción cognitiva, sino también al desarrollo de recursos psicológicos esenciales.
- * Carácter *productivo* (y no reproductivo) de las actividades que se le pide realizar al alumno. Estructuración de la enseñanza en forma de "problemas de descubrimiento" y "solución creativa de problemas"
- * Carácter múltiple y heterogéneo del conjunto de actividades que la institución educativa le ofrece, unido a la posibilidad de que el alumno tenga opción de selección individualizada.
- * Complejidad creciente, de acuerdo al grado educativo, de las actividades que se conciben, eliminando los elementos rutinarios y estereotipados

* Dosificación coherente de las actividades curriculares, co y extra-curriculares, de forma que el alumno disponga de tiempo real para adentrarse con profundidad en las esferas relativas al análisis, la reflexión, creatividad, síntesis, conclusiones.

b) Sistema de comunicación:

* Lograr, mediante las acciones y reflexiones del maestro, la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. El alumno y no el maestro es el sujeto del proceso, en tanto que el maestro se constituye en importante facilitador del aprendizaje.

* Valorar y estimular adecuadamente los logros que los alumnos van alcanzando en el desarrollo de intereses y motivaciones, así como en los elementos personológicos vinculados a la capacidad de crítica.

* Desplazar la atención de la evaluación al proceso mismo del aprendizaje y criticidad, estimulando la autoevaluación.

7.4. PENSAMIENTO DIVERGENTE Y ESTILO COGNITIVO

En el marco de considerar concepciones y metodologías que favorezcan un proceso de aprendizaje integral, es necesario recurrir al

pensamiento no lineal o divergente que tiene que ver con la habilidad de pensar diversos resultados y soluciones posibles para un mismo problema.

Los aspectos básicos que se deben tomar en cuenta para desarrollar el pensamiento divergente son:

- a. Valorizar el **pensamiento creador**.
- b. Incitar a la manipulación de objetos e ideas.
- c. Alentar y aprobar el abandono de líneas convergentes. Desarrollar el "**pensamiento crítico**".
- d. Incitar a la adquisición de conocimientos en varios campos diferentes.
- e. Ser receptivo a la **creación** de los alumnos y participar en ella.

Por otro lado, el estudio de los **Estilos Cognitivos** ha adquirido un renovado interés debido a la demanda de un aprendizaje diferenciado y adaptativo. Un aprendizaje que parta de las características del alumno debe tomar en cuenta el **Estilo Cognitivo**, éste es el modo prevalente que tienen los sujetos para *percibir, procesar información, pensar, aprender a actuar en base a determinadas estrategias de funcionamiento mental*, por lo que las diferencias entre personas de estilo **reflexivo, analítico o independientes**

de campo, y las de estilo impulsivo, globalizador, dependiente de campo, determinan la mayor o menor presencia de actitud crítica frente a la programación televisiva.

TIPO DE ESTILO COGNITIVO SEGUN AUTOR/CRITERIO¹¹

CUADRO No. 1

AUTOR/CRITERIO	ESTILO I	ESTILO II
Vernon (func.cerebrales)	Hemisferio izquierdo	Hemisferio Derecho
Witkin:	Independiente	Dependiente
Kagan:	Reflexivo	Impulsivo
Guilford (pensamiento):	Convergente	Divergente
Guilford (contenido):	Semántico	Figurativo
Del Bouno:	Pen.Vertical	Pens. lateral
Ornstein:	Racional Lógico	Creativo Intuitivo
Entwistle (aprendizaje):	Intensivo	Extensivo
Sensorial:	Auditivo	Visual(tactil)
Control:	Control rígido	Control flexible
Procesamiento de informcn:	Analítico	Sintético
Kirton:	Adaptador	Innovador
S. Torre (estilo docente):	Reproductor	Transformador

De la Torre, Santiago: "Aprender de los Errores", pág. 174

Ultimamente se ha profundizado mucho en la investigación neurofisiológica del cerebro, particularmente en cuanto a las funciones que tienen los dos hemisferios cerebrales en el proceso de la información que son diferentes y a su vez complementarias:

**CUADRO COMPARATIVO DE DESEMPEÑO DE CADA UNO
DE LOS HEMISFERIOS DEL CEREBRO HUMANO¹²**

CUADRO No. 2

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
<p>CONCRETO. Enfoca las situaciones de la vida de modo preciso, determinado y sin vaguedad.</p> <p>LOGICO. Estructura de forma ordenada, los sucesos que tienen antecedentes científicos que los justifican.</p> <p>ANALITICO. Indaga los pequeños detalles, busca la causas y estudia el efecto. Divide el todo en partes para su estudio.</p> <p>DIGITAL. Emite resultados sobre la base de información coherente que procesa previamente.</p> <p>VERBAL. Domina la sintaxis y la gramática. Su funcionamiento es veloz.</p>	<p>ESPACIAL. Procesa de manera simultánea la información, estructura la realidad de manera global.</p> <p>ATEMPORAL. Su actividad secuencial no está en función de los tiempos establecidos.</p> <p>NO VERBAL. La sintaxis está limitada a frases que forman un todo (poemas, canciones) se comunica a través de sentimientos e imágenes.</p> <p>PERCEPTIVO, Recibe a través de los sentidos imágenes, impresiones y sensaciones, las cuales comprende.</p> <p>INTUITIVO. Percibe de manera instantánea e íntima una idea o verdad. Comprende las cosas sin razonamiento Tiene funcionamiento más lento.</p>

¹² Flores Velasco, Hernán: "Creatividad y Educación", pág.23

El hemisferio izquierdo (H.I.) funciona como una computadora digital y el hemisferio derecho (H.D.) como un caleidoscopio. Se puede afirmar que actualmente la enseñanza estimula más el modo de operar el HEMISFERIO IZQUIERDO, lo cual no quiere decir que espontáneamente no haya estudiantes que utilicen el HEMISFERIO DERECHO; pero lo importante es destacar que el funcionamiento **integrado** de ambos hemisferios le confiere poder y flexibilidad al proceso cognitivo, siendo necesario recurrir a técnicas que estimulen el trabajo del hemisferio derecho.

8. CARACTERIZACION DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

8.1. LOS ADOLESCENTES

La adolescencia es la etapa comprendida aproximadamente entre los 12 a 14 años y los 18 ó 20 años; si bien en esta etapa el estudiante no alcanza la madurez y el equilibrio propios del adulto, en cambio experimenta importantes modificaciones físicas y psíquicas. Las primeras determinan

una pronunciada diferenciación en las formas corporales del hombre y de la mujer, y a su vez éstos determinan profundas modificaciones psicológicas, entre las principales se pueden considerar:

- **Descubrimiento del mundo del YO.**- El adolescente dirige su "mirada" hacia su propio mundo interior, que descubre como una realidad aparte, distinta y aislada de todo lo demás, sean personas o cosas.

Aunque esto no signifique que recién aparezca la vivencia del YO, empieza a ser vivida por el adolescente. Como es natural, el propio YO no se le presenta como algo firme, seguro y definitivo, de ahí su anhelo de conocerse y comprenderse.

- **La vida sentimental se hace muy intensa y oscilante.**- El adolescente experimenta sentimientos que le conmueven profundamente y los vive en polos opuestos, pasando fácilmente de un extremo a otro: de la jubilosa alegría a la más deprimente tristeza; de la arrogancia a la timidez; del egoísmo a la abnegación; de la rebeldía a la sumisión, etc.

- **Comienza a preocuparse progresivamente por el futuro**, sintiendo creciente inquietud por la posición que ocupará en los diversos campos de la vida: la familia, la profesión, el trabajo, etc.

d) Comienza a sentir la fuerza de los valores o ideales (la verdad, justicia, belleza, etc.) y experimenta la necesidad de actuar conforme a ellos. Esta vivencia es motivo de superación personal y también de conflictos. Todo se encuentra en directa relación con el medio social y cultural en que vive el adolescente y haya vivido su infancia

- **Impulso a la realización.**- El adolescente siente impulso a realizar muchas cosas y, de hecho, ambiciona hacerlas, pero se siente inseguro, lo cual le provoca angustia.

- **Anhelo de independencia.**- Las vivencias enunciadas generan en la inquieta alma del adolescente un anhelo de emancipación de la autoridad, ideas y puntos de vista de los padres, maestros y adultos en general. Un anhelo de ensayar sus propias fuerzas, de tener sus propias ideas y soluciones.

- **La fantasía se desarrolla mucho**, volcándose hacia el propio mundo anterior, creando en su mundo interior un reino de ficción en

el que se realizan sus sueños y anhelos. Pero ya no confunde el mundo de la ficción con la realidad, sino que los distingue con precisión, conservando aquél como una íntima posesión, como un refugio de su YO.

- **Desadaptación, problemas y conflictos con el medio social y cultural.**- Los profundos y bruscos cambios experimentados en su organismo y su psicología producen en el adolescente un desajuste, una desadaptación con respecto a sí mismo, a sus padres y al medio social y cultural en que vive

- **La adolescencia tiene una decisiva importancia en el desarrollo de la personalidad**, pues en ella el individuo es muy plástico y vive las más diversas posibilidades. Si se desarrolla en un medio social y cultural favorable, en el que sea adecuadamente comprendido y orientado, el adolescente podrá llegar a muy elevadas metas y forjarse una personalidad sólida y armoniosa, de alta calidad humana.

8.2. SUS VALORES Y ACTITUDES

De hecho, la conducta de los jóvenes está motivada por varias causas

o motivos; lo común es que esa motivación sea múltiple, incluso combinando motivos fisiológicos y psicosociales, entre estos últimos se encuentra la necesidad de distracción e información que buscan en los programas televisivos. Por lo tanto, en el fondo *toda conducta es valiosa*, porque está encaminada al *logro de objetivos valiosos*. A través de esos objetivos se realizan los valores que, precisamente, los hace **valiosos**, como ser: la verdad, justicia, amor, utilidad, belleza, servicio social, etc. Lamentablemente, también hay motivaciones *no-valiosas* que desarrollan conductas dirigidas a objetivos equívocos basados en "desvalores" (falsedad, injusticia, odio, utilidad, fealdad, servilismo, daño social, etc.). El realizarse como ser humano significa para el/la joven estudiante *eleva el nivel de sus motivaciones, y realizar los valores que enriquezcan y enaltezcan su espíritu*.

Desde el punto de vista de la sociología, los *valores sociales* son criterios conforme a los cuales se juzga a las personas, instituciones, objetos físicos y fines sociales; estos criterios son compartidos y reconocidos por

una pluralidad de personas, por cuanto están asociados al bienestar común y a la satisfacción de necesidades. Los juicios de valoración social implican comparaciones de **bueno y malo, de mayor o menor estima, de aprobación y reprobación, de mayor o menor utilidad.**

Los valores sociales que asumen los estudiantes se originan en el marco de la cultura social, por ejemplo, las valoraciones religiosas, económicas, políticas, industriales, etc., se dan como fenómenos propios del contexto social; sin embargo, se debe admitir la existencia de una fuente interna propia a la *interioridad individual*, pues por el solo hecho de estar el estudiante en capacidad de tener comportamientos dignos, obras buenas, capacidades intelectuales, artísticas o humanas, su actividad está sujeta a valoraciones. Esos **valores** tienen para el estudiante las siguientes funciones principales:

- Proporcionan elementos de juicio para juzgar del valor de las personas; ayudan a comprender el rol o status y ubicarlo dentro del

orden social existente.

- Centran la preferencia de los individuos en la elección de los objetos culturales, sean estos deseables como meta o como ideal.
- Los valores forman una constelación de modos de comportarse y pensar en sociedad, de manera que los individuos puedan elegir lo que consideren lo mejor.
- Los valores sociales actúan como guías para la elección de los roles sociales, por cuanto crean interés, estimulan y facilitan el cumplimiento de los fines que persiguen las personas.
- Actúan como medios de control por una parte y de factores de presión por otra. Aprueban lo que es deseable para el grupo y desestiman lo que no está permitido o causa desagrado¹³

Las respuestas sociales de un joven estudiante ante el estímulo de un programa televisivo reflejan sus **actitudes**, entendidas estas como sistemas

¹³ Albarracín, Betty J. de: "Introducción a la Sociología", págs. 126-130.

duraderos de valoraciones positivas o negativas, estados emotivos y tendencias a actuar en pro o en contra con respecto a determinados objetivos sociales. Pero esas actitudes no solamente se subordinan a los impulsos, sino que sufren el impacto modelador de la información a la que se halla expuesto el estudiante; a su vez, su pertenencia a un grupo ayuda a determinar, uniformemente, la formación de sus actitudes. Pero en medio de la uniformidad existe una cierta divergencia como consecuencia de diferencias de **personalidad**, o sea, las actitudes de un individuo reflejan su personalidad.

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES RESPECTO AL MARCO TEORICO

Es necesario empezar reiterando el gran impacto que la TV y demás medios de comunicación social tienen sobre las personas, debido fundamentalmente a su capacidad de moldear opiniones y estructurar visiones acerca de la sociedad en que se vive y, por consiguiente, constituirse en medios portadores de ideología.

Sin embargo, la descripción de los análisis que se interesan por el receptor y el contexto de la comunicación televisiva claramente manifiestan algunas deficiencias en las concepciones acerca de la influencia cultural de la TV poniendo en duda los modelos lineales-monocausales y omnipotentes que el positivismo del siglo pasado aplicó a los fenómenos naturales y que no se verifica porque es posible lograr un sujeto crítico-activo de TV en un proceso de recepción constructivista, social, humana, con igualdad de oportunidades, a partir de también considerar los grandes beneficios que la TV proporciona, como un extraordinario invento científico, ya que con gran eficiencia logra:

- actualizar la información de toda naturaleza proveniente de todos los rincones del mundo,
- hacer al adolescente más imaginativo,
- crear nuevas formas de investigación,
- socializar, integrar a todos los grupos humanos,
- dinamizar las capacidades creadoras del hombre en todas las ciencias, artes, letras, deportes y otras manifestaciones,
- ayudar al empleo de un lenguaje más apropiado,
- impulsar hacia el compromiso social,

- desarrollar el gusto estético y la afectividad,
- ensanchar horizontes de interés.

Las concepciones y métodos también guardan diferencias, así, en la década de los años 80 estaba bastante ponderado el método de la "Educomunicación" diseñado y experimentado por la UNESCO. También es importante en América Latina particularmente los trabajos de Mario Kaplún quien postuló la propuesta denominada "Método de Lectura Crítica", término que fue cuestionado y se propuso la adopción de la terminología de "Recepción Activa de la TV" en procura de destacar la actividad semantizadora y la expresividad cultural de los grupos sociales; iguales propósitos tienen las concepciones orientadas hacia la "Educación para la Comunicación" y "Educación para la Televisión".

Por otro lado, la consideración de la enseñanza sistemática escolar proporciona algunas conclusiones que permiten comparar la efectividad, las ventajas o dificultades de estos esfuerzos en relación al grupo familiar. De

hecho, el sistema educativo permite mayor sistematicidad y regularidad, pero también presenta desventajas, puesto que la elaboración de un currículum organizado podría introducir *rigideces* en una actividad que debe caracterizarse por lo *espontáneo*; su valía está en la efectividad en cuanto al *conocimiento más nocional-informacional acerca de la TV*; en cambio, la recepción activa familiar es más efectiva en relación a la *actitud* ante la TV y la *valoración o desvalorización* de los modelos exhibidos, la aceptación o rechazo de las opiniones transmitidas. Pero cuando se considera a la institución educativa como primera instancia para desarrollar la capacidad de crítica, se debe tener presente que la criticidad es algo que no se puede "enseñar" ni "aprender", que no se puede transferir como se transfiere un teorema de matemáticas o una fórmula química. La capacidad crítica no se recibe de otro, *se ejercita, sólo se adquiere y desarrolla por el ejercicio personal, debe ser un proceso de autodescubrimiento*. El docente-facilitador puede y debe orientar, guiar, aportar conocimientos e información, pero nunca adelantarse ni sustituir al trabajo personal de los participantes de buscar, analizar y pensar por ellos mismos, para la *decodificación ideológica de los mensajes y sus significados culturales*.

Considerando la pertinencia del referente teórico tratado, se ha tomado como alternativa y posibilidad metodológica para promover una situación desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes de tercer curso de nivel secundario frente a programas de televisión, la promoción del pensamiento reflexivo que implica una enfoque integral de su personalidad.

CAPITULO IV

HIPOTESIS Y VARIABLES

1. PLANTEAMIENTO Y FUNDAMENTACION DE HIPOTESIS

Con el sustento del Marco Teórico descrito en el Capítulo anterior, se ha formulado un cuerpo de proposiciones como respuestas teóricas tentativas a la problemática en cuestión, y que, posteriormente, han orientado el trabajo investigativo.

HIPOTESIS DE TRABAJO:

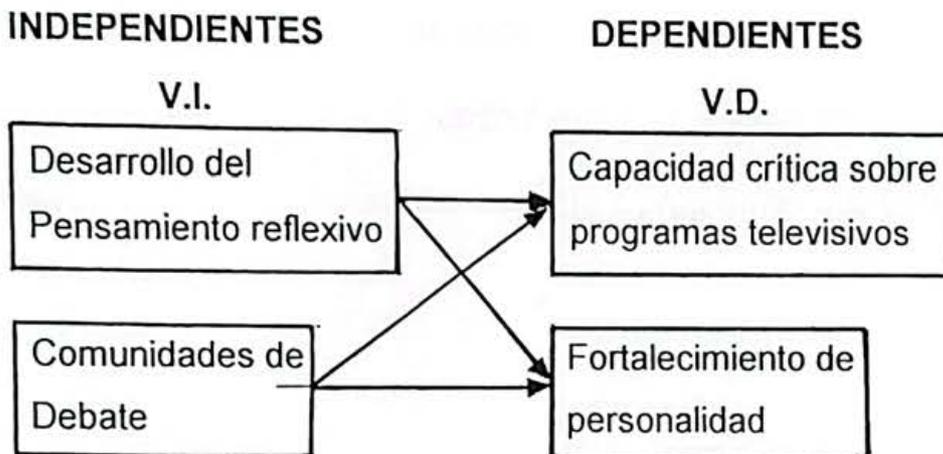
"EL DESARROLLO DEL *PENSAMIENTO REFLEXIVO* EN ESTUDIANTES DE TERCER CURSO DE NIVEL SECUNDARIO Y LA CREACION DE *COMUNIDADES DE DEBATE*, AMPLIAN SUS

CAPACIDADES DE CRITICA SOBRE PROGRAMAS TELEVISIVOS Y FORTALECEN SU PERSONALIDAD"

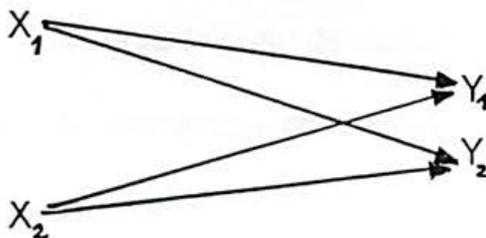
En esta hipótesis se establece una correlación entre variables: "X – Y", además, por esta conformación, es una hipótesis de "relación causal multivariada", según la clasificación expuesta por Roberto Hernández Sampieri en "Técnicas de Investigación", págs. 87 – 88.-

ESQUEMA DE RELACION CAUSAL MULTIVARIADA

GRAFICO No. 4



simbolizando:



2. FUNDAMENTACION DE LA HIPOTESIS

Esta hipótesis se deriva de las siguientes consideraciones:

- * La primera es de *carácter teórico*, y se refiere a la amplitud y profundidad de tratamiento de los procesos de *pensamiento reflexivo y capacidad de crítica*. Se asume que se trata de dos *procesos complementarios* que presentan importantes aspectos de interacción; por ello, en el presente trabajo se fundamentó esa articulación como un campo de mayor amplitud de desarrollo respecto a programas que trabajarían sólo con "*criticidad*".

- * La segunda consideración es de *tipo práctico*. La metodología empleada trabaja sobre la base de episodios de programas televisivos que, en el proceso de formación crítica del receptor de TV, ha facilitado el desarrollo de áreas como: *interpretación de mensajes, nivel de abstracción, análisis, creatividad y criticidad*.

Finalmente, la propuesta de "Comunidades de Debate" estuvo orientada a la promoción de su personalidad, promoviendo que los participantes *aprendan a respetar, escuchar y atender activamente* cada intervención; a su vez estimularon y molivaron la participación efectiva centrado en la concreción del tema de consulta y análisis, sin descuidar la actitud empática que deben dispensarse. Algunas herramientas técnicas para ello son *la reiteración, el reflejo y la interpretación* para traducir el mensaje, dejando de lado *prejuicios, mitos, estereotipos, ideologizaciones y dogmas*.

3. DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES

3.1. RESPECTO A LA CONCEPTUALIZACION DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO-DIVERGENTE

El hecho de que para este trabajo se hayan planteado objetivos que *procuran desarrollar o activar el pensamiento* se sustenta en la posibilidad

de que *la capacidad de pensar es un proceso factible de ser perfeccionado*; la consolidación y elevación del potencial cognitivo de los estudiantes está encaminado entonces a prepararlos para *"un pensar más efectivo"*. En otras palabras, no sólo "buenos tomadores de decisiones", o "solucionadores de problemas" en términos pragmáticos, sino individuos más reflexivos, que sepan considerar mejor la realidad y sean más críticos frente a ella. El tipo de pensamiento divergente que se aspira a desarrollar en este proceso es el denominado "Pensamiento Reflexivo de Más Alto Orden", basado en la concepción desarrollada por L. Resnick¹⁴:

"El Pensamiento Reflexivo (de Más Alto Orden) implica un conjunto de actividades mentales **elaborativas**, con requerimientos de **juicios matizados** y análisis de **situaciones complejas** de acuerdo con **criterios múltiples**. El Pensamiento Reflexivo requiere esfuerzos y depende de la **autorregulación** por cuanto la vía de acción o respuesta correcta no está totalmente especificada de antemano. La tarea del que piensa es **imponer significado y estructura** en las situaciones, en

¹⁴ Resnick, Louise: "Educación y Aprendizaje para Pensar", págs. 78-89.

vez de encontrarlos ya manifiestos"

(las palabras en "negrita" nos corresponden y sirven para identificar los CONCEPTOS CLAVES en la anterior definición)

Pasando a la operacionalización de la definición que la misma autora ofrece, se añade un comentario:

1) "EI PENSAMIENTO REFLEXIVO es **NO-ALGORITMICO**, quiere decir esto que las vías de acción no están especificadas de antemano"

Se alude aquí al carácter creativo del Pensamiento Divergente de más Alto Orden, considerado como descubrimiento o invención de vías de acción, importante para desarrollar la capacidad de crítica.

2) "EI PENSAMIENTO REFLEXIVO tiende a ser complejo. La vía o trayectoria total no es visible (mentalmente hablando), desde un solo punto o posición"

En esta concepción, lo "complejo" implica variedad de perspectivas, se acerca a lo que se entiende como **Pensamiento Divergente**, pero no sólo reside en su naturaleza de "múltiple", sino que las variadas

facetas son también de carácter "cualitativo" como buenas opciones de enfoque. Se está ante lo reflexivo, creativo y crítico.

3) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO produce a menudo soluciones múltiples, cada una con costos y beneficios, en lugar de soluciones únicas"

Este tipo de pensamiento divergente implica la búsqueda de alternativas que pueden ser contrastadas entre sí, por cuanto existe más de una solución a un problema, el **enjuiciamiento significativo** tiene que ver con la "elección" entre estas "alternativas".

4) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO implica el juicio matizado y la interpretación"

Esto supone la captación de diferencias y similitudes, de diferencias sutiles para superar las clasificaciones simplistas. Por otro lado, el juicio ayuda al estudiante a determinar reflexivamente cuándo actuar y cuando no actuar.

5) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO implica la aplicación de criterios múltiples, que a veces entran en conflicto uno con otro"

En primer lugar se debe considerar que un criterio es tal, sólo cuando funciona como modelo para guiar la realización de juicios. La multiplicidad de criterios (llamados también Metacriterios o criterios para evaluar criterios) está relacionada con los costos y beneficios para valorar diferentes aspectos, moviéndose en el campo de la reflexión, en tanto que es necesaria la flexibilidad en el empleo de multiplicidad de criterios.

6) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO a menudo implica incertidumbre. No todo lo que atañe a la tarea entre manos nos es conocido"

Se refiere al pensamiento que es tentativo, probatorio, provisional, exploratorio e interrogador; y todo esto porque se tiene que tratar con un mundo que es en sí mismo cuestionable, un mundo que fuerza a enfrentar su carácter problemático.

7) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO implica autorregulación del

proceso de pensar. No se reconoce pensamiento de más alto orden en un estudiante cuando algún otro le dice qué hacer a cada paso"

Hay aquí un componente muy importante de autonomía o autodirección: *el pensamiento reflexivo-divergente y crítico es autocorrectivo*. No se trata solamente de automonitoreo del pensamiento, sino, además, de autogobierno metacognitivo.

8) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO implica imponer significado, encontrar estructura en el desorden aparente"

El pensamiento divergente de más alto orden implica la proliferación de juicios, cada uno de los cuales representa una conexión, una comparación, una clasificación efectuadas; cuanto más numerosas son las conexiones que se hacen en el pensamiento, más enriquecido estará el pensamiento en la posesión de significado.

9) "EL PENSAMIENTO REFLEXIVO requiere esfuerzo. Hay una cantidad considerable de trabajo mental implicado en la clase de elaboraciones y juicios requeridos"

Aquí se refiere a un atributo -el del "esfuerzo"-, que es esencial. Este depende de las circunstancias, de la dificultad de la actividad y de los recursos que el pensador posee en un dominio dado.

3.2. RESPECTO A LA CONCEPTUALIZACION DE LA CRITICIDAD

Teniendo en cuenta las premisas tratadas, se parte de la definición sobre CRITICIDAD asumido para este trabajo:

"La CRITICIDAD es la potencialidad interpretativa y transformativa de la persona, basada en el modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos, caracterizado por el discernimiento, la selección, la comprensión, la reflexión y la autonomía"

Se presenta la definición conceptualizada:

1) "La CRITICIDAD es potencialidad interpretativa y transformativa de la persona"

La CRITICIDAD siempre implica interpretación y transformación que puede tomar diversas formas. La potencialidad crítica conduce a la transformación, pero no toda transformación es crítica; para serlo debe cumplir criterios tales como: discernimiento, selección, comprensión y autonomía.

2) "La base de la potencialidad crítica es un modo de funcionamiento integrado de recursos cognitivos y afectivos"

Se debe entender que la integración de recursos es dinámica y contextual. Podría suceder que los alumnos estén intrínsecamente y procesualmente motivados y, sin embargo, no alcanzarían a determinar criterios por carecer de recursos cognitivos para ello, particularmente porque estas últimas resultan indispensables y precedentes.

3) "Este funcionamiento integrado se caracteriza por el discernimiento, selección, comprensión y autonomía"

Estos cuatro criterios son fundamentales: el **discernimiento** implica habilidades y disposiciones para toda forma de **selección**, la cual requiere de las habilidades de indagación y problematización, así como de conocimientos y experiencia. La **comprensión** implica la habilidad de interpretación del mensaje. La **autonomía** implica la autorregulación y ante todo la autocorrección que supone que el estudiante piense por sí mismo, despliegue intencionalmente su potencial, dándose cuenta de lo que hace.

3.3. RESPECTO A LA CRITICIDAD Y DIALOGO COMO EXRESION DE LA PERSONALIDAD EN "COMUNIDAD DE DEBATE"

En este trabajo se ha implementado la "Comunidad de Debate" entendida como la asociación de docentes y alumnos para deliberar mediante el "Pensamiento Reflexivo de más Alto Orden"; quiere decir que no se trata de simple conversación, sino de un diálogo sistematizado de acuerdo con procedimientos de indagación de los contenidos connotados en el mensaje. En esta comunidad no se le ha dicho al estudiante qué es lo que debe decir, sino que se creó el ambiente donde el/la joven, muy personalmente, encontró qué es importante decir y lo que debe decir con

apoyo de instrumentos de análisis específicamente elaborados; estableciendo, por lo tanto, condiciones provocadoras de la *crítica como expresión de su personalidad*. Esta es una situación muy diferente de la "clase expositiva" o de la "exposición magistral" que, a menudo, inhibe en lugar de estimular la reflexión, interpretación y crítica; gracias a esta activa participación, cada nueva sesión de Lectura Crítica ha significado un avance en el proceso, un crecimiento personal de la visión y de la capacidad de penetrar en los metamensajes.

No se trató, sin embargo, de que el docente haya sido eliminado, no se partió de la falsa absolutización de que el grupo puede y debe descubrirlo todo por sí mismo; el propio Paulo Freire ha tenido que precisar que "*conocer no es adivinar*" y que "*la información es una instancia necesaria del proceso de conocimiento*". La contribución del docente se produjo al final de cada sesión, después de que cada grupo hizo su propia elaboración y se planteó sus propios cuestionamientos.

El proceso descrito ha exigido el empleo de técnicas y procedimientos

especiales, ante todo, el dominio para el diálogo y el cultivo del razonamiento y crítica. Ha requerido una preparación específica de docentes y alumnos de Tercer Curso de Nivel Secundario para experimentar las evidencias propias del diálogo permanente, la contrastación de ideas en la búsqueda de consenso y la capacidad de discernir responsablemente mediante la argumentación de evidencias ante la exposición de material televisivo.

4. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

*** "Desarrollo del Pensamiento Reflexivo"**

- Comparación de Indicadores de Progreso de los procesos de razonamiento, indagación y apertura mental por estudiantes de tercer curso de secundaria.

*** "Formación, amplitud y riqueza de "Comunidades de Debate"**

- Clasificación cualitativa de acuerdo con indicadores de apertura

mental y crítica en interacción grupal.

*** "Ampliación de la Capacidad de Crítica"**

- Comparación de desempeño en Test de *Tipos de Conciencia Crítica* antes y después del proceso pre-experimental.
- Comparación de indicadores de Progreso de Capacidad de Crítica de programas televisivos: ***análisis, flexibilidad, generación, autonomía y valoración.***

*** "Fortalecimiento de personalidad"**

- Comparación de manifestación de indicadores cualitativos: *unidad, singularidad y continuidad.*

5. DIMENSIONES E INDICADORES DE LAS VARIABLES

(sig. Página)

5.1. TIPOS DE CONCIENCIA

DIMENSIONES

INDICADORES

CONCIENCIA MAGICA:

- Inferioridad natural
- Aceptación Pasiva
- Fatalismo
- Dependencia
- Visión Simplista
- Explicaciones Mágicas

CONCIENCIA INGENUA:

- Simplificación
- Fantasías
- Idealización
- Autocompación
- Dualidad Polémica
- Argumentos Frágiles

CONCIENCIA CRITICA:

- Autoafirmación Personal
 - Receptividad
 - Buen Juicio
 - Reflexión-Acción
 - Intrepidez
 - Diálogo
 - Independencia
 - Análisis Científico
-

(Elaborado en base a la propuesta de Paulo Freyre respecto a Etapas de Concientización, planteadas por G. Iriarte y M. Orsini en "Técnicas de Análisis")

5.2. PENSAMIENTO REFLEXIVO (Albertina Mitjás M.)

DIMENSIONES	INDICADORES
INDAGACION:	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipación Exploratoria - Desarrolla Hipótesis - Reestructuración Conocimiento - Reconocimiento de Diferencias de Contexto - Autoregulación Responsable - Construcción Crítica de Ideas
APERTURA MENTAL:	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación de Críticas - Reconocimiento de Errores
RAZONAMIENTO:	<ul style="list-style-type: none"> - Planteamiento de Analogías - Profundización de Conceptos - Hacer Distinciones-Conexiones - Sustentar Opiniones - Ofrecer Ejemplos de Sustento - Buscar Justificaciones - Extraer Inferencias - Hacer juicios Balanceados - Elaborar Conclusiones

5.3. CAPACIDAD CRITICA (Albertina Mitjás)

DIMENSIONES	INDICADORES
ANALISIS:	<ul style="list-style-type: none"> - Decodificación - Connotación - Lectura Estructural - Contextualización
GENERACION:	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión de Nuevas reacciones - Heterodirección - Consolidación de Nuevos Hábitos
AUTONOMIA:	<ul style="list-style-type: none"> - Juicios Personales - Toma de Decisiones - Autocorrección del Pensar
VALORACION:	<ul style="list-style-type: none"> - Discernimiento - Adjetivación - Escalamiento
FLEXIBILIDAD:	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo - Empatía - Interacción Dialéctica

CAPITULO IV

METODOLOGIA EMPLEADA

1. DISEÑO EMPIRICO DE LA INVESTIGACION

Definido como ha sido el tipo de estudio a realizar y establecida la hipótesis y los lineamientos teóricos para la investigación, corresponde ahora hacer referencia a la manera práctica y concreta que se ha concebido para responder a la pregunta de investigación; o sea, el diseño, plan o estrategia utilizada. Se ha empleado el **Diseño Pre- Experimental**, por cuanto se plantea el manejo deliberado de la **variable experimental** - pensamiento reflexivo-crítico- y luego recoger sistemáticamente el desarrollo de las "capacidades de crítica" y "personalidad" del estudiante, en el marco de la integración de las "Comunidades de Debate".

Corresponde aclarar en términos generales, que en cuanto a diseños para investigar el comportamiento humano:

*"los autores no consideran que un tipo de investigación sea mejor que otro (experimental versus no experimental). Como menciona Kerlinger (1979): "Los dos tipos de investigación son relevantes y necesarios, tiene un valor propio y ambos deben llevarse a cabo". Cada uno posee sus características y la elección sobre qué clase de investigación y diseño específico hemos de seleccionar, depende de los objetivos que nos hemos trazado, las preguntas planteadas, el tipo de estudio a realizar y las hipótesis formuladas"*¹⁵

Por otro lado, se debe considerar que:

"En situaciones donde por algún motivo se cuenta con un número reducido de sujetos para el experimento, se puede llevar a cabo un diseño con tratamiento múltiple y un solo grupo. No hay asignación al azar puesto que se tiene a un único grupo. La equivalencia se

¹⁵ HERNANDEZ Sampieri R.: "Metodología de la Investigación", pág. 109.

obtiene puesto que no hay nada similar a un grupo que éste mismo..
El grupo hace las veces de "grupos experimentales" y de "control"¹⁶

2. IMPLEMENTACION DEL DISEÑO PRE-EXPERIMENTAL

Los diseños considerados como "experimentales" sirven, generalmente, para analizar efectos inmediatos o a corto plazo; pero en el presente caso, el interés es analizar *efectos en el mediano plazo*, porque se comprende que la influencia de las variables independientes sobre las dependientes, que se han considerado, tardan en manifestarse; por esta razón se ha visto por conveniente adoptar un diseño con varias postpruebas, a estos diseños se les conoce como *series cronológicas experimentales*.

¹⁶ Ibíd, pág. 161.

2.1. ESQUEMA DEL DISEÑO

DISEÑO PRE-EXPERIMENTAL

GRAFICO No. 5

PRE-TEST	TRATAMIENTO	POST-TEST	DIFERENCIA
T1	X	T2	$T2 - T1 = D$

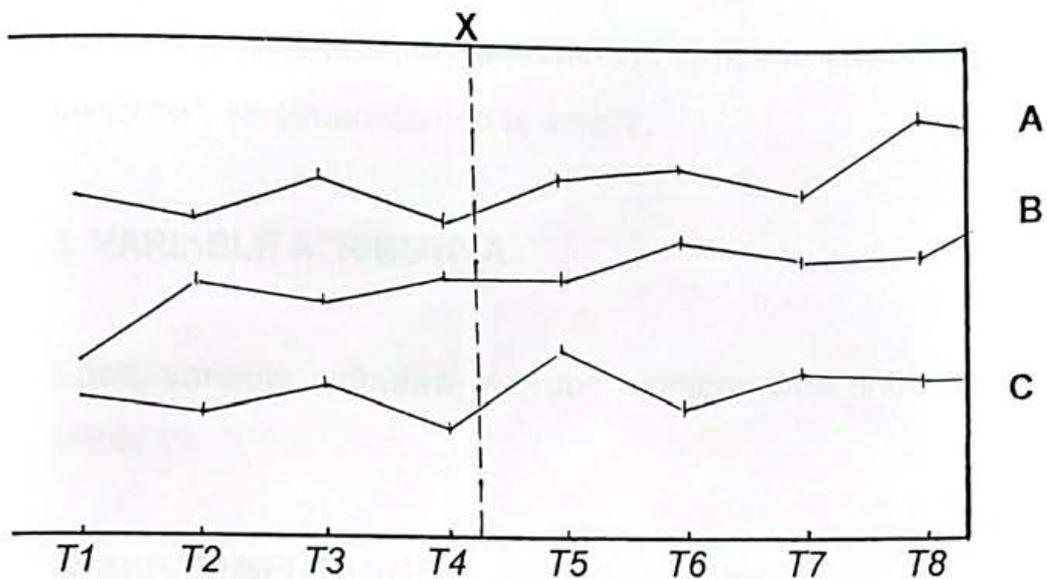
Este primer diseño guarda una característica, hay un punto de referencia inicial para ver qué nivel tenía el grupo en las variables dependientes antes del estímulo, es decir, hay un seguimiento del grupo; sin embargo, podían manifestarse varias fuentes de invalidación interna.

Para ejercer mayor control sobre los factores capaces de menoscabar la *validez interna* del proceso, a causa de que durante un período determinado de tiempo se administró un considerable número de tests ("Activadores"), se optó por estructurar una combinación del anterior diseño

con el "Diseño con Series Cronológicas"¹⁷, pues se tomaron varias mediciones antes y después de introducir la "Variable Experimental" X, según el siguiente esquema:

DISEÑO CON SERIES CRONOLÓGICAS

GRAFICO No. 6



Los factores y símbolos empleados son los siguientes:

¹⁷ En realidad el término "serie cronológica", se aplica a cualquier diseño que efectúe -a través del tiempo- varias observaciones o mediciones sobre una variable, sea o no experimental.

1. VARIABLE INDEPENDIENTES (CAUSA)

La variable independiente, también llamada "Experimental", o antecedente, o de tratamiento, se representa con el símbolo X.

2. VARIABLE DEPENDIENTE (EFECTO)

La variable dependiente, denominada también "criterio", o "variable predicha", se simboliza con la letra Y.

3. VARIABLE ATRIBUTIVA

Edad, variable atributiva al grupo, comprendida entre los 15 a 17 años.

4. EXPERIMENTADOR E

El docente que llevó a cabo la investigación manipulando¹⁸ condiciones experimentales, es representado por medio de letra E.

¹⁸ Existen tres procedimientos fundamentales para controlar las variables: 1) manipulación física; 2) manipulación selectiva, y 3) manipulación estadística. Para este trabajo se ha empleado dos métodos de "manipulación física": 1ro. sometiendo a todos los sujetos a igual exposición de la variable independiente, y 2do. controlando las variables no experimentales que puedan influir sobre la variable dependiente.

5. SUJETOS

El símbolo mediante el cual se representa al alumno, objeto de estudio, llamado sujeto es **S**; para el plural se utiliza el símbolo **Ss**.

6. PRETEST T1 Y POSTEST T2

Se llama PRETEST a la prueba a que se sometieron los sujetos antes de ser expuestos a los efectos de **X**, y se simboliza con **T1**. El POSTEST es la prueba que se aplicó a los sujetos una vez que recibieron la influencia de **X**, se simboliza con **T2**.

7. POBLACION (UNIVERSO)

POBLACION es la totalidad, es decir, todas las unidades (32 alumnos) que forman parte de un tercer curso del Colegio "Anglo Americano".

8. TIEMPO

Duración del proceso de desarrollo de la capacidad reflexiva y de la conciencia crítica: tres meses julio, agosto y septiembre 2000. Etapa de preparación a personal docente: mayo-junio.(Cronograma en

ANEXO)

2.2. VALIDEZ DEL DISEÑO

El diseño estructurado permitió al experimentador E controlar y medir posibles fuentes de invalidación interna¹⁹: principalmente se controló las variables *mortalidad experimental e historia contemporánea*, evitando orientaciones ajenas al proceso y, además, el tratamiento sólo se hizo con el mismo docente y la misma asignatura. Asimismo, la variable *maduración (fatiga, aburrimiento, etc.)* no se manifestó por cuanto la aplicación de los instrumentos se hizo previa motivación.

Los *instrumentos* empleados no constituyeron extrañeza porque se elaboraron en base a programas televisivos seleccionados por los mismos alumnos.

¹⁹ Una investigación de estas características debe buscar ante todo *validez interna*, es decir, confianza en los resultados, eliminando las fuentes que atentan contra dicha validez.

Como se sabe, *la validez externa tiene que ver con qué tan generalizables son los resultados del proceso a situaciones o hechos semejantes y a otros sujetos o poblaciones*; consecuentemente, la principal variable *efectos reactivos del tratamiento experimental* ha sido controlado, pues no se produjo una "artificialidad" de las condiciones y medio donde se procuró el proceso: colegio y domicilio; asimismo, en las sesiones de los "grupos de debate televisivo" no sintieron la presencia de observadores extraños ni que se realizaba un "experimento"

También se ha controlado la *interacción entre el pretest y X*, ya que los tests no guardan ninguna complejidad para su aplicación. Finalmente, la variable *selección diferencial de sujeto* no es muy cuestionable, puesto que la gran población estudiantil posee en sus hogares siquiera un aparato de televisión y algún o bastante tiempo para dedicarle a ver sus programas favoritos, por lo que el procedimiento y los resultados pueden aplicarse a poblaciones semejantes.

2.3. INSTRUMENTOS: VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Todo instrumento de evaluación que mida lo que pretende medir puede considerarse válido. Hay varios tipos de validez: validez de contenido, validez predictiva, validez concurrente y validez de construcción.

Para el presente trabajo se ha considerado la *validez de contenido* a partir de un examen sistemático de los instrumentos, determinando una *muestra representativa* de las conductas que se midieron; para su elaboración se siguió el siguiente procedimiento:

1ro. Se estableció la congruencia de los instrumentos con el problema de investigación y los objetivos.

2do. Se consideraron las variables e indicadores para determinar una muestra representativa de ellos manifiestos en los aspectos incluidos en los instrumentos.

3ro. Se empleó asuntos, terminología, programas de TV y técnicas que son familiares y comunes en las actividades de los estudiantes que participaron en el proceso de investigación.

2.3.1. PARA PREPARACION Y EVALUACION DEL PROCESO (PRETEST Y POSTEST)

OBJETIVO:.- Conformar en cada curso tres grupos: ALTO, MEDIO y BAJO, según "TIPOS DE CONCIENCIA"

INSTRUMENTO: ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT²⁰ con cinco alternativas de selección para atender combinación de proposiciones respecto a "Conciencia Mágica" (5 ítems), "Conciencia Ingenua" (5 ítems) y "Conciencia Crítica" (7 ítems). Presentado en **ANEXO**.

²⁰ Este método fue desarrollado por Rensis Likert, consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra. Hernández Sampieri, R. "págs. 263-275.

ORGANIZACIÓN DE ASPECTOS SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA

CUADRO No. 3

No.	CONCIENCIA	MAGICA
1/ 2	¿ Crees que no aprendes porque no puedes? (Visión simplista)	
2/ 4	¿ Te sientes menos que los demás, que no sabes, que no puedes? (Mito de inferioridad natural)	
3/ 7	¿ Crees que todo está regido por el destino? (Fatalismo)	
4/ 10	¿ Sigues a ciegas a quien consideras superior a ti ? (Dependencia)	
5/ 14	¿ Eres conformista y pasivo ? (Dependencia)	
No.	CONCIENCIA	INGENUA
1/ 1	¿ Crees que todo lo sabes y todo lo puedes ? (Fantasía)	
2/ 5	¿ Eres superficial y vanidoso ? (Idealización)	
3/ 8	¿ Eres autoritario y muy seguro de ti mismo ? (Violencia horizontal)	
4/ 11	¿ Buscas afanosamente el poder, amistad y dinero ? (Dualidad polémica)	

5/ 16 ¿ Te consideras víctima de injusticias ?
(Autocompasión)

No. CONCIENCIA CRITICA

1/ 3 ¿ Eres persona realista ?
(Autoafirmación)

2/ 6 ¿ Sabes reconocer tus cualidades y defectos ?
(Receptividad)

3/ 9 ¿ Te dejas llevar por criterios ajenos ?
(Autoafirmación)

4/ 12 ¿ Tienes tus propias ideas y eres consecuente con ellas ?
(Buen juicio)

5/ 13 ¿ Sabes dialogar y sabes perder ?
(Diálogo)

6/ 15 ¿ Sabes discernir lo bueno de lo malo ?
(Reflexión)

7/ 17 ¿ Crees todo lo que dicen en los medios
de comunicación ?
(Análisis científico)

NOTA.- Los números colocados en el numerador, corresponden a la ubicación del aspecto en cada Tipo de Conciencia; los números colocados en el denominador, corresponden a la ubicación de los aspectos en el PRETEST-POSTEST.

DISPOSICION DE ASPECTOS EN INSTRUMENTO PRETEST Y
POSTEST SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA

CUADRO No. 4

No.	A	S	P	E	C	T	O	S
1	¿							¿ Crees que todo lo sabes y puedes ? (<i>Conciencia Ingenua</i>)
2	¿							¿ Crees que no aprendes porque no puedes ? (<i>Conciencia mágica</i>)
3	¿							¿ Eres una persona realista ? (<i>Conciencia crítica</i>)
4	¿							¿ Te sientes menos que los demás, crees que no sabes, no puedes ? (<i>Conciencia mágica</i>)
5	¿							¿ Eres superficial y vanidoso ? (<i>Conciencia ingenua</i>)
6	¿							¿ Sabes reconocer tus cualidades y tus defectos ? (<i>Conciencia crítica</i>)
7	¿							¿ Crees que todo está regido por el destino ? (<i>Conciencia mágica</i>)
8	¿							¿ Eres autoritario y muy seguro de ti mismo ? (<i>Conciencia ingenua</i>)
9	¿							¿ Te dejas llevar por criterios ajenos ? (<i>Conciencia crítica</i>)
10	¿							¿ Sigues a ciegas a quien consideras que es superior a ti ? (<i>Conciencia mágica</i>)
11	¿							¿ Buscas afanosamente poder, amistad y dinero ? (<i>Conciencia ingenua</i>)
12	¿							¿ Tienes tus propias ideas y eres consecuente con ellas ? (<i>Conciencia crítica</i>)
13	¿							¿ Sabes dialogar y sabes perder ? (<i>Conciencia crítica</i>)
14	¿							¿ Eres conformista y pasivo ? (<i>Conciencia mágica</i>)
15	¿							¿ Sabes discernir lo que es bueno de lo que es malo ? (<i>Conciencia crítica</i>)
16	¿							¿ Te consideras víctima de injusticias ? (<i>Conciencia ingenua</i>)
17	¿							¿ Crees todo lo que dicen en los medios de comunicación ? (<i>Conciencia crítica</i>)

2.3.2. PARA DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO

OBJETIVO.- Desarrollar indicadores del Pensamiento Reflexivo: *a) APERTURA MENTAL, b) HABILIDADES DE INDAGACION, y c) HABILIDADES DE RAZONAMIENTO*, mediante los siguientes seis **ACTIVADORES DE PROCESOS:**

1) PROCESO CREATIVO: "SOLUCIONES MULTIPLES"

OBJETIVOS:

- * Convencerse de que toda meta tiene varias pista a escoger.
- * Aprender a usar el proceso creativo para escoger la solución adecuada.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

2) PROCESO ABSTRACTIVO: "RELACION DE HUMOR"

OBJETIVOS:

- * Aprender a apreciar la situación de humor y comprenderla a profundidad.
- * Aumentar cualitativa y cuantitativamente las relaciones entre los

objetos y las ideas.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

3) PROCESO CRITICO: "MEJORAMIENTO DE SOLUCIONES"

OBJETIVOS:

* Aprender a jerarquizar las soluciones para escoger la más perfecta o adecuada.

* Ejercitarse en buscar siempre más de una solución, para tener la posibilidad de escoger.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

4) PROCESO CREATIVO: "CREATIVIDAD HEURISTICA"

OBJETIVOS:

* Verificar la propia capacidad creativa de invención de artefactos útiles.

* Fomentar la creatividad general y compartirla.

INSTRUMENTO. en ANEXO.

5) PROCESO ANALITICO: RE-CREACION "CINCO DEFECTOS Y CINCO SOLUCIONES"

OBJETIVOS:

- * Analizar positivamente a través del estudio del negativo.
- * Aprender a perfeccionar las cosas buscando sus limitaciones.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

6) PROCESO ESQUEMATICO-SINTETICO: "CONFECCION DE ESQUEMAS"

OBJETIVOS.

- * Organizar nuestra vida afectiva y jerarquizarla.
- * Aprender a hacer esquemas mentales para jerarquizar la importancia de cada idea.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

NOTA: Los instrumentos empleados han sido adaptados de la FORMA ALFA de "Activadores de Procesos reflexivos"

2.3.3. APRESTAMIENTO PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE CRITICA

OBJETIVO: Introducir al alumno en la consideración de aspectos referentes a la atención que presta a la televisión.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

2.3.4. PARA DESARROLLO DE CAPACIDAD DE CRITICA

OBJETIVO: Desarrollar indicadores de la Capacidad de Crítica frente a cuatro géneros de la televisión (Propaganda, Series televisivas, Dibujos Animados e Informativos): a) Análisis, b) Generación, c) Autonomía, d) Valoración, y e) Flexibilidad, mediante los siguientes ocho activadores:

1) REPERCUSIONES DE LA PROPAGANDA: "INFLUENCIAS DE LA TELEVISION"

OBJETIVOS:

* Tomar conciencia de la influencia de la propaganda comercial.

- * Aprender a rechazar el consumismo.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

2) DESARROLLO DE VALORES: "LAS SERIES TELEVISIVAS ¿INFLUYEN EN TUS COMPORTAMIENTOS?"

OBJETIVOS:

- * Saber discernir si las series televisivas (películas o telenovelas) que vemos cuestionan comportamientos humanos; o si, por el contrario, presentan como normales a los "anti-valores".

- * Lograr una buena asimilación de lo que vemos.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

3) DESARROLLO DE VALORES: "ANALISIS GENERAL DE UNA SERIE TELEVISIVA"

OBJETIVOS:

- * Descubrir el trasfondo de la historia que presenta la serie televisiva.
- * Estimular el sentido crítico del/a alumno/a televidente.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

4) ANALISIS DE ANTIVALORES: "VIOLENCIA EN LA TELEVISION"

OBJETIVOS:

- * Identificar todo tipo de violencia en las series televisivas.
- * Tomar conciencia de la carga de violencia que existe en lo que se ve, y que esto ya nos resulte como algo normal.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

5) ANALISIS COMPARATIVO DE DIBUJOS ANIMADOS

OBJETIVOS:

- * Saber penetrar en la intencionalidad oculta de los dibujos animados.
- * Hacer un análisis comparativo de diferentes series de dibujos animados, en cuanto a la mentalidad, lenguaje y mensaje que transmiten.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

6) LOS DIBUJOS ANIMADOS TAMBIEN NOS ENSEÑAN

OBJETIVO:

- * Saber utilizar el lenguaje de la imagen para transmitir mensajes positivos.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

7) INTERROGANTES BASICOS FRENTE A UNA NOTICIA

OBJETIVO:

- * Llegar a una adecuada comprensión de la noticia.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

8) LA CODIFICACION Y DESCODIFICACION DE UNA NOTICIA

OBJETIVO:

- * Saber percibir qué CODIGO (lenguaje) utiliza el autor y cómo DESCODIFICA (interpreta) el alumno en diferentes niveles de percepción.

INSTRUMENTO: en ANEXO.

NOTA: Los instrumentos han sido elaborados en base a los "Esquemas de Análisis sobre la TV" de G. Iriarte y M. Orsini, expuestos en "Realidad y Medios de Comunicación"

VALIDEZ DE INSTRUMENTOS

CUADRO RESUMEN

CUADRO No. 5

PRETEST-POSTEST: TIPOS DE CONCIENCIA

DIMENSIONES	CANTIDAD DE INDICADORES	CANTIDAD DE ITEMS EN PRUEBA
CONCIENCIA MAGICA	6	5
CONCIENCIA INGENUA	6	5
CONCIENCIA CRITICA	8	7
TOTAL:	20	17
%	100	85

ACTIVADORES PARA EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

CUADRO No. 6

DIMENSIONES	INDICADORES/PROCESO	ACTIVADORES
INDAGACION	CREATIVO	SOLUCIONES MULTIPLES
	ABSTRACTO	RELACION DE HUMOR
APERTURA MENTAL	CRITICO	MEJORAMIENTO DE SOLUCIONES
	CREATIVO	CREATIVIDAD HEURISTICA
RAZONAMIENTO	ANALITICO	5 DEFICIENCIAS - 5 SOLUCIONES
	SINTETICO	CONFECCION DE ESQUEMAS

ACTIVADORES PARA CAPACIDAD DE CRITICA

CUADRO No. 7

DIMENSIONES	INDICADORES/PROCESO	ACTIVADORES
ANALISIS	INFLUENCIA CONSUMO	PROPAGANDA
	VALORES	SERIE PELICULA
GENERACION	VALORES	TELENOVELA
AUTONOMIA	VIOLENCIA	SERIE POLICIAL
	ANALISIS	DIBUJOS ANIMADOS
VALORACION	COMPARATIVO	DIBUJOS ANIMADOS
FLEXIBILIDAD	ANALISIS DE	INTERROGANTES
	NOTICIOSOS	BASICOS
		CODIF-DECODIFICACN

NOTA: PENSAMIENTO REFLEXIVO, CAPACIDAD DE CRITICA y PERSONALIDAD se manifiestan como procesos integrales, sistémicos, consecuentemente los indicadores sólo son referentes globales.

Otro requisito que deben cumplir los instrumentos es el de la CONFIABILIDAD. La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto, produce resultados consistentes, o más propiamente, contiene *errores variables*. El procedimiento empleado para todos los instrumentos es el de TEST-RETEST, administrando los instrumentos a tres alumnos de tercer curso del Colegio "Saint Peters" de la misma zona e iguales características, en dos oportunidades, guardando espacios de tiempo lo suficientemente adecuados como para que no sean afectados por factores extraños como ser: *recuerdo y/o cansancio*. Los resultados se manifestaron un nivel de confiabilidad del 80 %, bastante aceptable para decidir su empleo.

2.4. SUPERVISION Y SEGUIMIENTO

2.4.1. GUIAS DE OBSERVACION.- Observación "participativa" empleando instrumento previamente elaborado (en ANEXO).

2.4.2. GRAFICAS DE PROGRESO DE PENSAMIENTO REFLEXIVO.- Utilizando "Polígonos de Frecuencia" para cada

Indicador.

2.4.3. GRAFICAS DE PROGRESO DE CRITICIDAD.- También empleando "Polígonos de Frecuencia" (perfiles) para cada Indicador.

3. ACTIVIDADES PREPARATORIAS Y COMPLEMENTARIAS

3.1. SELECCIÓN Y PREPARACION DE DOCENTES- FACILITADORES

Los dos docentes seleccionados para el proceso (Director Académico y profesor de psicología) participaron en un taller de capacitación para tratar aspectos referidos a:

- Fundamentos de Pensamiento Reflexivo-Divergente y criticidad.
- Habilidades prácticas del FACILITADOR-INDAGADOR.
- Habilidades prácticas de registro, observación y facilitación de sesiones grupales.
- Elementos de "Dinámica de Grupos"
- Métodos de activación de la capacidad de crítica.

CARACTERISTICAS DEL DOCENTE-CRITICO:

- Cuestionamiento permanente sobre la relación docente-alumno.
- Hacer al alumno protagonista de su proceso de aprendizaje.
- Fomentar un clima de respeto y libertad en el aula.
- Generar y trabajar estrategias de capacidad de crítica que apoyen en análisis de un programa de TV
- Resolver con imparcialidad los conflictos del grupo
- Usar en forma continua el método "Socrático".

3.2. SEMINARIO²¹ INTEGRADOR

OBJETIVO:

- Complementar los aspectos con limitaciones y socializar las experiencias.

²¹ Cirigliano G. y Villaverde A.: "Dinámica de Grupos y Educación", pág. 170.

CARACTERISTICAS:

* El desarrollo de las anteriores actividades sirvió como reuniones de trabajo (workshops) preliminares para tratar el último tema integrador; la organización se realizó en base a los tres grupos (Alto, Medio y Bajo); luego de desarrolló los debates de grupo para sacar la conclusión del Curso-Grupo.

TEMA CENTRAL:

"LA ACTITUD CRITICA FRENTE A PROGRAMAS DE TELEVISION"
(En ANEXO)

3.3. FERIA EDUCATIVA**OBJETIVO:**

* Difundir las experiencias a la comunidad educativa institucional y de padres de familia.

4. CARACTERIZACION DEL CURSO EXPERIMENTAL

4.1. OBJETIVOS EDUCATIVOS

El proceso educativo que se desarrolla en el Colegio "Anglo-Americano" está orientado por las disposiciones manifiestas en el "Reglamento sobre Organización Curricular", puesto en vigencia el 1ro. de febrero de 1995 por Decreto Supremo No. 23950 de Ley de Reforma Educativa. El Capítulo VI NIVEL DE EDUCACION SECUNDARIA, en su ARTICULO 40°. Determina que son "Objetivos de la Educación Secundaria":

1. Proporcionar una formación complementaria

2. Proporcionar una formación orientada hacia el desarrollo humano y sostenible

3. Fomentar la autoestima, la identidad y seguridad personal y el espíritu de autonomía y autorregulación
 el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua, el sentido de justicia y paz, la valoración de lo propio y el respeto a los demás, el sentido de reciprocidad, la sensibilidad frente a las diferencias y su comprensión, la valoración y el cultivo del sentido estético y artístico, así como el desarrollo de una actitud

responsable frente a la familia, al comunidad, el grupo sociocultural y el país.

4. Desarrollar la construcción permanente del conocimiento, la actitud científica y tecnológica, la práctica investigativa, la capacidad creativa, el espíritu crítico y reflexivo y la adquisición de competencias que posibiliten la resolución de problemas, y la aplicación *crítica y reflexiva* de nuevos productos científico-tecnológicos que contribuyan a mejorar la calidad de vida.

4.2. INDICADORES SOCIO-ECONOMICOS

1. DATOS PERSONALES DEL ESTUDIANTE

1.1. EDAD: 15-17

1.2. LUGAR DE NACIMIENTO:

LA PAZ : 68 %

COCHABAMBA : 20 %

SANTA CRUZ : 8 %

OTROS : 4 %

1.3. LUGAR QUE OCUPA
ENTREHERMANOS : 2/5

1.4. CANTIDAD MIEMBROS
DE FAMILIA : 4 - 8

1.5. DOMICILIO:

SAN PEDRO: 44 % SOPOCACHI: 32 % CENTRAL: 20 %
 OTRO: 4 %

2. DATOS DE LOS PADRES

2.1. PADRES DE LOS ALUMNOS

VIVEN AMBOS 63 %
 VIVE SOLO EL PADRE 5 %
 VIVE SOLO LA MADRE 20 %
 FALLECIERON AMBOS 12 %

2.2. ESTADO CIVIL DE LOS

PADRES
 CASADOS: 70 %
 DIVORCIADOS: 15 %
 SEPARADOS: 15 %

2.3. OCUPACION DEL PADRE

PROFS.INDEPEND: 15 %
 PROFS.DEPENDTE: 21 %
 EMPLEADO ASAL : 20 %
 MAESTRO: 10 %
 EMPRESARIO: 12 %
 COMERCIANTE: 18 %
 OTROS: 4 %

2.4. OCUPACION DE LA MADRE

PROFS.INDEPEND: 8 %
 PROFS.DEPENDTE: 10 %
 AMPLEADA ASAL : 25 %
 MAESTRA : 25 %
 AMA DE CASA : 32 %

2.5. TIPO DE VIVIENDA

2.6. CONDICION DE TENENCIA

CASA INDEPENDT: 41 %	PROPIA : 36 %
DEPARTAMENTO : 56 %	ALQUILADA : 26 %
OTRO : 3 %	ANTICRETICO : 31 %
	PRESTADA : 7 %

2.7. CARACTERISTICAS DE LA VIVIENDA

CANTIDAD DE CUARTOS: 8-12

HABITACION PROPIA: 89 % BAÑO: 100 % AGUA: 100 %

COCINA: 100 % PATIO: 65 % GARAJE: 52 %

TELEFONO: 98 % ESCRITORIO 76 % TV: 100 %

COMPUTADORA: 88 % DUCHA: 100 %

2.8. INGRESO ECONOMICO PROMEDIO: 4.340 Bs.

3. ALIMENTACION DEL ESTUDIANTE

3.1. LUGAR: DOMICILIO: 89 % FAMILIAR: 11 %

3.2. ALIMENTACION DIARIA: DESAYUNO, TE, CENA: 98 %

4. PREFERENCIAS DEL ESTUDIANTE

4.1. VESTIMENTA: INFORMAL: 88 % ESTUDIANTIL: 20 %

4.2. ACTIVIDAD RECREATIVA

ESCUCHAR MUSICA: 32 % BAILAR : 12 %
VER TELEVISION : 38 % DEPORTE: 18 %

4.3. AMISTADES: CON AMBOS: 98 %

4.4. LUGAR DE DISTRACCION :

FUERA DE CASA: 67 % HABITACION: 30 % CASA: 3 %

4.5. IMPLEMENTO PREFERIDO

WOLKMAN: 55 % BALON BASQUET: 31 % OTROS: 14 %

4.6. ASIGNATURA(S) PREFERIDA (S):

LITERATURA: 42 % MATEM. 32 % PSICOLG: 26 %

4.7. ASIGNATURA(S) COMPLEMENTARIA(S):

ARTES PLAST: 36 % MUSICA: 30 % EDUC. FISICA.: 34 %

4.8. PROFESION U OCUPACION QUE PIENSA ESTUDIAR

MEDICINA: 22 % INGENIERIA: 18 % DERECHO: 19 %
AUDITORIA: 11 % PSICOLOGIA: 12 % OTROS: 18 %

4.9. INSTITUCION DONDE DESEA ESTUDIAR PROFESION

INTERIOR: 14 % EXTERIOR: 12 % LA PAZ: 74 %
UNIV.PRIVADA: 46 % E.M.I.: 39 % UMSA: 15 %

5. FUENTE DE INGRESOS ECONOMICOS

5.1. MAYORMENTE EL PADRE : 58 %

MAYORMENTE LA MADRE : 35 %

MAYORMENTE OTRO FAMILIAR : 6 %

MAYORMENTE AUTOGESTION : 1 %

5.2. ¿TRABAJA? SI: 12 % NO: 88 %

C A P I T U L O V I
ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

1. PROGRESO SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA

1.1. DESARROLLO DE INDICADORES DE CONCIENTIZACION

Los resultados de la aplicación del instrumento elaborado para el PRETEST y POSTEST en base a "Tipos de Conciencia", se manifiestan en cada uno de sus indicadores, considerando dos clases de escalas, la primera para determinar su ACTITUD:

**SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), A VECES (3)
CASI NUNCA (2) y NUNCA (1)**

Y la segunda, para determinar el GRADO DE APRECIACION DE CAMBIOS EN TIPOS DE CONCIENCIA:

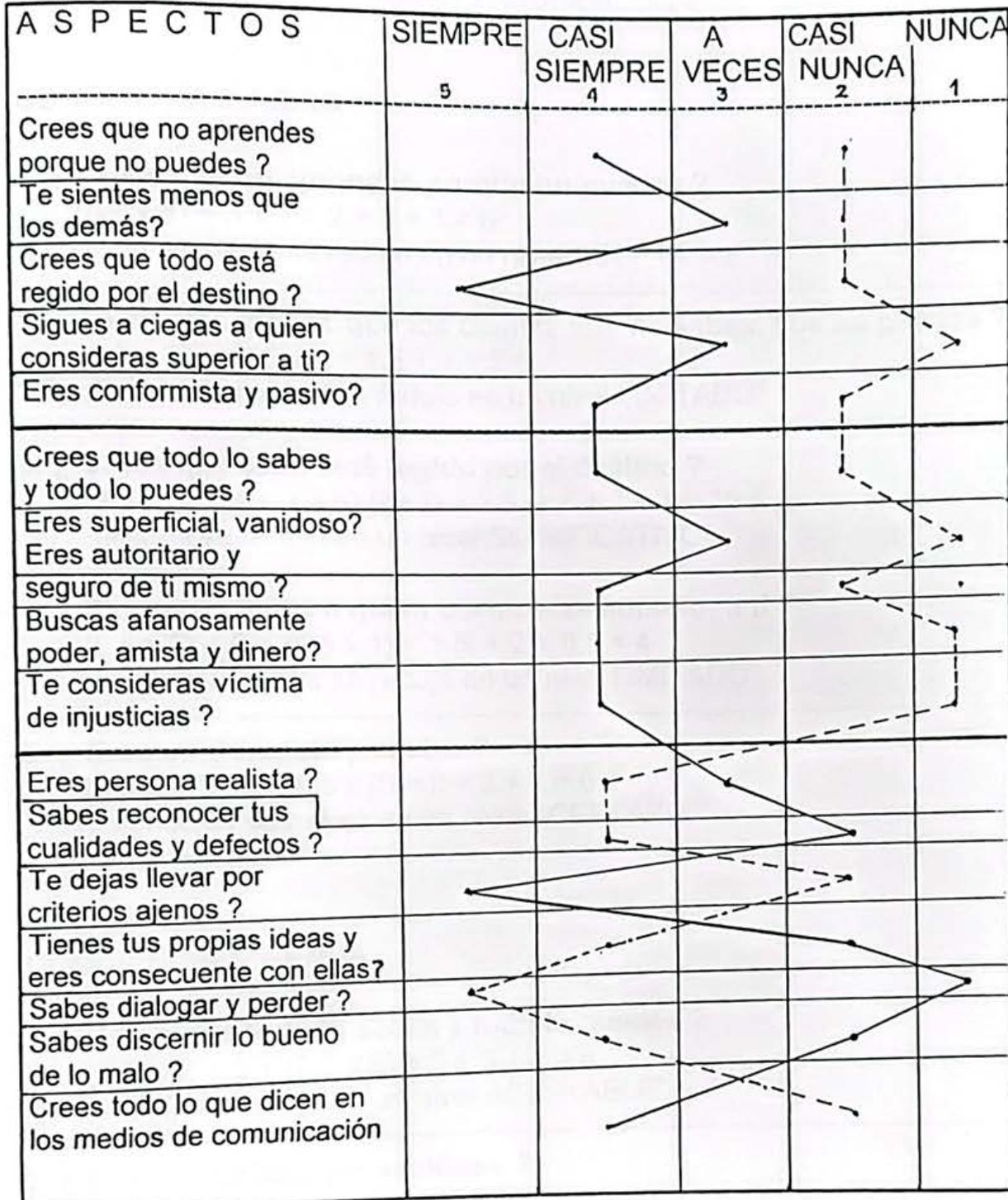
D	\geq	2		= MUY LIMITADO
D		2	- 5	= LIMITADO
D		5	- 8	= ACEPTABLE
D		8	- 11	= SIGNIFICATIVO
D	\leq	12		= MUY SIGNIFICATIVO

COMPARACION ENTRE MEDIAS PONDERADAS DE CADA
INDICADOR EN PRETEST Y POSTEST
GRAFICO No. 7

A S P E C T O S	siempre 5	casi siempre 4	a veces 3	casi nunca 2	nunca 1
Crees que todo lo sabes y puedes ?					
Crees que no aprendes porque no puedes ?					
Eres una persona realista?					
Te sientes menos que los demás, crees que no sabes, no puedes ?					
Eres superficial y/o vanidoso?					
Sabes reconocer tus cualidades y defectos ?					
Crees que todo está regido por el destino ?					
Eres autoritario y seguro de ti mismo ?					
Te dejas llevar por criterios ajenos ?					
Sigues a ciegas a quien Consideras superior a ti?					
Buscas afanosamente poder, amistad y dinero?					
Tienes tus propias ideas eres consecuente con ellas?					
Sabes dialogar y sabes perder?					
Eres conformista y pasivo?					
Sabes discernir lo bueno de lo malo ?					
Te consideras víctima de injusticias ?					
Crees todo lo que dicen en los medios de comunicación ?					

Ref: Antes — Después ---

COMPARACION ENTRE MEDIAS PONDERADAS DE CADA INDICADOR EN PRETEST Y POSTEST SEGÚN TIPOS DE CONCIENCIA
GRAFICO No. 8



Ref: Antes ———
 Después - - -

1.2. INTERPRETACION DE CAMBIOS EN TIPOS DE CONCIENCIA SEGÚN INDICADORES

CONCIENCIA MAGICA

1. ¿ Crees que no aprendes porque no puedes ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + 1 = 2 + 3 + 1 = 6$$

"La *visión simplista* se redujo en un nivel ACEPTABLE"

2. ¿ Te sientes menos que los demás, que no sabes, que no puedes ?

$$(0.5 \times 3) + (0.5 \times 2) = 1.5 + 1 = 2.5$$

"El *mito de inferioridad* se redujo en un nivel LIMITADO"

3. ¿ Crees que todo está regido por el destino ?

$$(0.5 \times 5) + 4 + 3 + (0.5 \times 2) = 2.5 + 4 + 3 + 1 = 10.5$$

"El *fatalismo* se redujo en un nivel SIGNIFICATIVO"

4. ¿ Sigues a ciegas a quien consideras superior a ti ?

$$(0.5 \times 3) + 2 + (0.5 \times 1) = 1.5 + 2 + 0.5 = 4$$

"La *aceptación pasiva* se redujo en un nivel LIMITADO"

5. ¿ Eres conformista y pasivo ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

"La *resignación* se redujo en un nivel ACEPTABLE"

CONCIENCIA INGENUA

1. ¿ Crees que todo lo sabes y todo lo puedes ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

"La *fantasía* se redujo en un nivel ACEPTABLE"

2. ¿ Eres superficial y/o vanidoso ?

$$(0.5 \times 3) + 2 + (0.5 \times 1) = 1.5 + 2 + 0.5 = 4$$

"La *idealización* se redujo en un nivel LIMITADO"

3. ¿ Eres autoritario y muy seguro de ti mismo ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

"La *violencia horizontal* se redujo en un nivel ACEPTABLE"

4. ¿ Buscas afanosamente el poder, amistad y dinero ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + 2 + (0.5 \times 1) = 2 + 3 + 2 + 0.5 = 7.5$$

"La *dualidad polémica* se redujo en un nivel ACEPTABLE"

5. ¿ Te consideras víctima de injusticias ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + 2 + (0.5 \times 1) = 2 + 3 + 2 + 0.5 = 7.5$$

"La *autocompasión* se redujo en un nivel ACEPTABLE"

CONCIENCIA CRITICA

1. ¿ Eres una persona realista ?

$$(0.5 \times 4) + (0.5 \times 3) = 2 + 1.5 = 3.5$$

"La *autoafirmación* se amplió en un nivel LIMITADO"

2. ¿ Sabes reconocer tus cualidades y defectos ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

"La *receptividad* se amplió en un nivel ACEPTABLE"

3. ¿ Te dejas llevar por criterios ajenos ?

$$(0.5 \times 5) + 4 + 3 + (0.5 \times 2) = 2.5 + 4 + 3 + 1 = 10.5$$

"La *independencia* se amplió en un nivel SIGNIFICATIVO"

4. ¿ Tienes tus propias ideas y eres consecuente con ellas ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

"El *buen juicio* se amplió en un nivel ACEPTABLE"

5. ¿ Sabes dialogar y sabes perder ?

$$(0.5 \times 5) + 4 + 3 + 2 + (0.5 \times 1) = 2.5 + 4 + 3 + 2 + 0.5 = 12$$

"La *capacidad de diálogo* se amplió en un nivel MUY SIGNIFICATIVO"

6. ¿ Sabes discernir lo que es bueno de lo que es malo ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

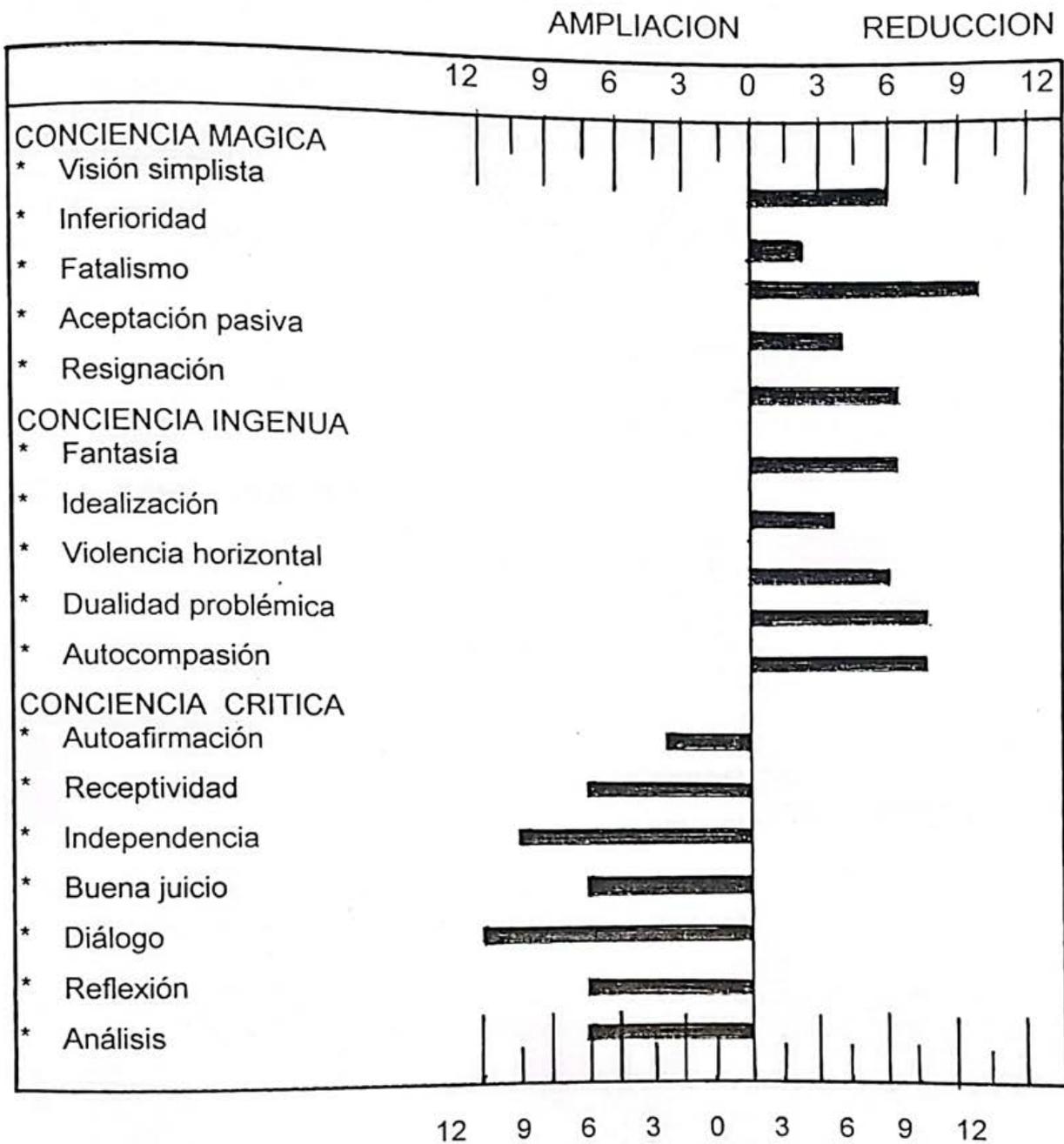
"La *capacidad de reflexión* se amplió en un nivel ACEPTABLE"

7. ¿ Crees todo lo que dicen en los medios de comunicación ?

$$(0.5 \times 4) + 3 + + (0.5 \times 2) = 2 + 3 + 1 = 6$$

"La *capacidad de análisis* se amplió en un nivel ACEPTABLE"

NIVELES DE AMPLIACION Y REDUCCION DE INDICADORES
 GRAFICO No. 9



1.3. PROMEDIO DE PUNTUACIONES PONDERADAS POR INDICADOR
Y SEGÚN TIPO DE CONCIENCIA
CUADRO No. 8

CONCIENCIA MAGICA

1. Visión simplista	=	Reducción ACEPTABLE	=	6.0
2. Inferioridad	=	Reducción LIMITADA	=	2.5
3. Fatalismo	=	Reducción SIGNIFICATIVA	=	10.5
4. Aceptación pasiva	=	Reducción LIMITADA	=	4.5
5. Resignación	=	Reducción ACEPTABLE	=	6.0

 PROMEDIO : = 5.8
 DESVIACION : = 2.52
 APRECIACION : ACEPTABLE

CONCIENCIA INGENUA

1. Fantasía	=	Reducción ACEPTABLE	=	6.0
2. Idealización	=	Reducción LIMITADA	=	4.0
3. Violencia horizontal	=	Reducción ACEPTABLE	=	6.0
4. Dualidad polémica	=	Reducción ACEPTABLE	=	7.5
5. Autocompasión	=	Reducción ACEPTABLE	=	7.5

 PROMEDIO : = 6.2
 DESVIACION : = 1.16
 APRECIACION : ACEPTABLE

CONCIENCIA CRITICA

1. Autoafirmación	=	Ampliación LIMITADA	=	3.5
2. Receptividad	=	Ampliación ACEPTABLE	=	6.0
3. Independencia	=	Ampliación SIGNIFICATIVA	=	10.5
4. Buen juicio	=	Ampliación ACEPTABLE	=	6.5
5. Diálogo	=	Ampliación MUY SIGNIFICATIVA	=	12.0
6. Reflexión	=	Ampliación ACEPTABLE	=	6.0
7. Análisis	=	Ampliación ACEPTABLE	=	6.0

PROMEDIO :	=	7.1
DESVIACION :	=	2.73
APRECIACION :		ACEPTABLE

Como se observa en el Cuadro-Resumen anterior, el proceso pre-experimental implementado en el Tercer Curso de Nivel Secundario del Colegio "Anglo-Americano" ha logrado que los alumnos-participantes manifiesten progresos importantes en indicadores muestrales de cada Tipo de Conciencia, así el 76.47 % alcanzó niveles entre "ACEPTABLE-SIGNIFICATIVO-MUY SIGNIFICATIVO" de ampliación de actitudes favorables para lograr progresos de CONCIENCIA MAGICA a CONCIENCIA INGENUA y a CONCIENCIA CRITICA, con un promedio de apreciación de ACEPTABLE para cada uno de los tipos de conciencia; consecuentemente, 23.53 % de esos cambios alcanzaron un nivel "LIMITADO".

Comparando los tres Tipos de Conciencia, el progreso en indicadores de CONCIENCIA MAGICA alcanzó un promedio de 5.8, inferior de los tres, pero considerado ACEPTABLE, pues la desviación estandar alcanza a 2.52. El promedio de progresos de indicadores de CONCIENCIA INGENUA

alcanzó a 6.2, con una menor desviación estandar de 1.16, considerado también ACEPTABLE. Finalmente, el mayor promedio se encontró en CONCIENCIA CRITICA, alcanzando a 7.14, aunque con mayor desviación estandar 2.73, y la apreciación de ACEPTABLE, según la escala elaborada para GRADOS DE APRECIACION DE CAMBIO en Tipo de Conciencia.

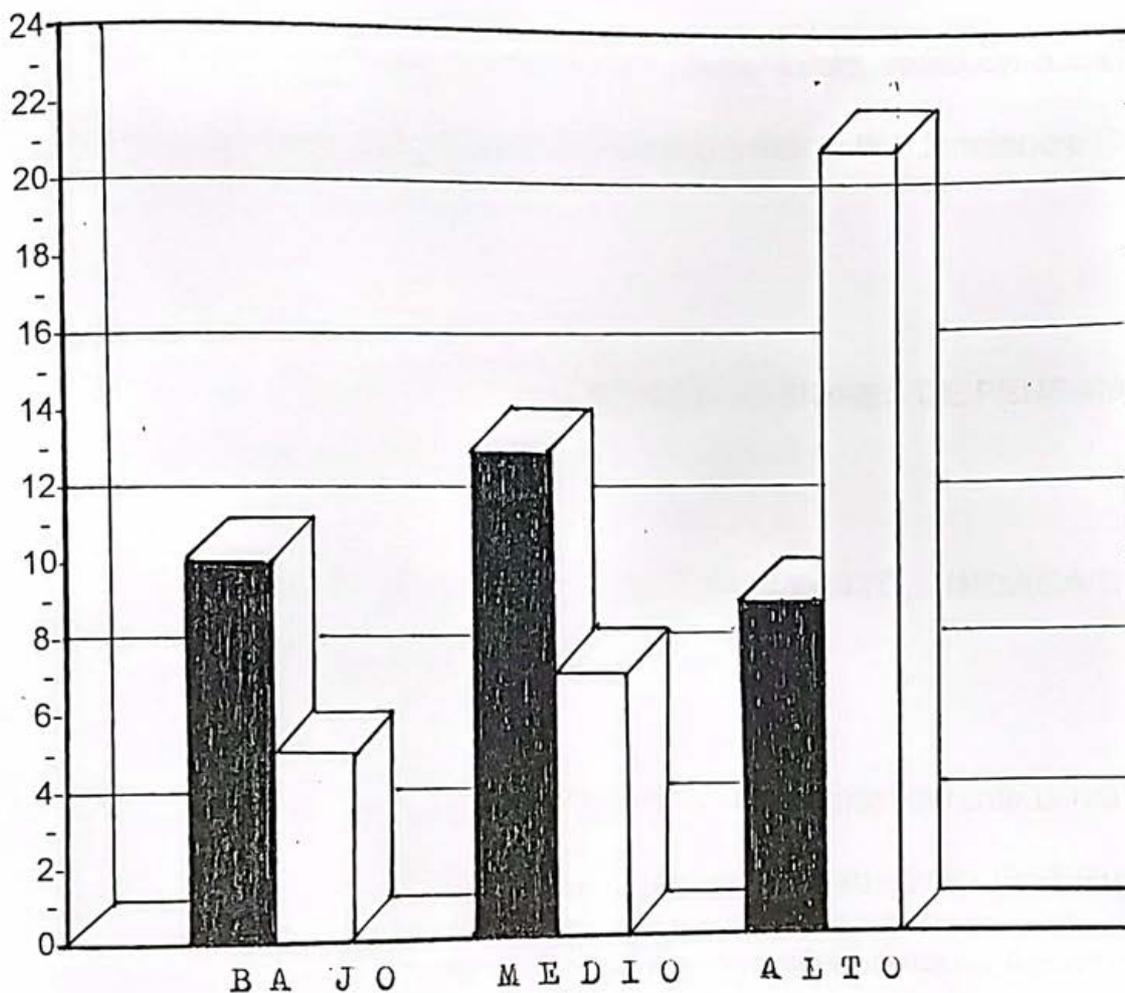
1.4. MOVIMIENTO DE ALUMNOS SEGÚN PROCESO DE CAMBIO EN TIPOS DE CONCIENCIA

El mayor desarrollo de "concientización" en el Curso-Grupo Experimental trajo como consecuencia un mayor "movimiento ascendente" del SUBGRUPO de baja concientización, es decir, como se demuestra en el siguiente gráfico, mayor cantidad de alumnos del SUBGRUPO BAJO (Conciencia Mágica) y del SUBGRUPO MEDIO (Conciencia Ingenua) pasaron al SUBGRUPO ALTO (Conciencia Crítica).

De hecho, el incremento de los alumnos en los SUBGRUPOS ALTO y MEDIO del CURSO-GRUPO PRE-EXPERIMENTAL es interesante, por lo tanto, se manifestó la "rebaja" en mayor proporción de alumnos en el SUB-

GRUPO DE BAJA CONCIENTIZACION (Conciencia Mágica), pasando a los SUBGRUPOS MEDIO (Conciencia Ingenua) y ALTO (Conciencia Crítica).

**RELACION DE PROGRESO DE CONCIENCITACION
EN GRUPO Y SUBGRUPOS EXPERIMENTAL (M:32 alumnos)
GRAFICO No. 10**



A: SUBGRUPO CONCIENCIA CRITICA
M: SUBGRUPO CONCIENCIA INGENUA
B: SUBGRO CONCIENCIA MAGICA

PRE-TEST
POST-TEST

Esto lleva a considerar el efecto positivo del proceso para superar actitudes como *fatalismo, explicaciones mágicas, aceptación pasiva, visión simplista* y otras que caracterizan a la "Conciencia Mágica", así como la *actitud simplificativa, romántica, la idealización, autocompación* de la "Conciencia Ingenua", para, paulatimamente, acceder a niveles de *autoafirmación personal, receptividad, buen juicio, reflexión-acción y un enfoque científico*, indicadores correspondientes a la "Conciencia Crítica.

2. RESULTADOS DE PROGRESO EN SESIONES DE PENSAMIENTO REFLEXIVO-DIVERGENTE

2.1. INDICADORES DE RAZONAMIENTO, INDAGACION Y APERTURA MENTAL

Como se ha explicado en la parte metodológica, durante la realización de las sesiones de facilitación-estimulación se trabajó la OBSERVACION rigurosa del *progreso*²² en los procesos que se perseguía desarrollar; en

²² Tanto en la planificación, desarrollo, análisis y

procura de ello se elaboraron y emplearon las GUIAS DE OBSERVACION correspondientes.

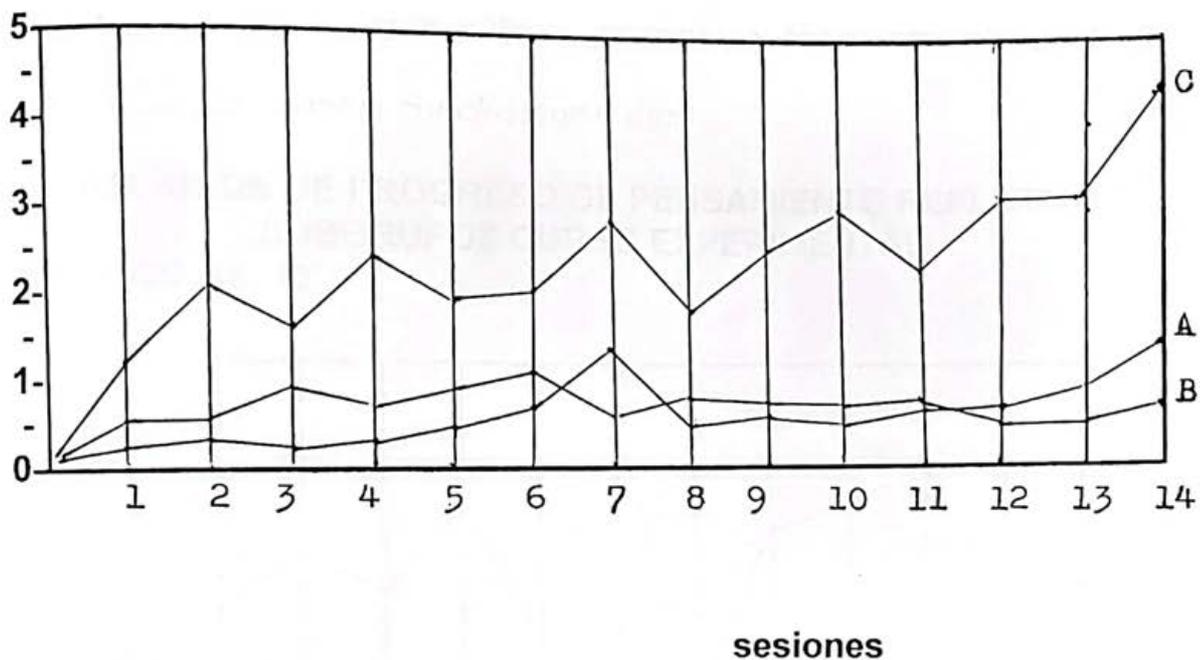
El resultado se refleja en los "Gráficos de Progreso", que se refieren a las manifestaciones provocadas tanto en el Curso Experimental como de cada alumno participante, estos últimos no se presentan en este informe, pero fueron utilizados en la retroalimentación y corrección de las sesiones. Como criterio de "clasificación" de los Subgrupos ALTO, MEDIO y BAJO, se consideró las respuestas ante el instrumento de aplicación inicial (Pre-test) propuesto en el cuestionario sobre "Tipos de Conciencia: Crítica, Ingenua y

conclusiones elaboradas para este trabajo, se emplea el término PROGRESO, justamente porque lo que interesa no es una "puntuación final" determinada, sino un AVANCE con respecto al estado inicial, con sus altas y bajas, con sus ascensos y descensos.

Mágica, respectivamente. De manera general, se constató una tendencia de progreso, desde la primera hasta la última sesión, en los indicadores de los tres tipos de habilidades; en el **GRAFICO 11** se revela una tendencia de progreso en las **HABILIDADES DE RAZONAMIENTO (C)**, alcanzando valores entre 2 y 4.6.

**RELACION DE PROGRESO DE PENSAMIENTO REFLEXIVO
CURSO-GRUPO EXPERIMENTAL**

GRAFICO No. 11

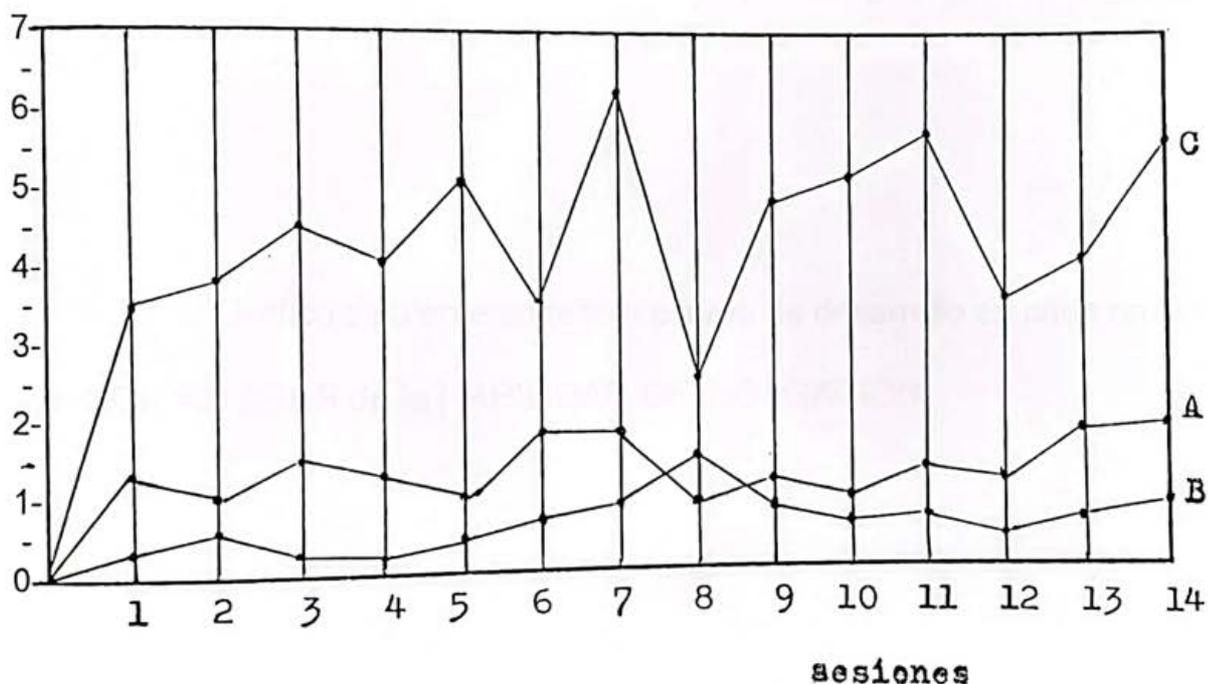


REFERENCIAS.

- A. Habilidades de INDAGACION
- B. APERTURA MENTAL
- C. Habilidades de RAZONAMIENTO

Las habilidades de INDAGACION, (por debajo de la anterior), también reflejan progreso; a su vez, el nivel alcanzado en las Habilidades de APERTURA MENTAL es inferior a las de RAZONAMIENTO e INDAGACION. En el siguiente Gráfico se muestra la tendencia igualmente de progreso manifiesta por los Subgrupos ALTO (Conciencia Crítica), MEDIO (Conciencia Ingenua) y BAJO (Conciencia Mágica) respecto a los indicadores específicos de las habilidades de Indagación (*anticipación exploratoria, hipótesis, etc.*), Apertura Mental (*acepta críticas, errores*), y Razonamiento (*analogías, inferencias, opiniones, conclusiones, etc.*)

**RELACION DE PROGRESO DE PENSAMIENTO REFLEXIVO
SUBGRUPOS CURSO EXPERIMENTAL
GRAFICO No. 12**



- A. Habilidades de INDAGACION
- B. APERTURA MENTAL
- C. Habilidades de RAZONAMIENTO

En los tres tipos de Habilidades (Dimensiones) el Subgrupo ALTO alcanzó mayores valores con respecto al Subgrupo MEDIO del propio CURSO-EXPERIMENTAL, ocurrió lo mismo en ese Subgrupo MEDIO con respecto al Grupo BAJO; sin embargo, como se observa en el Gráfico, no todas las sesiones transcurrieron en orden ascendente con respecto a las anteriores, sino que hubo altas y bajas, pero en el análisis final se constató aumento de capacidad de reflexión desde el inicio hasta el final, tanto a nivel de GRUPO, SUBGRUPOS y como a través de gráficos de progreso individual.

En el Gráfico siguiente se refleja el nivel de desarrollo en cada una de los INDICADORES de la HABILIDAD DE INDAGACION.

RELACION DE PROGRESO DE HABILIDADES DE INDAGACION (A)

SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS GRUPO EXPERIMENTAL

GRAFICO No. 13



REFERENCIAS:

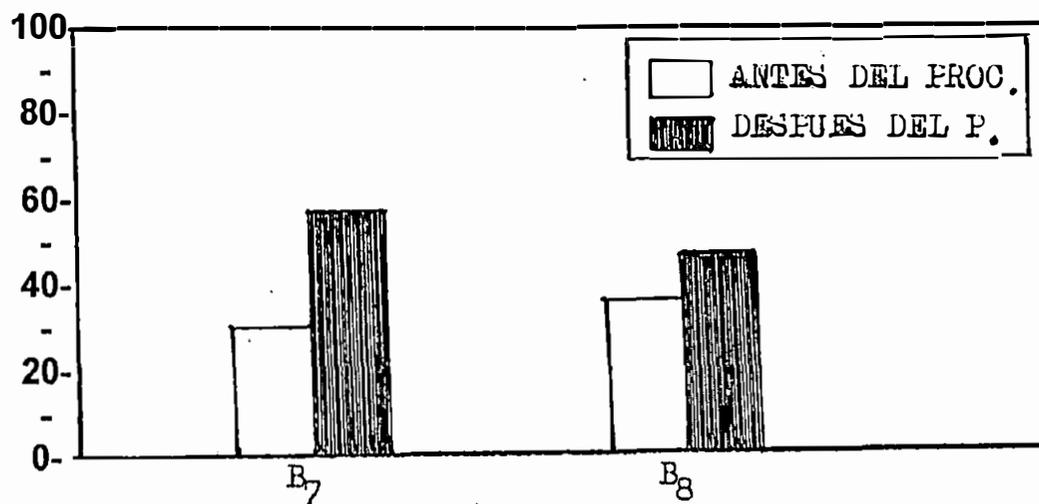
- A1: Anticipación exploratoria
- A2: Desarrollo de Hipótesis Explicativas
- A3: Reestructuración del Conocimiento
- A4: Reconocimiento de Diferencias de Contexto
- A5: Autorregulación Responsable
- A6: Construcción Crítica de Ideas

Se puede destacar, por encima del resto, la habilidad referida a las preguntas de cuestiones relevantes que hacían los alumnos, en el resto de

los indicadores no se revelan progresos significativos. Los más bajos niveles están en los indicadores ("habilidades operacionalizadas") como: "Desarrolla Hipótesis Explicativas" (A2), "Reconoce Diferencias de Contexto o Situaciones" (A4) y "Construye Críticamente sus Ideas Sobre las del Otro" (A6); estas habilidades, por su nivel de complejidad, requieren de un período mayor y más intenso de formación y con mayor probabilidad de desarrollo, incluso en cursos académicos superiores y de acuerdo con proyecciones profesionales.

**RELACION DE PROGRESO DE APERTURA MENTAL (B)
SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS
GRUPO EXPERIMENTAL**

GRAFICO No. 14



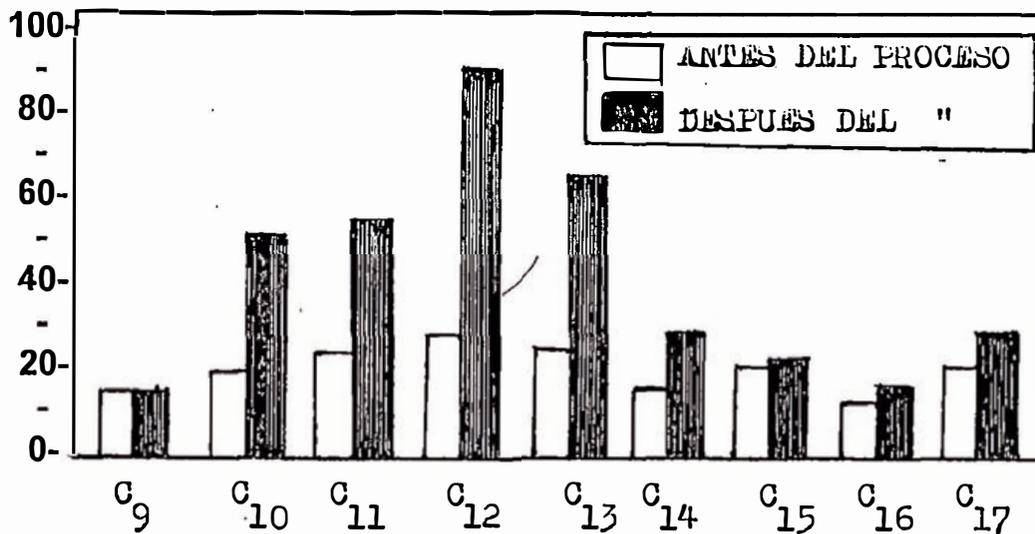
REFERENCIAS:

B7: Acepta Críticas
B8: Reconoce Errores

El **Gráfico No. 14**, refleja el grado de desarrollo de cada uno de los Indicadores de APERTURA MENTAL; en las dos habilidades que se han trabajado, los niveles son bastante aceptables.

**PROGRESO DE HABILIDADES DE RAZONAMIENTO (C)
 SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS
 GRUPO EXPERIMENTAL**

GRAFICO No. 15



REFERENCIAS:

C09: Plantear Analogías
C10: Clasificar conceptos

- C11:** Hacer distinciones y conexiones
- C12:** Sustentar Opiniones
- C13:** Ofrecer Ejemplos para Ilustrar o Refutar
- C14:** Buscar Justificaciones
- C15:** Extraer Inferencias
- C16:** Hacer Juicios Balanceados
- C17:** Producir Reflexiones y Conclusiones

Si bien de manera general se destacan los mayores progresos en las habilidades de RAZONAMIENTO, esto no fue igual en todos sus indicadores, pues se manifestó mejor comportamiento en las habilidades relacionadas con:

- C10:** Clasificar y profundizar sobre conceptos, ideas, problemas no bien definidos.
- C11:** Hacer distinciones o precisiones y conexiones relevantes.
- C12:** Sustentar opiniones con razones convincentes; y
- C13:** Ofrecer ejemplos o contraejemplos para ilustrar o refutar argumentos.

Pero las siguientes habilidades, muestran niveles más bajos

- C9: Ofrecer analogías apropiadas.
- C14: Buscar justificaciones para sostener una afirmación.
- C15: Extraer inferencias apropiadas.
- C16: Hacer juicios evaluativos balanceados, y
- C17: Producir reflexiones y conclusiones.

2.2. RESUMEN

Los resultados obtenidos revelan que hubo una tendencia al progreso en las habilidades de RAZONAMIENTO, en comparación con las de INDAGACION y en menor proporción con las de APERTURA MENTAL; en la práctica, estas diferencias se evidenciaron desde las primeras sesiones, por ello, fueron objeto de análisis en los momentos de RETROALIMENTACION al finalizar cada sesión, pues, incluso se reforzaron algunas dificultades del profesor-facilitador para desarrollar esas habilidades en procura de superar esas desigualdades.

3. RESULTADOS DE ENCUESTA "CONVERSEMOS SOBRE TUS ACTIVIDADES"

1. ¿ Qué prefieres hacer cuando no estas en el Colegio ?

* CONVERSAR CON MIS PADRES	4	12 %
* JUGAR	5	15 %
* LEER	5	15 %
* SALIR A LA CALLE	9	29 %
* VER TELEVISION	9	29 %
TOTAL :	32	100 %

2. ¿ Ves televisión todos los días ?

SI = 23 72 %
NO = 9 28 %

TOTAL : 32 100 %

3. ¿ Qué haces cuando vas a ver televisión ?

* PRENDO LA TV PARA VER LO QUE HAY	7	21 %
* VEO LA TEVEGUIA O PERIODICO PARA VER QUE PROGRAMAS HAY EN LA TELEVISION	6	19 %
* YA CONOZCO DE MEMORIA LO QUE DAN EN TV	8	25 %
* PRENDO LA TV Y VEO LO QUE SEA	11	35 %
TOTAL :	32	100 %

4. ¿ Mientras ves TV, que haces generalmente ?

* COMO, JUEGO, DIBUJO, HAGO CUALQUIER COSA	6	20 %
* HAGO LAS TAREAS	17	52 %
* VEO VARIOS PROGRAMAS A LA VEZ CAMBIANDO		

DE CANAL	9	28 %
TOTAL:	32	100 %

5. En los días en que vas al Colegio ¿cuánto tiempo ves TV ?

* NO VEO TELEVISION	6	18 %
* VEO MENOS DE UNA HORA	2	8 %
* VEO UNA O DOS HORAS	10	30 %
* VEO TRES A CUATRO HORAS	10	31 %
* VEO CINCO HORAS O MAS	4	13 %
TOTAL:	32	100 %

6 ¿ Cuándo ves más televisión ?

* ENTRE DIAS DE LA SEMANA	8	25 %
* LOS FINES DE SEMANA	19	58 %
* TODOS LOS DIAS	5	17 %
TOTAL :	32	100 %

7 ¿ Cuándo te gusta más ver televisión ?

* EN LA TARDE	11	35 %
* EN LA NOCHE	13	40 %
* EN LA MAÑANA	8	25 %
TOTAL :	32	100 %

8 ¿ Más o menos ¿cuánto tiempo ves TV los sábados ?

* NO VEO TELEVISION	2	5 %
---------------------	---	-----

* MENOS DE UNA HORA	6	20 %
* UNA A DOS HORAS	10	32 %
* TRES A CUATRO HORAS	9	28 %
* CINCO O MAS HORAS	5	15 %
TOTAL :	32	100 %

9 ¿ Más o menos ¿cuánto tiempo ves TV los domingos ?

* NO VEO TELEVISION	3	10 %
* MENOS DE UNA HORA	7	22 %
* UNA A DOS HORAS	13	41 %
* TRES A CUATRO HORAS	7	22 %
* CINCO O MAS HORAS	2	5 %
TOTAL :	32	100 %

10 Generalmente con quién ves televisión ?

SOLO : 16 51 % CON MI FAMILIA : 6 20 %
 CON MIS AMIGOS : 10 29 %

11 La mayoría de las veces ¿quién escoge los programas de TV YO

SOLO : 14 45 % MIS HERMANOS : 11 34 %
 MIS PADRES : 7 21 %

12 Marca con una X si estás de acuerdo o no con las siguientes frases:

"MI PADRE (O MI MADRE) ME REGAÑAN SI : 18 56 %

CUANDO VEO MUCHA TELEVISION" NO: 14 44 %

TOTAL : 32 100 %

"ALGUNAS VECES ME CASTIGAN SIN

DEJARME VER TELEVISION"

SI: 14 43 %

NO: 18 57 %

TOTAL: 32 100 %

"MI PADRE (O MI MADRE) ME PROHIBEN VER
ALGUNOS PROGRAMAS DE TV"

SI: 10 32 %

NO: 22 68 %

TOTAL: 32 100 %

13 "VEO TELEVISION PORQUE ES
MUY DIVERTIDO"

SI: 25 78 %

NO: 7 22 %

TOTAL: 32 100 %

14 "VEO TELEVISION PORQUE SE ME PASA EL TIEMPO VOLANDO"

SIEMPRE: 9 29 % A VECES: 13 41 %

CASI NUNCA: 10 30 %

15 Tienes la suficiente fuerza de voluntad para apagar el televisor
cuando ves que te va a influir negativamente ?

SI: 19 59 %

NO: 13 41 %

TOTAL: 32 100 %

16 Escribe una lista de programas televisivos y coloca una X
en la casilla que determine tu preferencia

PROGRAMA O SERIE Y CANAL QUE LO EMITE	ME GUSTA MUCHO	ME GUSTA POCO	NO LO VEO
------------------------------------------	-------------------	------------------	-----------

Los Simpsons (11)	18 58 %	10 30 %	4 12 %
-------------------	---------	---------	--------

Betty la Fea (2)	9	28 %	18	55 %	5	17 %
Decibeles (9)	17	55 %	13	40 %	2	5 %
Basquet NBA (5)	13	42 %	11	33 %	8	25 %
Disca y Ve (9)	14	45 %	14	45 %	4	10 %

17 Coloca una X en la casilla que determine tu gusto o preferencia en los siguientes tipos de programas de televisión

TIPO DE PROGRAMA/ SERIE TELEVISIVA	ME GUSTA MUCHO		ME GUSTA POCO		NO LO VEO	
* Música nacional	7	23 %	15	47 %	10	30 %
* Deportes	10	31 %	14	55 %	8	24 %
* Cine de aventuras	19	58 %	10	32 %	3	10 %
* Dibujos animados c/p	18	57 %	10	30 %	4	13 %
* Música internacional	20	62 %	10	30 %	2	8 % *
Dibujos animados c/a	18	56 %	12	36 %	2	8 % *
Propaganda	4	10 %	20	63 %	8	25 %
* Telenovelas	7	21 %	11	34 %	14	45 %
* Noticiosos	13	41 %	13	39 %	6	20 %
* Concursos	15	45 %	11	35 %	6	20 %

18 ¿ En qué medida las siguientes características de conciencia crítica son expresiones de tu PERSONALIDAD ?

CARACTERISTICAS	BASTANTE		POCO		NADA	
+ Tomas tus propias decisiones	11	35 %	15	48 %	6	17 %
+ Eres persona dialogante	15	47 %	10	32 %	7	11 %

+ No aceptas todo a simple vista, reflexionas	9	23 %	18	56 %	5	15 %
+ Eres realista, no fantasioso	10	30 %	9	29 %	13	41 %
+ Llegas a aceptar o pedir consejos	13	42 %	12	37 %	7	21 %

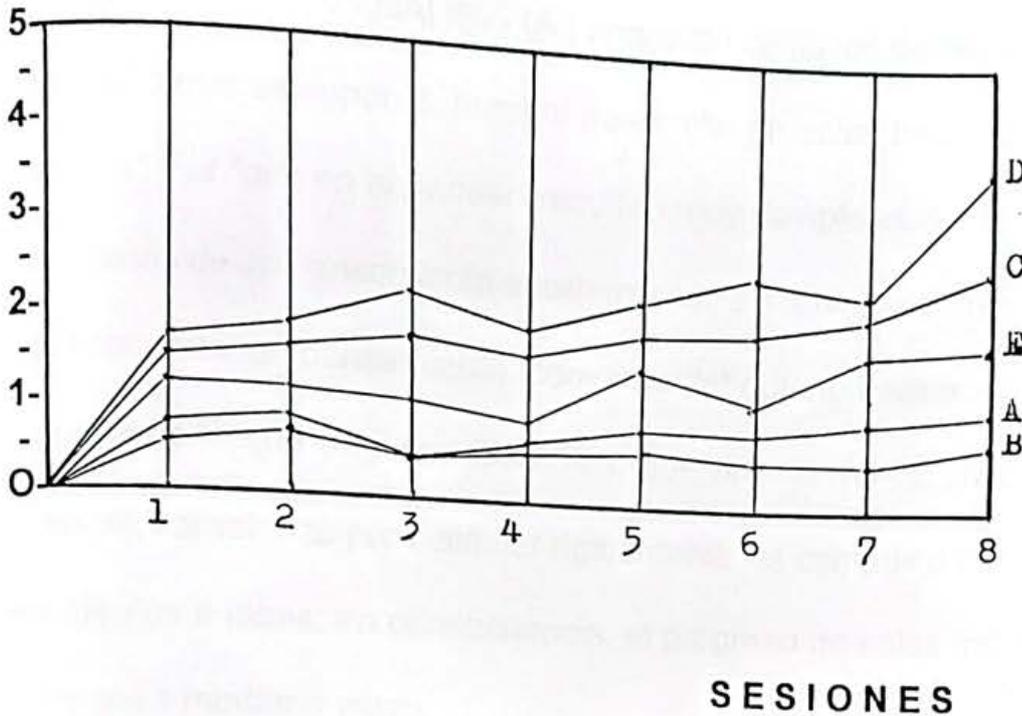
4. PROGRESO DE INDICADORES DE CRITICIDAD

En el **Gráfico 16** se observa el progreso en cada uno de los indicadores de CAPACIDAD CRITICA durante el transcurso de ocho sesiones con el CURSO-GRUPO EXPERIMENTAL (Instituto Anglo Americano). El indicador de mayor progreso es la "AUTONOMIA" (D), y no se puede considerar casual, ya que desde el inicio se estimuló el desarrollo de disposiciones y habilidades en correspondencia con los *"juicios personales"*, la *"toma de decisiones"* y la *"autocorrección del pensar propio"*, teniendo en cuenta que el sistema educativo, con su enfoque tradicional de enseñanza, no siempre las promueve.

RELACION DE PROGRESO DE CAPACIDAD CRITICA SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS

CURSO-GRUPO EXPERIMENTAL

GRAFICO No. 16



A: ANALISIS
B: FLEXIBILIDAD
C: GENERACION
D: AUTONOMIA
E: VALORACION

5: Muy Bueno
4: Bueno
3: Regular
2: Malo
1: Deficiente

Por el fuerte peso del componente actitudinal en la AUTONOMIA, resultó también algo más intenso el progreso en este componente que con

"GENERACION", "ANALISIS", "FLEXIBILIDAD" y "VALORACION", que implican -por su esencia-, la formación de otras estructuras cognitivas, y, por supuesto, en un período de tiempo mayor. Los indicadores de FLEXIBILIDAD (B) y ANALISIS (A) aparecen como los de menor progreso; esto es lo que se suponía, pues el desarrollo de estas habilidades para la "ruptura" y el "giro en el pensar" resultan muy complejas de desarrollar en los marcos de un pensamiento acostumbrado a seguir por caminos trazados externamente: un pensamiento (convergente) que *no evalúa y compara* los fenómenos desde ángulos diferentes, que *no usa varios criterios*, y, por tanto, se caracteriza por delimitar rigidamente los campos donde se ubican los objetos e ideas; en consecuencia, el progreso de estos indicadores es meta para mediano plazo.

Al igual que los indicadores de FLEXIBILIDAD y ANALISIS, los de GENERACION (C) y VALORACION (E) muestran un progreso aparejado entre sí; supuestamente, en ambos casos, se explica por la interrelación lógica que guardan las habilidades en cada pareja de indicadores. En el

caso específico de la VALORACION y GENERACION, las ideas que producen saltos en la capacidad de lectura de mensajes televisivos son concebidos como actitudes que han sido generadas por el estudiante, o por el grupo en general, al explorar independientemente y redescubrir o descubrir nuevas formas de *discernimiento, adjetivación, escalas*.

Se observan dos descensos marcados en el comportamiento de los indicadores, en las sesiones 3 y 6; las valoraciones sobre las posibles causas han abarcado desde el contenido del trabajo de los estudiantes en las sesiones, en su estructuración y organización, así como en la acción del docente-facilitador, hasta la disposición grupal y el clima en general para el trabajo en esas sesiones.

Un factor determinante, en la sesión 3, fue el contenido de la actividad que realizaron los estudiantes: ellos tenían que identificar en una narración (elaborada por ellos mismos) las ideas que consideraran "críticas". Esta

tarea fue realizada antes en otra sesión, sólo una vez, y resultaba compleja porque exigía el uso del significado implícito que para cada estudiante tenía el adjetivo "crítico", y el posible uso de diferentes criterios para evaluar; pero aún más, se consideraba que tales juicios debían someterse a la evaluación del grupo (plenaria); sin embargo, el indicador de AUTONOMIA no descendió, porque precisamente esta forma de trabajo en que cada estudiante debe exponer -desde su punto de vista- cual idea le parece más crítica, así como el de valorar las de los demás compañeros, exponer y defender sus argumentos del por qué *de dicha valoración*, estimula estas actitudes y juicios propios que comprende la "AUTONOMIA". Para un análisis más preciso, fue preciso plantear la siguiente interrogante:

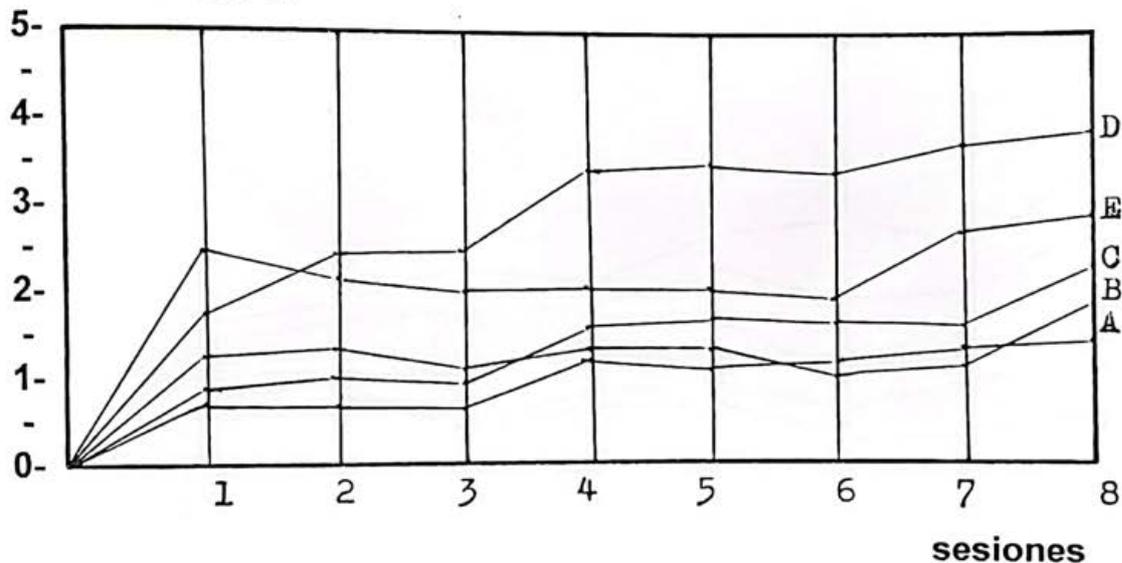
¿cuáles han sido las habilidades específicas de mayor frecuencia de desarrollo, o si guardarían alguna relación con las habilidades de PENSAMIENTO REFLEXIVO de igual comportamiento?

además, siendo las habilidades de AUTONOMIA, GENERACION, VALORACION y ANALISIS, *¿habrían progresado en igual medida en los TRES SUBGRUPOS?* El progreso del SUBGRUPO ALTO (Conciencia

Crítica) era esperado, como se observa en el **Gráfico No. 17**, estos son los estudiantes que más habilidades de razonamiento poseían dentro del curso-grupo y, por tanto, contaban con algunas estructuras cognitivas para desarrollar aquellas habilidades de análisis crítico que se estimularon; con igual importancia intervinieron las motivaciones cognitivas generales que poseían los estudiantes de este subgrupo, presentes en algunos de los subgrupos MEDIO y BAJO.

**RELACION DE PROGRESO EN SESIONES DE ANALISIS CRITICO
SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS
SUBGRUPO EXPERIMENTAL "ALTO"**

GRAFICO No. 17



REFERENCIAS:

A: ANALISIS

B: FLEXIBILIDAD

C: GENERACION

D: AUTONOMIA

E: VALORACION

5: Muy bueno

4: Bueno

3: Regular

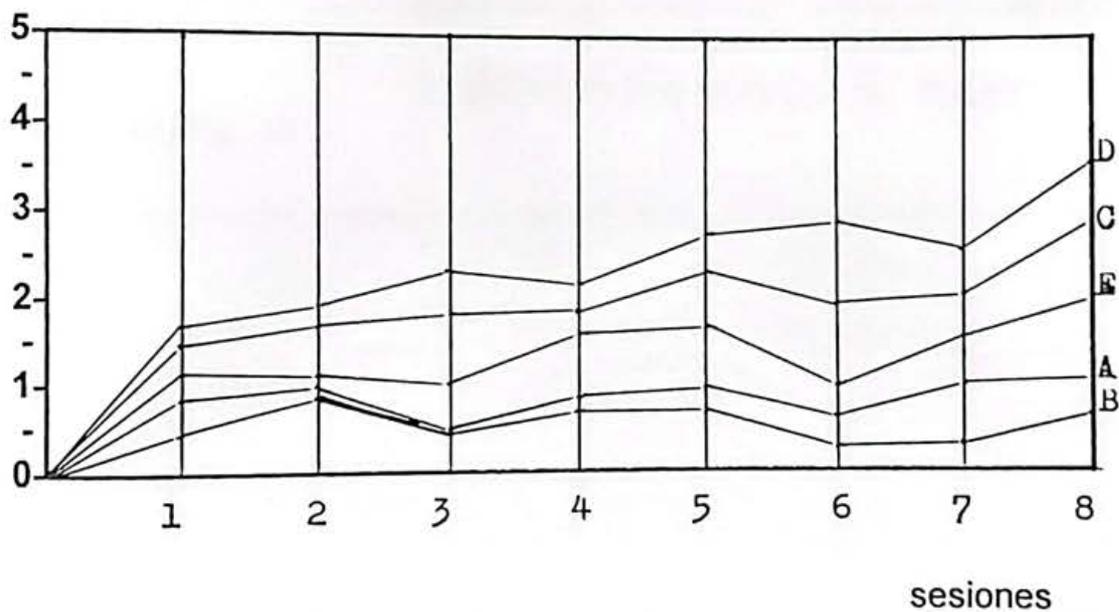
2: Malo

1: Deficiente

Por otro lado, en el Gráfico siguiente, se observa una tendencia igualmente ascendente del SUBGRUPO MEDIO, además de apreciar un progreso mayor entre los tres subgrupos.

**RELACION DE PROGRESO EN SESIONES DE ANALISIS CRITICO
SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS
SUBGRUPO EXPERIMENTAL "MEDIO"**

GRAFICO No.18

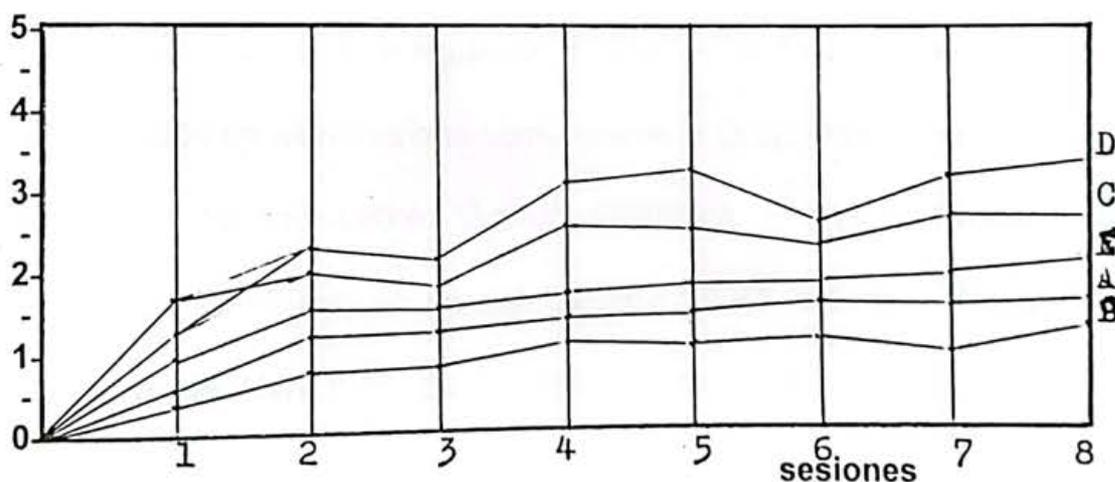


- A : ANALISIS
 B : FLEXIBILIDAD
 C . GENERACION
 D : AUTONOMIA
 E : VALORACION
- 5 : Muy Bueno
 4 : Bueno
 3 : Regular
 2 : Malo
 1 : Deficiente

La explicación de este progreso está en la intencionalidad con que trabajó el docente-facilitador, es decir, la intermediación se concentró en los participantes del SUBGRUPO MEDIO por tener éstos potencialidades que pudieron estimularse con efectividad, lo cual se expresa en los elevados puntajes en indicadores como "*generación*" (C) y "*valoración*" (E), particularmente; sin dejar de lado una alta manifestación del indicador de "*autonomía*" (D).

**RELACION DE PROGRESO EN SESIONES DE ANALISIS CRITICO
 SEGUN INDICADORES ESPECIFICOS
 SUBGRUPO EXPERIMENTAL "BAJO"**

GRAFICO No. 19



A: ANALISIS	
B: FLEXIBILIDAD	5: Muy Bueno
C: GENERACION	4: Bueno
D: AUTONOMIA	3: Regular
E: VALORACION	2: Malo
	1: Deficiente

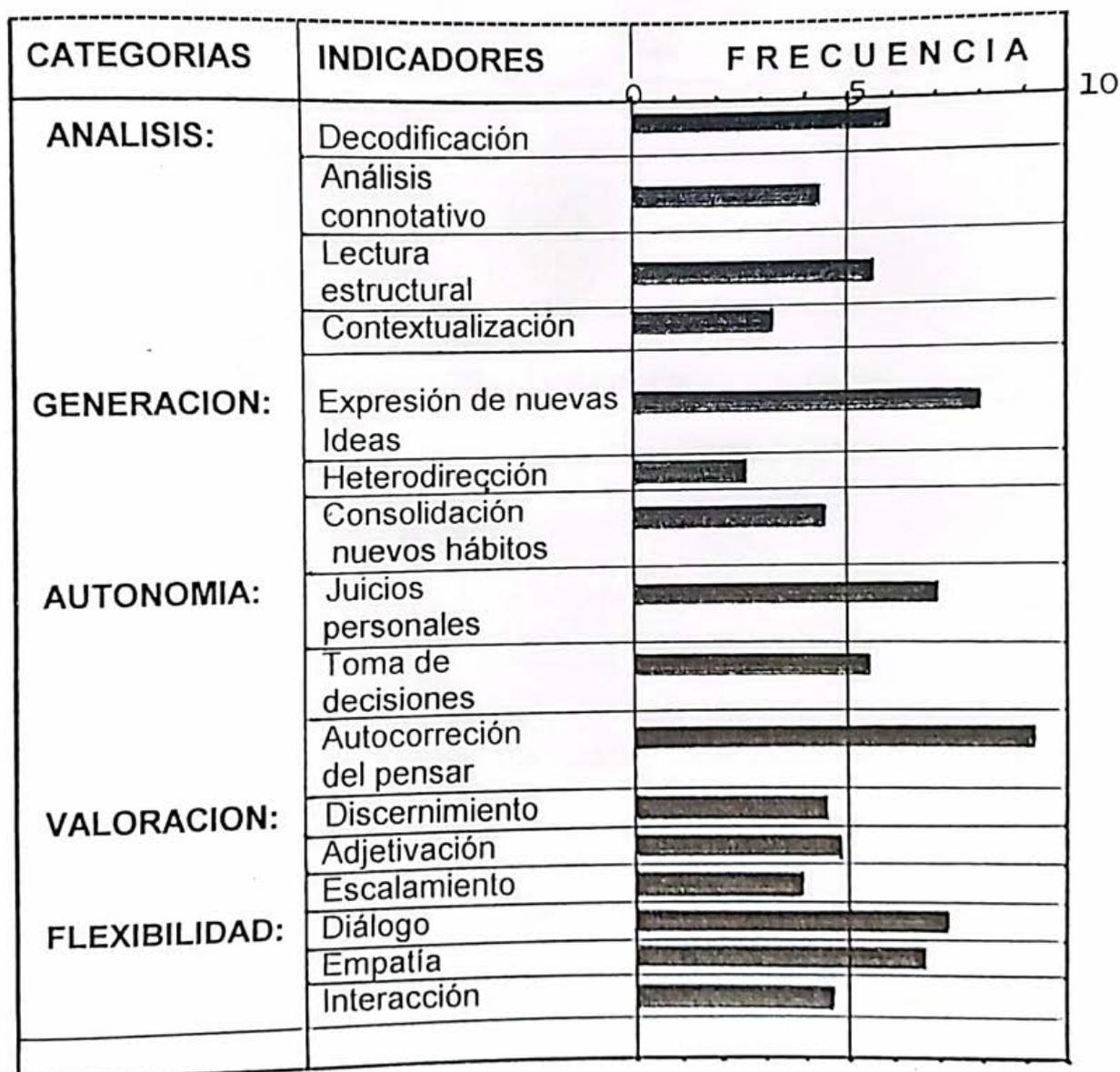
En el Gráfico correspondiente al SUBGRUPO "BAJO" se refleja cierto progreso, excepto en los indicadores de FLEXIBILIDAD (diálogo, empatía, interacción dialéctica) y ANALISIS (decodificación, connotación, lectura estructural y contextualización). Este resultado manifiesta el limitado logro en los esfuerzos para superar los escasos recursos cognitivos y estructuras mentales poco desarrolladas con que ingresaron al proceso experimental los integrantes de este SUBGRUPO.

4. RESULTADOS DEL SEMINARIO INTEGRADOR

El Gráfico 20 de la siguiente página, es bastante claro en cuanto a la participación de alumnos que conformaron el Grupo Pre-experimental en el Seminario Interno sobre "Actitud Científica Frente a Programas de Televisión", realizado en su establecimiento educativo. Respecto a la categoría de ANALISIS, en los indicadores referidos a *Descodificación*,

Análisis Connotativo y Contextualización se recogieron manifestaciones muy interesantes; en cuanto a GENERACION, la *Expresión de Nuevas Ideas* ha sido el indicador de mayor desempeño y diferencia entre los alumnos.

**FRECUENCIA DE APORTES DEL ALUMNADO SEGÚN INDICADOR
GRAFICO No. 20**



(Continuación)

TIPOS	INDICADORES	FRECUENCIA	
CONCIENCIA MAGICA - INGENUA	Aceptación pasiva	0	1.0
	Fantasías	0	1.0
	Dependencia	0	1.0
	Dualidad	0	1.0
	Terquedad	0	1.0

Los *Juicios personales* caracterizan mejor manifestación respecto a la categoría AUTONOMIA, así como en *Discernimiento, Adjetivación y Escalamiento* en VALORACION, y *Diálogo, Empatía e Interacción Dialéctica* en FLEXIBILIDAD, son los mejores manifestaciones por parte de alumnos de Curso-Grupo Experimental.

Finalmente, han manifestado mayor tendencia hacia los indicadores referidos a *Aceptación Pasiva, Fantasías, Dependencia, Dualidad de Enfoques*, que caracterizan a los tipos de Conciencia Mágica e Ingenua.

CAPITULO VI

RESUMEN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

1. RESUMEN DEL DESARROLLO DEL PROCESO

A partir de la bibliografía revisada sobre la problemática que trata la presente tesis, se ha encontrado variedad de experiencias -no siempre locales-, que se han efectuado en el ámbito educativo, el familiar y los grupos sociales; mientras algunas hacen referencia al *uso crítico* de la TV para mejorar las relaciones familiares en el hogar, otras se interesan prioritariamente por la contribución de la *recepción crítica* a las necesidades de liberación del hombre latinoamericano. Mientras algunas acentúan los *aspectos valóricos* denunciando la "*alienación*" que provocaría la TV, otras experiencias presentan un enfoque más *fenomenológico* apreciando la diversidad cultural de los propios televidentes.

Dentro del marco de referencias expuesto, el presente trabajo, que se ubica en el ámbito de la "Educación para la Televisión", se aproxima a la evolución que va abandonando los enfoques moralistas, valóricos, denunciativos hacia aproximaciones más fenomenológicas, culturales y que pretenden acciones transformadoras; pues no se ha querido entrar en el marco de contraposiciones de ciertos valores morales, estéticos o ideológicos con los valores correspondientes presentados por la TV, esperando como resultado generar una actitud "defensiva" y racionalmente "alerta" para detectar los valores que podrían infiltrarse de "contrabando".

De hecho, se ha guardado "distancia" de estos enfoques "denunciativos" para no incurrir en la criticada posición de ser generadores de *receptores alertas pero finalmente pasivos*; también se ha evitado el pretender imponer a los jóvenes televidentes las valoraciones particulares de los grupos contestatarios, pues se incurriría en la incongruencia de sustituir las valoraciones impuestas por la TV por las valoraciones de estos

grupos. Consecuentemente, la propuesta desarrollada pretende guardar una estrecha relación "sistémica" de procesos de reflexión, creatividad, concientización y de la capacidad crítica frente a programas de televisión, en el marco de su libertad de elección que hace a su persona.

Para facilitar una interpretación general de los resultados alcanzados, así como para hacer referencia a su significación en el proceso educativo, se presentan, de manera resumida, los principales cambios que se han analizado en el Capítulo anterior.

1.1. RESPECTO AL PROCESO DE CONCIENTIZACION

Los indicadores de los tres tipos de conciencia manifestaron cambios muy significativos; el mayor desarrollo de las Habilidades de Reflexión trajo como resultado un incremento de los alumnos en los Subgrupos "Medio" (Conciencia Mágica) y "Alto" (Conciencia Crítica), es decir, aspectos como

"Negación del problema", "Poderes Superiores", "Relaciones Causales Simplistas", "Fatalismo" y otros indicadores de la "Conciencia Mágica" fueron superados paulatinamente, de manera que fue posible su "ingreso" a niveles de conciencia de los Grupos "Medio" y "Alto" suficientes para facilitar la consideración de capacidades para la lectura crítica de emisiones televisivas, a partir de la "autoafirmación personal", "evitando ideas preconcebidas", "buenjuicio" "rechazando paternalismo", en instancias de "diálogo" y un "enfoque científico".

1.2. RESPECTO A HABILIDADES DE PENSAMIENTO REFLEXIVO (RAZONAMIENTO, INDAGACION Y APERTURA MENTAL, SEGUN INDICADORES DE PROGRESO DE CADA SESION)

Las habilidades de "Razonamiento" presentaron una tendencia al incremento a lo largo de las sesiones, con algunas diferencias respecto a las habilidades de "Indagación" y "Apertura Mental" que también manifestaron

una tendencia al crecimiento, pero en menor medida que las habilidades de "Razonamiento". Se registraron y observaron incrementos en las tres habilidades, tanto en los Subgrupos considerados originalmente "Bajos", así como en los "Medios" y "Altos".

1.3. RESPECTO A COMPONENTES DE CONCIENCIA CRITICA (SEGUN INDICADORES DE PROGRESO DE CADA SESION)

Se registraron progresos importantes en componentes de Capacidad de Crítica: análisis, flexibilidad, generación, autonomía y valoración; particularmente y sobre todo, en el de "autonomía", como ya se esperaba. De hecho, todos los Subgrupos (Alto, Medio y Bajo) desarrollaron significativos incrementos, y si bien se esperaba un mayor desempeño en el Subgrupo Alto, resulta sustancial el logrado por el Subgrupo Medio.

1.4. RESPECTO A LA FORMACION DE "COMUNIDADES DE

DEBATE" (SEGUN REGISTRO DE SESIONES)

Se observó un desarrollo significativo en indicadores importantes de las "Comunidades de Debate", basadas en el diálogo reflexivo-indagador, normas de respeto mutuo y cooperación, unidos a otros indicadores como el de "Disposición para el Cuestionamiento" y "Aceptación de Críticas". A su vez, la mayor responsabilidad por las *acciones, disposición a tomar iniciativas, asumir posturas autocorrectivas, y, más confianza en las posibilidades propias*, son algunas de las cualidades registradas con mayor fuerza.

2. CONCLUSIONES GENERALES DE LOS RESULTADOS LOGRADOS Y SU SIGNIFICACION EN EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO

En las diferentes dimensiones estudiadas durante el delicado y complejo proceso de desarrollo de la actitud crítica de los estudiantes frente a diversos programas televisivos, se han manifestados importantes y

significativos cambios, por lo que se puede afirmar que:

- 1ro. La hipótesis formulada se confirmó satisfactoriamente, ya que la implementación de los activadores de Pensamiento Reflexivo y Capacidad Crítica favorecieron desarrollos aceptables en el Tercer curso de Secundaria del Instituto Anglo Americano.
- 2do. Los desarrollos de los SUBGRUPOS de alumnos menos favorecidos en el proceso común de su formación como bachilleres, resultaron notables. Estos impactos lo ratifican como una vía de mejoramiento de la calidad educativa. Esto no exime el análisis crítico de las deficiencias, limitaciones y dificultades propias de su implementación, que requieren de atención y de acciones tendentes a su perfeccionamiento.
- 3ro. Sin embargo, los cambios logrados no se manifiestan aislados, ellos son integrados en el ámbito de su *personalidad* en tanto constituye un nivel superior de organización de lo psíquico que tiene como

función principal la regulación del comportamiento del sujeto; o sea, como un sistema complejo y estable de elementos estructurales y funcionales, como ser:

- Las unidades psicológicas primarias: *los motivos, normas, los valores, las actitudes, los rasgos*, etc.
- Las formaciones motivacionales, especialmente las complejas, integradas por un conjunto de *motivos* y mediatizadas por las *operaciones cognitivas* del/las estudiantes.
- Las *síntesis reguladoras, configuraciones o subsistemas* que integran de forma simultánea otros elementos y formaciones que hacen, en su totalidad, la conformación de su personalidad.

3. SUGERENCIAS Y PERSPECTIVAS

Sin incurrir en el sobredimensionamiento de los resultados de este trabajo, se puede sostener que la educación para el desarrollo de la capacidad crítica frente a programas televisivos aparece como un área de

trabajo en desarrollo y con pocas pero variadas experiencias. Es posible suponer que continuará el interés y la dedicación a la investigación en este campo, por tanto se necesita alentar las líneas que parecen más sólidas y más estructuradas, así como determinar aquellos aspectos insuficientemente desarrollados y que será preciso atender en próximos trabajos.

En principio, es preciso avanzar en la profundización teórica y tomar en cuenta la evolución tanto de la Comunicación como de la Educación; también se debe considerar la poca investigación en torno a los *procesos de recepción* y a las actividades de *re-significación* que ejecutan los televidentes. La Educación para la Televisión se beneficiaría con un mayor conocimiento de los procesos concretos de recepción y de las actividades que efectúa el televidente ante los mensajes.

El sistema educativo, específicamente las unidades escolares, el colegio, la Universidad y su sistema televisivo, parecen ser el área con

menos desarrollo, aunque podría considerarse –como se ha demostrado– potencialmente como un eficiente sistema de contacto con niños y jóvenes, pero se puede detectar gran incertidumbre acerca del tipo de curriculum adecuado para educar en televisión. De hecho, el uso positivo de la TV en el hogar, en la escuela, el colegio, universidad y en los grupos sociales aparece como un importante aspecto en el cual es preciso avanzar; pero es necesario aclarar y relieves que este uso positivo de la TV se debería conectar con la productividad cultural, con la creatividad, que podría recibir un mayor estímulo con la actual disponibilidad de nuevas tecnologías. La *recepción activa de la TV* se conectaría, entonces, con la creación y producción cultural, con la capacidad de demandar el medio televisivo y acceder a su programación; en esta perspectiva, la *alienación cultural* aparece menos como una dependencia de la conciencia y se enfatiza más el aspecto práctico de im-productividad, de in-expresión y de a-creatividad.

Prologando esta línea de actividad del receptor, se amplía, entonces, hacia un desafío a la comunidad universitaria para activar en la formulación

de políticas televisivas (en la medida en que crezca la conciencia de los receptores, se podrá exigir una TV. Adecuada a nuestras necesidades e intereses) para reprogramar sectorialmente la TV.

ASPECTOS CONCRETOS DE APLICACIÓN

La factibilidad de esta propuesta esta sustentada a partir de considerar el Articulo 2º de la ley de Reforma Educativa, referido a los FINES DE LA EDUCACIÓN BOLIVIANA, que determina:

1. Fortalecer integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas su potencialidades, en función de los intereses de la colectividad.
2.
3. Promover la practica de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas, así como las propias de nuestras culturas, fomentando la responsabilidad en la toma de decisiones personales, el desarrollo del pensamiento critico, el respeto a los derechos humanos, la preparación para una sexualidad biológica y éticamente sana, como base de una vida familiar responsable, la conciencia del deber y la vida democrática, fortaleciendo la conciencia social de ser persona y de pertenecer a la colectividad.

Consecuentemente, la implementación debe estar en el marco de las HABILIDADES TRANSVERSALES en el currículo de todos los niveles y ciclos, en lugar de su consideración exclusivamente como disciplina especifica, lo que permite su explotación interdisciplinar, junto a la internivelar. Al respecto , Ferres (1994: 122) alude a que "un planteamiento pluridisciplinar consiste en que cada en área de

enseñanza se aborden aquellas dimensiones del medio que le son mas próximas". Así:

"Se reservaran para las áreas de Ciencias los principios perceptivos y técnicos que hacen posible la televisión. En las áreas de Lenguaje y la Plástica se hará una aproximación a los audiovisual como forma de expresión. Las aproximaciones ideológica y ética se reservaran para el área de Filosofía, Ética, Religión, o Sociales, en el área de Sociales se atenderán también las dimensiones económica y social. En las áreas Artística, Plástica y Musical se harán aproximaciones al medio desde el punto de vista expresivo - artística. en Filosofía pueden estudiarse los mecanismos de participación emotiva y liberación catártica. En literatura se puede analizar la estructura narrativa, la especificidad expresiva de cada medio y las leyes que rigen el espectáculo..."

Por lo expuesto, en cuanto HABILIDAD o EJE TRANSVERSAL, la televisión trata temas recurrentes que emergen de la realidad social, constituyendo fundamentos para la practica pedagógica al integrar campo del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de los conceptos, procedimientos, calores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje, y que aparecen entrettejidos en cada una de las Áreas que integran el currículo.

El nivel de Educación Secundaria del actual sistema educativo, según el Artículo 43º, del Reglamento de Organización Curricular, comprende el desarrollo de SEIS AREAS:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| 1. Comunicación y Lenguaje | 5. Ciencias Sociales |
| 2. Matemática | 6. Tecnología y Computacion |
| 3. Expresión y Creatividad | 7. Especialización Ocupacional |
| 4. Ciencias Naturales y Ecología | |

Y especialmente el AREA DE PSICOLOGÍA, FILOSOFIA Y ETICA, que:

“Aborda el conocimiento de múltiples concepciones sobre el ser, el conocer y el actuar, las maneras de estructuración del pensamiento, el conocimiento de los comportamientos humanos y de las maneras de concebir la trascendencia de diversas culturas, a fin de motivar la reflexión sobre la propia vida moral, espiritual e intelectual y sobre nuestros propios comportamientos.”

Debe monitorear el desarrollo del pensamiento reflexivo para una capacidad crítica de ver programas televisivos, a partir de su aplicación concreta en el SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Tercer y Cuartos Cursos) correspondiente al Bachillerato Humanístico, propuesta que va paralela a la preocupación de los Servicios Técnico . pedagógicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECD, para la paulatina implementación de la Curricula del nivel Secundario.

BIBLIOGRAFIA

1. ALLPORT, G: LA PERSONALIDAD, SU CONFIGURACION Y DESARROLLO
Editorial Herder, Barcelona, 1966.
2. ANASTASI, Anne: TESTS PSICOLOGICOS
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975.
3. CEBIAE: LA TV EN EL PROCESO DE SOCIALIZACION DE LOS NIÑOS
Estudios educativos, mimeo, 1978
4. DE LA TORRES, S.: APRENDER DE LOS ERRORES
Editorial Escuela Española, Madrid, 1993
5. DURAN, Ma. Isabel: INFLUENCIA DE LA TV EN LA EDUCACION Y FORMACION
Tesis Ciencias Educación, UMSA, 1998.
6. DORFMAN, Ariel y Armand Mattolart: PARA LEER EL PATO DONALD
Editorial Siglo XXI, 1987.
7. ENCALADA, Marco A.: INSTITUCIONALIZACION DE LA EDUCACION PARA LA COMUNICACION EN AMERICA LATINA
Editorial Quipus, Ecuador, 1989.
8. ESTRADA T., Marcelo: ESTUDIO DE ACTITUDES Y VALORES RESPECTO A PROGRAMA TELEVISIVO
Tesis Psicología, UMSA, s/f.
9. FREIRE, Paulo: PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO

Editorial Siglo XXI, México, 1985.

10. FUENZALIDA, Valerio: AMBITO Y POSIBILIDADES EN LA
RECEPCION ACTIVA
Revista FELAFACS, Lima, 1987.
11. FUENZALIDA, V. y
M. E. Hermosilla: EL TELEVIDENTE CREATIVO
CENECA-OREALC, UNESCO, 1990.
12. GONZALES, América: COMO PROPICIAR LA CREATIVIDAD
Editorial Ciencias Sociales, La Habana
Cuba, 1990.
13. GONZALES, Viviana: MOTIVACION PEROFESIONAL Y
PERSONALIDAD
Editorial Universidad, Sucre, 1994
14. HERNANDEZ SAMPIERI, METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION
R., C. Fernández: McGraw-Hill, Buenos Aires, 1982
15. IRIARTE, G, y
Martha Orsini: REALIDAD Y MEDIOS DE
COMUNICACION
Ediciones Paulinas, Bogotá, 1993.
16. _____ : CONCIENCIA CRITICA Y MEDIOS DE
COMUNICACION-TECNICAS DE ANALISIS
Guía Didáctica para Alumnos del Nivel
Secundario
CAEP, CEPROMI, Cochabamba, 1997.
17. KAPLUN, Mario: METODOLOGIA PARA LA LECTURA
CRITICA
CESAP, Venezuela, 1991.
18. LEY, Jorge y Ana
María Ruz: METODOLOGIA PARA UN TRABAJO
GRUPAL DE EDUCACION PARA LA TV

Pastoral Juvenil, Santiago de Chile, 1985.

19. MITJANS, Albertina: PERSONALIDAD, CREATIVIDAD Y EDUCACION
Revista "Educación y Ciencia",
Volumen I, No.4, Yucatán, México, 1991
20. OROZCO, Guillermo y Mercedes Charles: HACIA UNA LECTURA CRITICA DE LOS MEDIOS
Editorial trillas, México, 1995.
21. PIAGET, Jean: SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA
Editorial Barral, Barcelona, 1980.
22. TINTAYA, Porfirio: CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACION DE LA PERSONALIDAD
Editorial EDCOM, La Paz, 1998
23. STANLEY y Campbell: DISEÑOS EXPERIMENTALES Y CUASI-EXPERIMENTALES EN LA INVESTIGACION SOCIAL
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975.
24. VAN DALEN, D. M. y J, Meyere: MANUAL DE TECNICAS DE INVESTIGACION EDUCACIONAL
Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979.

ANEXOS

CONVERSEMOS

Joven estudiante:

Esta encuesta es ANONIMA, no tiene que escribir su nombre.
El objetivo es tener un PERFIL general del estudiante de nuestro prestigioso establecimiento. Por favor, escriba las respuestas con letra de imprenta en los espacios correspondientes. GRACIAS

1. DATOS PERSONALES DEL ESTUDIANTE

1.1. SEXO

V	M

1.2. EDAD

AÑOS	MESES

1.3. LUGAR-FECHA NACIMIENTO

LUGAR	AÑO	MES

1.4. LUGAR QUE OCUPA
ENTRE HERMANOS

1.5. CANTIDAD MIEMBROS
EN LA FAMILIA

1.6. DOMICILIO

CALLE	
ZONA	

2. DATOS DE LOS PADRES

2.1. PADRES DEL ALUMNO

VIVEN AMBOS
VIVE SOLO EL PADRE
VIVE SOLO LA MADRE
FALLECIERON AMBOS

2.2. ESTADO CIVIL
DE PADRES

--

2.3. IDIOMAS

PADRE	MADRE

2.2. OCUPACION DEL PADRE

--

2.3. OCUPACION DE LA MADRE

--

2.4. GRADO DE INSTRUCCION
DE LOS PADRES

NIVEL	PADRE	MADRE
PRIMARIO		
SECUNDARIO		
PROFESIONL SUPER		
PROFESIONL MEDIO		
NINGUNO		

2.5. TIPO DE
VIVIENDA

CASA INDEPD.	
DEPARTAMENTO	
OTRO	

2.6. CONDICION
TENENCIA

PROPIA	
ALQUILADA	
ANTICRETICO	
PRESTADA	
OTRO	

2.7. CARACTERISTICAS DE LA VIVIENDA

CANTIDAD DE CUARTOS		TIENE GARAJE	
HABITACION PROPIA		TIENE TELEFONO	
TIENE BAÑO		TIENE ESCRITORIO	
TIENE AGUA		TIENE TELEVISOR	
TIENE COCINA		TIENE COMPUTADORA	
TIENE PATIO		TIENE DUCHA	

2.8. INGRESO ECONOMICO MENSUAL

PADRE	MADRE	TOTAL

3. ALIMENTACION DEL ESTUDIANTE

3.1. LUGAR

3.2. TIPO DE ALIMENTACION DIARIA

DESAYUNO, ALMUERZO, TE, CENA	
DESAYUNO, ALMUERZO, CENA	
ALMUERZO, CENA	
DESAYUNO, ALMUERZO	

4. PREFERENCIAS DEL ESTUDIANTE

4.1. TIPO VESTIMENTA

FORMAL	
INFORMAL	
ESTUDIANTIL	

4.2. ACTIVIDAD RECREATIVA

4.3. AMISTADES

MUJERES	
VARONES	
AMBOS	

4.4. LUGAR DE DISTRACCION

HABITACION	
CASA	
FUERA DE CASA	

4.5. IMPLEMENTO PREFERIDO

4.6. ASIGNATURA INSTRUMENTAL PREFERIDA

--

4.7. ASIGNATURA COMPLEMENTARIA PREFERIDA

--

4.8. PROFESION U OCUPACION QUE PIENSA ESTUDIAR

--

4.9. INSTITUCION LOCAL, DEL INTERIOR O EXTERIOR DONDE
PRETENDE REALIZAR SUS ESTUDIOS PROFESIONALES

5. ASPECTO ECONOMICO - COSTO DE:

5.1. PENSION MENSUAL

5.2. UNIFORME

5.3. DEPORTIVO

5.4. MATERIAL EDUCATIVO

5.5. LIBROS

5.7. RECREACION

5.8. TOTAL

6. FUENTE DE INGRESOS ECONOMICOS

6.1.

MAYORMENTE EL PADRE	
MAYORMENTE LA MADRE	
MAYORMENTE OTRO FAMILIAR	
MAYORMENTE AUTOGESTION	

6.2. TRABAJA ?

SI	
NO	

6.3. DONDE TRABAJA

NOMBRE ENCUESTADOR: _____

FECHA: _____

C O N V E R S E M O S

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

JOVEN ESTUDIANTE: Coloca una EQUIS (X) en cada una de las casillas de las correspondientes filas que determinen mejor tu forma de ser:

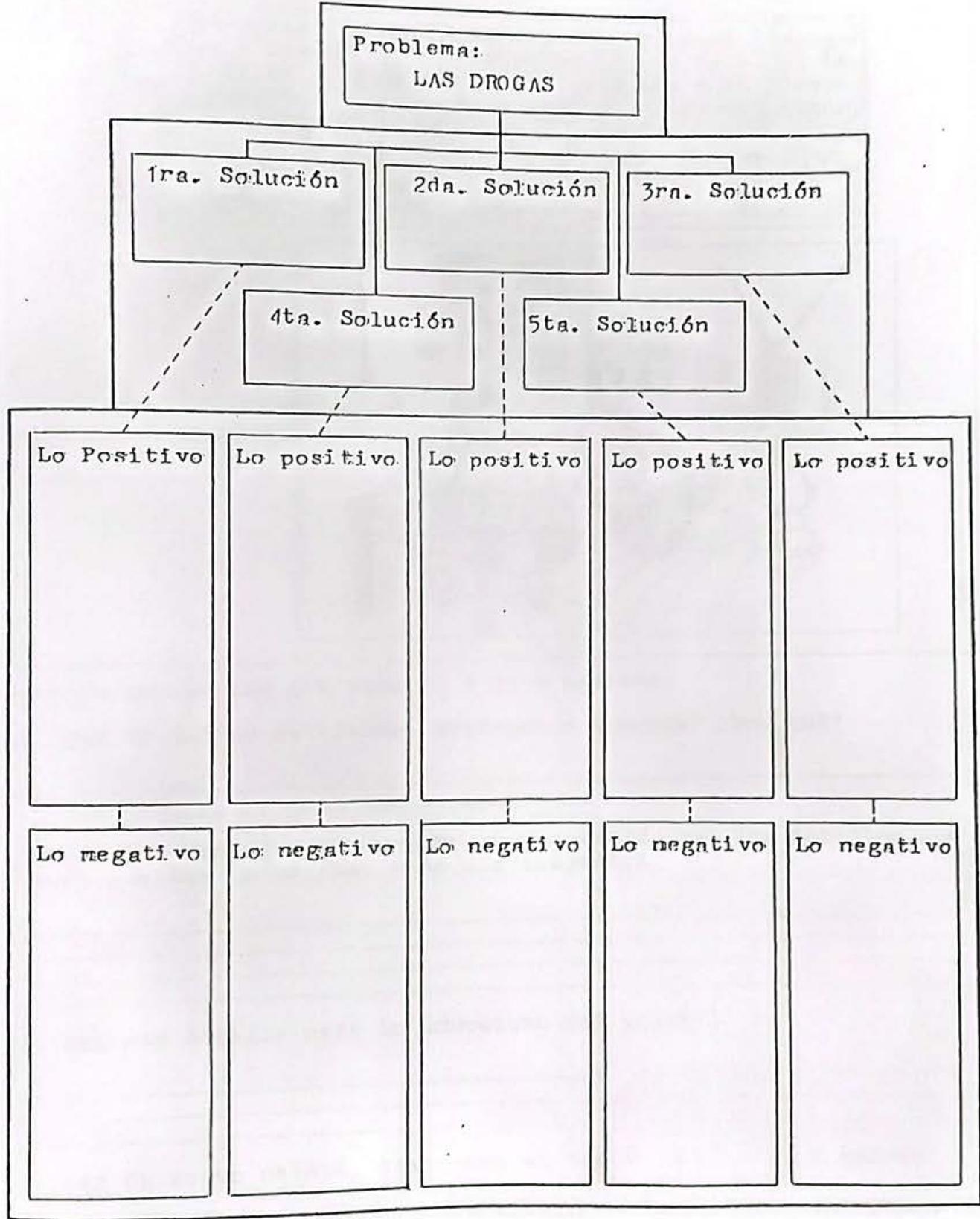
A S P E C T O S	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
¿ Crees que todo lo sabes y puedes?					
¿ Te colocas por debajo de la realidad ?					
¿Eres una persona realista?					
¿Te sientes menos que los demás; crees que no sabes y no puedes ?					
¿Eres superficial y vanidoso?					
¿ Sabes reconocer tus cualidades y tus defectos ?					
¿ Crees que todo está regido por el destino ?					
¿ Eres autoritario y seguro de tí mismo ?					
¿ Te dejas llevar por los criterios ajenos ?					
¿ Sigues a ciegas a quien consideras que es superior a tí ?					
¿ Buscas afanosamente el poder, prestigio y dinero ?					
¿ Tienes tus propias ideas y eres consecuente con ellas?					
¿ Sabes dialogar y sabes perder ?					
¿ Eres conformista y pasivo ?					
¿ Sabes discernir lo que es bueno de lo que es malo ?					
¿Eres ambicioso y oportunista?					
¿Crees en todo lo que dicen en los Medios de Comunicación (Radio, Periódico, Televisión)					

C O N V E R S E M O S

(Tiempo 15 minutos)

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

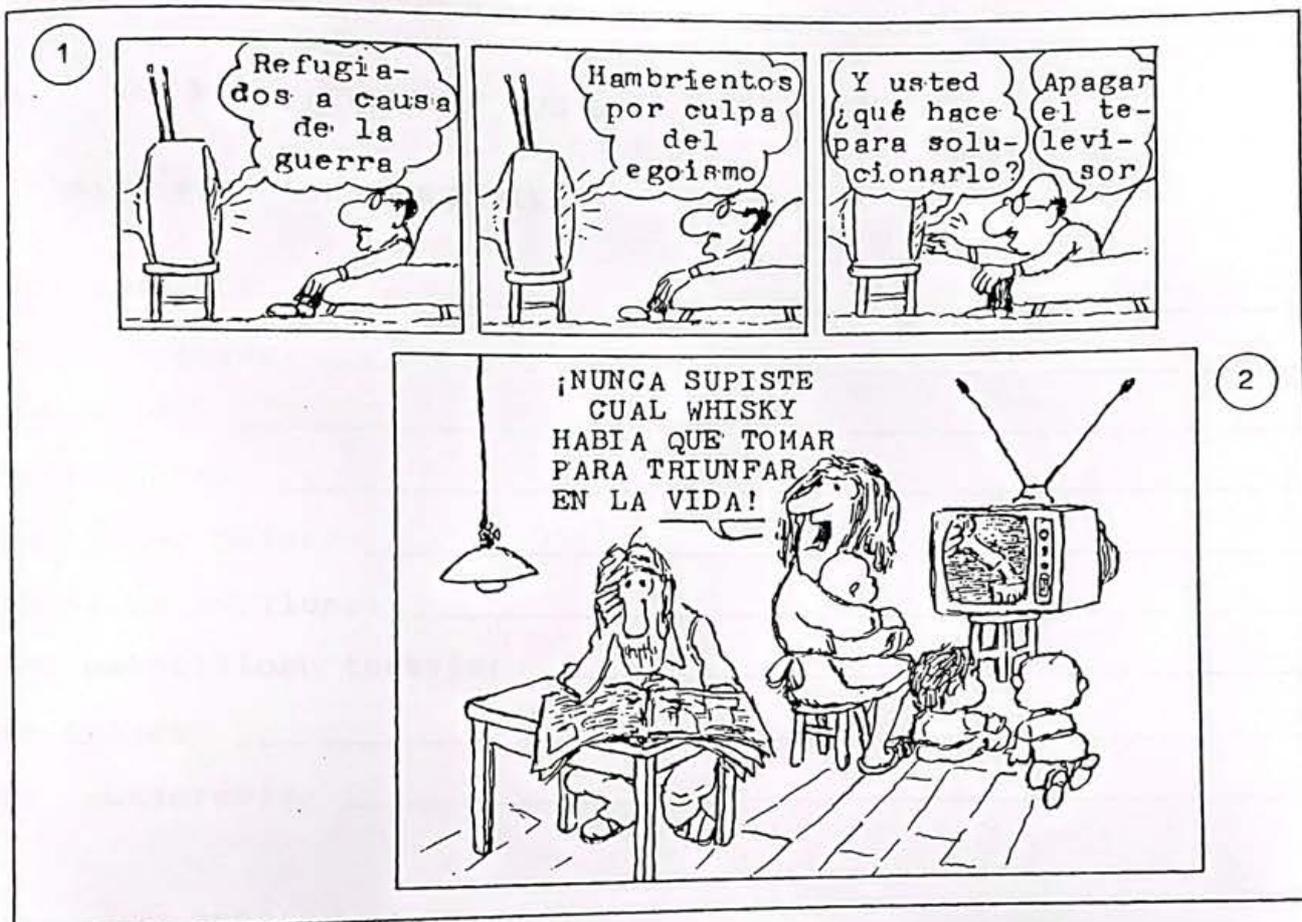
"SOLUCIONES MULTIPLES"



(Tiempo: 10 mint.) CONVERSEMOS

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"RELACION DE HUMOR"



Escoje uno de los gráficos (1 ó 2) y explica:

1. ¿La situación es tierna, grotesca o absurda? ¿Por qué?

2. ¿En qué consiste el absurdo, o sea, cuáles son los detalles que hacen que sea un chiste, y no una tragedia?

3. ¿En qué detalle está lo educativo del chiste?

4. Haz un nuevo chiste, cambiando el texto en el pie de escena.

C O N V E R S E M O S

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"MEJORAMIENTO DE SOLUCIONES"

A. LAS MOTOCICLETAS Y SUS RUIDOS

Primera solución: PROHIBIRLAS.

Sería mejor: _____

Todavía mejor: _____

Aún mejor: _____

Mucho mejor: _____

Muchísimo mejor: _____

Sería maravilloso: _____

Más maravilloso todavía: _____

Lo óptimo: _____

Lo inmejorable: _____

B. LOS BORRACHOS

Primera solución: LA LEY SECA

Sería mejor: _____

Todavía mejor: _____

Aún mejor: _____

Mucho mejor: _____

Muchísimo mejor: _____

Sería maravilloso: _____

Más maravilloso todavía: _____

Lo óptimo: _____

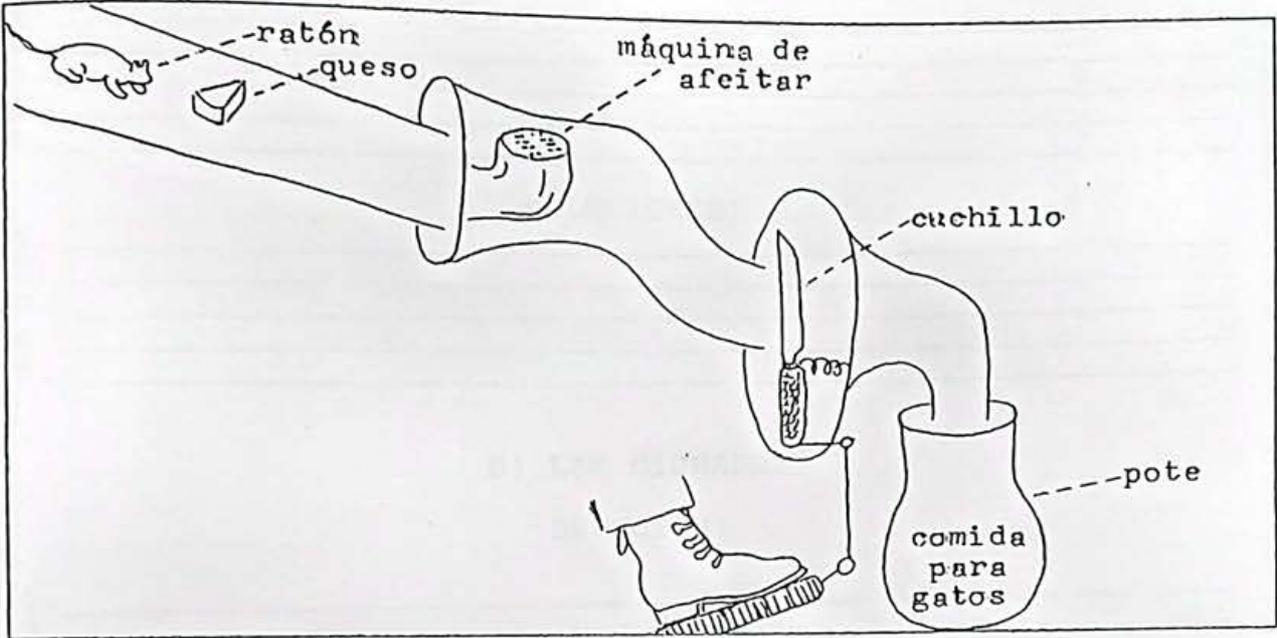
Lo inmejorable: _____

(Tiempo: 10 minutos) **C O N V E R S E M O S**

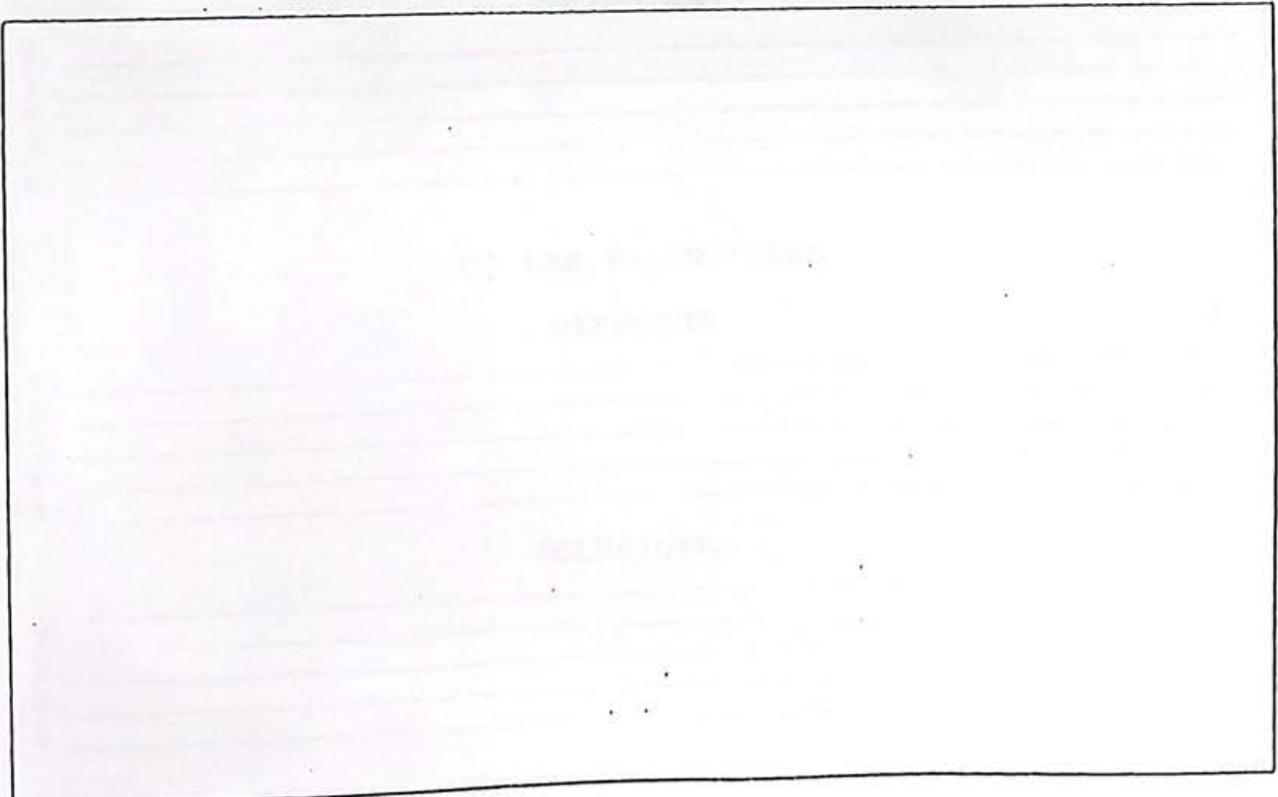
INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

CREATIVIDAD HEURISTICA

Un participante de 3er. año de bachillerato, a quien se le dió estos elementos: "un tubo, una máquina eléctrica de afeitar, un cuchillo y un pote", hizo el siguiente trabajo:



¿Qué hicieras si te diéramos: "un clavo, una pipa, un pañuelo y una aguja"?



C O N V E R S E M O S

(Tiempo 15 minutos)

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

ESCRIBE CINCO DEFECTOS Y CINCO SOLUCIONES

A) LA EDUCACION MODERNA

DEFECTOS:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

SOLUCIONES:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

B) LAS CIUDADES

DEFECTOS:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

SOLUCIONES:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C) LAS TELENÓVELAS

DEFECTOS:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

SOLUCIONES.

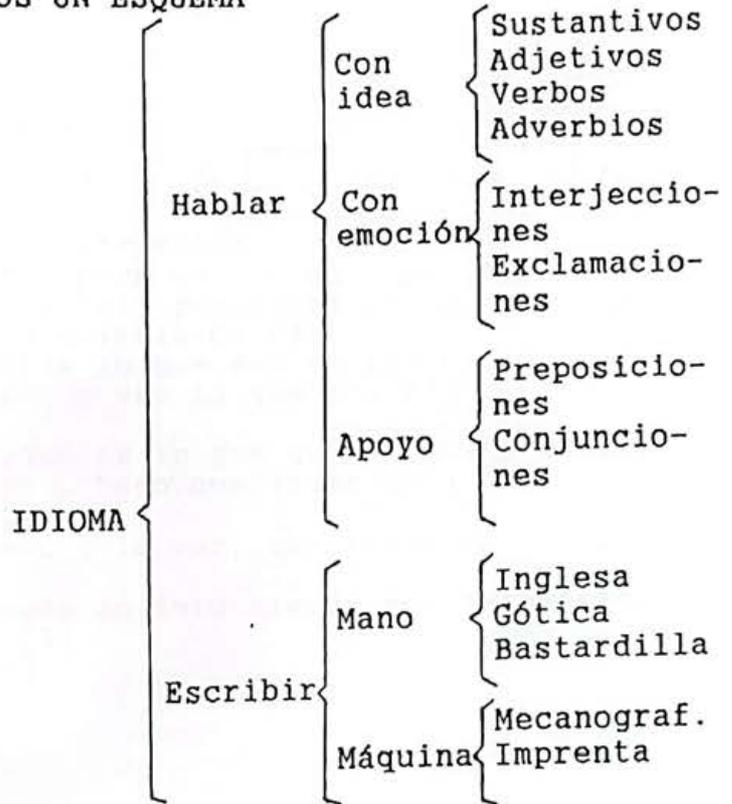
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C O N V E R S E M O S

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"HAGAMOS UN ESQUEMA"

Para dominar un idioma, hay que aprender a hablar y escribir. El hablar se compone de: palabras con idea, como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios; palabras con emoción como las interjecciones y exclamaciones; y palabras de apoyo, como las preposiciones y conjunciones. El escribir se puede realizar a mano y a máquina. La escritura a mano puede ser inglesa, gótica y bastardilla. Y la de máquina puede ser: mecanográfica o imprenta.



ESQUEMA: ANALISIS DE UNA TELENVELA

Para el análisis crítico de una telenovela se debe efectuar tres tipos de lectura: Situacional, Fílmica y Valorativa. La primera se refiere al título *la época y el género* al que pertenece. La Lectura Fílmica tiene tres fases que corresponden a tres dimensiones de toda telenovela: *La Lectura Narrativa, el Análisis Formal y la Lectura Temática*. Finalmente, la Lectura Valorativa se hace desde esas tres dimensiones: *Valoración Argumental, Valoración de Recursos y Valoración Temática*.

FECHA: _____

CONVERSEMOS SOBRE TUS ACTIVIDADES

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ TURNO: _____

1. ¿Qué prefieres hacer cuando no estás en el colegio?
 - _____ conversar con mis padres (1)
 - _____ jugar (2)
 - _____ leer (3)
 - _____ salir a la calle (4)
 - _____ ver la televisión (5)
2. ¿Ves televisión todos los días? SI (1) NO (0)
3. ¿Qué haces cuando vas a ver televisión?
 - _____ prendo la televisión para ver lo que hay (1)
 - _____ veo la teleguía o el periódico para ver qué programas hay en la televisión (2)
 - _____ ya conozco de memoria lo que dan en televisión (3)
 - _____ prendo la televisión y veo lo que sea (4)
4. Mientras estas viendo TV, ¿qué es lo que generalmente haces?
 - _____ como, juego, dibujo o hago cualquier cosa (1)
 - _____ hago las tareas (2)
 - _____ veo varios programas a la vez, cambiando de canal (3)
5. En los días que vas al colegio ¿cuánto tiempo ves televisión?
 - _____ no veo televisión (1)
 - _____ menos de 1 hora (2)
 - _____ 1 ó 2 horas (3)
 - _____ 3 ó 4 horas (4)
 - _____ 5 horas o más (5)
6. ¿Cuándo ves más televisión?
 - _____ entre semana (1) _____ los fines de semana (2)
 - _____ todos los días (3)
7. ¿Cuándo te gusta ver más televisión?
 - _____ en la tarde (1) _____ en la noche (2) _____ en la mañana (3)
8. Más o menos, ¿cuánto tiempo ves televisión los sábados ?
 - _____ no veo televisión (1)
 - _____ menos de 1 hora (2)
 - _____ 1 ó 2 horas (3)
 - _____ 3 ó 4 horas (4)
 - _____ 5 horas o más (5)
9. Más o menos, ¿cuánto tiempo ves televisión los domingos ?
 - _____ no veo televisión (1)
 - _____ menos de una hora (2)
 - _____ 1 ó 2 horas (3)
 - _____ 3 ó 4 horas (4)
 - _____ 5 horas o más (5)
10. ¿Generalmente con quién ves televisión?
 - _____ (1) _____ (2) _____ (3)
11. La mayoría de las veces, ¿quién escoge los programas de TV?
 - _____ (1) _____ (2) _____ (3)

CONVERSEMOS

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"INFLUENCIAS DE LA TELEVISION"

Elige de la T.V. las propagandas más destacadas y escríbelas en la primera columna. Analízalas, señalando sus repercusiones en todos los órdenes y escribe tu criterio en las columnas correspondientes.

PROPAGANDA	EN EL ORDEN PERSONAL	EN EL ORDEN FAMILIAR	EN EL ORDEN CULTURAL	EN EL ORDEN ECONOMICO	EN EL ORDEN MORAL
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Saca conclusiones del DEBATE EN TU CURSO y escríbelas en este recuadro:

C O N V E R S E M O S

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

LAS SERIES TELEVISIVAS (PELICULAS O TELENÓVELAS)
¿INFLUYEN EN TUS COMPORTAMIENTOS?

Elige una serie televisiva (película o telenovela) y responde las preguntas que se presenta en cada recuadro.

SERIE TELEVISIVA 1: _____ ORIGEN: _____

SERIE TELEVISIVA 2: _____ ORIGEN: _____

SERIE TELEVISIVA 3: _____ ORIGEN: _____

¿ Presenta como NORMALES ciertas situaciones INMORALES como:

SERIE TELEVISIVA 1: _____

SERIE TELEVISIVA 2: _____

SERIE TELEVISIVA 3: _____

¿Qué clase de VALORES refuerza?:

SERIE TELEVISIVA 1: _____

SERIE TELEVISIVA 2: _____

SERIE TELEVISIVA 3: _____

¿Qué tipo de ANTIVALORES hace prevalecer?:

SERIE TELEVISIVA 1: _____

SERIE TELEVISIVA 2: _____

SERIE TELEVISIVA 3: _____

CONCLUSIONES: _____

C O N V E R S E M O S

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"ANALISIS GENERAL DE UNA SERIE TELEVISIVA"

TITULO: _____

Elige una serie televisiva (película o telenovela) que estén pasando en un canal de TV. Coloca una EQUIS (X) en las casillas correspondientes al resultado de tu análisis de los diferentes elementos que señala el cuadro. Al final saca conclusiones de tu análisis.

CANAL: _____
 HORA: _____

1. TEMA	SOCIAL	INDIVIDUAL	REALISTA	FICTICIO	POPULAR	CLASISTA	DRAMATICO	JOCOSO	VIOLENTO	SERENO	REGIONAL	NO REGIONAL	PASADO	ACTUAL
2. PREDOMINIO DE PERSONAJES	REALES	FICTICIOS	RICOS	POBRES	BUENOS	MALOS	EGOISTA	GENEROSOS	LIBRES	ALIENADOS	VIOLENTOS	PACIFICOS	PODEROSOS	DEBILES
3. AMBIENTE	LUSO	MODESTO	NATURAL	ARTIFICIAL	CITADINO	RURAL	PROPIO	EXTRANJERO	SANO	MALEADO	AGRESIVO	RESIGNADO	SECULAR	RELIGIOSO
4. VALORES Y ANTI VALORES QUE EXALTA	AMOR	ODIO	FIDELIDAD	INFIDELIDAD	VENGANZA	PERDON	AMBIENTACION	GENEROSIDAD	RACISMO	UNIVERSALISMO	JUSTICIA	EXPLOTACION	INDIVIDUALISMO	SOLIDARIDAD
5. PROBLEMAS	POLITICOS		ECONOMICOS		MORALES		FAMILIARES		AFECTIVOS		SOCIALES		PSICOLOGICOS	
6. LENGUAJE	AGRESIVO		SERENO		VULGAR		CORRECTO		SENCILLO		ELEVADO		POPULAR	

CONCLUSIONES: _____

C O N V E R S E M O S

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"LA VIOLENCIA EN LA TELEVISION"

Elige un programa de un canal de TV. (telenovela o película). Haz un análisis de la VIOLENCIA siguiendo las casillas 1, 2 y 3 y coloca una EQUIS (X) en la casilla que refleje tu criterio. Si deseas, puedes escribir en cada casilla una frase explicativa o un ejemplo de la acción violenta.

TITULO DE LA TELENOVELA O PELICULA: _____

CANAL: _____ DIA: _____ HORA: _____ ORIGEN DE LA TV: _____

1. TIPO DE VIOLENCIA	FISICA	VERBAL	PSICOLOGICA	SEXUAL	INSTITUCIONAL	SEXUAL
CONCLUSIONES: _____ _____						
2. GRADO DE VIOLENCIA	CIRCUNSTANCIAL		CONTINUA	INTENSA	POCO INTENSA	
CONCLUSIONES: _____ _____						
3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS	ARMAS CONOCIDAS	INSTRUMENTOS CONTUNDENTES	VERBALES	CORPORALES	PSICOLOGICOS	
CONCLUSIONES: _____ _____						

CONVERSEMOS

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

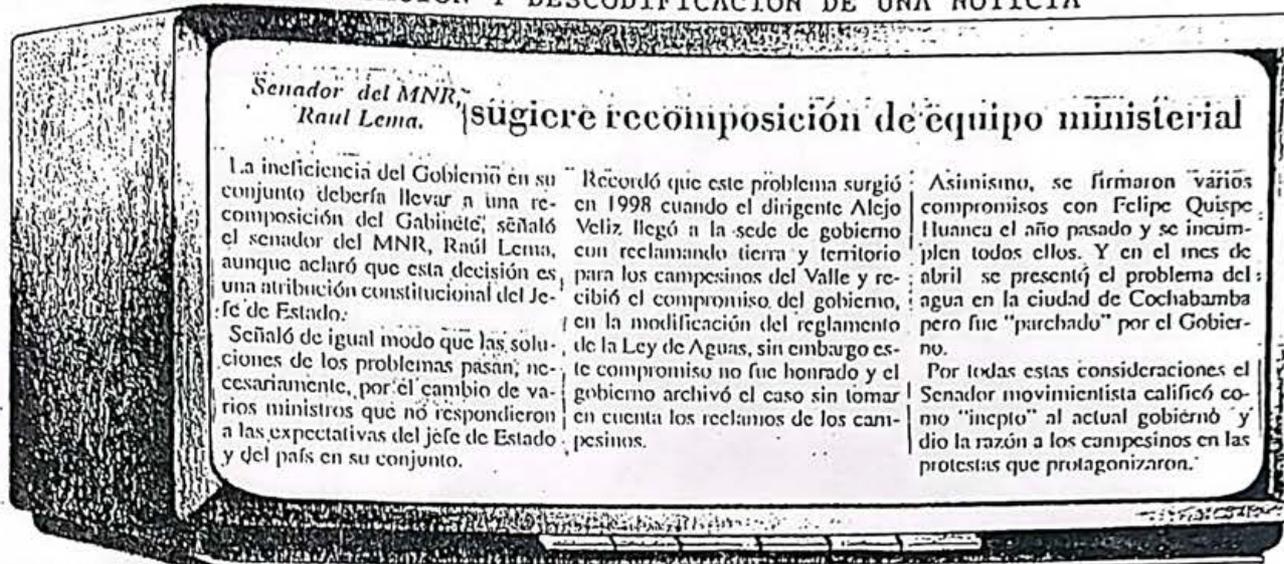
ANALISIS COMPARATIVO DE DIBUJOS ANIMADOS

<p>¿CUAL ES LA INTENCIONALIDAD DEL AUTOR?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Entretener * Enseñar * Criticar/cuestionar * Ridiculizar * Reforzar un sistema * Otros 			
<p>¿CUAL ES LA MENTALIDAD QUE ESTA DETRAS?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Burguesa * Conformista * Tradicional * Consumista * Crítica * Otras 			
<p>¿COMO ES EL LENGUAJE?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Sencillo * Comprensible * Irónico * Crítico * Difícil * Otros 			
<p>¿QUE MENSAJE TRANSMITE?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Social * Educativo * Individualista * Político * Conformista * Elitista * Deseducativo * Machista * Otros 			
<p>CONCLUSIONES:</p>			

CONVERSEMOS

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"LA CODIFICACION Y DESCODIFICACION DE UNA NOTICIA"



C O D I F I C A C I O N

* Describir qué TIPO DE CODIGO utiliza el autor de la noticia:

- CODIGO IDEOLOGICO
Objetivos que se propone el articulista:

Ideología que expresa cada uno de los personajes de la noticia:

- CODIGO PSICOLOGICO
Interpretar los intereses y valores que expresan los personajes:

- CODIGO CULTURAL
Indicar las ideas que expresen situaciones culturales y los intereses sociales:

D E S C O D I F I C A C I O N

* NIVEL DESCRIPTIVO
Transcribir el párrafo o frase que describa el MENSAJE de manera objetiva:

* NIVEL SUBJETIVO
¿Qué reacciones ha causado en tí esta noticia?

¿Con cuál de los personajes te haz sentido identificado, y por qué?

¿Cómo afectó a tu conducta?

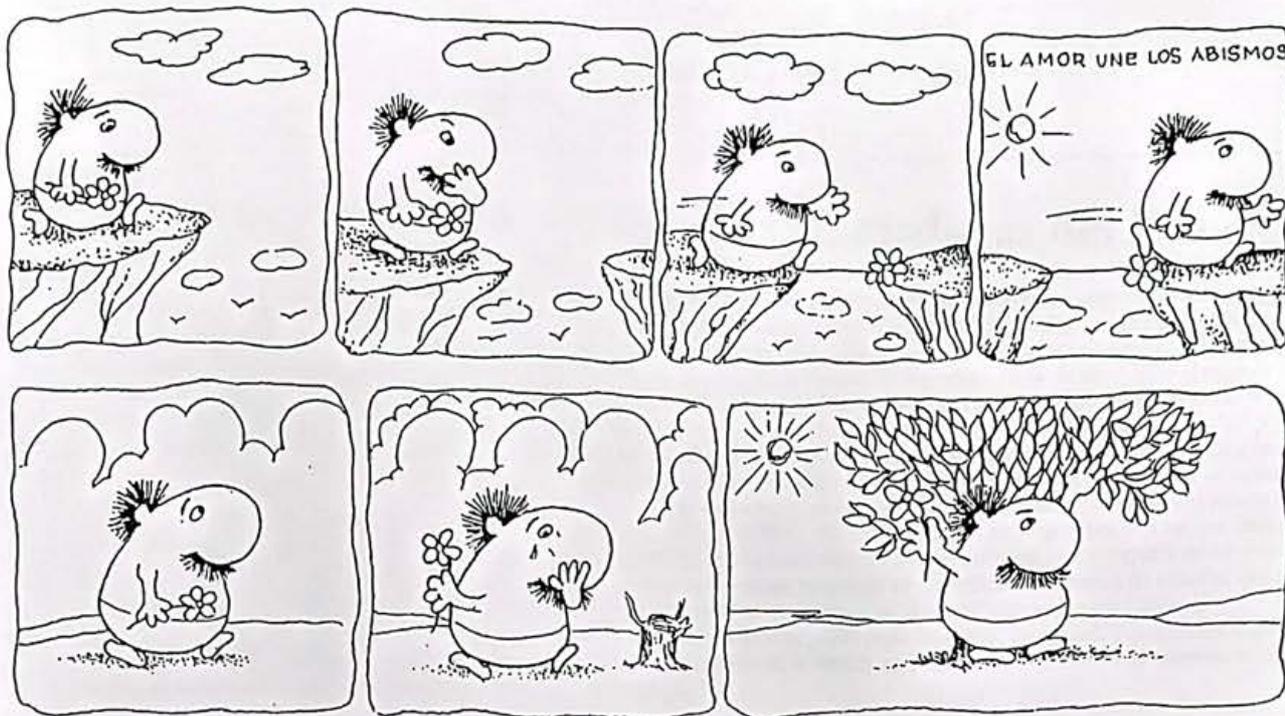
* NIVEL IDEOLOGICO
¿Qué hay detrás del mensaje?

¿Cómo interpretas expresiones y posturas de cada personaje?

CONVERSEMOS

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"LOS DIBUJOS ANIMADOS TAMBIEN NOS ENSEÑAN"



1. Interpreta la "serie cómica" que observas en la parte superior:

2. ¿Cuál es la enseñanza que se puede sacar del "dibujo animado"?

3. ¿Crees que la utilización de este tipo de mensajes es necesario en nuestro mundo cada vez más materializado e individualista?, ¿Por qué?:

4. ¿Qué aplicación puedes dar al mensaje que interpretas del "dibujo animado"?:

CONVERSEMOS

INICIALES: _____ COLEGIO: _____ CURSO: _____ GRUPO: _____

"PREGUNTAS BASICAS FRENTE A UNA NOTICIA"

Después de leer detenidamente la noticia del recuadro, contesta a cada una de las preguntas de las casillas.

Elisa Zuñiga

Aún continúa la explotación de trabajadoras del hogar

La comisión de Política Social de la Cámara de Diputados considera que aún se mantienen los índices de violencia física y psicológica contra las trabajadoras del hogar o empleadas domésticas de parte de sus empleadores, "nosotros hemos tenido que lamentar hace un año y medio, el fallecimiento de una trabajadora del hogar que dormía en el cuarto destinado a la cocina, en una vivienda de la ciudad de El Alto, quien inhaló los gases tóxicos de la garrafa de gas licuado que estuvo abierta por toda la noche. La familia la hacía dormir a la trabajadora en condiciones inhumanas, no quiso correr con los gastos del entierro", argumentó Siles.

Pese a lo ocurrido, la comisión continúa recibiendo denuncias de abusos que los empleadores cometen, por ejemplo, las horas de trabajo o el no pago de los salarios; sin embargo, la otra parte también lo realiza en porcentajes inferiores respecto a robos que son solucionados por los juristas de la instancia camaral.

La autoridad explicó que la mayoría de los casos de violencia contra las empleadas domésticas se registran en hogares ubicados en zonas periféricas al igual que en las zonas residenciales.

LEY

Con el objetivo de romper las condiciones restrictivas en las que se encuentra este grupo de mujeres, Elisa Zuñiga, considera que la Cámara de Senadores debe aprobar la Ley de la trabajadora del hogar que traduce varias conquistas logradas a favor de ellas como el pago de los beneficios sociales conforme a ley, la vacación anual, las horas de trabajo y norma la relación entre empleado y empleador.

Zuñiga explicó que varias empleadas domésticas que trabajan en viviendas ubicadas en zonas residenciales de la urbe paceña, no están de acuerdo con el proyecto de ley, porque ganan por encima el salario mínimo nacional, 365 bolivianos; sin embargo, apoyan a las que trabajan en condiciones inhumanas. Las primeras en su mayoría no son explotadas porque su trabajo es específico a diferencia de aquellas que desempeñan sus labores en viviendas ubicadas en las laderas.

El empleador podrá pedir honradez, idoneidad, y protección a los integrantes de la familia de parte de la empleada, dejó entrever la diputada.

¿QUIEN DA LA NOTICIA?	¿DONDE OCURRE EL HECHO?	¿POR QUE OCURRE EL HECHO?
¿EN QUE CIRCUNSTANCIAS OCURRE EL HECHO?	¿CUALES SON LAS REPERCUSIONES DEL HECHO?	COMENTARIOS PERSONALES

LA ACTITUD CIENTIFICA FRENTE A PROGRAMAS DE TELEVISION

En términos generales, la ACTITUD CIENTIFICA puede definirse como la predisposición a "detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas y de verlas como son". Precisamente, el fenómeno de la televisión es una de esas "cosas" a las que tenemos que verlas asumiendo una "actitud científica".

La explosión en nuestro medio de muchos canales de televisión, ha añadido una presión más -la comercial y competitiva-, a la compleja vida de nuestra población. Los niños y jóvenes son obviamente los más expuestos a las largas programaciones televisivas de dibujos animados, cuentos interpretados, juegos, música juvenil deportes y concursos, añadiendo una película y una telenovela, que en total logra concentrar la atención del niño o joven televidente por alrededor de cinco a siete horas diarias.

Considerando que el promedio de las horas de clase en los colegios es de cuatro a cinco horas diarias, resulta que la carga horaria de la *instrucción-educación formal* se equipara, si no es inferior, a este *Nuevo Colegio*, mucho más atrayente y espectacular que es obviamente la "Televisión".

De hecho, no es posible negar que en muchos casos son los papás y adultos presentes en casa que encuentran en la TELEVISION la solución a muchos problemas; es que con los niños pegados a la "pantalla chica" hay más tranquilidad en casa, no hay peleas, gritos y desorden... y también, no existen peligro como en el patio o la calle y en ciertos juegos y deportes.

Pero, ahora detengámonos en "analizar" lo que es la TV.

- Desde el punto de vista del "Lenguaje Televisivo":

* Un lenguaje que se sustancia de "imágenes y sonidos" que, reproduciendo los aspectos materiales, comunican indirectamente *sensaciones y emociones* del más variado tipo.

- Desde el punto de vista de los "Contenidos" que se transmiten en general en los diferentes programas televisivos:

* Normalmente una *presentación de la vida*; pero, que siempre está reproducida en nuevas formas y variaciones que la transforman en algo "extraordinario", "simbólico" y "fantasioso" que se convierte en "Modelos" (explícito o sobreentendido) de *comportamiento y de identificación-proyección*, sobre todo para los que no tienen todavía bien desarrolladas las *capacidades críticas* que los defiendan.

* Frecuentemente, un conjunto de elementos fantasiosos que introducen en una experiencia típicamente de "sueño" y de "irrealidad" que conquista y vuelve en pasivos obedientes a la proyección, convirtiendo en dependientes de sueños, emociones y pasiones, comunmente reprimidos y controlados.

- Desde el punto de vista de la misma "Experiencia de Recepción" frente a la televisión:

* Una recepción fundamentalmente *individual y en estado de*

ricanos") y esto nos lleva a vivir una vida irreal, ya que cuando descubrimos que no podemos lograr lo que nos hacen desear, sufrimos una gran decepción.

- * Nos llevan al CONSUMISMO o afán desmedido de tener cosas innecesarias.
 - * Nos llevan al INDIVIDUALISMO, a que busquemos sólo nuestros propios intereses.
 - * Nos llevan al MACHISMO, porque aún en la sociedad actual de derechos de igualdad y equidad, es el VARON quien tiene el poder y somete a la mujer.
- Cuando tiene *CAPACIDAD DE EVALUACION Y JUICIO CRITICO DE LOS MISMOS MENSAJES QUE RECIBE EN SU CONTEXTO VIVENCIAL*. Esta capacidad se expresa:
- * Con el análisis del CONTEXTO en el que él mismo se sitúa y en que sitúan los mensajes, sus emisores y los canales usados.
 - * Con el discernimiento de lo POSITIVO y de lo NEGATIVO según criterios, valores y principios que ha ido descubriendo e interiorizando en las distintas estructuras y experiencias educativas que ha acumulado en su vida (familia, colegio, experiencia religiosa y social).
 - * Con la continua comparación de los "modelos" propuestos en los mensajes con MODELOS ALTERNATIVOS y existenciales que salen de su vivencia y del grupo cultural, religioso y social en que ha aprendido personalmente a confiar.
- Cuando tiene *CAPACIDADES EXPRESIVAS* que le permitan libre y responsablemente usar todo medio para expresar activamente su vida interior, sus convicciones y sus reacciones a los mensajes recibidos, entendidos y evaluados críticamente.
- Cuando tiene *FUERZA INTERIOR, PERSONALIDAD y VOLUNTAD DE CREAR NUEVOS MODELOS DE COMPORTAMIENTO Y ESTRUCTURAS DE VIDA* coherentemente con sus ideales, a lo mejor conquistados con una lucha auténtica y cotidiana.

La formación de la CONCIENCIA CRITICA frente a la TELEVISION, particularmente, debe abarcar tres áreas:

- * El área de la ética, que tiene relación con los *FINES O PRINCIPIOS DEL COMPORTAMIENTO HUMANO* y responde a las preguntas si ¿es bueno o malo?, si ¿es conveniente o no lo es?, si ¿es positivo o negativo?
- * El área ideológica-política que trata de percibir la ideología, la orientación, la tendencia manipulada, que subyace en el mensaje que se nos da.
- * El área psicológica trata de analizar los efectos internos de los mensajes emitidos por la TV sobre las personas concretas y cómo influyen en su conducta y las consecuencias que producen en los niños y jóvenes, particularmente.

Por favor, analiza este texto y comenta con tus compañeros.

pseudo "libertad y protección" porque se realiza en la intimidad del hogar, en situación de descanso y liberación de reglas sociales típicas del Colegio, del trabajo y de la convivencia pública. Que parte del deseo de huir de los problemas, de las tensiones internas y externas, de la soledad que nos persigue aún viviendo en esta sociedad siempre más colectivizada y ruidosa.

La TELEVISION, por lo tanto, crea un CONJUNTO DE PROBLEMAS, a veces difíciles de identificar y resolver, que se puede llamar eminentemente EDUCATIVOS; sin embargo, no se puede negar que es un problema educativo el mismo hecho de "mirar televisión" por las actitudes que esta experiencia lleva consigo misma.

Es un problema educativo el "conjunto de contenidos" que los programas televisivos van ofreciendo en un marco de pluralismo, de absoluta variedad y abierta oferta "de todo", como ser:

- . VIOLENCIA... física (muertos, torturas) y psicológica.
- . SEXO... en las más variadas manifestaciones y siempre más, sin misterio ni interioridad.
- . GUERRA... ODIOS... el más fuerte que gana al débil...
- . INJUSTICIAS... codificadas y presentadas como facetas normales y estables de la vida... fatalísticamente invencibles...
- . CUENTOS DE HADAS... que ilusionan y hacen soñar lo que nunca se podrá vivir.
- . DEPORTES... que se han transformado en "espectáculos" y éxito fácil y seguro, alejándonos de la experiencia real del deporte como superación, esfuerzo y sacrificio para alcanzar objetivos.
- . HEROES SOLITARIOS E INDIVIDUALES que lo pueden todo, alcanzan todo y enseguida; que son la ley de todo y se hacen justicia con sus reglas y no con las reglas sociales.
- . UN MUNDO DE BUENOS Y MALOS... manequísticamente definidos, codificados y contrapuestos.
- . UN CONSTANTE "LAVADO PUBLICITARIO" que nos convence siempre más íntimamente que sólo "QUIEN COMPRA VALE" y que "TODO SE PUEDE COMPRAR" y por lo tanto todo y todos somos "OBJETOS EN VENTA"... es cuestión de fijar el "precio".

En fin, la TELEVISION resulta ser un problema educativo, pero que no se puede eliminar con prohibiciones y lamentos escandalizados; por lo tanto, SE DEBE CONVIVIR CON LA TELEVISION, se debe "APRENDER A MIRAR TELEVISION" educando el SENTIDO CRITICO.

Una persona tiene "sentido crítico":

- Cuando tiene CAPACIDAD DE ATENCION Y DE SENSIBILIDAD A LA REALIDAD EN QUE VIVE, con sus problemas, tensiones y alcances positivos en los distintos sectores de la vida.
- Cuando tiene INSTRUMENTOS Y TECNICAS PARA LEER ESTRUCTURALMENTE LOS MENSAJES QUE LE LLEGAN DE LA VIDA Y DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION SOCIAL, a través de la aceptación de "estereotipos" que no son de nuestra cultura y nos crean falsas expectativas, porque:
 - * Nos llevan a la ALIENACION deseando y valorando más lo extranjero que lo nacional.
 - * Nos crean FALSAS EXPECTATIVAS porque nos hacen soñar que podemos ser tan bellos, poderosos y ricos como ellos (los "ame-

"DESARROLLO DEL PENSAMIENTO REFLEXIVO PARA AMPLIAR
LA CAPACIDAD DE CRITICA FRENTE A LA TV"

C R O N O G R A M A D E A C T I V I D A D E S

No	PROCESO	ACTIVADORES PENS. REFLEXVO	JULIO		A G O S T O				S E P T I E M B R				O C T U B R E			
			17-22	24-29	31-5	7-12	14-19	21-26	28-2	4-9	11-16	18-23	25-30	2-7	9-14	16-21
1	DIAGNOSTICO	TIPOS CONCCIA	■													
2	CREATIVO	SOLUC. MULTPLS		■												
3	ABSTRACTO	RELACN. HUMOR		■	■											
4	CRITICO	MEJORM. SOLUCN			■	■										
5	CREATIVO	CREAT. HEURIST				■	■									
6	ANALITICO	5 DEF-5 SOLUC					■	■								
7	SINTETICO	CONF. ESQUEMAS						■	■							
8	DIAGNOSTICO	PREFERENC. TV							■	■						
		ACTIVADORES CAPAC. CRITICA														
1	PROPAGANDA	INFLUENC. TV							■							
2	VALORES	TELENOVELA							■							
3		ANALISIS TV							■	■						
4	VIOLENCIA	SERIE-TELENOV							■	■						
5	DIBUJOS	ANAL. COMPARAT								■	■					
6	ANIMADOS	DIBUJ. ENSEÑAN									■	■				
7	ANALISIS DE	INTERRG. BASIC										■	■			
8	NOTICIOSOS	DECODIFICACN.											■	■		
		ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS														
1	SEMINARIO INTEGRADOR															■
2	FERIA EDUCATIVA															■
		ELABORACION DE TESIS														
1	ESTRUCTURACION DEL PERFIL		■	■	■											
2	TRABAJO DE CAMPO			■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3	TRATAMIENTO DE DATOS					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4	REDACCION DEL BORRADOR					■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5	ELABORACION TESIS FINAL										■	■	■	■	■	■

CURSO: _____ GRUPO: _____ LUGAR: _____ FECHA: _____

OBSERVADOR (A) : _____ FIRMA: _____

CLAVE: MP: Muy positivo P: Positivo N: Neutro N: Negativo
 MN: Muy Negativo

CATEGORIAS		MES					
REFLEXIVO	Apertura Mental						
	Habilidades de Indagación						
	Habilidades de Razonamiento						
CRITICO	Cambio						
	Flexibilidad						
	Autonomía						
	Generación						
	Extensión						
COM. DE DEBATE	Diálogo Reflexivo						
	Cooperación						
	Normas de Respeto Mutuo						<i>[Handwritten Signature]</i>

RECOMENDACIONES: _____
